

**Produção de saberes: diálogo entre ancestralidade e  
coletividade docente**

**Knowledge production: dialogue between ancestry and  
the teaching collective**

*Lívia Azelman de Faria Abreu<sup>1</sup>*

*Wellerson Quintaneiro<sup>2</sup>*

**RESUMO**

Este trabalho compõe uma agenda de investigação que busca refletir sobre professores e suas produções de saberes. Partimos do pressuposto de que docentes são sujeitos políticos que atuam em espaços de tensões coloniais e produzem saberes em suas práticas, inclusive de maneira coletiva. Neste recorte, realizamos um ensaio teórico com o objetivo de tensionar articulações entre uma perspectiva ancestral e discussões sobre coletividade docente. Assim, propomos uma (re)leitura da noção de Práticas Docentes Compartilhadas (PDC). Como resultado, compreendemos que a filosofia africana *Ubuntu* oferece uma dimensão contracolonial à compreensão de práticas compartilhadas, em insurgência a dinâmicas coloniais de seres e saberes, inclusive na possibilidade da ancestralidade se contrapor à modernidade. Em adição a esse resultado, como desdobramento do ensaio teórico proposto – no sentido de uma apropriação –, apresentamos fragmentos empíricos de atividades docentes coletivas que desvelaram atravessamentos formativos dos sujeitos envolvidos.

**PALAVRAS-CHAVE:** COLONIALIDADE. PRÁTICAS DOCENTES COMPARTILHADAS. SABERES DOCENTES. *UBUNTU*.

**ABSTRACT**

This work is part of a research agenda that seeks to reflect on teachers and their production of knowledge. We start from the assumption that teachers are political subjects who operate within spaces of colonial tensions and produce knowledge through their practices, including collectively. In this context, we present a theoretical essay aimed at problematizing articulations between an ancestral perspective and discussions on teacher collectivity. Thus, we propose a (re)reading of the notion of Shared Teaching Practices (Práticas Docentes Compartilhadas, in Portuguese). As a result, we understand that the African philosophy of *Ubuntu* offers a counter-colonial dimension to the

<sup>1</sup>IFFLuminense. liviaazelman@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-0460-4923>

<sup>2</sup>CEFET/RJ. profmatwellerson@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0001-8723-0033>



comprehension of shared practices, challenging colonial dynamics of beings and forms of knowledge – including the possibility of ancestry opposing modernity. In addition to this result, as a development of the proposed theoretical essay – in the sense of an appropriation – we present empirical fragments of collective teaching activities that revealed formative crossings among the subjects involved.

**KEYWORDS:** COLONIALITY. PRÁTICAS DOCENTES COMPARTILHADAS. TEACHING KNOWLEDGE. *UBUNTU*.

## Introdução

A história da formação para o trabalho no Brasil perpassa caminhos de lutas, resistências e opressões de seres, saberes e modos de ser e estar no mundo. Por muito tempo a formação para o trabalho foi desvinculada da formação intelectual. As primeiras iniciativas de formação para o trabalho são fortemente ligadas (devido a um contexto histórico) a uma ideia de tradição de trabalho escravo. A nosso ver, essa dualidade educacional se coloca como uma herança e engrenagem da dualidade estrutural que orienta nossa sociedade.

Dessa maneira, considerando que a atuação do professor se realiza em diferentes demandas e contextos, permeados por heranças de uma dualidade estrutural que se manifestam em uma colonialidade educacional, este artigo compõe uma agenda de trabalho – desenvolvida a partir da tese de doutorado (Abreu, 2024) da primeira autora –, que visa refletir sobre professores como sujeitos políticos, suas produções de saberes e desenvolvimento profissional em atuações de formação para o trabalho, mais especificamente no Ensino Médio Integrado (EMI). Vale observar que a tese mencionada traz produções de saberes docentes e de conteúdo em dinâmicas de discussões coletivas, promovidas pelo debate que articula matemática com outras áreas de conhecimento.

Em Abreu (2024), observamos análises acadêmicas que parecem considerar a atividade docente numa dimensão técnica, por vezes atribuindo ao professor o insucesso de implementação do EMI, como se coubesse ao docente apenas replicar conhecimentos e teorias produzidos em outros espaços que não escolares. Ou seja, uma dimensão colonial (acadêmica) sobre seres (o professor) e saberes (docentes). A fim de lidar com tais questões, nos aliamos a autores latino-americanos que se dedicam a esses tensionamentos e denominam esses processos de colonialidade – do ser, saber, poder e de formas de ser e estar no mundo.

A partir de autores latino-americanos vinculados à rede modernidade/colonialidade, Matos, Giraldo e Quintaneiro (2021, p. 1633) apresentam dados de experiências matemáticas tanto no Ensino Médio, quanto na Licenciatura em Matemática, “[...] denunciando uma hierarquia de saberes

reproduzida socialmente, na qual a matemática estaria posicionada em patamar superior”. Paradoxalmente à valorização do conhecimento matemático, os autores trazem como resultado uma desvalorização da profissão docente, desvelando uma colonialidade social a partir de narrativas de professores em formação.

Matos, Giraldo e Quintaneiro (2021, p. 1631) sugerem, na discussão sobre formação de professores de matemática, uma subversão do pensamento moderno-colonial, para “[...] visibilizar tantas outras possibilidades de enunciação”. Portanto, de maneira insurgente, entendemos que, independente do contexto de atuação do professor, seja possível uma postura de resistência a esses processos coloniais educacionais, não no sentido de buscar uma superação – pôr um fim –, mas no sentido de entender que a atuação docente se coloca como um percurso “[...] de luta contínua em que se pode identificar, visibilizar e fomentar ‘lugares’ de exterioridade e construções alternativas” (Walsh, 2017, p. 25, tradução nossa).

Ainda na insurgência, nossa compreensão política a respeito da atividade docente se afasta de uma concepção tecnicista. Entendemos que professores produzem saberes de maneira contínua e considerando suas práticas. Ou seja, partimos do pressuposto de que os professores produzem saberes não só levando em conta suas experiências de formação sistematizada – desde a vivência enquanto aluno, passando pela licenciatura, até cursos de aperfeiçoamento ou pós-graduação – mas também considerando experiências de práticas (com ou sem intencionalidade). Assim, entendemos que a natureza dos saberes docentes compreende um amálgama de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes disciplinares, dos currículos e da experiência.

