

DECOLONIALIDADE E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

DECOLONIALITY AND ANTI-RACIST EDUCATION

DECOLONIALIDAD Y EDUCACIÓN ANTIRRACISTA



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.22478/ufpb.1983-
1579.2022v15n1.62996

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

Resumo: O texto objetiva trazer discussões sobre as marcas do colonialismo, do racismo e a possibilidade de pensarmos na escola em alternativas que trabalhem com uma educação antirracista desenvolvendo uma crítica à produção de conhecimento na modernidade, discutindo como conhecer, por meio da observação e explicação, produziu um modelo de ciência que, tornou-se hegemônico e dogmático, invisibilizando múltiplos conhecimentos e traduzindo-os como inexistentes. Propõe pensar um currículo que produza a crítica aos modos como o conhecimento é tratado na escola trazendo outras vozes e saberes por meio das narrativas, visto que elas permitem desinvisibilizar as experiências de opressão que estão, de modo dinâmico, sempre se relacionando e se sobrepondo entre si, sinalizando a inseparabilidade estrutural das questões de raça, gênero e classe e fazendo notar como o colonialismo deixou marcas profundas em múltiplas estruturas, exercendo suas colonialidades mesmo após a independência de suas colônias. Como aporte teórico-metodológico utiliza as pesquisas nos dias cotidianos e a pesquisa narrativa, a fim de buscar uma compreensão de mundo mais ampliada, argumentando que o racismo é uma questão estrutural. Para isso, traz uma discussão sobre os currículos escolares numa perspectiva de valorização das diferenças e de um entendimento radical a favor da ideia de democracia social, buscando, por meio da narrativa de experiências, outras possibilidades de insurgência, de existência e de resistência.

Palavras-chave: Educação antirracista. Colonialismo. Currículo.

Recebido em: 05/05/2022

Alterações recebidas em: 09/05/2022

Aceito em: 09/05/2022

Publicação em: 15/05/2022

Graça Regina Franco da Silva Reis

Doutora em Educação

Professora do Colégio de Aplicação da
Universidade Federal do Rio de Janeiro,
Brasil.

E-mail: francodasilvareis@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2420-0985>

Isadora de Araújo Azevedo

Mestranda em Educação

Tutora de História no Pré-vestibular Social
da Fundação Centro de Ciências e
Educação Superior à Distância do Estado
do Rio de Janeiro, Brasil.

E-mail: docaazevedo@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0802-3904>

Marcia Oliveira Maciel Franco Reis

Mestra em Letras

Mestranda em Educação pela
Universidade Federal do Rio de Janeiro,
Brasil.

E-mail: marciaomfreis@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3444-0317>

Como citar este artigo:

REIS, G. R. F. S.; AZEVEDO, I. A.; REIS, M. O. M. F. Decolonialidade e educação antirracista. **Revista Espaço do Currículo**, v. 15, n. 1, p. 1-15, 2022. ISSN 1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2022v15n1.62996>.

Abstract: The text aims to bring discussions about marks of colonialism, racism and how we can think about alternative ways of working with an anti-racist perspective in schools, developing a critique of the production of knowledge in modernity, discussing how knowing through observation and explanation, produced a model of science that became hegemonic and dogmatic, making multiple existing knowledges in non-existence. It proposes to think about a curriculum in the ways it is treated at school that relate other voices and knowledges through narratives, as they allow us to make visible expressions of oppression that are always dynamically intertwined and overlapping each other, reaffirming the structural inseparability of racism, capitalism and cisheteropatriarch. This movement makes evident the impact of colonialism on multiple structures of our society, exerting its colonialities even after the independence of its colonies. Considering narrative inquiry and the research in/from/with everyday life as our methodological-theoretical approach, we discuss school curricula not only through valuing our differences, but also by radically assuming a position in favour of social democracy as a means of creating other possibilities of existence, resistance, and insurgency.

Keywords: Anti-racist education. Coloniality. Curriculum.

Resumem: El texto tiene como objetivo traer discusiones sobre las marcas del colonialismo, el racismo y la posibilidad de pensar la escuela en alternativas que trabajen con una educación antirracista, desarrollando una crítica a la producción de conocimiento en la modernidad, discutiendo cómo saber, a través de la observación y explicación, produjo un modelo de ciencia que se ha vuelto hegemónico y dogmático, invisibilizando los saberes múltiples y traduciéndolos como inexistentes. Propone pensar un currículo que produzca una crítica a los modos en que se tratan los saberes en la escuela, trayendo otras voces y saberes a través de las narrativas, ya que permiten desinvisibilizar las experiencias de opresión que son, de manera dinámica, siempre relacionándose y superponiéndose entre sí, señalando la inseparabilidad estructural de las cuestiones de raza, género y clase y notando cómo el colonialismo dejó marcas profundas en múltiples estructuras, ejerciendo sus colonialidades incluso después de la independencia de sus colonias. Como aporte teórico-metodológico, utiliza la investigación en la vida cotidiana y la investigación narrativa, con el fin de buscar una comprensión más amplia del mundo, argumentando que el racismo es una cuestión estructural. Para ello, trae una discusión sobre los currículos escolares desde una perspectiva de valoración de las diferencias y una comprensión radical a favor de la idea de socialdemocracia, buscando, a través de la narrativa de las experiencias, otras posibilidades de insurgencia, existencia y resistencia.

Palavras-clave: Educação antirracista. Colonialismo. Currículo.

1 INTRODUÇÃO

Uma civilização que opta por fechar os olhos para os problemas mais cruciais é uma civilização doente. Uma civilização que se esquia diante de seus princípios é uma civilização moribunda (CÉSAIRE, 2008, p. 9).

Pensar o mundo hoje é buscar compreender a sua complexidade. Temos observado uma preocupação crescente em discutir questões de raça, gênero e classe nos últimos tempos, talvez como efeito de uma onda política de extrema-direita que tomou várias partes do mundo e que acaba por evidenciar diferentes formas de opressão. Tais questionamentos ganharam destaque no Brasil, em particular, durante o governo atual, que declara abertamente admiração por torturadores (ESTADÃO, 2018; VEJA, 2019), pela ditadura militar (CARTA CAPITAL, 2021; ESTADÃO, 2021) e seu desprezo aos negros, aos povos originários (ESTADÃO, 2020, 2022; CONGRESSO EM FOCO, 2017), às comunidades LGBTQIA+ e às mulheres (CORREIO BRAZILIENSE, 2022, EL PAIS, 2018).

