



## A LEI 10.639/03: POSSIBILIDADES E PRÁTICAS EMANCIPATÓRIAS NAS CRIAÇÕES CURRICULARES

LAW 10.639/03: EMANCIPATORY PRACTICES AND POSSIBILITIES IN CURRICULAR CREATIONS

 Marcia Oliveira Maciel Franco Reis<sup>A</sup>

 Carolina Alonso Morgado<sup>B</sup>

 Erica da Silva Teixeira Ferreira<sup>C</sup>

<sup>A</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil

<sup>B</sup> Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Rio de Janeiro, RJ, Brasil

<sup>C</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Recebido em: 27 fev. 2023 | Aceito em: 17 jul. 2023

Correspondência: Marcia Reis (marciaomfreis@gmail.com)

### Resumo

Em celebração aos vinte anos da lei que alterou a Lei de Diretrizes e Bases incluindo a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, este artigo tem como objetivo discutir a tessitura de currículos outros visibilizando experiências, saberes e práticas antirracistas no cotidiano nas/das escolas. No presente artigo, refletimos sobre o papel e a força do Movimento Negro para a discussão, a proposição e a implementação da Lei 10.639, problematizando os desdobramentos da lei para as criações curriculares cotidianas. Ancorados na pesquisa narrativa como opção *políticoteórica metodológica* defendemos o conhecimento tecido em comunhão, as narrativas dos sujeitos como possibilidade de criação de saberes outros e reconhecimento de subjetividades. Discutindo a questão étnico-racial nos currículos, trazemos a potência dos saberes que se constroem à altura do cotidiano das escolas e envolvem seus atores com suas histórias de vida e seus encontros a partir dos relatos de professoras da Educação Básica que trazemos para dialogar com os autores e autoras com os quais estabelecemos franco diálogo.

**Palavras-chave:** Lei 10.639; Movimento Negro Brasileiro; Educação Antirracista; Pesquisa Narrativa.

### Abstract

In celebration of the twenty years of the law that amended the Brazilian Educational Laws and Guidelines (LDB), which included the teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture as a mandatory component, this article aims to discuss the creation of other curricula, making visible experiences, knowledge, and anti-racist practices in the day-to-day life in/of schools. We reflect on the role of the Brazilian Black Movement and its influence in the discussion, proposition, and implementation of Law 10.639, problematizing the consequences of the law for everyday curriculum creations. Anchored in narrative research as our *politicaltheoreticalmethodological* option, we defend knowledge woven in communion, the subjects' narratives as a possibility of both creating knowledge otherwise and recognizing subjectivities. Therefore, we discuss ethnic-racial issues in the curricula by bringing the contributions of teachers of basic education and authors to the dialogue with us.

**Keywords:** Law 10.639; Brazilian Black Movement, Anti-racist education; narrative research.



## Introdução

Primeiro, sequestra eles, rouba eles, mente sobre eles  
Nega o Deus deles, ofende, separa eles  
Se algum sonho ousa correr, cê para ele  
(EMICIDA, 2019)

Em um sistema-mundo moderno<sup>1</sup> o racismo é um princípio constitutivo que estrutura todas as relações de dominação da modernidade - da divisão do “trabalho até as hierarquias epistêmicas, sexuais, de gênero, religiosas, pedagógicas, médicas, junto com as identidades e subjetividades” (GROSFOGUEL, 2020, p.59).

Tais hierarquizações perpetradas pelos que comandam o sistema-mundo moderno vêm invisibilizando, excluindo e marginalizando certos grupos de pessoas, seus diversos modos de existência e os saberes por elas produzidos, pois desejam reduzir as múltiplas experiências humanas à uma única história - a dos colonizadores.

No entanto, aprendemos com Adichie (2019) da necessidade de contarmos e ouvirmos muitas histórias outras, porque são estas que moldam nossos entendimentos sobre nós mesmos, o outro e o mundo.

...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. (Dussel, 2005 apud REIS; AZEVEDO; REIS, 2022, p.6)

Diversos são os trabalhos que visibilizam a questão étnico-racial no Brasil e nos alertam a respeito das dificuldades quanto às oportunidades educacionais, de inserção no mercado de trabalho, desempenho de determinadas carreiras, possibilidades de ascensão social e participação ativa da população negra em diversos setores da sociedade.

Movimentos sociais caminham no sentido de denunciar, mobilizar e conscientizar a sociedade em torno da luta comum por uma verdadeira democracia. No que se refere aos Movimento Negros, percebemos a busca por recuperar a história escondida por entre as nossas raízes e remexer questões profundas relativas à identidade e à história do nosso país.

---

<sup>1</sup>Enquanto o termo sociedade exprime a ideia de um pertencimento jurídico, político e geográfico, o termo sistema-mundo se refere a uma região sem fronteiras demarcadas de espaço ou tempo que atravessa diversas 'sociedades' (c.f. GROSFOGUEL, 2020).

Dentro desse contexto, Gomes (2020; 2022) nos fala da importância do Movimento Negro ou Movimentos Negros<sup>2</sup>, como preferimos usar, como “educador, produtor de saberes emancipatórios e um sistematizador de conhecimentos sobre a questão racial no Brasil” (ibidem, p.14). Foram os saberes produzidos nas lutas dos Movimentos Negros - não só sobre o racismo e a discriminação racial, mas também sobre intolerância às religiões de matrizes africanas e o antirracismo, entre outros temas - que se transformaram em cobranças que, mais tarde, se tornariam políticas públicas, como foi o caso da Lei 10.639.

Como nos ensina Gomes (2022), os Movimentos Negros “Educador(es) ressignifica(m) e politiza(m) a raça, dando-lhe um trato emancipatório e não inferiorizante” (p. 21); passando a questionar a história contada sobre o Brasil, o mito da democracia racial e o lugar que as pessoas pretas assumiram na versão 'oficial' dos livros, além de buscar modos outros para denunciar as diversas formas pelas quais o racismo se faz presente - nas estruturas institucionais e na vida cotidiana.