Apoiados em Tardif, Lessard e Lahaye (1991), destacamos a importância dos saberes experienciais na formação docente. Para esses autores, o exercício cotidiano dos docentes acontece em um contexto de múltiplas interações passíveis de situações (ou limites, como denominam os autores) que diferem, por exemplo, da atuação dos cientistas ou técnicos e tecnólogos.

No exercício cotidiano de sua função os limites aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas, e que exigem uma cota de improvisação e de habilidade pessoal, bem como capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. Ora, a experiência dessas limitações e dessas situações é formadora: somente ela permite ao docente desenvolver os habitus (isto é, disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar as limitações e os imponderáveis da profissão (Tardif; Lessard; Lahaye, 1991, p. 228).

Alguns autores destacam que os saberes dos professores também se desenvolvem por meio da coletividade, isto é, na troca com outros colegas. Davis (2012) enfatiza que os saberes docentes são tácitos e surgem por meio da participação em explorações coletivas. Para Tardif (2014), o próprio cerne do trabalho cotidiano do professor compreende uma dimensão coletiva, seja no trabalho com os alunos ou com outros atores educacionais. Nóvoa (2019) chama atenção para dinâmicas coletivas no cotidiano dos professores, caracterizando-as como processos de formação continuada. Isso nos leva a uma ideia de que as dinâmicas de produção de saberes docentes são coletivas e contínuas.

Resumidamente, considerando o que foi discutido até o momento, apoiamo-nos em algumas premissas centrais. Entendemos que o professor produz saberes a partir de suas práticas — individuais e coletivas —, situando-se como profissional que atua em contextos marcados por dinâmicas coloniais, atravessadas tanto pelos conteúdos quanto por uma dualidade estrutural e educacional. Nessa condição, reconhecemos o docente como sujeito político, capaz de produzir saberes que tensionam as próprias dinâmicas coloniais presentes no sistema educacional, compreendido aqui como parte de um estado cujo princípio organizador é o racismo. A partir dessa perspectiva propomos, neste artigo, um recorte de discussão orientada pela questão: “De que maneira uma perspectiva ancestral pode tensionar discussões sobre coletividade docente?”.

Objetivamos enfrentar essa pergunta nos debruçando sobre a noção de Práticas Docentes Compartilhadas (PDC) e uma (re)leitura desta noção a partir de *saberes outros*. Assim, é importante destacar que, neste artigo, propomos realizar um ensaio teórico que visa uma articulação singular e inédita entre uma perspectiva ancestral, *Ubuntu* – sobre a qual repousamos nossa compreensão de sujeito coletivo – e PDC, o que, para nós, resulta em uma especificidade do estudo apresentado nesse artigo. Escolhemos por considerar essa possibilidade de reflexão tomando uma noção ancestral – uma filosofia marginalizada – a fim de refletir sobre coletividade docente numa perspectiva política insurgente, ou seja, demarcando um caminho decolonial de pesquisa, também denotado ao tomar o professor como produtor de conhecimento.

Vale destacar alguns pontos sobre este trabalho, seu contexto e seus desdobramentos. Em primeiro lugar, trata-se de um refinamento de uma publicação apresentada no IX SIPEM – Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática. Além disso, como já indicado, este ensaio teórico surgiu durante a

elaboração da tese de doutorado da primeira autora. Assim, na agenda de trabalho em que este artigo se insere, foram desenvolvidas atividades empíricas e suas respectivas discussões, as quais podem ser observadas em Abreu (2024).

É importante salientar que a produção de dados com professores foi orientada justamente por nossa apropriação do ensaio teórico aqui discutido. A apresentação de fragmentos empíricos ao final deste artigo tem, exclusivamente, a intenção de ilustrar como nossa (re)leitura sobre PDC, a partir de *Ubuntu*, nos orientou na realização de dinâmicas coletivas em práticas docentes. Desse modo, a parte empírica mencionada deve ser compreendida como um desdobramento do ensaio teórico proposto (no sentido da apropriação), e não como uma etapa da investigação que este artigo se propõe a comunicar.

Nas próximas seções, apresentaremos nossa apropriação da discussão teórica, trazendo reflexões sobre: o professor enquanto sujeito político e coletivo, cosmovisão e natureza coletiva do conhecimento, práticas docentes compartilhadas na perspectiva *Ubuntu* e uso (apropriação) dessa discussão teórica em pesquisa empírica envolvendo docência compartilhada no EMI.

### **O professor enquanto sujeito político e coletivo**

Na prática educativa, o papel do docente não se resume ao ato de transferir conhecimentos produzidos por outros, mas de assumir “[...] sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá” (Tardif, 2014, p. 230), isto é, se enxergar como “[...] um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta” (Tardif, 2014, p. 230). Nessa direção, na obra *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996, p. 47) destaca que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Ao defender que, na experiência educativa, educandos, educadoras e educadores juntos “convivam” com diferentes saberes, o autor nos leva a pensar sobre as dinâmicas coletivas pelas quais a educação se realiza. Para Freire (1996),

[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter *diretivo*, objetivos, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua *politicidade*, qualidade que tem a prática educativa de ser *política*, de não poder ser neutra (Freire, 1996, p. 69-70, grifos do autor).

Esse papel político da educação se estende para os sujeitos envolvidos nas práticas educativas, tais como professores e alunos. O professor é, enquanto sujeito político, um agente dos processos de produção de conhecimentos e, por meio de sua participação nessa produção, pode refletir, discutir e apropriar-se de sua prática. Para Giraldo e Fernandes (2019),

[...] somente a partir do entendimento de suas ações, escolhas e posturas em contextos políticos e sociais mais amplos, professoras e professores podem (re)existir como profissionais, fortalecer suas identidades e tomar para si a primeira pessoa das narrativas sobre seus próprios processos formativos e sobre suas práticas, bem como a autoridade sobre seus próprios saberes em um movimento decolonial. (Giraldo; Fernandes, 2019, p. 481).