Sendo assim, devemos estar mais atentos do que nunca, pois continuar aceitando e/ou justificando posturas, falas e ações preconceituosas como se não fossem um problema da sociedade como um todo, mas apenas daqueles e daquelas que sofreram e sofrem diretamente o preconceito, negando a existência de um problema que está nas estruturas de uma sociedade que ainda vive e acredita no mito da igualdade racial, nos levará – mais uma vez - *de consequência em consequência, de negação em negação, [a chamar o nosso] Hitler, quero dizer, [nosso] castigo*, como nos fala Césaire (2008, p.21), nos convocando a pensar e a criar uma sociedade outra.

Dentro desse cenário, entendemos a necessidade de discutir e refletir nas escolas sobre as diversas formas de opressão com as quais nos deparamos diariamente para que não somente as tornemos visíveis, mas também possamos juntos imaginar outras realidades possíveis, *um mundo menos feio, menos cruel* (FREIRE, 2015, p.43), nos convocando a pensar outras práxis em/na coletividade; não apenas aquelas que denunciam, mas as que criam e constroem *novas condições sociais, políticas, culturais e do pensamento* (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 28) com base na valorização de todas as diferenças, de raça, gênero e classe e em um entendimento radical a favor da ideia de democracia social.

Como nos conta Ribeiro (2019), no livro *Pequeno Manual Antirracista*, somos ensinados que a população negra havia sido escravizada, como se não houvesse histórias anteriores a esta, como se não houvesse movimentos de resistência. Precisamos pensar para além da denúncia e do repúdio, adotando uma postura antirracista e buscando estratégias para combatê-lo. Sendo o racismo uma questão estrutural que deve ser combatido na coletividade. Tal combate exige de todos nós não só um pensar criticamente sobre processos históricos e privilégios, mas também questionarmos sistemas de opressão e tentar desenvolver práticas antirracistas.

Assim sendo, este texto objetiva trazer discussões sobre as marcas do colonialismo, do racismo e a possibilidade de pensarmos na escola em alternativas que trabalhem com uma educação antirracista. Para isso, o texto se divide em 4 subseções, todas entremeadas pela narrativa da professora Priscila Basílio¹, em texto publicado no livro *Narrativas na/da pandemia* (2021), que nos ajuda a pensar com suas memórias de mulher negra na escola como o racismo atravessa nosso cotidiano. No que denominamos seção 1, temos essa introdução que busca apresentar as ideias contidas no texto.

Na seção 2, discutiremos nosso aporte *teoricometodológico*² trazendo as pesquisas *nos/dos* com os cotidianos e as possibilidades de pensarmos a partir daí o currículo como *espaçotempo* de exercício decolonial que busca sair de uma concepção moderna de mundo.

A terceira seção será dedicada às discussões sobre o racismo e seu lugar estrutural na sociedade em que vivemos e os currículos *pensados/praticados* (OLIVEIRA, 2001) que são criados nas escolas junto com uma experiência, ainda sendo vivida, ou seja, em estágio bem inicial, no cotidiano de uma escola federal no estado do Rio de Janeiro.

Por fim, traremos uma breve discussão sobre os ensinamentos que o texto nos traz e às conclusões bastante provisórias às quais ele nos remete.

2 OS CURRÍCULOS COMO DECOLONIALIDADE

Como a morte de meninos negros tornou-se algo trivial? Desse modo, em que momento perdemos a nossa sensibilidade e os outros se tornaram invisíveis? Minhas lágrimas derramadas, após acordar e ouvir mais uma notícia de uma criança negra que brincava nas ruas com seus colegas e que fora vítima de bala perdida, afirma minha existência ainda não sucumbida pela naturalização e normalização das mortes dos negros, vítimas de preconceitos. Esses fatos produzem luto dentro de mim. E esse luto, uma luta política e ética (BASÍLIO, 2021, p. 171).

Iniciamos esta seção com um excerto da narrativa da professora Priscila que denuncia a banalização com que tem sido tratadas as mortes de crianças em seus corpos negros. Isso nos leva a pensar na necessidade de trazer essas denúncias, como parte de um currículo que abarque as questões de raça e racismo, gênero e classe. Ou seja, um currículo que produza a crítica aos modos como o conhecimento tem sido compreendido na modernidade e tratado nos documentos curriculares, que considera uma história única e que válida apenas uma forma monocultural de perceber o mundo.

Santos (2004, 2006, 2010), desenvolve uma crítica à produção de conhecimento na modernidade

¹ Professora do Colégio de Aplicação do setor de Educação Infantil e doutoranda em Educação da UFRJ.

² Usamos o princípio da juntabilidade das palavras a fim de dar àquelas, que a princípio seriam oposição, um novo sentido.

que nos ajuda a pensar sobre a necessidade de produzir pesquisas e currículos que envolvam a diversidade de conhecimentos que existe no mundo. Ele afirma que esse conhecimento produzido é *desencantado e triste*. (SANTOS, 2006, p. 53).

Denominamos modernidade, idade da razão, o conjunto de transformações que se inicia a partir do século XV na Europa com a descoberta do Novo Mundo, que envolve aspectos culturais (o Renascimento), políticos (o surgimento dos Estados Nacionais) e econômicos (o Capitalismo), gestado nos séculos XVI e XVII e tornado hegemônico a partir do século XVIII. Idade da razão por que é com a modernidade que as explicações teocêntricas, segundo as quais Deus conhecia e revelava seu conhecimento a uns poucos, são substituídas pelo advento da valorização da capacidade humana de conhecer, por meio de sua própria racionalidade (REIS, 2014, p. 125).

Conhecer, por meio da observação e explicação, produziu um modelo que, tornou-se hegemônico e dogmático. Reforça uma única narrativa do mundo e torna invisibilizadas as tantas outras histórias. Nessa narrativa monológica a colonização é entendida como um projeto civilizatório europeu que levou aos povos ‘primitivos’, ‘atrasados’ todas as maravilhas do mundo moderno, apagando, por exemplo, o que se sabe sobre o continente africano, sua organização social, suas descobertas matemáticas e suas artes, suas ancestralidades antes da colonização europeia. Projeto que justifica a captura, a tortura, os extermínios, a violação dos corpos negros, a partir da ideia fabricada de uma sub-humanidade, de uma inferioridade. Tal intento serve ao propósito da causa: objetificar, desumanizar os povos escravizados e colonizados.