O Movimento Negro Brasileiro e a produção engajada da intelectualidade negra, entendidos como integrantes do pensamento e das práticas decoloniais latino-americanas, explicitam nas suas análises e reflexões a crítica aos padrões coloniais de poder, de raça, de trabalho e de conhecimento. Além disso, indagam a primazia da interpretação e da produção eurocentrada de mundo e do próprio conhecimento científico. (GOMES, 2020, p.224)

Se tomarmos o mito da democracia racial, a invisibilidade das histórias de vozes torturadas e discursos impedidos, percebemos que a ideia de uma convivência harmoniosa entre grupos étnico-raciais distintos, acabou permitindo que as elites brasileiras continuassem perpetuando práticas discriminatórias e abusivas, ao mesmo tempo que culpabilizam a população negra pelas condições sub-humanas que enfrentam/enfrentavam na história brasileira (c.f. OSCAR, 2018). Essa invisibilização e o sufocamento de vozes e discursos, nos convocam a refletir sobre o conceito de sujeito e objeto. Conforme argumenta hooks (1989, p.42 apud KILOMBA, 2019, p. 28), “sujeitos são aqueles que têm o direito de definir suas próprias realidades, estabelecer suas próprias identidades e nomear suas histórias”, enquanto o objeto tem sua identidade e realidade definidos por outros, que são os sujeitos.

---

<sup>2</sup>Apesar das diferentes concepções, usamos as expressões movimentos negros ou movimentos negros educadores por entendermos que a luta contra o preconceito e o racismo, dentre outras temáticas, foram o foco comum de vários movimentos negros em diferentes regiões do país, como nos fala Oliveira et al (2022) sobre as lutas e conquistas na educação: [e]m São Paulo, apareceram a Sociedade Cooperativa dos Homens de Cor, em 1902, o Centro Cultural Henrique Dias, em 1908, a Sociedade União Cívica dos Homens de Cor, em 1915; no Rio de Janeiro, o Centro da Federação dos Homens de Cor; em Pelotas (RS), a Sociedade Progresso da Raça Africana, em 1891; em Lages (SC), o Centro Cívico Cruz e Souza, em 1918 (Domingues, 2009, p. 969 apud OLIVEIRA et al, 2022, p. 9).

É nesse esteio que Kilomba (2019) aborda as questões estruturais do racismo. Segundo a autora, o negro, confinado à posição de subalternidade, vem ocupando o lugar de objeto nos estudos e pesquisas, vistos como colonizados, incapazes de falar, com discursos insatisfatórios e inadequados. A autora examina a atemporalidade do racismo cotidiano descrevendo-o não apenas como “a reencenação de um passado colonial, mas também como uma realidade traumática que tem sido negligenciada” (ibidem, 2019, p.29).

Por essa razão, percebemos a necessidade da tessitura de currículos outros com potencial de promover a emancipação dos sujeitos, de seus modos de existência e seus saberes. Nesse movimento, outras identidades e subjetividades políticas e de política se produzem, passando a exigir o reconhecimento de suas experiências pessoais e se autorreconhecendo também (c.f. ARROYO, 2022).

Deusa do Ilê Aiye, do gueto  
Meu cabelo black, negão, coroa de preto  
Não foi em vão a luta de catendê  
Sonho badauê, revolução didá  
Candace de Olodum, sou debalê de Ogum  
Filhos de Gandhi, paz de Oxalá  
(G.R.E.S Estação Primeira de Mangueira, 2023)

É esse outro sujeito político e de política, de lutas, que passará a demandar do estado políticas públicas outras que reconheçam e valorizem a diversidade de existências, em uma recusa radical a encontrar positivities e desejar bem os invasores e a invasão, como nos diz Freire (2000).

No presente artigo, buscamos refletir sobre o papel e a força dos Movimentos Negros para a discussão, a proposição e a implementação da Lei 10.639/03, problematizando os desdobramentos desta nas escolas por meio das criações curriculares cotidianas e do engessamento da discussão, que também é percebido pela professora narradora que convidamos a dialogar conosco com os autores e autoras com os quais estabelecemos franco diálogo.

## **Os Movimentos Negros e os currículos como possibilidades emancipatórias**

Atravessei o mar, um sol  
Da América do Sul me guia  
Trago uma mala de mão  
Dentro uma oração, um adeus  
Eu sou um corpo, um ser, um corpo só  
Tem cor, tem corte  
E a história do meu lugar, ô  
Eu sou a minha própria embarcação

Sou minha própria sorte  
Je suis ici, ainda que não queiram, não  
Je suis ici, ainda que eu não queira mais  
Je suis ici, agora  
Cada rua dessa cidade cinza  
Sou eu  
Olhares brancos me fitam  
Há perigo nas esquinas  
E eu falo mais de três línguas  
E a palavra amor, cadê?  
E a palavra amor, cadê?  
(LUNA, 2017)

Com o objetivo de assegurar e valorizar a diversidade cultural, a Lei 10.639/03 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9.394/96) e estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras nas disciplinas que fazem parte da grade curricular do ensino fundamental e médio.

A lei é fruto das muitas lutas dos Movimentos Negros na busca pela promoção da igualdade racial, valorização do negro e reconhecimento da contribuição social, cultural, humana e artística para sociedade brasileira que vem de muito tempo. Já nos anos 90, havia uma intelectualidade negra brasileira refletindo, problematizando e produzindo teorias e conhecimento sobre os mais diversos assuntos em espaços hegemônicos - como a academia - e não-hegemônicos onde atuavam.