Ou seja, o contexto no qual buscamos discutir o papel político do professor reivindica o protagonismo do docente na produção de saberes, no agenciamento de dinâmicas e realizações no ensino, opondo-se, portanto, a uma perspectiva colonial que situa o professor como mero reprodutor de técnicas e conhecimentos produzidos e orientados por outros atores, que podem estar, inclusive, no atendimento a demandas da lógica capital. Giraldo e Fernandes (2019) destacam que os coletivos docentes podem se constituir como espaços de resistência, nos quais os professores podem refletir e reconstruir seus saberes e práticas profissionais, além de produzir narrativas sobre a formação de professoras e professores nas quais eles próprios são as primeiras pessoas.

Entendemos que a formação docente se realiza tanto nos processos formativos mais estruturados – como a formação inicial e continuada –, quanto nas práticas educativas, o que contribui para uma ideia de desenvolvimento profissional docente. A respeito disso, Ponte (2005) aponta que

[...] a formação tende a ser vista como um movimento de fora para dentro, cabendo ao professor assimilar os conhecimentos e a informação que lhe são transmitidos, enquanto que no desenvolvimento profissional temos um movimento de dentro para fora, cabendo ao professor as decisões fundamentais relativamente às questões que quer considerar, aos projectos que quer empreender e ao modo como os quer executar (Ponte, 2005, p. 5).

O autor chama atenção para um elemento importante da noção de desenvolvimento profissional, que é a dimensão coletiva. Nesse sentido, Ponte (2005) ressalta que o desenvolvimento profissional é fortalecido quando ocorre em contextos colaborativos – sejam eles institucionais, associativos, formais ou informais –, nos quais o professor pode interagir com outros, compartilhar experiências e sentir-se apoiado em sua prática.

Temos, portanto, alguns elementos que consideramos relevante demarcar neste momento. Resumidamente, nossa intenção até aqui foi destacar: (i) o espaço escolar como um ambiente de produção de diferentes saberes, seja de professores ou alunos; (ii) que professores, como sujeitos ativos nos processos de produção de conhecimentos, têm um papel político em suas práticas educativas e, (iii) que os contextos colaborativos contribuem para o desenvolvimento profissional docente.

Esse ponto de vista do professor como sujeito coletivo e político, nos leva à necessidade de um olhar mais minucioso sobre a perspectiva de coletividade, apoiada numa cosmovisão pautada em ideais ancestrais, na qual o professor, enquanto sujeito, é um ser que se constitui com o outro em um processo contínuo de *ir sendo*.

### **Uma cosmovisão sobre a natureza coletiva do conhecimento: tomando a ancestralidade em oposição à modernidade**

Historicamente, nos é apresentada uma visão de que “[...] a ciência é uma produção individual de gênios que, num rompante de iluminação, têm ideias inovadoras, difíceis de serem compreendidas por homens comuns” (Roque, 2012, p. 25). Moraes e Santos (2017, p. 19) destacam que, no ensino de física, é comum os estudantes se familiarizarem com “[...] leis, unidades, relações matemáticas ou até mesmo fenômenos físicos que recebem o nome e homenageiam construtores da ciência”.

Para os autores, o problema é que “[...] a constante repetição dessas práticas educacionais não fornece ao estudante uma visão geral sobre a diversidade de trabalhadores que contribuíram para construir as teorias e leis científicas” (Moraes; Santos, 2017, p. 19). Roque (2012, p. 23) aponta que a “[...] imagem da matemática como um saber superior, acessível a poucos, ainda é usada para distinguir as classes dominantes das subalternas, o saber teórico do prático”. Ou seja, uma concepção que sacraliza sujeitos como referência de genialidade e criação, vai na contramão de uma perspectiva de produção científica, tendo dois principais efeitos que queremos chamar atenção: (i) a hierarquização de seres e saberes e (ii) a não compreensão sobre coletividade na produção de conhecimento.

Como exemplo dos dois pontos anteriores, podemos retomar o trabalho de Matos, Giraldo e Quintaneiro (2021) que, a partir de narrativa de estudantes, discutem matemática como métrica que hierarquiza seres e saberes em práticas escolares que estabelecem fronteira de quem é o aluno inteligente, mas que, em consequência, por essa mesma fronteira, deixa vários outros sujeitos de fora,

apagando seres e saberes. Em nossa análise, a partir das discussões apresentadas por Matos, Giraldo e Quintaneiro (2021), práticas matemáticas acadêmicas podem operar em uma dinâmica de produção individualizada, alocando sujeitos isoladamente em escalas, numa lógica de competição e abandono. Nesse trabalho, temos a intenção de discutir coletividade em oposição a perspectivas coloniais. Ou seja, a partir dos dados apresentados em Matos, Giraldo e Quintaneiro (2021), seria possível considerar o potencial da colaboração em insurgência à competição.

Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2020, p. 11) discutem que “[...] a certeza do conhecimento objetivo e verdadeiro é gerada a partir de um monólogo interno, baseado na desconfiança perante as demais pessoas”, gerando uma desvalorização de outras possíveis formas ou fontes de conhecimento. Ainda, sobre o apagamento de *saberes outros*, Morais e Santos (2017, p. 19) indicam que essa colonialidade presente na história da ciência ainda exclui as “[...] lutas, vitórias e conquistas dos(as) negros(as), de forma consciente ou inconsciente”. Entendemos que a visibilidade dada a indivíduos – em sua maioria brancos – é resultado de uma dualidade que estrutura a nossa sociedade, cujo princípio organizador é o racismo. Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2020, p. 11) apontam que o racismo também é “[...] um princípio organizador daqueles que podem formular um conhecimento científico legítimo e daqueles que não o podem”.