Césaire (2008) vem nos chamar a atenção para outro fato importante. A colonização bestializa os homens colonizados, mas também os colonizadores. Ele diz:

a colonização, repito, desumaniza até o homem mais civilizado; que a ação colonial, o empreendimento colonial, a conquista colonial fundada no desprezo pelo homem nativo e justificada por esse desprezo, inevitavelmente, tende a modificar a pessoa que o empreende; que o colonizador, ao acostumar-se a ver o outro como animal, ao treinar-se para tratá-lo como um animal, tende objetivamente, para tirar o peso da consciência, a se transformar, ele próprio, em animal. (CÉSAIRE, 2008, p. 23)

A partir dessa perspectiva, entendemos que é necessário desinvisibilizar as histórias e vivências pré e pós colonização por meio de outras vozes que não sejam a do colonizador. Galeano (2000, p.116) nos ensina que *até que os leões tenham seus próprios historiadores, as histórias de caçadas continuarão glorificando o caçador*. Segundo Rufino (2019) as palavras têm a função de *não apenas transmitir sentidos, mas de ser carne, ‘materializadora da vida, propiciadora dos acontecimentos’* (p.14). Através das narrativas que trazemos e tecemos no chão das escolas, podemos transformar esquecimentos em presença, podemos nos recusar a *encontrar positivities e a bem-dizer os invasores e a invasão* (FREIRE, 2015, p. 84), instaurando uma prática de enfrentamento ao colonialismo em todas as suas formas e de permanente compromisso com a transformação social.

Mas, para que isso aconteça, é preciso narrarmos outras histórias. É a multiplicidade das narrativas com seus detalhes, seus sentidos e vividos, que permitem a construção de identidades pessoais e profissionais, costuradas no confronto entre as memórias e experiências individuais e coletivas. Nesse ir e vir entre o rememorado e o narrado, revisitamos o passado, nos resignificamos no presente e esperamos outros futuros.

Segundo Basílio (2021, p. 174),

[é] preciso rememorar a história, a de cada um e a de todos, buscando conhecê-la e escutá-la. Muitas ações têm tentado resgatar narrativas de grupos, povos, pessoas, classes sociais, refazendo as trajetórias, velhos sentidos são recuperados e, assim, vidas ganham outras formas.

Precisamos, então, através de nossas narrativas singulares e sociais (REIS, 2022), de outras pedagogias como práticas, como estratégias, como metodologias que se entrelaçam e que se constroem na resistência, como insurgências político-epistêmicas (WALSH, 2017, p.60), onde as diferenças sejam apenas diferentes (REIS, 2016) e não desigualdades e que as escolas sejam reafirmadas como espaços e tempos privilegiados de formação dos sujeitos em permanente relação, comunicação e aprendizagem (...) em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade (WALSH, apud MOREIRA ; CANDAU, 2020) 23), levando-nos a identificar, pensar e discutir sobre a existência de preconceitos, opressões e privilégios que marginalizam, invisibilizam ou exterminam todas as formas de ser e estar, pensar e sentir o mundo que fogem a uma concepção capitalista, patriarcal, colonial, heterocisnormativa.

Será necessário, então, assumir ética, estética e politicamente um fazer pedagógico pautado na decolonialidade, abraçando deliberadamente a necessidade de trazer para a sala de aula as experiências culturais e socialmente distintas apresentadas por nossos estudantes para que nas fissuras que os tensionamentos fazem surgir, criemos movimentos de resistência, como aponta bell hooks (2017, p.175). Ela nos indica que [s]e realmente queremos criar uma atmosfera cultural em que os preconceitos possam ser questionados e modificados, todos os atos de cruzar fronteiras devem ser vistos como válidos e legítimos.

Para Silvio de Almeida (2019), a escola, enquanto instituição inserida em uma estrutura social que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos (p. 31), acaba por reproduzi-lo. O sistema educacional, assim como os meios de comunicação, a indústria cultural e diversas outras esferas de nossa sociedade, também reforça o racismo ao apresentar representações do imaginário social a respeito de pessoas negras, que as colocam em lugar de inferioridade, como observamos na fala de Basílio (2021, p.173), finalizei uma redação com: ‘meu pai é negro, **mas** eu o amo’ e, mesmo entre risos velados e risadas dos colegas, a professora prosseguiu sem nada dizer. E o racismo se perpetua quando não o problematizamos.

Sendo assim, é preciso tratar de maneira radical questões relacionadas às desigualdades, raciais, de gênero, sociais e culturais, a fim de romper com tal cadeia de reprodução. Uma educação antirracista, seria, portanto, uma alternativa possível para combater o racismo. No entanto, lembramos que esta não é uma tarefa simples, pois envolve questões sensíveis e complexas, o que pode levar a uma falta de disposição para abordar o ensino a partir de um ponto de vista que inclua uma consciência da raça, do sexo e da classe social (HOOKS, 2017, p.55). Mas, precisamos estar atentos para o fato de que, apesar de difícil, é possível e parte constituinte de uma educação como prática da liberdade, pautada no diálogo e no compromisso com a construção de uma comunidade de aprendizado, onde a sala de aula é entendida como um espaço privilegiado de possibilidades de outras formas de ser e estar, pensar e sentir o mundo que sejam mais éticas, mais humanas, mais democráticas e mais amorosas.

Observando as pequenas coisas da vida cotidiana (PORTA, 2020), os detalhes do viver, vamos nos perguntando e caminhando em busca de outras formas de existir e sentir o mundo. Valorizando os momentos de encontro docentes, das conversas que desses encontros surgem, entendemos que outros conhecimentos podem ser tecidos coletivamente, de forma ética e amorosa, como nos diz Freire (2003), semeando relações e práticas pedagógicas outras comprometidas com um projeto de vida que sai do lugar da colonialidade.

Entendemos o cotidiano como espaço privilegiado de produção de práticas e currículos e a sala de aula como local de criação de infinitos sentidos. Os sujeitos que nela habitam e que nela se relacionam, ao trazerem suas singularidades para o diálogo que estabelecem, produzem cotidianamente conhecimentos que não estavam previstos e assim acabam evitando o desperdício dessas experiências (SANTOS, 2004), permitindo que pensemos alternativas de vida/mundo.

Partindo das ideias de Dewey, Clandinin e Connelly (2000) acreditam que vida, educação e experiência são inseparáveis e estão interligadas em nós, professores e professoras, pesquisadoras e pesquisadores do campo educacional. Ou seja, ao experienciarmos o processo educacional, precisamos estar atentos aos conhecimentos e vivências que circulam em nossas salas de aula, pois como nos aponta

Alves, (2012) há um dentrofora que não pode ser separado.