Tematizávamos, além da questão racial brasileira, a questão do racismo, a questão africana, o racismo, o machismo, a situação da mulher negra, a juventude, as questões afroreligiosas, a cultura, a educação, a política, os direitos reprodutivos, a sexualidade, a deficiência, as identidades, o sofrimento, a coragem, a fé e o amor. (GOMES, 2020, p.224)

Havia um debate sobre como tornar visível os conhecimentos produzidos pelos povos africanos em África e em diáspora - as lideranças negras, os movimentos emancipatórios, a produção acadêmica, as artes. Esse movimento diz respeito “a um percurso de ruptura epistemológica e política” (GOMES, 2020, p. 224) que surge de uma postura *políticaéticaestética*<sup>3</sup> decolonial em relação aos currículos e aos saberes por eles contemplados, validados, questionando as marcas da colonialidade que os constituem e que são reforçadas e perpetuadas.

Entretanto, é importante lembrar que os conhecimentos produzidos pelos Movimentos Negros não surgiram na academia, mas, sim, nas lutas cotidianas que homens negros e

---

<sup>3</sup>Utilizamos o princípio da juntabilidade, como proposto por Alves (2008), por acreditar que precisamos criar outras formas de expressar posições e entendimentos que se afastem da lógica de que é isso ou aquilo para uma que pode ser isso e aquilo.

mulheres negras travaram nos espaços subalternizados, marginalizados aos quais eram relegados, mesmo depois da Abolição da Escravização a que foram submetidos<sup>4</sup>. Os conhecimentos produzidos por esses homens e mulheres foram excluídos das universidades, dos livros didáticos, das salas de aula por muitos anos.

(...) os Outros Sujeitos mostram o peso formador da diversidade de resistências de que são sujeitos. Todas as suas vivências narradas se entrelaçam às práticas coletivas de resistências. Práticas de saber-se e afirmar-se resistentes e ter acumulado saberes de resistir aos brutais processos de subalternização. Não falam de saberes em abstrato, mas de pedagogias, de saberes, de aprendizados de reações e resistências concretas à escravidão, ao despojo de seus territórios, suas terras, suas culturas e identidades, lutas, ações coletivas, no resistir à destruição e, sobretudo, na retomada da agricultura familiar, da construção de um teto onde abrigar a família, de sair do desemprego. Resistências que participam desde crianças/adolescentes e que levam às escolas e aos encontros da educação popular. (ARROYO, 2022, p.24)

Apesar das lutas cotidianas, das denúncias, dos enfrentamentos, somente após a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em 2001<sup>5</sup>, que a pauta racial entrou efetivamente na agenda política do Brasil, estabelecendo que o governo brasileiro - dentre outros ao redor do mundo - deveria implementar políticas públicas que visassem a reparação *históricossocial* das pessoas pretas durante a construção do país (c.f. OSCAR, 2018).

Reconhecemos que a escravidão e o tráfico escravo, incluindo o tráfico de escravos transatlântico, foram tragédias terríveis na história da humanidade, não apenas por sua barbárie abominável, mas também em termos de sua magnitude, natureza de organização e, especialmente, pela negação da essência das vítimas; ainda reconhecemos que a escravidão e o tráfico escravo são crimes contra a humanidade e assim devem sempre ser considerados, especialmente o tráfico de escravos transatlântico, estando entre as maiores manifestações e fontes de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata; e que os Africanos e afrodescendentes, Asiáticos e povos de origem asiática, bem como os povos indígenas foram e continuam a ser vítimas destes atos e de suas consequências. (BRASIL, 2001, p.12)

A partir desta conferência, assume-se a existência do racismo estrutural e suas implicações: a marginalização econômica, social e política dos descendentes de africanos no Brasil, o que abre espaço para mudanças nos mais variados campos, em especial, na educação.

---

<sup>4</sup> Na verdade, como nos conta Gomes e Schwarcz (2019), além do Brasil ter sido o último país das Américas a abolir a escravização de indivíduos africanos, ele tem, hoje, mais de 54% da sua população de pessoas negras (pardos e pretos contabilizados pelo IBGE) ocupando os piores índices de desigualdade e exclusão. (c.f. SCWARCZ & GOMES, 2019)

<sup>5</sup> A III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas foi realizada em setembro de 2001, em Durban, na África do Sul e contou com mais de 16 mil participantes de 173 países. A conferência resultou em uma Declaração e um Plano de Ação que expressam o compromisso dos Estados na luta contra os temas abordados.

Nesse esteio, em 2003, o governo do, então, presidente Lula cria a SEPPIR, a Secretaria de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial. O objetivo era promover a equidade para grupos marginalizados, excluídos socialmente (c.f. OSCAR, 2018). Graças a possibilidade de diálogo com o Ministério da Educação (MEC), foi viabilizado o encaminhamento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004). A alteração da LDB 9394/96, na forma da Lei 10.639/03, torna o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileiras e Africanas obrigatórios no currículo oficial do ensino fundamental e médio, “promove[ndo] o debate e desconstrui[ndo] as bases do racismo do preconceito, permitindo o respeito à diversidade em todos os seus aspectos” (Heringer, 2014 apud OSCAR, 2018, p.40).

A inclusão da temática étnico-racial nos programas escolares provocou, e ainda provoca, amplo debate dentro desses espaços. Discussões acerca do lugar da cultura afro-brasileira e do negro nos currículos são permeadas pelo debate sobre a importância da representatividade, do tratamento da diversidade, da diferença e do pertencimento étnico-racial.

Com Oliveira (2007) entendemos que currículos são muito mais do que uma lista de conteúdos a serem transmitidos, mas criações cotidianas de sujeitos que trazem suas experiências, seus saberes, seus sentidos e sentimentos para tais criações (c.f. REIS et al, 2022).