Importante destacar neste momento uma articulação entre não coletividade na produção de conhecimento, sacralização de gênios na ciência e dinâmicas coloniais que operam no apagamento de seres e saberes. Apesar de tal articulação, entendemos que práticas acadêmicas coletivas podem compor uma perspectiva decolonial. Para Morais e Santos (2017, p. 20), a escola é um dos instrumentos no “[...] mecanismo de libertação (descolonização e desalienação)”. Assim, é papel da escola, dentro dessa agenda de luta contra desigualdades, destacar as contribuições dos grupos historicamente discriminados, não no sentido de colocá-los em posições superiores, mas como forma de reconhecer que o conhecimento científico não é uma produção essencialmente eurocêntrica, ou mesmo individual.

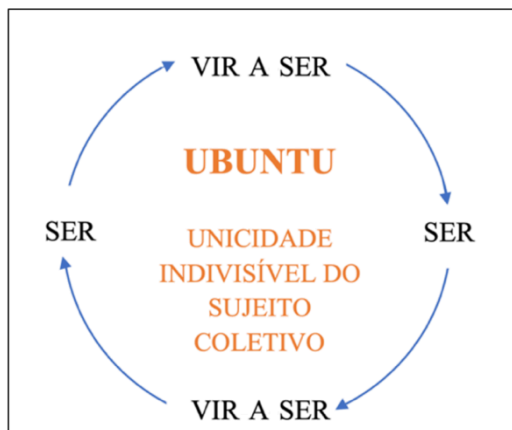
A partir de um giro decolonial, nos aliamos a autores da rede modernidade/colonialidade que propõem um engajamento crítico em oposição à colonialidade do poder, saber e ser. Um “[...] giro decolonial requer uma suspensão da lógica de reconhecimento e uma renúncia das instituições e práticas que mantêm a modernidade/colonialidade” (Maldonado-Torres, 2020, p. 49). Ou seja, a

decolonialidade nos ajuda a entender, questionar e, até mesmo, renunciar à modernidade/colonialidade a partir de ações que podem “[...] perturbar e desestabilizar a colonialidade do saber, poder e ser, e assim mudar o mundo” (Maldonado-Torres, 2020, p. 50). Maldonado-Torres (2020) destaca ainda que esse projeto não é individual, mas coletivo. Essa perspectiva converge com nossa concepção: uma carência de sentido em relação à produção individual de conhecimento, visto que somos seres coletivos e coexistentes dependentes uns dos outros.

Esse sentido de coletivo que defendemos se alinha a uma cosmovisão ancestral que nos ensina que cada pessoa se constitui com/nas outras. Ou seja, sem desconsiderar a individualidade de cada um, compreendemos que o homem não é um ser isolado, mas coletivo. Para nós, a noção africana de *Ubuntu* nos ajuda a dar contorno a esse sentido de coletivo, que já na sua etimologia nos leva a refletir sobre a ideia de coletividade que nesse artigo utilizamos nas discussões sobre o trabalho coletivo de professores. Ramose (1999) explica que

[...] a melhor forma para aproximar-se deste termo é tomá-lo como uma palavra hifenizada, ubu-ntu. Ubuntu é atualmente duas palavras em uma. Consiste no prefixo ubu- e na raiz ntu. Ubu evoca a ideia da existência, em geral. Abrindo-se à existência antes de manifestar a si mesmo na forma concreta ou no modo de existência de uma entidade particular. Ubu aberto à existência é sempre orientado para um desdobramento, que é uma manifestação concreta, incessantemente contínua, através de formas particulares e modos de ser. Neste sentido, ubu é sempre orientado para um ntu. Em um nível ontológico, isto não é uma separação e divisão estrita e literal entre ubu e ntu. Ubu e ntu não são radicalmente separáveis e realidades irreconciliavelmente opostas. Pelo contrário, são mutualmente fundadas no sentido em que são dois aspectos da existência como uma unicidade e inteireza indivisível (Ramose, 1999, p. 2, tradução nossa).

Assim, *Ubuntu* se aproxima de um movimento contínuo no qual as pessoas vão se constituindo umas através das outras em um processo de *vir a ser* (Ubu) e *ser* (ntu), sem que haja uma oposição entre elas, mas como dois aspectos da realidade humana. O esquema a seguir (Figura 1) busca ilustrar nossa interpretação sobre o que diz o autor em relação a *Ubuntu*.

Figura 01 – *Ubu* sempre orientado para um *ntu*

Fonte: Elaborado pelos autores.

Nossa concepção de coletividade está numa contraposição a dinâmicas coloniais, como as que operam na dualidade educacional, em formações para manutenção dessa configuração na qual a modernidade opera. Ao estabelecer uma ideia de coletividade a partir de ensinamentos da ancestralidade – como a filosofia *Ubuntu* –, nos permitimos considerar outras formas de ser e estar no mundo a partir de brechas deixadas pela modernidade. Com Bigois e Quintaneiro (2023), propomos o uso do termo ancestralidade como uma subversão/insurgência à ideia de modernidade. De acordo com os autores,

[...] o uso do termo Ancestralidade tem como referência a todos aqueles que nos antecedem e a toda herança cultural que herdamos, enquanto a Modernidade relaciona-se com o projeto colonial moderno que toma o presente como meio de passagem para o futuro, como experiência do racional para o progresso. (Bigois; Quintaneiro, 2023, p. 16).

A nosso ver, a epistemologia da cosmovisão africana, numa oposição à noção de progresso, pode contribuir para um agir pedagógico não acorrentado a esquemas lineares, oportunizando multiplicidades de identidades e práticas. A partir da discussão proposta, compreendemos que o trabalho coletivo docente, dentro dessa perspectiva da ancestralidade, permite que professores atuem em colaboração, por meio de relações humanas, na qual, como seres históricos, com suas experiências de vida (escolares ou não) e subjetividades, podem se (re)inventar com o outro. Dessa forma, os parceiros de uma relação (coletiva docente) se (re)constroem a todo momento.