Conforme falamos das nossas experiências cotidianas nas escolas com outros professores e professoras, procuramos dar sentido às vivências particulares, mas que também se inserem nas histórias da coletividade, pois aprendemos que somos sujeitos singulares sociais (REIS, 2022). Assim, entendemos a potência de pensar e criar colaborativamente alternativas outras de futuro que nos permitem adiar o fim do mundo (KRENAK, 2019) subtraindo de nossas salas de aula uma visão monológica e buscando outras racionalidades mais diversas, inclusivas e democráticas.

3 O RACISMO E SUAS MARCAS

Minha altivez o ofende?

Não leve isso tão a mal,

Porque eu rio como se eu tivesse

Minas de ouro no meu quintal.

Você pode me fuzilar com suas palavras, E me cortar com o seu olhar

Você pode me matar com o seu ódio,

Mas assim, como o ar, eu vou me levantar (ANGELOU, 1978)

A realidade social é fruto de processos históricos marcados pelo colonialismo, que tem como uma de suas consequências a perpetuação de opressões/exclusões, dentre as quais as questões de raça, gênero e classe têm particular relevância para a estruturação das sociedades ocidentais modernas capitalistas. Grada Kilomba (2019) nos ajuda a entender o colonialismo como uma expressão do imaginário branco europeu que define sua identidade, um eu que depende de um outro radicalmente diferente para se construir.

Caminhando nesse sentido, aprendemos com Dussel (2005) que há uma forma de imposição de um pensamento moderno, branco, patriarcal, ocidental e colonial que privilegia a sua lógica desenvolvimentista sobre as demais lógicas buscando legitimar uma única forma de viver. Segundo o autor, *a civilização moderna autodescreve-se como mais desenvolvida e superior* (DUSSEL, 2005, p. 64), entendendo que outras formas de viver são *primitivas, bárbaras e rudes* e que, por isso, precisam ser *civilizadas*. Como parte desse processo civilizador, *a práxis moderna deve exercer em último caso a violência, se necessário for, para destruir os obstáculos dessa modernização* (ibidem, 2005, p. 64).

Essa dominação produz vítimas em virtude de diferentes formas de violência civilizatória, interpretada como um ato inevitável e sacrificial, pois é feito em nome da emancipação. Esses são os custos da modernização. Assim também se justificam processos de desumanização e dominação do outro. Essas marcas coloniais, como apontam Kilomba e Dussel, são perceptíveis na produção de conhecimento, que por meio de uma racionalidade científica, justificou tais processos (SANTOS, 2006), o que fica também explícito na/pela linguagem, entendida como um ato político que pode *criar, fixar e perpetuar relações de poder e de violência, pois cada palavra que usamos define o lugar de uma identidade* (KILOMBA, 2019, p. 14).

Nesse sentido, Djamila Ribeiro (2019) também nos auxilia a compreender como a linguagem pode ser utilizada para a manutenção das relações de poder.

A linguagem, a depender da forma como é utilizada, pode ser uma barreira ao entendimento e estimular criar mais espaços de poder em vez de compartilhamento, além de ser um - entre tantos outros - impeditivo para uma educação transgressora. (RIBEIRO, 2019, p.25-26)

Sendo assim, é importante compreender como os processos de exclusão/opressão se dão para buscar maneiras de se romper com tais padrões. Para iniciar esta discussão é importante deixar claro o lugar do qual falamos, enquanto mulheres brancas, entendendo o que isso representa na estrutura social, mas que não nos afasta da responsabilidade de atuar e pensar caminhos para a construção de uma

sociedade livre de opressões, aqui pensando especialmente na questão racial. Como aponta bell hooks (2017), o compromisso com o movimento feminista implica encarar as questões que envolvem mulheres brancas e negras, o que não é fácil nem confortável, mas

[p]ara nos confrontarmos mutuamente de um lado e do outro das nossas diferenças, temos de mudar de ideia acerca de como aprendemos; em vez de ter medo do conflito, temos de encontrar meios de usá-lo como catalisador para uma nova maneira de pensar, para o crescimento. (HOOKS, 2017, p. 154)

Deste modo, um passo importante é o contato com as produções e as discussões de intelectuais negras e negros. Para a construção do presente texto, mobilizamos algumas vozes do pensamento feminista negro, entre elas, Grada Kilomba, Angela Davis, Djamila Ribeiro, bell hooks e Carla Akotirene, além de outras e outros intelectuais indígenas, brancas e brancos que têm nos ajudado nessa travessia. A produção desses intelectuais e militantes, nos auxiliam não somente a compreender as diversas camadas de opressão que marcam nossa sociedade, mas, principalmente, a romper com aspectos da lógica da racionalidade ocidental moderna que tende a hierarquizar e categorizar as coisas e as pessoas. Sabemos que não se trata de um ranking de opressões, mas de entender como estas podem se sobrepor, como aponta Akotirene (2018), assim como Angela Davis (2016) nos ajuda a compreender o que classe pode dizer da raça e o que raça informa sobre a classe.

O primeiro passo nesse sentido é reconhecer que vivemos em uma sociedade racista. O mito da democracia racial, a ideia de que aqui diversos grupos étnicos convivem em harmonia não passa de uma falácia que tem como objetivo evitar o enfrentamento sério das questões raciais, que precisa ser amplamente discutido, pois como nos diz Césaire (2008, p.103), *qualquer ontologia torna-se irrealizável em uma sociedade colonizada e civilizada*. O colonialismo não apenas se impõe. Ele altera as estruturas sociais e individuais através das relações de poder que surgem a partir dele. Como aponta Kabengele Munanga (2005), sem complexo de culpa, *não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade* (p.13). Além disso, precisamos nomear o que vivemos para que possamos pensar em outras possibilidades de futuros, como evidência Djamila Ribeiro (2019, p.42). Ou seja, *[t]irar essas pautas da invisibilidade e analisá-las com um olhar interseccional mostra-se muito importante para que fuçamos de análises simplistas ou para se romper com essa tentação de universalidade que exclui*.

Na contramão do pensamento ocidental moderno, que produz invisibilidades e exclusões, tendendo a explicações generalizantes e universalizantes, o reconhecimento e a valorização da diversidade podem estabelecer relações complementares e enriquecedoras para todos os envolvidos, como afirma Ailton Krenak (2019):

Definitivamente não somos iguais, e é maravilhoso saber que cada um de nós que está aqui é diferente do outro, como constelações. O fato de podermos compartilhar esse espaço, de estarmos juntos viajando não significa que somos iguais; significa exatamente que somos capazes de atrair uns aos outros pelas nossas diferenças, que deveriam guiar o nosso roteiro de vida. Ter diversidade, não isso de uma humanidade com o mesmo protocolo. Porque isso até agora foi só uma maneira de homogeneizar e tirar nossa alegria de estar vivos. (KRENAK, 2019, p.33)

Vale lembrarmos das palavras de Adichie (2019) sobre o perigo da história única. Quem conta uma história decide o que tornar visível e o que apagar, o que invisibilizar e/ou eliminar. Tentar homogeneizar nossas histórias é uma forma de violência, pois nenhuma história única poderá englobar a multiplicidade de subjetividades, de afetos e de vivências.