É compreendê-lo não apenas como uma lista de conteúdos a serem ministrados a um determinado grupo de sujeitos, mas como criação cotidiana daqueles que fazem as escolas e como prática que envolve todos os saberes e processos interativos do trabalho pedagógico realizado por alunos e professores (...) ampliando a noção para fora das práticas escolares, incorporando a ideia de que a vida cotidiana tem seus próprios currículos, expressos nos processos sociais de aprendizagem que permeiam todo o nosso estar no mundo e que nos constituem. (p.9)

O currículo também é discurso e, portanto, participa da constituição dos sujeitos. Como elemento estruturante, a colonialidade afeta e se perpetua em subjetividades, espaços e instituições de tal modo que mesmo após o fim do colonialismo suas marcas se fazem presentes, especialmente em alguns campos, como a escola de educação básica e a academia, operando através dos currículos (c.f. Gomes, 2020).

Através dos currículos selecionamos o que será excluído das salas de aulas e o que será trabalhado, o que valorizamos e o que não tem valor. Reforçamos também “histórias coloniais que fixam noções particulares de raça, classe, gênero, sexualidade e idade (...) forja[ndo] subjetividades e práticas coloniais e colonizadoras” (GOMES, 2020, p.228). Dessa

forma, fortalece racismos, intolerância religiosa, LGBTQIA+fobia, ageísmo, machismo, dicotomias totalizantes e totalizadoras de histórias únicas de seres complexos, múltiplos.

Vemos essas histórias coloniais presentes nos currículos de várias formas: nas decisões do governo ao aprovar a Reforma do Novo Ensino Médio, em 2017, restringindo o currículo de forma arbitrária, sem diálogo; na obrigatoriedade do ensino – hegemonização - da língua inglesa em um país da América Latina, em vez de priorizar o ensino da língua espanhola, num país, cujo continente tem a maioria de seus países falantes desta língua; na inserção das competências socioemocionais na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) disfarçada de afeto/sentimento, por exemplo.

Mas, como os tensionamentos entre os currículos impostos e os currículos *praticados pensados* (OLIVEIRA, 2012) por professoras e professores da Educação Básica trazem as histórias não contadas para dentro das escolas? Que currículos são tecidos pelas professoras e professores da Educação Básica com os estudantes a partir dessas narrativas?

### **Os currículos e a lei 10.639/03**

Vivemos numa sociedade marcada pela colonialidade do ser, do saber e do poder, como nos ensina Quijano (2005). Tanto a ideia de modernidade, quanto de racionalidade foram criadas a partir de uma lógica de novas categorias dicotômicas e totalizantes – humano/sub humano, tradicional/moderno, homem/natureza, primitivo/civilizado, mítico/científico, Europa/não Europa, por exemplo, onde a raça assume a categoria básica.

Essa perspectiva binária, dualista, de conhecimento, peculiar ao eurocentrismo, impôs-se como mundialmente hegemônica no mesmo fluxo da expansão do domínio colonial da Europa sobre o mundo. Não seria possível explicar de outro modo, satisfatoriamente em todo caso, a elaboração do eurocentrismo como perspectiva hegemônica de conhecimento, da versão eurocêntrica da modernidade e seus dois principais mitos fundacionais: um, a ideia-imagem da história da civilização humana como uma trajetória que parte de um estado de natureza e culmina na Europa. E dois, outorgar sentido às diferenças entre Europa e não-Europa como diferenças de natureza (racial) e não de história de poder. Ambos os mitos podem ser reconhecidos, inequivocamente, no fundamento do evolucionismo e do dualismo, dois elementos nucleares do eurocentrismo (QUIJANO, p.122).

A imposição do conhecimento - universal/branco/europeu/patriarcal/hegemônico - iniciado na modernidade-colonialidade, deslegitima as formas outras de conhecimento, hierarquizando as raças e os povos do mundo, em um sistema de classificação de saberes e, consequentemente, de poder. Esse processo classificatório (re)produz o esquecimento e



silenciamento de povos e sociedades que não incorporam a visão de mundo e a pluralidade de todos os sujeitos com as suas complexidades e subjetividades.

Temos percebido e tido contato nas escolas, com movimentos contrários ao eurocentrismo, movimentos que se opõem contra formas de conhecimento que se pensam como universal. Vemos um movimento decolonial a partir da América Latina. Dessa forma, é fundamental nesse debate, destacarmos a importância das intervenções político-acadêmicas-curriculares decoloniais antirracistas que pensem/discutam a condição do negro na sociedade brasileira a partir da experiência da diferença colonial.

Nesse esteio, nós - professoras da educação básica - na nossa prática cotidiana da sala de aula, lutamos contra essa corrente hegemônica/eurocêntrica buscando tecer conhecimentos atrelados a um compromisso docente pautado numa pedagogia que promova uma educação que desperte um (re)conhecimento de mundo plural e cidadão. Para tal, a ação de transgredir é um ato fundamental para lidar com as imposições de colonização, ou seja, “uma pedagogia revolucionária de resistência, uma pedagogia profundamente anticolonial” (hooks, 2013, p.11).

Para nós, professoras/investigadoras/mulheres/mães, transgredir é uma opção/obrigação *políticaéticaestética* que nos exige uma (des)construção diária de luta e uma indignação/denúncia de uma sociedade racista, misógina, machista, patriarcal e hegemônica. Um desaprender sobre histórias únicas (ADICHIE, 2019), encontrando formas outras de compartilhar conhecimentos que não reforcem as dicotomias homogeneizantes, pois entendemos a multiplicidade de subjetividades dos sujeitos.

Assim, buscamos tecer uma prática pedagógica onde *aprendemosensinamos* a partir da diversidade das ideias que povoam estes universos das escolas, sempre baseadas em princípios que denominamos *suleadores* (FREIRE, 1992) e que irão nos conduzir para uma *pensarfazer* solidário, decolonial, antirracista e emancipatório. Acreditamos que ao narrar nas conversas sobre práticas curriculares diversas, trazemos experiências concretas de sujeitos concretos para que, no e pelo diálogo que tecemos juntas, possamos compreender melhor o que fazemos, o que essas práticas provocam em nós e como elas nos constituem.