## **Práticas Docentes Compartilhadas como modo de realização coletiva docente na perspectiva *Ubuntu***

Para nós, o trabalho coletivo de professores pode se realizar no contexto do desconhecido, que considera o presente. Isto é, entendemos que dinâmicas coletivas não são estruturas formatadas, previamente definidas, mas construídas via processos de alteridade. Para Thones e Pereira (2013, p. 511), “[...] é fundamental a presença do igual, do mesmo, do próprio, mas a diferença é também vital ao sujeito, já que não há subjetivação possível sem abertura ao Outro, ao que vem de fora, à alteridade”. Nessa altura, um desafio que nos colocamos é acerca da reflexão sobre dinâmicas coletivas que possam se articular com a perspectiva política insurgente – de contraponto à modernidade – que apresentamos para *Ubuntu*. Assim, trazemos aqui a noção de Práticas Docentes Compartilhadas (PDC), no resgate de sua estrutura, como uma possibilidade de prática coletiva contracolonial.

Melo, Giraldo e Rosistolato (2021) apresentam resultados de dinâmicas coletivas no contexto de um projeto intitulado Práticas Docentes Compartilhadas, realizado no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em articulação com o Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática – PEMAT/UFRJ, cuja ação pedagógica desafia o imaginário sobre a docência na Educação Básica e no Ensino Superior. Nessa experiência em particular, dois professores atuaram em uma disciplina do curso de Licenciatura em Matemática da UFRJ, sendo um deles professor titular da disciplina e o outro professor da Educação Básica, estudante do programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática dessa mesma instituição. Segundo os autores, ao colocar “[...] dois professores na mesma sala de aula, sendo ambos responsáveis por uma mesma disciplina, necessariamente se tensionam representações sobre ambas as identidades profissionais e se fazem emergir dinâmicas de alteridades” (Melo, Giraldo; Rosistolato, 2021, p. 5).

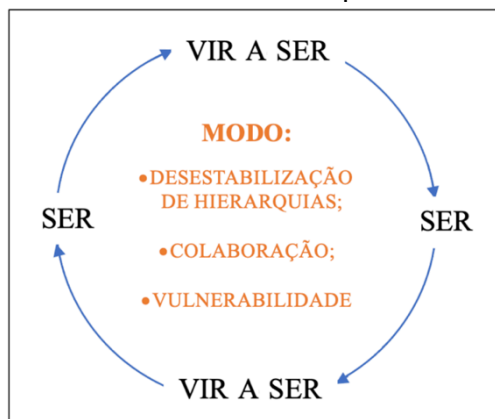
Embora a experiência relatada tenha iniciado na licenciatura, Giraldo *et al.* (2025) buscam compreender elementos estruturantes na realização das práticas com mais de um docente em contextos diversos, como na Educação Básica e na pós-graduação. Esses elementos nos ajudam a extrair, do ensaio teórico proposto pelos autores, aspectos gerais para outros contextos, como o EMI. Para isso, com base em resultados de práticas coletivas, os autores observam objetivos, ações e premissas que atravessam tais práticas com a intenção de apresentar o que entendem como PDC.

Vale destacar aqui que as premissas – a saber, desestabilização de hierarquias, colaboração e vulnerabilidade – nos ajudam a pensar sobre dinâmicas coletivas em demandas da atuação docente. Nos chama a atenção o fato de essas discussões se darem, sobretudo, em contextos políticos, que possibilitam, por exemplo, um repensar da topologia da sala de aula, de hierarquias, de saberes ou dos próprios seres. A vulnerabilidade, que propõe um deslocamento da zona de conforto, na compreensão política de PDC, é um posicionamento de (re)existência dos indivíduos no coletivo, que envolve movimentos de resistência, ao se deslocarem do lugar onde se encontram, e de reconstrução de suas existências. Ou seja, a vulnerabilidade contribui para processos de (re)existência, (re)invenção nos quais é possível se constituir *com* o outro.

De maneira geral, considerando objetivos, premissas e possibilidades de ações de PDC, entendemos que essa proposta dá um contorno – e, em certa medida, materialidade – para nossas discussões (sobretudo políticas) a respeito de coletividade docente. Para a realização deste trabalho, poderíamos pensar em diferentes referências para tais reflexões. No entanto, a compreensão de coletividade (de seres e saberes) que discutimos neste artigo – ancorada em uma filosofia africana – articula-se a uma postura política que nos é cara: a de superação (ou ao menos tensionamento) de dinâmicas coloniais. A colaboração em todas as dimensões da atividade docente – desenvolvida em ambientes nos quais hierarquias são permanentemente problematizadas – e o deslocamento da zona de conforto que práticas docentes compartilhadas oportunizam podem ser considerados caminhos decoloniais da ação docente.

Assim, aqui propomos uma releitura teórica sobre dinâmicas coletivas de professores, num entendimento de que a maneira de se realizar práticas docentes compartilhadas – estruturadas pela noção aqui apresentada – pode ser ancorada pela coletividade do *ser* e do *vir a ser*, proposta pela filosofia ancestral *Ubuntu*. Nesse sentido, variáveis como desestabilização de hierarquias, colaboração de todas as etapas da dinâmica coletiva e vulnerabilidade, olhadas pela lente da ancestralidade, compõem o modo pelo qual o sujeito coletivo se realiza. Na figura 2, buscamos mostrar como essas variáveis se articulam com a perspectiva ancestral *Ubuntu*, cujo movimento contínuo de *ser* e *vir a ser* orbita ao redor dessa forma de realização de práticas coletivas.

Figura 02 – Coletividade docente em práticas contracoloniais



Fonte: Elaborado pelos autores.

A colaboração no planejamento e na realização de dinâmicas coletivas, o questionamento da centralidade do professor como autoridade única (desestabilização de hierarquias), o repensar da topologia da sala de aula e a emergência de saberes a partir da combinação de experiências mobilizadas (atravessadas pelas vulnerabilidades) são elementos que permitem perceber os sujeitos – professores e estudantes – como produtores de conhecimentos em práticas compartilhadas, o que converge com nossa premissa política decolonial em relação ao saber do professor. Assim, tais aspectos do PDC nos afastam de uma perspectiva tecnicista da docência, trazendo o PDC como um modo de realização de práticas contracoloniais. No entanto, vale ressaltar que PDC não se apresenta como uma metodologia, ou seja, não se trata de um manual de como se realizar uma ação coletiva docente, mas um caminho para pensarmos sobre produções coletivas docentes numa perspectiva insurgente.