Pensando nas experiências cotidianas e seus efeitos nos indivíduos, acreditamos na potência do fazer pedagógico que, para muito além de criar oportunidades de reflexões críticas, possibilita a desaprendizagem de ideias racistas, sexistas e classistas introjetadas nos indivíduos por meio da cultura na qual fomos socializados, para que possamos, então, aprender de modos outros que apontem para uma outra humanidade, como sinaliza Walsh (2017, p.61). Nesse sentido, a narrativa da professora Priscila

Basílio (2021), nos convida a refletir sobre o papel da escola em uma sociedade marcada pelo racismo, trazendo algumas questões: *como estamos contribuindo e como a escola precisa se posicionar diante de tantas vidas silenciadas, esquecidas e até apagadas? Como a escola pode dar a sua contribuição, com o compromisso de uma educação para a prática da liberdade?* (p.173)

Como afirma Munanga (2005), mesmo que não possamos resolver tudo sozinhos, sem dúvidas, a educação, e em especial a escola, ocupa um lugar de destaque na luta pela construção de um mundo mais justo. Não existem fórmulas prontas para se construir uma educação crítica que reafirme seu compromisso antirracista, foco deste texto, mas por meio da troca de experiências e debates entre educadores preocupados com essas questões, práticas desse tipo podem se multiplicar. O autor aponta dois movimentos necessários para tal tarefa, o primeiro consiste em assumir o racismo como marca presente em nossa sociedade, o segundo é justamente pensar *estratégias educativas e pedagógicas de combate ao racismo* (MUNANGA, 2005, p.18).

Para isso é preciso compreender do que se trata uma educação antirracista. Cavalleiro (2001, *apud* FERREIRA, 2012, p.279) nos aponta 8 (oito) características que achamos importante reproduzir aqui:

1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira.
2. Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.
3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas.
4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as os/as alunos/as.
5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.
6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do ‘eurocentrismo’ dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de ‘assuntos negros’.
7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.
8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e de alunas pertencentes a grupos discriminados. (CAVALLEIRO, 2001, p. 158, *apud* FERREIRA, 2012, p.279)

A partir de sua experiência, Basílio (2021) fala sobre a ausência de debates e reflexões sobre o racismo, no seu caso, ela entende que isso aconteceu por ter tido poucas professoras negras ao longo de sua formação. Mas um dos pontos que queremos reforçar com o presente texto é o fato da luta contra o racismo, especialmente no ambiente escolar, ser de responsabilidade de todos que ali atuam. Este, no entanto, é um terreno delicado, como nos mostra Gomes (2005), desestabiliza nossos valores e julgamentos, pois nos tira da zona de conforto que o silêncio e a indiferença criam. E, mais uma vez, Basílio (2021) traz uma pista para pensarmos o que a escola precisa na busca da humanização das relações e na construção de uma educação antirracista:

Os profissionais da educação junto com toda comunidade escolar precisam discutir o racismo e seus próprios preconceitos, tema que – com frequência – não tem sido reconhecido como legitimamente pedagógico. Ao enfrentar preconceitos, a escola pode contribuir na construção do processo de identificação e no conhecimento crítico de crianças, jovens e adultos, auxiliando a nunca esquecer a história, a sempre resgatar a história esquecida para que se torne sua mudança possível, mais do que sempre. (p. 174)

Nesse sentido, a conquista do movimento negro que culminou com a aprovação da Lei 10.639 de 2003 que torna obrigatório o ensino da História e cultura africana e afro-brasileira, e que posteriormente é complementada pela Lei 11.645 de 2008 que acrescenta a obrigatoriedade do ensino de História e cultura indígena, foi um passo importante em direção a uma educação antirracista, mesmo que ainda tenhamos um longo caminho pela frente. Tais leis têm contribuído para que outras narrativas adentrem as salas de aula e, a partir daí, poderemos pensar em práticas pedagógicas que valorizem as múltiplas identidades (MOURA, *apud* MUNANGA, 2005, p. 67-68), promovendo o *respeito às matrizes culturais a partir das quais se constrói a identidade dos alunos* (Ibidem, p.75).

Pensando na importância do processo de *aprendizagem* e do papel docente para a formação de identidade discente, é

necessário que os(as) educadores(as) se coloquem na fronteira desse debate e que a cobrança de novas posturas diante da questão racial passe a ser uma realidade, não só dos movimentos negros, mas também dos educadores, dos sindicatos e dos centros de formação de professores (GOMES, *apud* MUNANGA, 2005, p.151).

Para isso, salienta Gomes (ibidem), uma estratégia interessante seria *conhecer outras experiências e práticas de intervenção bem-sucedidas no trato da questão racial*. Dessa forma, além de movimentos de formação que envolvem leitura e pesquisa, é preciso valorizar e multiplicar momentos de encontros onde os docentes possam dialogar e trocar experiências, buscando significar e/ou ressignificar suas práticas. Bem como reconhecer que os processos de *ensino* e *aprendizagem*, estão para além dos conteúdos escolares, mas também são formados *por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras*. (ibidem)

Há uma frase de Santos (2009) que traduz um sentimento que temos em relação ao jogo de poder que determina o que, a priori, precisa ser *ensinado* e *aprendido* nas escolas, também determinando o que fica de fora, pois sabemos que os documentos curriculares que organizam o que deve ser *ensinado* e *aprendido* estão também nos dizendo sobre aquilo que não é preciso *ensinar* e *aprender* (ARROYO, 2010). Santos (2009) nos diz: *O fato de um modelo de aplicação técnica da ciência continuar até hoje a subjazer ao sistema educativo só é compreensível por inércia ou por má fé, ou por ambas* (p.20). Se por inércia, má fé, desconhecimento ou tudo junto, não importa, pois a vida escorre para além da norma, superando ou minimizando a uniformização dos currículos, uma vez que somos levados a crer que a participação dos professores sobre os currículos restringe-se quase que somente à sua execução, quando, na verdade, professores experienciam, modificam e criam currículos em suas salas de aula. Suas invenções e inovações, mesmo sendo consideradas como meras adaptações metodológicas do ponto de vista formal, podem nos remeter a outra maneira de pensar os currículos. Muitas pesquisas e textos sobre as escolas desqualificam os saberes experienciais, enquadrando o fazer docente, limitando-o ao conjunto de orientações e regras marcadas pela racionalidade técnico-experimental hegemônica na modernidade.