### ***A pesquisa narrativa e o relato de experiências educativas antirracistas***

Para Clandinin e Connely (2015), pesquisar narrativamente é buscar entender nossas próprias experiências de forma colaborativa, pois os entendimentos são tecidos com os fios

das subjetividades dos sujeitos envolvidos; razão pela qual a experiência do narrar é sempre *singularsocial*, conforme nos diz Reis (2022).

A pesquisa narrativa possibilita um (re)fazer docente apoiado em novas práticas de ação, investigação, formação e transformação. Assim, consideramos a ação (auto)reflexiva parte importante do processo na formação de professoras-pesquisadoras. É nesse movimento de recontar as experiências vividas e sentidas na escola, através da partilha colaborativa, que intercorre a percepção da nossa prática educativa e podemos (re)pensá-la, (re)formulá-la e (re)direcioná-la. Os processos formativos e reflexivos da narradora-professora mobilizam a (re)invenção de si, do outro e com o outro de maneira dialógica, ou seja, a transformação do/s sujeito/s. Isso porque “há um processo reflexivo entre o viver, contar, reviver e recontar de uma história de vida” (CLANDININ & CONNELLY, 2015, p.108).

Com o objetivo de desinvisibilizar as experiências educativas antirracista envolvendo *saberesfazer* dos professores da educação básica, trazemos a experiência de uma professora da Educação Infantil que, no espaço em que trabalha, convidou seus pares para uma conversa formativa e desenvolveu um projeto com suas crianças. Optamos em utilizar o termo experiência educativa sob o conceito proposto por Larrosa Bondía (2002), em que: “A experiência é o que nos passa, nos acontece, o que nos toca” (p.24). Desta forma, cada sujeito sente e é afetado pelos acontecimentos de uma maneira singular, particular e subjetiva; portanto, o sujeito da experiência é definido como sendo “um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que o acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (p.24).

Com o objetivo de desinvisibilizar práticas exitosas envolvendo *saberesfazer* dos professores da educação básica, trazemos a experiência de uma professora da Educação Infantil que, no espaço em que trabalha, convidou seus pares para uma conversa formativa e desenvolveu um projeto com as crianças.

Conhecemos a professora Renata<sup>6</sup> durante a escrita deste trabalho. Por acreditarmos tanto em um conhecimento que se tece em comunhão, quanto nas narrativas como possibilidade de criação de saberes outros e reconhecimento de subjetividades, compartilhamos nossa conversa neste artigo a fim de multiplicar a potência dos saberes que se tecem cotidianamente nas escolas e que envolvem professoras/autoras de currículos com suas histórias de vida e seus encontros. Como escolha política e epistemológica, optamos por

---

<sup>6</sup> Com o acordo e autorização da professora Renata, assumimos o seu nome nesse artigo como forma de destacar sua autoria e sua contribuição para as reflexões que trazemos. Ela mesma se apresentará um pouco mais adiante.

trazer a apresentação feita pela professora e não contar sobre ela, pois acreditamos – e não estamos sozinhas – que as vozes docentes precisam ser trazidas na sua íntegra, ou seja, precisam ser ouvidas/lidas tal qual foram experienciadas. Dessa forma, estamos fazendo pesquisa com e não sobre os sujeitos, como nos ensina Ferraço (2007).

Eu sou Renata, professora há aproximadamente vinte e seis anos, em sua maior parte, em escola particular. Já lecionei em turmas da Educação Infantil ao nono ano do ensino Fundamental, formada em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e pós-graduada em História e Cultura Afro-Brasileira pela FAVENI. Sou uma mulher preta que recebeu uma excelente herança por parte da minha mãe e das minhas tias maternas. Essa herança foi sempre de empoderamento feminino, amor-próprio, autoestima elevada e representatividade. Sei que essa não é a realidade de todas as famílias, mas recebi essa excelente herança. Mesmo assim, fui influenciada pelo sistema, pelo racismo estrutural. Passei pela experiência de alisar o cabelo a contragosto da minha mãe e em uma conversa com uma amiga bastante atuante no movimento, fui questionada sobre o porquê de alisar o cabelo. Este questionamento que ela me fez foi a ponta do iceberg para que aflorasse toda a minha necessidade de me autoconhecer, lutar e colocar em evidência todas as situações que a gente sabe que são importantes pela nossa luta e pela nossa resistência. Quando eu começo a passar pela transição e no momento em que começo a fazer a minha pós-graduação (...) fiz uma gama de leituras e essas leituras, fora o meu curso de História, a minha historicidade, a minha vivência em família e a minha história desde a infância fizeram com que eu visse toda essa situação do povo preto e a grande necessidade de lutar e nos colocarmos em protagonismo, já que isso nos foi negado à muito tempo. (Professora Renata, 2023)

Na apresentação, a professora Renata já nos fala da importância das nossas histórias de vida para nossa autoformação, que é compreendida aqui como experiência que nos toca (LARROSA BONDIÁ, 2002), (trans)formando quem somos. Ela aponta que sua formação se dá também, e muito fortemente, na sua ancestralidade para além de qualquer ensino formal - como os cursos e leituras. Em nossa conversa, Renata compartilhou conosco a experiência de uma formação coletiva promovida por ela na escola onde atua com o objetivo de compreender como algumas práticas podem ser racistas e que é necessário ouvir o outro e viver processos de autoescuta, a fim de não as reproduzir. Mais do que isso, buscando refletir que este movimento ainda não é o ideal, pois como aponta Davis (2016) não basta não ser racista, é necessária uma prática antirracista. Em nossa reflexão sobre a conversa, percebemos como essas práticas buscam um movimento antirracista e contribuem para a desconstrução de narrativas coloniais.

Renata nos fala também da dificuldade de ser negra no Brasil, onde o racismo se faz presente em todas as esferas, inclusive no espaço escolar.