É importante destacar que, neste artigo, propomos uma articulação singular entre perspectiva ancestral e PDC, que, para nós, resulta em uma especificidade desse estudo. Assim, escolhemos por repousar essa possibilidade de reflexão sobre o trabalho docente numa perspectiva de coletividade que se articula com a noção de ancestralidade – uma filosofia marginalizada – para entender o sujeito coletivo na perspectiva da insurgência. A filosofia ancestral *Ubuntu* nos ajuda a pensar no processo (cíclico) de *ser* e *vir a ser* que se realiza, em nossa compreensão, no trabalho coletivo de professores, na busca por resistência e insurgência a movimentos coloniais. Dessa forma, nos apropriamos dessa ideia de docência compartilhada situando-a na perspectiva coletiva e insurgente entendendo que tal abordagem tem o papel (contribuição) de considerar PDC na orientação sobre modo

– considerando suas premissas – de realização de práticas docentes contracoloniais.

Essas reflexões nos conduzem para um diálogo com a questão de pesquisa abordada neste artigo: “De que maneira uma perspectiva ancestral pode tensionar discussões sobre coletividade docente?”. Para nós, essas reflexões nos levam a perceber que *Ubuntu* nos traz uma dimensão contracolonial na compreensão de práticas compartilhadas, no entendimento que estas podem se colocar na insurgência de dinâmicas coloniais de seres e saberes, inclusive no pressuposto da ancestralidade, numa contraposição à modernidade. Em resumo, nesta seção, a perspectiva ancestral *Ubuntu* nos ajuda numa releitura política sobre PDC e tem como contrapartida PDC como possibilidade de modo de realização de práticas na perspectiva *Ubuntu*.

### **Docência Compartilhada no EMI**

A não dicotomia entre *ser* e *vir a ser* defendida pela filosofia *Ubuntu* pode nos ajudar a refletir não apenas sobre a indissociabilidade dos seres, mas também sobre suas produções (saberes). Nossa concepção de conhecimento parte dessa ideia de totalidade, de indissociabilidade, em oposição a fragmentações. Isso nos leva a considerar que os conhecimentos, ao serem fragmentados em disciplinas escolares, podem contribuir para um distanciamento da ideia de totalidade dos saberes, bem como viabilizar projetos coloniais em formações que separam não somente áreas disciplinares, mas também dicotomizam a formação intelectual e a formação para o trabalho.

Nessa direção, o EMI pode ser colocado numa dinâmica de resistência, uma vez que busca romper com a dualidade educacional que historicamente formou indivíduos para realizar funções intelectuais e manuais de forma isolada. Em sua concepção, o EMI prevê uma indissociabilidade de formações – cidadã e para o trabalho – sugerindo a possibilidade de uma atuação que articule disciplinas dessas diferentes áreas de formação. Assim, tal modalidade de ensino parece oferecer desafios à atuação docente, inclusive no que tange à integração de diferentes áreas, para a qual a coletividade docente pode se apresentar como um caminho.

Em resumo, o EMI, entre outras coisas, nos impõe um tensionamento político a respeito da atuação do professor e nos invoca a refletir sobre possibilidades de articulação docente. Entendemos que realizamos tais enfrentamentos ao longo de nossa discussão sobre coletividade docente – em especial sobre o PDC – à luz da filosofia africana *Ubuntu*. Ou seja, queremos destacar aqui a convergência política

entre nossa compreensão da atividade docente, sobretudo em seu caráter coletivo, e a concepção de EMI como possibilidade de realização num paradigma de resistência.

Nesta seção, mencionaremos como o PDC nos inspirou a pensar em dinâmicas coletivas insurgentes em uma escola federal que oferta o EMI, bem como nos orientou na condução e análise de práticas docentes em contextos de formação para o trabalho. Nossa intenção não é apresentar uma comunicação detalhada da parte empírica de uma pesquisa que compõe nossa agenda de trabalho e integra a tese de doutorado da primeira autora. Desse modo, neste artigo, a parte empírica mencionada deve ser compreendida como um desdobramento do ensaio teórico proposto (no sentido da apropriação), e não como uma etapa da investigação que pretendemos comunicar.

Nesse trabalho docente coletivo, promovido por meio da interação entre professores de diferentes áreas que atuam no EMI, buscamos desenvolver uma dinâmica que buscasse romper com maneiras coloniais tanto no olhar sobre a atuação docente quanto para formas de implementação dessa modalidade. Nossa pesquisa empírica teve como objetivo investigar uma produção de saberes docentes em práticas coletivas no contexto do EMI.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi realizada em um campus da instituição na qual os sujeitos da investigação atuam: a primeira autora deste artigo, professora de Matemática, e um professor da área técnica. Os dados analisados são oriundos das produções emergentes dos encontros entre os professores e da realização e discussão das atividades de docência compartilhada. Foram realizados 32 encontros, organizados em três etapas de desenvolvimento da pesquisa: *familiarização*, *planejamento* e *práticas com discentes*. A etapa *familiarização* correspondeu a um momento de reconhecimento, com dez encontros, tendo como centralidade as aproximações iniciais da professora de Matemática com o professor da área técnica e com sua área de atuação. Nessa etapa, foram realizadas discussões sobre concordâncias (ou divergências) a respeito das concepções de escola, do papel do professor, das possibilidades de dinâmicas coletivas e sobre o EMI, além de leituras e debates de textos.

Na etapa *planejamento*, embora continuassem refletindo sobre o EMI, o foco voltou-se para discussões acerca do que seria realizado com os discentes, ou seja, para possibilidades de ações conjuntas. Foram realizados 14 encontros (dos quais apenas um foi presencial), nos quais se discutiram planejamento da disciplina,

realização do EMI, trabalho coletivo de professores, conteúdo disciplinar em diferentes áreas etc. A etapa *práticas com discentes* compreendeu quatro encontros, sendo os três primeiros voltados a conteúdos relacionados ao currículo das disciplinas de Eletricidade e Matemática, e o último destinado ao debate sobre a dinâmica das aulas conduzidas pelos dois professores.