Encontramos, na literatura acadêmica, diversas concepções acerca do que viria a ser currículo. Nesse território de disputas, nos deparamos com formulações que o definem como uma mera *lista* de conteúdos, que devem ser aplicados de acordo com grades curriculares (expressão que remete sempre à ideia de aprisionamento) que encarceram horários, disciplinas, ementas, programas e planejamentos.

No entanto, se entendemos a impossibilidade de separar os sujeitos da sua produção cotidiana, social e cultural, precisamos discutir os currículos numa dimensão que vai muito além de um simples conjunto ordenado de conhecimentos que são *ensinados* e *aprendidos*, é necessário discuti-los a partir das práticas, dos diálogos entre saberes que o atravessam e da complexidade do mundo, o que os tornam *espaços* e *tempos* de circulação e criação de conhecimentos (VEIGA-NETO, 2002, p. 59). Ou seja, há uma produção curricular para além de qualquer compreensão hegemônica do que seja currículo. Ele está produzido coletivamente, cotidianamente, de forma desobediente (OLIVEIRA, 2020) (mesmo que de forma inconsciente), enredado a diversos saberes, emoções e diálogos.

Oliveira (2001, p. 186) aponta que *inúmeras têm sido as invenções cotidianas, que alteram as propostas curriculares [e] redesenham as relações professor-aluno*. De que invenções a autora está nos

falando? daquelas que alteram as propostas curriculares, redesenhando as relações de *aprendizagem*, pois *enredam valores, saberes e novas possibilidades de intervenção* (OLIVEIRA, 2001, p.186) que dizem respeito ao como os conteúdos e currículos são *trabalhados*. O uso das notícias de jornal que trazem a Geografia do mundo para dentro da sala de aula, as sucatas em Matemática. Essas são formas particulares que professores buscam para enriquecer os processos de *aprendizagem*, para além do que vemos nos textos oficiais, criando currículos cotidianamente.

Nesse *espaçotempo* do currículo como criação cotidiana (OLIVEIRA, 2013), é importante quebrar a concepção dicotômica de que há separação entre o dentro e fora das escolas, como já apontado. Para isso é necessário compreender que há um *dentrofora* (ALVES, 2007) que está imbricado nas produções curriculares. Ou seja, entender os currículos como criação cotidiana coletiva, constituída de saberes sociais e culturais, baseada no princípio da igualdade e no reconhecimento da diferença, faz com que diferentes conhecimentos sejam postos em diálogo, contribuindo para que se possa sair do lugar da monocultura do saber formal que está na base das injustiças cognitivas e sociais.

No ano de 2022, estamos voltando à escola, depois de dois anos de afastamento físico em função da pandemia de COVID-19 que assolou o mundo. Não tem sido um retorno fácil para nenhum de nós estudantes e professores. Nesse tempo, tivemos uma experiência bastante diferente e nunca vivida por nós: uma escola sem chão físico, onde nossos encontros se davam apenas de forma remota.

Retorno, distanciamento, máscara, vacinação, fim do distanciamento. Ou seja, já podemos voltar a trabalhar com os estudantes de forma mais coletiva, em grupos pequenos e mesmo em grupos grandes.

No quinto ano de uma turma de escola pública federal no Rio de Janeiro, vivemos uma experiência interessante. Começamos o ano falando da pandemia e do que ela nos causou, é claro que ainda nem sabemos muito sobre isso, mas falar e pensar juntos, nos ajuda a ir arrumando um pouco dessa experiência pensando em seus significados. Falamos sobre pandemia, vacina, coletivo e resolvemos pensar em outras vacinas que achamos importantes para um viver mais harmônico. Criamos um conjunto de injeções contra aquilo que achamos ruim.

Dentre as tantas coisas que apareceram, o racismo estava muito presente, por isso, resolvemos, então, enveredar por esse caminho e começamos pensando na formação do povo brasileiro e o quanto num país tão mestiço como o nosso, temos um racismo velado, não dito, mas vivido na pele. Estudamos a fim de pensar com eles tudo o que vivemos, fizemos estudos sobre a nossa mistura, pesquisamos sobre ancestralidade, montamos um bonde da mestiçagem, onde cada um se desenhava junto com a sua família de origem.

Para isso, usamos lápis de cor *cor de pele*, que são conjuntos de lápis que trazem diferentes tonalidades de cores que buscam abarcar os diferentes tons de nossa pele, não precisando recorrer a um estojo de lápis que traz somente uma *cor de pele*, diminuindo, ou mesmo retirando das crianças a possibilidade de se reconhecer nos lápis de cor. Além disso, estudamos o que é o censo e as cores que hoje *representam* o povo brasileiro e a diferença na forma como as pessoas se reconhecem.

As atividades foram muitas e, num determinado momento, pedimos que cada um pusesse no papel com suas palavras a sua concepção de racismo. Trazemos aqui algumas respostas escritas e alguns desenhos que acompanharam as respostas.

Racismo é uma coisa tão ruim para uma cidade que até virou crime. Mas uma coisa que pode mudar o mundo é não existir racismo.

Racismo: uma pessoa julgar a outra pela cor da outra por exemplo: a pessoa achar que uma pessoa roubou, mas na verdade era outra pessoas que roubou e você acusou ela por causa da cor de pele.

Racismo para mim é uma coisa horrível e muito feia! Quando eu penso em racismo eu fico com tanta raiva que não consigo explicar. Mas o que é racismo afinal?? Racismo é uma discriminação contra pessoas de cores diferentes, além de tudo é crime, mas as pessoas, infelizmente, continuam praticando. Eu não

entendo por que as pessoas fazem isso apenas por causa da cor da pele da pessoa ser diferente.