Ser negro no Brasil não é uma tarefa fácil, mesmo que os dados do IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística apontem 56,10% da população brasileira se considere negra (os negros – que o IBGE conceitua como a soma de pretos e pardos – são, portanto, a maioria da população). E isso se reflete no espaço escolar. Se

pensarmos no processo de formação nacional, vamos compreender um pouco dos desafios que a sociedade ainda enfrenta, por não tratar a fundo as problemáticas deixadas pelo processo de escravização. E é preciso dizer que o fim da escravização não representou uma mudança instantânea para uma vida melhor, muito pelo contrário, levou os libertos a um lugar de esquecimento e apagamento. (Professora Renata, 2023)

Na fala da professora, encontramos os ecos dos que denunciam e alertam sobre o apagamento e o esquecimento das histórias de vida das pessoas pretas como parte de um projeto moderno/colonial, denúncia já presente na sua apresentação.

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. (REIS; AZEVEDO; REIS, 2022, p. 6)

É nesse sentido que podemos pensar o currículo como espaço de disputa (ARROYO, 2022) de narrativas, de histórias outras que foram e são invisibilizadas cotidianamente. A Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) vem, então, demandar das escolas que:

§ 1ª O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2ª Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 2003).

Tal medida busca garantir que outras histórias estejam presentes em sala de aula como forma de repensar as ‘verdades’ ou as ‘histórias únicas’ (ADICHIE, 2019) que sempre se perpetuaram apagando/invisibilizando sujeitos e seus conhecimentos.

As discussões trazidas na narrativa de Renata nos convocam a pensar em nossas práticas, no quanto as escolas são espaços privilegiados de produção de saberes, demandando de todos a criação de currículos mais democráticos, inclusivos, plurais em uma perspectiva emancipatória. Precisamos denunciar, repudiar e agir adotando uma postura antirracista no sentido de combater o racismo nosso de cada dia.

E se dizer simplesmente contra qualquer tipo de racismo, não nos impede de reproduzir práticas racistas. Sem um esforço consciente, uma vez que nascemos e fomos criados em um contexto onde o racismo sistêmico norteia a estrutura da sociedade. Expressões como: Segurar vela; Criado mudo; Mercado Negro; Cor do pecado; Tem um pé na cozinha; entre outras, normalizam a depreciação do negro cotidianamente e passam como inocentes, se não consideramos a origem histórica delas. (Professora Renata, 2023)

A importância da linguagem no reforço de estereótipos também aparece, mais uma vez, na fala da professora Renata:

Quem não se ofenderia de ser comparado com um escravizado, ou expressões que justificassem um abuso sexual? Será que tais expressões, mesmo as modernas, ditas em tom de brincadeira, as tornam menos ofensivas? Não ofende quando usam um episódio grave da sua vida para fazer piadas jocosas? A isso hoje damos o nome de *bullying*, e lutamos contra ele. Então, porque continuar usando e, pior, reproduzindo para as novas gerações estas expressões 'manchadas de sangue e vergonha'? (Professora Renata, 2023)

A palavra sempre será determinada pelos usos, pelas interações que estabelecemos no/com o mundo e os sujeitos que nele habitam, pois

[n]a realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN, 2004, p. 95)

De acordo com Ribeiro (2019), da linguagem e o modo pelo qual nós a empregamos, “pode ser uma barreira ao entendimento” e um estímulo à criação de “mais espaços de poder em vez de compartilhamento, além de ser um - entre tantos outros - impeditivo para uma educação transgressora” (p.25-26). A linguagem é constitutiva da realidade, do contexto, assim como é ela mesma uma possibilitadora de entendimentos dessa realidade. Renata segue:

Devemos desconstruir o estereótipo imposto pelo racismo que negro é bandido, inferior e só podem ocupar lugar de submissão. Precisamos nos atentar a todas as referências que colocam o negro como protagonista e dissociar o destaque na escravidão. Primeiro tivemos essa roda de conversa e posteriormente desenvolvemos o projeto com as crianças. (Professora Renata, 2023)

Durante a formação, segundo a narrativa acima, as professoras foram provocadas a refletirem sobre suas práticas cotidianas e convocadas, a partir das falas umas das outras, a (re)pensarem e (re)planejarem suas ações diárias coletivamente. Assim, segundo ela, conversar com as professoras foi um instrumento que possibilitou o encontro como acontecimento em redes compartilhadas, pois, temos compreendido por meio de nossas pesquisas, que aprendemos e reaprendemos na relação *com* o outro e não *sobre* o outro “[e]sta busca por uma proximidade com o Outro em nossas pesquisas não resulta em uma abordagem individualizada, mas [vai] ao encontro [do] que se passa *entre* as pessoas” (FERRAÇO; ALVES, 2018, p.52).

Por isso, fazer pesquisa narrativa nos/dos/com cotidianos (ALVES, 2008; FERRAÇO, 2007, 2018; OLIVEIRA, 2007, 2012; REIS, 2014, 2022) nos convida a ter uma escuta sensível e aguçada para nos transformar *com* o outro.

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 (REIS; AZEVEDO; REIS, 2022, p. 12)

Percebemos na narrativa que se segue um movimento de questionamentos e indagações que mobilizam novas perspectivas, novos saberes e novas práticas.

Na medida em que trabalhamos com educação, o que falamos e como nos portamos servem de exemplo. Então, como responderemos os seguintes questionamentos: Quantas vezes uso estas expressões com naturalidade? Quantas histórias com protagonistas negros li ou apresentei para minhas turmas no último ano? Nas histórias que conto, o negro sempre é o empregado, o escravo, o coitado, o pobre ou o mais feio? Por quê? Quantas revistas com famílias plurais, personalidades negras ou representantes dos povos originários oferto aos meus alunos? Proponho aos educandos a apreciação de músicas de diferentes origens? Ou segredo algum instrumento ou ritmo devido a meus conceitos pessoais? Se a minha clientela é majoritariamente negra e meu discurso cotidiano é de aumentar a autoestima, meus murais, trabalhos, atividades e fala evidenciam isso ou só mostram pessoas de pele clara e cabelo liso, ou seja, o padrão dos livros didáticos tradicionais? Se a maioria é afrodescendente, quando proponho ou incluo a valorização da negritude nas atividades e minhas ações, soa natural ou evidencia uma simples 'cota ' para atender a lei? Meu mural tem um ou dois personagens negros para justificar que não sou racista, enquanto na minha sala tem 90% de afrodescendentes? São perguntas para uma discussão interna e sincera. Porque se queremos um mundo diferente precisamos mudá-lo. Se queremos mudar o mundo, temos que mudar primeiro a nós mesmos e este é o tipo de mudança mais difícil e mais necessário. (Professora Renata, 2023).