No que se refere à forma como nossas reflexões teóricas nos auxiliaram na condução das atividades, destacamos que ao buscarmos uma dinâmica coletiva envolvendo diferentes campos do saber – como Matemática e Eletricidade –, foi indispensável pensar em modos de reexistir ao estado colonial que fragmenta os saberes hegemônicos eurocêntricos. A premissa de desestabilização de hierarquias, própria do PDC, contribuiu para a problematização dessas hierarquias, tanto no campo dos saberes quanto no das relações entre sujeitos. Nossa intenção era a de que essas hierarquias não se constituíssem em obstáculos para que os diversos saberes fossem legitimados ou para que os diversos atores assumissem posições de educadores e de aprendizes.

Em consequência, considerando outras características do PDC, – como a vulnerabilidade e a colaboração –, tornou-se possível problematizar coletivamente resultados que, muitas vezes, são tomados como dados. Por exemplo, observamos que a busca por um caminho distinto de uma exposição naturalizada da fórmula  $V = R \cdot i$ , que relaciona tensão elétrica ( $V$ ) ao produto da resistência ( $R$ ) pelo valor da corrente ( $i$ ), nos levou a adotar uma abordagem experimental, utilizando materiais do laboratório do curso de Eletrônica. A ideia consistia em, a partir de alguns testes com o uso de uma fonte de bancada variável, construir, junto aos alunos, um padrão que permitisse determinar a fórmula enunciada, cuja representação matemática é uma função linear. Nesse processo coletivo, nos deparamos com uma divergência.

A divergência, ao tentar relacionar o experimento com uma função linear, ocorreu porque, inicialmente, utilizamos lâmpadas como resistores. Ao fixarmos a resistência e variarmos a tensão, observamos diferentes intensidades de corrente; no entanto, os dados obtidos não configuravam uma função linear. Diante da impossibilidade matemática de determinar tal função, o professor da área técnica constatou que as lâmpadas não poderiam ser utilizadas nesse experimento por serem resistores não ôhmicos. O aumento da temperatura provoca alteração de suas propriedades elétricas, o que desestabiliza o valor da resistência, impedindo que ela permaneça constante. Nesse caso, o gráfico resultante apresenta uma curva, e não uma reta.

Essa situação nos remete ao que Nóvoa (2019) denomina processos de formação continuada, os quais se realizam em dinâmicas coletivas no cotidiano dos professores. O erro, nesse caso, possibilitou a construção de um novo conhecimento, oportunizado por reflexões oriundas da matemática. Assim, por sugestão do professor, o experimento foi realizado utilizando resistores ôhmicos, cuja resistência permaneceu constante mesmo diante de variações de temperatura. Esse momento de discussão – vivenciado na etapa *planejamento* – oportunizou reflexões para ambas as áreas de atuação dos docentes, tanto Matemática quanto Eletricidade. Por meio do trabalho coletivo docente realizado para o estudo da Primeira Lei de Ohm, compreendemos que a Matemática permitiu repensar os instrumentos utilizados no experimento, enquanto a Eletricidade contribuiu para reflexões sobre o estudo de funções que não eram o foco central da discussão.

A premissa *colaboração*, própria do PDC, corrobora essa ideia de prática que não seja realizada como uma 'colcha de retalhos' ou como 'jogral', no sentido de pura sobreposição de saberes, em que cada professor dá separadamente a sua contribuição (Giraldo *et al.*, 2025). Os docentes se colocaram vulneráveis em um processo em que a articulação de reflexões de diferentes áreas disciplinares impunha incompletude na compreensão dos resultados e demandava mais reelaborações a partir da discussão com seu par, numa perspectiva de *ser e vir a ser*, permitindo a possibilidade de atravessamento. Para além deste fragmento, a tese de doutorado analisa diversos episódios nos quais emergem aspectos do desenvolvimento profissional docente na prática coletiva, centrados na problematização de saberes, conhecimentos e conteúdos. No recorte deste artigo, contudo, enfatizamos como tais práticas, quando orientadas pela perspectiva ancestral *Ubuntu* no contexto do EMI, fomentaram uma produção singular de saberes docentes.

### **Considerações Finais**

No Brasil, a formação para o trabalho compreende, historicamente, um projeto pautado pela noção de modernidade pela exclusão, produção pela exploração, e acúmulo pela pobreza, que entendemos como características da colonialidade. Tal projeto parece orientar e constituir-se por meio de uma dualidade estrutural e educacional expressa na separação entre atividades manuais (e formação para o trabalho) de atividades (e formações) intelectuais. Em consequência, observamos que a docência também é atravessada por dinâmicas coloniais que tomam o

professor como sujeito técnico (colonialidade do ser), responsável por reproduzir saberes produzidos em outros espaços (colonialidade do saber).

Numa oposição ao projeto mencionado, entendemos que a docência é uma atividade política que deve se realizar a partir de uma postura de resistência a estes processos coloniais educacionais, de modo a fomentar construções alternativas. Nesse sentido esse texto se coloca, numa perspectiva insurgente que leva em conta que professores são produtores de saberes, dadas suas práticas e a dimensão coletiva, e que uma alternativa possível a tal projeto colonial pode se dar pela consideração de *saberes outros*, como uma filosofia marginalizada.

Particularmente, trazemos a noção de *Ubuntu*, em uma reflexão sobre o sujeito coletivo, a fim de tensionar a proposição de PDC, que, de maneira geral, repousa em três pilares sobre os quais não se pretende estabelecer fronteiras: *colaboração, desestabilização de hierarquias e vulnerabilidade*. Vale destacar, em especial, a noção de vulnerabilidade que se relaciona com a possibilidade de atravessamento numa perspectiva de incompletude, ou seja, reside no inacabamento (Giraldo *et al.*, 2025).

Assim, entre outros aspectos, pudemos observar uma convergência teórica entre PDC e a cosmovisão de coletividade que a noção de *Ubuntu* nos oferece, uma vez “[...] que a humanidade de cada pessoa está inextricavelmente entretecida com a de todas as outras pessoas” (Oliveira, 2022, online), ou seja, se constitui pelo atravessamento com o outro. Ainda, outro destaque que propomos na articulação entre *Ubuntu* e saberes docentes reside na ideia de *ser e vir a ser*, no inacabamento, que converge com a noção de desenvolvimento profissional docente e seu caráter contínuo.