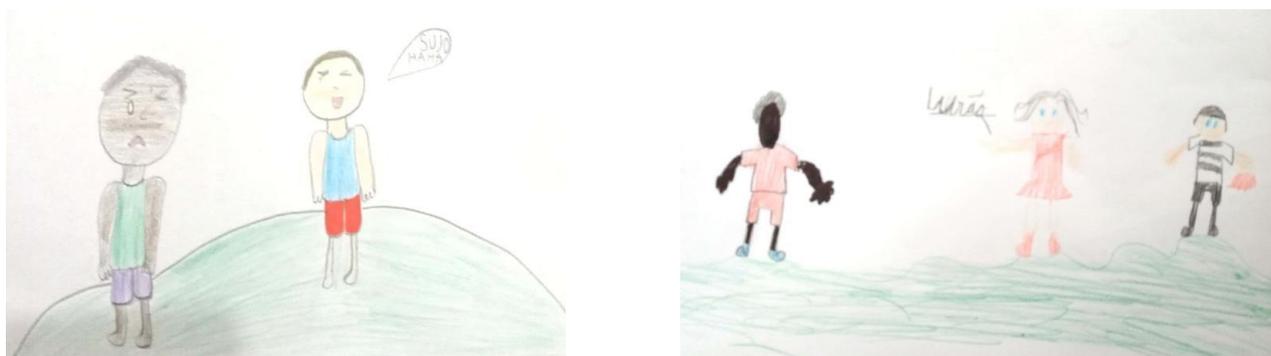
Racismo é quando uma pessoa branca se acha superior por causa da cor da pessoa.

O que é racismo? Para mim racismo é uma pessoa que tem preconceito de uma pessoa negra, uma pessoa que se acha superior, ou seja, uma coisa horrível!

Racismo é quando uma pessoa chega em uma pessoa negra e começa a desrespeitar ela, humilhar ela, julgar ela, coisas do tipo.

Em alguns casos, a pessoa negra é espancada e assassinada (narrativas infantis sobre o racismo – 2022)

Figuras 1 e 2– Arquivo pessoal



Sabemos que pensar uma educação antirracista não está em somente trabalhar durante um período de tempo sobre o que é o racismo, é preciso viver uma educação antirracista em sala de aula, pensar uma história do Brasil que traga as vozes negras e indígenas, aproveitar os conflitos como processos geradores de discussões, trazer para a roda autores negros e indígenas, além de estarmos atentos às discussões e experiências trazidas pelas crianças. Há sempre sentidos em jogo, nossas redes de vivências são múltiplas e diferentes. São sempre *singularesociais*, pois estamos na escola vivendo seu *dentrofora* de forma muito intensa.

O escritor Bartolomeu Campos de Queirós, em uma palestra no ano de 2005, na UERJ, disse:

quando falamos a palavra casa para uma criança, temos que entender que, para cada um, isso ganha um sentido diferente, para uns, casa com quarto individual, com cama e TV no quarto, para outros, um cômodo onde todos se alimentam, comem e dormem no mesmo único espaço (QUEIRÓS, 2005).

Assim acontece quando falamos em racismo, os contornos da discussão são sempre diferentes tanto para quem vive na pele, quanto para quem vê/imagina/supõe. O importante é que a discussão e os sujeitos estejam presentes, com suas vozes ouvidas, podendo trazer suas experiências e pensar juntos nesses contornos.

Experiências curriculares como esta, que ainda estão em um movimento inicial, nos ajudam a potencializar possibilidades de justiça social porque levam em consideração a diversidade de modos de se viver o e no mundo. Podemos dizer que trazem para a escola outros modos de encarar o conhecimento, saindo do lugar das monoculturas e avançando para um saber mais ecológico e mais inclusivo, porque não basta não ser racista, é necessário defender uma cultura antirracista.

BREVE REFLEXÃO FINAL

Entendemos que para além de um posicionamento individual, precisamos buscar na coletividade agir para combater toda e qualquer forma de perpetuação da opressão. Perceber os privilégios que certos grupos de indivíduos possuem, enquanto outros não têm sequer direitos garantidos é exercitar um pensar crítico sobre a realidade. Mas, somente isso não basta: *a inação contribui para perpetuar a opressão* (RIBEIRO, 2019:14). Mudar uma sociedade exige uma atitude, um *pensarsentir* com práticas que

tenham base na valorização de todas as diferenças, discutindo temas como raça, gênero e classe e em prol de uma radicalidade a favor da ideia de democracia social.

Pensar sobre nossas histórias, nossos privilégios, as diferentes formas de opressão por meio das questões que se apresentam em nosso cotidiano e que atravessam os muros das escolas nas narrativas dos estudantes, dos professores e professoras, nos permite não apenas conhecer outras formas de viver o mundo, valorizando experiências outras, mas também tecer saberes de modo compartilhado, na coletividade, transformando nossa maneira de perceber e estar no mundo.

É nessa coletividade que podemos romper com uma forma monocultural de ver o mundo, tornando possível nos enchermos de esperança para imaginar e criar outras condições de existência que se baseiem em justiça social. A partir das tensões entre igualdade e diferença, colocamos em discussão aspectos da estrutura racista que nos permitirão pensar juntos não apenas sobre os problemas e suas causas, mas também buscar em comunhão outras possibilidades de insurgência, de existência e de resistência. Para nós, as escolas têm lugar privilegiado na produção desses conhecimentos outros que sejam mais democráticos, mais justos e mais amorosos (FREIRE, 2003).

As reflexões que trazemos não se encerram em si, pois têm sido suscitadas por nós nos diferentes *espaçostempos* por onde circulamos: nas escolas em que damos aula, nas conversas dos corredores e dos cursos que temos promovido, no grupo de pesquisa ao qual fazemos parte... Ao fazer circular questões sobre racismo, decolonialidade, gênero, raça e criação curricular, temos percebido que muitas perguntas se acendem, podendo suscitar outras discussões. Assim, acreditamos ser importante, fazer perguntas, mais do que tentar respondê-las, falar sempre que temos oportunidade, escrever sobre, a fim de pensarmos na tessitura de currículos produzidos nos cotidianos que sejam mais dialógicos e democráticos.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda. **O perigo de uma única história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade**. Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2018.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ALVES, Nilda. Faz bem trabalhar a memória – criação de currículos nos cotidianos, em imagens e narrativas. In: ALVES, Nilda (org.). **Redes Educativas e Currículos Locais**. 1ed. Rio de Janeiro: Laboratório Educação e Imagem, 2007, v. 1:10-27.
- ALVES, Nilda. Currículos em ‘espaçostempos’ não escolares isso existe? – redes educativas como o outro em currículo. In: SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; FAVACHO, André Márcio Picanço. **Políticas e práticas curriculares: desafios contemporâneos**. Curitiba. PR: CRV, 2012.
- ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês. Contar o passado, analisar o presente e sonhar o futuro. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (Orgs) **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos escolares**. Petrópolis: DP et alii, 2008, p.9-14. 3ª ed.
- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (Orgs) **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos escolares**. Petrópolis: DP et alii, 2008, p.15- 38. 3ª ed.
- ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (Orgs). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos escolares**. Petrópolis: DP et alii, 2008, p.39- 48. 3ª ed.
- ANGELOU, Maya. **Still I rise: a book of poems**. Penguin Random House, 1978. Disponível em: <https://www.poetryfoundation.org/poems/46446/still-i-rise>. Acesso em 15 de abril de 2022.
- ARROYO, Miguel G. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, E. et al. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 35-98.
- BASILIO, Patrícia. Vidas negras importam. In: REIS, Graça et al. **Narrativas na/da pandemia**. Rio de

Janeiro: Ayvu, 2021.