Na tessitura de identidades e de práticas que se dão ao longo de uma formação que se faz cotidiana e coletivamente, a professora é atravessada por indagações e desconstruções. É na possibilidade do diálogo que são construídos currículos amplos, decoloniais e contra hegemônicos, como podemos observar na fala da professora Renata.

A gente não nasce negro, a gente se torna negro. É uma conquista dura, cruel e que se desenvolve pela vida da gente afora. Aí entra a questão da identidade que você vai construindo. Essa identidade negra não é uma coisa pronta, acabada.” Esse trecho está num depoimento de Lélia de Almeida Gonzalez, publicado em 1988. O espaço escolar deve atuar no auxílio da construção da pessoa negra e dos descendentes dos povos originários, diariamente e fazer com que as pessoas brancas revejam seus privilégios. E que isso não é perder nada, mas permitir que o outro seja inserido na sociedade. Conhecer a história negra, a história das muitas nações indígenas só acrescenta no processo formativo da comunidade escolar. Enquanto comunidade escolar temos lutado muito, pois uma educação plural e decolonizadora

se constrói todos os dias. E é isso que estamos construindo. (Professora Renata, 2023)

A professora sinaliza a importância de falarmos de nossas experiências, da herança histórica que também constitui as subjetividades das pessoas pretas, mas que é invisibilizada, excluída ou marginalizada. É através das histórias contadas que as pessoas podem identificar o que foi herdado, como nos diz o samba-enredo da Mangueira (2023):

Levo a cor, meu ilú é o tambor  
Que tremeu Salvador, Bahia  
Áfricas que recriei  
Resistir é lei, arte é rebeldia  
Coroada pelos cucumbis  
Do quilombo às embaixadas  
Com ganzás e xequerês fundei o meu país  
(G.R.E.S Estação Primeira de Mangueira, 2023)

E, a partir daí, ampliar as discussões e avançar em direção a outros pactos civilizatórios (c.f BENTO, 2022) que sejam mais justos, plurais, democráticos e fraternos.

### **Entendimentos provisórios**

No ano que este importante marco completa vinte anos, buscamos ressoar nossas vozes de professoras da escola básica, visto que o ato de narra(se) é estético, ético, político e de resistência da nossa humanidade. É através dos nossos relatos que imprimimos nossa autoria nos currículos que são *pensadospraticados* cotidianamente. Podemos, assim, (re)viver as nossas experiências nos autoformando em práticas antirracistas tão necessárias como cenários pedagógicos de subversão a dominação do conhecimento universal legitimado.

As narrativas compartilhadas nos permitem não apenas significar e ressignificar o vivido de forma mais amorosa e generosa, mas também produzir conhecimentos, currículos que vão para muito além daqueles prescritos, pois tecidos *com* os sujeitos e encharcados de suas subjetividades.

Estes currículos criados cotidianamente pelos sujeitos que habitam as escolas nos permitem criar espaços – mesmo que nas frestas e nas fissuras – para contarmos outras histórias, muitas outras histórias e, assim, legitimarmos o trabalho de inúmeros professores e professoras (GOMES; JESUS, 2013) e consolidarmos aquilo que é proposto pela Lei 10.639/03: a valorização e o resgate da contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política na história do Brasil.

[O] caráter emancipatório da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem contribuído para legitimar as práticas pedagógicas

antirracistas já existentes, instiga a construção de novas práticas, explicita divergências, desvela imaginários racistas presentes no cotidiano escolar e traz novos desafios para a gestão dos sistemas de ensino, para as escolas, para os educadores, para a formação inicial e continuada de professores e para a política educacional. (GOMES; JESUS, 2013)

Aprendemos e ensinamos coletivamente colocando-nos num projeto de escuta sensível. Esse é o poder que a ação narrativa tem de nos manter pulsantes e atuantes. Atiça-nos a (re)contarmos experiências no exercício de autoformação a partir do *espaçotempo* da experiência compartilhada. Percebemos a importância de uma escrita narrativa como um conhecimento circulante, formativo, autoral e reflexivo que busca possibilitar novos horizontes para a vida humana enlaçada na *práxis* orientada para a transformação social.

Dessa forma, a nossa rede vem sendo tecida numa constelação, potencializada pelos nossos olhares plurais porque é a partir da troca com outras docentes que convidamos e somos convidadas a refletir sobre as nossas atuações, num movimento contínuo, (re)pensando a nossa prática através do olhar para mim/nós e para o/as outro/as. Assim, possibilitamos experiências significativas e debates sobre outros modos de fazer e sentir a nossa prática docente, bem como outros modos de ser e estar com o/a outro/a no mundo.

Essa ajuda colaborativa nesta caminhada de formação docente, onde nos (re)inventamos e ampliamos o meu/nosso olhar sobre mim, sobre o mundo, sobre o/a outro/a e com o/a outro/a que nos (re)descobrimos apaixonadas com o processo educativo.

Nessa ação de pensarmos juntas em prol de estimular uma educação com o/a outro/a baseada na coletividade, na horizontalidade, na escuta, na fala, na experiência e nos sentidos, fazem da prática docente mais solidária e “uma interpretação de futuro, visto como algo realizável, e da educação como projeto emancipatório possível” (GOMES, 2022, p. 45).