Dessa maneira, temos *Ubuntu* – aqui apropriado na insurgência, numa ancestralidade em oposição à modernidade – não apenas em seu caráter filosófico, mas também em seu caráter pragmático de pesquisa, dada a possibilidade que o PDC, repousado em tal cosmovisão, proporcionou em dinâmicas no EMI (em atuações de formação para o trabalho). Isso ocorreu não só na condução de atividades, mas também como lente analítica de dados. A nosso ver, tal prática docente coletiva realizada se constituiu como um espaço de resistência e reconstrução de saberes e experiências, por meio da emergência de problematizações que se mostraram naturais, diante da condução das práticas compartilhadas no paradigma aqui discutido.

Por fim, vale destacar que este artigo se consolida como uma discussão teórica que se realiza a partir de um giro epistêmico; ou seja, buscamos discutir coletividade docente a partir de *saberes outros*, trazendo como lente uma filosofia africana marginalizada (inclusive academicamente). Desse modo, propomos, como possibilidade de agenda para trabalhos futuros no campo da Educação Matemática, pesquisas que promovam deslocamentos epistêmicos, considerando que saberes marginalizados podem se colocar como construtos reflexivos e nos ajudar a tensionar: práticas matemáticas (no que concerne hierarquizações, por exemplo), a formação de professores que ensinam matemática e, de uma maneira geral, discussões já realizadas no campo.

## Referências

ABREU, Lívia Azelman de Faria Abreu. **Articulações entre teoria e prática no contexto do Ensino Médio Integrado, considerando uma discussão política de formação para o trabalho**: coletividade e emergência de saberes docentes. 2024. Tese (Doutorado em Ensino e História da Matemática e da Física) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Matemática, programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática, Rio de Janeiro, 2024.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. **Introdução: decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 9-26.

BIGOIS, Alessandra; QUINTANEIRO, Wellerson. **Matemática das encruzilhadas**. *Periferia*, v. 15, 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/72712>. Acesso em: 25 set. 2023.

DAVIS, Brent. **Subtlety and complexity of mathematics teachers' disciplinary knowledge**. In: *INTERNATIONAL CONGRESS OF MATHEMATICAL EDUCATION*, 12., 2012, Seoul. Anais... Seoul: COEX, 2012. Disponível em: [https://www.mathunion.org/fileadmin/ICMI/Conferences/ICME/ICME12/www.icme12.org/upload/submission/1947\\_F.pdf](https://www.mathunion.org/fileadmin/ICMI/Conferences/ICME/ICME12/www.icme12.org/upload/submission/1947_F.pdf). Acesso em: 23 nov. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIRALDO, Victor *et al.* **Reflexões teóricas sobre Docência Compartilhada**. In: *SIMPÓSIO SOBRE CODOCÊNCIA E DOCÊNCIA COMPARTILHADA*. Anais... Petrópolis (RJ), 2025. Disponível em: <https://static.even3.com/anais/1124588.pdf?v=639108402080639983>. Acesso em: 31 mar. 2026.

GIRALDO, Victor; FERNANDES, Filipe Santos. **Caravelas à vista: giros decoloniais e caminhos de resistência na formação de professoras e**

**professores que ensinam matemática.** *Perspectivas da Educação Matemática*, v. 12, n. 30, p. 467-501, 2019.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas.** In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 27-54.

MATOS, Diego; GIRALDO, Victor Augusto; QUINTANEIRO, Wellerson. **Relações de colonialidade que atravessam experiências com matemática(s): tensionando o debate sobre formação de professores.** In: *SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA*, 8., 2021, Uberlândia. Anais... Uberlândia: [s.n.], 2021. p. 1626-1639.

MELO, Lucas Medeiros; GIRALDO, Victor; ROSISTOLATO, Rodrigo. **Docência compartilhada na formação inicial de professores de matemática: identidade e alteridade.** *Zetetiké*, Campinas, v. 29, e021012, 2021. DOI: <https://doi.org/10.20396/zet.v29i00.8661830>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8661830>. Acesso em: 27 set. 2023.

MORAIS, Rodrigo Fernandes; SANTOS, Antonio Carlos Fontes dos. **Lewis Howard Latimer e sua história aprisionada.** *Física na Escola*, v. 15, n. 2, 2017.

OLIVEIRA, Silas. **Desmond Tutu, teólogo da resistência e da reconciliação.** 7 *Margens*, Lisboa, 7 jan. 2022. Disponível em: <https://setemargens.com/desmond-tutu-teologo-da-resistencia-e-da-reconciliacao/>. Acesso em: 13 set. 2023.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola.** *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019.

PONTE, João Pedro da. **A formação do professor de matemática: passado, presente e futuro.** In: *ENCONTRO INTERNACIONAL EM HOMENAGEM A PAULO ABRANTES*, 2005, Lisboa. Anais... Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3169/1/05-Ponte%20%28Conf%20P-Abrantes%29.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2023.

RAMOSE, Mogobe Bernard. **African philosophy through Ubuntu.** Harare: Mond Books, 1999. p. 49-66. Disponível em: <https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/texto16.pdf>. Acesso em: 19 set. 2023.

ROQUE, Tatiana. **História da matemática: uma visão crítica, desfazendo mitos e lendas.** Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. **Os professores face ao saber: o esboço de uma problemática do saber docente.** *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991. Disponível em: <http://www.andreaserauff.com.br/arquivos/disciplinas/didatica/2017/Os%20professores%20face%20ao%20saber.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2023.

TARDIF, Maurice. **Os professores enquanto sujeitos do conhecimento.** In: TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 227-244.

THONES, Ana Paula Bellochio; PEREIRA, Marcelo de Andrade. **Um entre o outro e eu: do estranho e da alteridade na educação.** *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 501-520, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/jbKbfqv4sgG6S4McGBTc5xy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2023.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.** Quito: Abya-Yala, [s.d.].

Submetido em: 28/07/2025

Aceito em: 17/11/2025