CARTA CAPITAL. **Bolsonaro pediu troca do termo ‘Golpe de 1964’ por ‘revolução’ no Enem**, dizem servidores. 10 de novembro de 2021. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/bolsonaro-pediu-troca-do-termo-golpe-de-1964-por-revolucao-no-enem-dizem-servidores/>. Acesso em 02 de maio de 2022.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. SP: Veneta, 2008.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Narrative Inquiry: experience and story in qualitative research**. CA: San Francisco, 2000.

CONGRESSO EM FOCO. **Bolsonaro; quilombola não serve nem para procriar**. 05 de abril de 2017. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/projeto-bula/reportagem/bolsonaro-quilombola-nao-serve-nem-para-procriar/>. Acesso em 02 de maio de 2022.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 55-70.

EL PAIS. **O que Bolsonaro já disse de fato sobre mulheres, negros e gays**. 07 de outubro de 2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/10/06/politica/1538859277_033603.html. Acesso em 02 de maio de 2022.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. **R. Educ. Públ.** Cuiabá, v. 21, n. 46, maio/ago. 2012, p. 275-288.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 36ª. ed, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2015.

GALEANO, E. **O livro dos abraços**. 7. ed. Trad. Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM, 2000.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação - Episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 1ª ed., 2019.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MOREIRA, Flavio; CANDAU, Vera. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes. 2020.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2 edição revisada. Brasília: **Ministério da Educação**, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NEUMANNE, José. **Bolsonaro e Mourão: racistas ignorantes**. Estadão. 23 de novembro de 2020. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/blogs/neumannne/bolsonaro-e-mourao-racistas-ignorantes/>. Acesso em 03 de maio de 2022.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Alternativas curriculares e cotidiano escolar. In: CANDAU, Vera Maria. **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 183-190.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Currículo e Processos de Aprendizagem ensino: políticas práticas educacionais cotidianas. **Currículo sem Fronteiras**, 2013, v.13, n.3, p.375-391, set./dez.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Epistemologias do Sul e cotidiano escolar: Desaprendizagem, desobediência e emancipação social. In: **Revista Desidades**, número 28, ano/año 8, out/oct - dez/dic 2020.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, n.01, p. 15 - 40, abr. 2010.

PENNAFORT, Roberta; LUNA, Denise. Haddad. **Haddad diz que teme pessoas que ‘sairão dos porões’ se**

Bolsonaro ganhar. 23 de outubro de 2018. Disponível em:

<https://politica.estadao.com.br/noticias/eleicoes,haddad-diz-que-teme-pessoas-que-sairao-dos-poroese-bolsonaro-ganhar,70002559796>. Acesso em: 02 de maio de 2022.

PORTA, Luiz. **Fórum Permanente de Pesquisa Narrativa (FOPPEN)**, 2020. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=9cR2SqBAdms;t=11s>. Acesso em 12 de março de 2022.

QUEIROS, Bartolomeu Campos. **Palestra**. UERJ. 2005.

REIS, Graça R F S. Por uma outra Epistemologia de Formação: Conversas sobre um Projeto de Formação de Professoras no Município de Queimados. 2014. 196 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

REIS, Graça R F S. Singularsocial. In: REIS, Graça R F S; OLIVEIRA, Inês B; BARONI, Patrícia. **Dicionário de pesquisa narrativa**. Ayvu: 2022 (no prelo).

REIS, Graça. Narrativa de experiênciaprática como possibilidade de justiça cognitiva. **E-curriculum**. São Paulo, v.14, n.4, p.1-26, 2016. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/29607>. Acesso em: 02 de maio de 2022.

REIS, Graça; CAMPOS, Marina. Materiais narrativos e docência. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; PEIXOTO, Leonardo Ferreira; SÜSEKIND Maria Luiza (Orgs). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas**. Curitiba: CRV, 2019, p. 129 - 141.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. SP: Companhia das Letras, 2019.

RODRIGUES, Jayanne. Ao menos 94 discursos racistas foram proferidos por autoridades públicas no governo Bolsonaro. Estadão. 24 de março de 2022. Disponível em:

<https://politica.estadao.com.br/blogs/fausto-macedo/ao-menos-94-discursos-racistas-foram-proferidos-por-autoridades-publicas-durante-o-governo-bolsonaro-revela-levantamento/> Acesso em: 03 de maio de 2022.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. RJ: Mórula, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, B.S. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as Ciências'** revisitado. São Paulo: Cortez, 2004. p. 777-821

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma pedagogia do conflito. In: FREITAS, Ana Lucia Souza de; MORAES, Salete Campos de. **Contra o desperdício da experiência: a pedagogia do conflito revisitada**. Porto Alegre: Redes Editora, 2009. p. 15-40.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo, Cortez, 2010, p. 31-83.

SOARES, Ingrid. Bolsonaro afirma que pautas LGBT 'destroem a família' e comemora ações nas mãos de Mendonça. Correio Braziliense. 10 de janeiro de 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e Telemática. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; MACEDO, Elizabeth. **Currículo, práticas pedagógicas e identidades**. Porto: Porto Editora, 2002. p. 53-64.

VEJA. **Bolsonaro afirma que torturador Brilhante Ulstra é um "herói nacional"**. 08 de agosto de 2019. Disponível em <https://veja.abril.com.br/politica/bolsonaro-afirma-que-torturador-brilhante-ustra-e-um-heroi-nacional/>. Acesso em 02 de maio de 2022.

VIOTO, Caio. Bolsonaro e a ditadura militar: semelhanças e diferenças. Estadão. 20 de setembro de 2021. Disponível em: <https://estadodaarte.estadao.com.br/caio-vioto-ditadura-semelhancas-diferencas/>. Acesso em: 02 de maio de 2022.

WALSH, Catherine. Pedagogías Decoloniales. IN: ALARCÓN, Tatiana Gutiérrez et al. (Orgs). **Convergencias y divergencias: hacia educaciones y desarrollo “otros”**. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Centro de Educación para el Desarrollo (CED), 2017.



Este obra está licenciado com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).