Assim - a partir da experiência compartilhada - podemos pensar, pesquisar e viver uma escola solidária e emancipatória apostando em caminhos alternativos de resistência.

## Referências

ADICHIE, Chimamanda. O perigo de uma história única. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês B.; ALVES, Nilda. (Org.). Pesquisa nos/dos com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes. Petrópolis-RJ: DP et Alii, 2008. p. 13-38.



- ARROYO, Miguel. Currículo: território em disputa. RJ: Vozes, 2022.
- BAKHTIN, Mikhail. Estética da Criação Verbal. SP: Martins Fontes, 2004.
- BENTO, Cida. O pacto da branquitude. SP: Companhia das Letras, 2022.
- BRASIL. Declaração e programa de ação. III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Ministério da Cultura/Fundação Palmares: 2001. Disponível em:  
<https://brasil.un.org/pt-br/150033-declaracao-e-plano-de-acao-de-durban-2001> Acesso em 13 de fevereiro de 2023.
- BRASIL. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em:  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias). Acesso em: 05 de janeiro 2023.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas. Brasília/DF, 2004. Disponível em:  
<https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana> Acesso em 13 de fevereiro de 2023.
- CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa. 2. ed. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.
- DAVIS, Angela. Mulheres, raça e classe. São Paulo, Boitempo, 2016.
- EMICIDA. Ismália. SP: Sony Music e Laboratório Fantasma: 2019. Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=4pBp8hRmynI> Acesso em 10 de fevereiro de 2023.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo; ALVES, Nilda. Conversas em redes e pesquisa com os cotidianos: a força das multiplicidades, acasos, encontros, experiências e amizades. In: Conversa como metodologia de pesquisa: por que não? Orgs. Tiago Ribeiro, Rafael de Souza, Carmen Sanches Sampaio. Rio de Janeiro: Ayvu, pp.41-64, 2018.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007. Disponível em  
<https://www.scielo.br/j/es/a/syPBCCTQ76zF6yTDmPxd4sG/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 05 de janeiro de 2023.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação*. SP: UNESP, 2000.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/03: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Dossiê Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas** • Educ. rev. (47) • Mar 2013. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000100003>

GOMES, Nilma Lino. O movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: *Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico*. Orgs. Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado-Torres, Ramón Grosfoguel. BH: Autêntica, pp.223-246, 2020.

GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. RJ: Vozes, 2022.

G.R.E.S ESTAÇÃO PRIMEIRA DE MANGUEIRA. *As Áfricas que a Bahia canta*. 2023.

GROSFOGUEL, Ramón. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: *Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico*. Orgs. Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado-Torres, Ramón Grosfoguel. BH: Autêntica, pp. 55-77, 2020.

HOOKS, bell. Educação democrática. In: *Educação contra a barbárie*. Org Fernando Cássio. SP: Boitempo, 2019.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo Martins Fontes, 2013.

KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano*. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de educação*, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf> Acesso em: 16 fev. 2023.

LUNA, Luedji. *Um corpo no mundo*. SP: YB Music. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=V-G7LC6QzTA> Acesso em 15 de fevereiro de 2023.

OLIVEIRA, Maria Aparecida et al. *Movimentos Negros no Brasil e os cenários de luta na Educação*. Educ.Soc., Campinas, v..43, e262801, 2022. <https://doi.org/10.1590/ES.262801>

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *As Artes do Currículo*. In: *Alternativas emancipatórias em currículo*. Org. Inês Barbosa de Oliveira. SP: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a reflexão curricular: princípios emancipatórios e currículos *praticadospensados*. In: Revista e-curriculum, São Paulo, v.8 n.2, ago. 2012. Disponível em:

<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum> Acesso em: 20 de fevereiro de 2023.

OSCAR, Joana. Caminhos percorridos por professores para implementação da Lei no. 10.639/2003 na educação infantil: prática pedagógica em interface com a política pública municipal. Orientadora: Rosana Heringer. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós- Graduação em Educação, 2018. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/disserta%C3%A7%C3%B5es2018/dJoanaElisaCostaOscar2.pdf> Acesso em 10 de fevereiro de 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo, et al. (ed.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005, 117-142.

REIS, Graça Regina Franco da Silva. 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. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/10379> Acesso em 12 de fevereiro de 2023.

REIS, Graça Regina Franco da Silva; AZEVEDO, Isadora; REIS, Marcia Oliveira Maciel Franco. Decolonialidade e educação antirracista. **Revista Espaço do Currículo**, v. 15, n.1, p. 1-15, 2022. ISSN 2177-2886. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2022v15n1.62996> Acesso em 12 de fevereiro de 2023.

REIS, Graça Regina Franco da Silva. *Singularsocial*. In: REIS, Graça R F S; OLIVEIRA, Inês B; BARONI, Patrícia. Dicionário de pesquisa narrativa. Rio de Janeiro: Ayvu, 2022.

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

SCWARCZ, Lilia; GOMES, Flavio. Considerações sobre a escravidão. [Entrevista concedida a] Nilma Accioli e Raffaella Fernandez. Revista Z Cultural, ano XIV, no 1, 1º semestre de 2019. Disponível em:

[http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/wp-content/uploads/2019/08/CONSIDERA%C3%87%C3%95ES-SOBRE-A-ESCRavid%C3%83O\\_-LILIA-SCHWARCZ-E-FL%C3%81VIO-GOMES-%E2%80%93-Revista-Z-Cultural.pdf](http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/wp-content/uploads/2019/08/CONSIDERA%C3%87%C3%95ES-SOBRE-A-ESCRavid%C3%83O_-LILIA-SCHWARCZ-E-FL%C3%81VIO-GOMES-%E2%80%93-Revista-Z-Cultural.pdf) Acesso em 20 de fevereiro de 2023.