

## SABERES-FAZERES PEDAGÓGICOS, CULTURA DA CRIANÇA E VALORIZAÇÃO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA

Jéssica Montuano Gonçalves Ramos Mattos <sup>1</sup>  
Marina Osorio Perez <sup>2</sup>

### RESUMO

O presente trabalho discorre sobre a experiência de duas graduandas em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense em uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola de educação básica do município de Niterói. Experiência esta que foi possibilitada pelo Programa de Iniciação à Residência Pedagógica que integra a Política Nacional de Formação de Professores e tem como eixo estruturante o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura. Nossa formação se dá a partir do nosso entendimento enquanto professoras-pesquisadoras e de que a prática se constitui no encontro com nossas interlocutoras e interlocutores. Partindo de uma perspectiva antropológica, procuramos criar dúvidas e levantar hipóteses com as lacunas que existem entre as diversas maneiras de enxergar as coisas. Com base na etnografia, revisitamos as experiências, os diferentes espaços-tempos e caminhamos para um lugar de escuta do “outro” e valorização das multiplicidades de cada indivíduo. Trazemos o movimento *sankofa* e a decolonialidade como princípios epistemológicos de nosso trabalho na contramão de uma lógica moderna e racista. Nossa fundamentação prática-teórico-prática e o processo de ensino-aprendizagem-ensino são transversalizados principalmente com Aílton Krenak, bell hooks, Claudia Fonseca, Kabengele Munanga, Luciana Ballestrin, Nilma Lino Gomes e Paulo Freire. Finalizamos este texto, porém longe de concluir estas reflexões, contando nossa inserção em sala de aula e os diferentes trabalhos que fizemos de valorização da história e cultura afro-brasileira para de fato tecermos uma educação antirracista e que não compactue com as violências e discriminações existentes em nossa sociedade.

**Palavras-chave:** Cultura da criança; Etnografia; História e cultura afro-brasileira; Saber-fazer pedagógico; Professora-pesquisadora.

### INTRODUÇÃO

Este texto, assim como as práticas que o embasam foram possíveis a partir do trabalho, no decorrer de 2019, em uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental do Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI) situado no município de Niterói, na cidade do Rio de Janeiro. Entrada esta que foi proporcionada pelo Programa de Iniciação à Residência Pedagógica que integra a Política Nacional de Formação de Professores, que

---

<sup>1</sup> Graduada pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense – UFF, [jessicamontuano@id.uff.br](mailto:jessicamontuano@id.uff.br);

<sup>2</sup> Graduada pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense – UFF, [marinaosorio@id.uff.br](mailto:marinaosorio@id.uff.br).



tem como objetivo o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura com a imersão de licenciandos<sup>3</sup> na escola de educação básica a partir da segunda metade da nossa formação.

Ao longo do período que atuamos no programa, nos entendíamos não apenas como graduandas em Pedagogia da Universidade Federal Fluminense (UFF), mas também, e principalmente, como professoras-pesquisadoras de nossas ações, nossas práticas e de nós mesmas. Temos como fundamentação que nossos saberes-fazerem não estão respaldados exclusivamente na teoria, mas consideravelmente nas crianças interlocutoras que tecem nosso trabalho educativo, ou seja, nas condições materiais de nossas experiências.

O movimento prática-teoria-prática pressupõe uma relação mútua e interdependente. Prática e teoria só podem existir em conjunto, uma nem antes nem depois da outra, mas ao mesmo tempo. E é neste movimento de conscientização a partir do como existimos e (re)existimos com as crianças que nosso trabalho pôde ser constantemente pensado, repensado, feito e refeito. Assim, alinhavamos a sistematização dos saberes-fazerem abordados em nossos encontros em um diálogo permanente com as crianças, pois para sermos escutadas precisamos escutar também.

Entendemos a sala de aula como um campo de possibilidades, de multiplicidades e de diferentes histórias, e é justamente na diversidade que nos potencializamos e nos afetamos. As diferenças não devem seguir para o lugar da discriminação e das desvalorizações de si, e sim no reconhecimento de nossas humanidades e histórias. Nossa fundamentação prática-teórico-prática é transversalizada principalmente com Aílton Krenak, bell hooks, Claudia Fonseca, Kabengele Munanga, Luciana Ballestrin, Nilma Lino Gome e Paulo Freire - pessoas as quais nos levam a refletir sobre as diferentes perspectivas humanas, sociais, culturais e históricas. No constante exercício de pensar e

---

<sup>3</sup> Para falar sobre, fazemos as palavras de Larissa Popazoglo as nossas: “Como a linguagem possui um caráter fortemente sexista, colocando sempre o homem como sujeito descritor e ativo do mundo, acredito ser fundamental para um projeto de sociedade mais justa e inclusiva a adoção de uma linguagem inclusiva, mesmo que essa não seja reconhecida como “oficial”. A normatização de certas práticas violentas, como a de excluir diversas outras identidades - que não a do homem branco cisgênero e heterossexual - como sujeitas ativas no processo político e histórico, devem ser constante e fortemente combatidas. Portanto, ao longo de todo o trabalho, tento utilizar a linguagem inclusiva com terminações “e”, de forma que atenda as diversas identidades de gênero existentes. Sobre a utilização da linguagem dessa forma, ver: TIBURI, Marcia. Feminismo em comum – para todas, todes e todos. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos. 2018.”



refletir com o “outro”, a partir dele e de nós mesmas, entendemos a potência existente em sala de aula e nos diferentes espaços-tempo educativos.

## **METODOLOGIA**

Partindo de uma perspectiva antropológica procuramos criar dúvidas e levantar hipóteses com as lacunas que existem entre as diversas maneiras de enxergar as coisas. As crianças na sala de aula e em diferentes locais da escola estão no espaço que pertencem a elas, já que a escola e a educação são consideradas um direito constitucional. Nesse contexto, não estamos buscando estar no controle da situação, mas tentando entender as múltiplas linguagens e reconhecendo que estamos em dinâmicas sociais que não dominamos - e nem queremos dominar!

A antropóloga Claudia Fonseca nos possibilitou o desejo de adentrar em situações estranhas a nós, pois como ela coloca, a etnografia tem a potencialidade de nos fazer ir ao encontro de nosso “[...] próprio universo simbólico. Ao reconhecer que existem outros “territórios”, ele [o etnógrafo] enxerga com maior nitidez os contornos e limites históricos de seus próprios valores.” (1999, p. 65). Dessa maneira, descentralizamos o foco não somente de nossas pesquisas, mas também do nosso fazer pedagógico, de nós mesmas e do nosso modo de interpretação sobre a realidade das crianças.

Com o intuito então de não submeter todas as falas a um mesmo paradigma de análise - o que ocasionaria uma violência simbólica, os nossos dois primeiros momentos em sala de aula foram necessariamente de observação da turma, para conhecermos um pouco de suas particularidades e, com base em nossas observações, pensarmos sobre as temáticas, assim como as metodologias que seriam utilizadas no trabalho. Advindo do pressuposto que não há planejamento sem antes ter conhecimento de quem são nossas interlocutoras, há de antemão a necessidade do olhar, da reflexão e sistematização a partir de conversas. Ao revisitar as perguntas que orientam nossos olhares e questionamentos, adentramos ao planejamento dos futuros momentos em sala de aula - e fora dela também.

Segundo Claudia Fonseca, “para ‘escutar’ o outro, para estarmos prontos a captar significados particulares, devemos primeiro rever certas noções de nossa própria cultura que permanecem obstinadamente no pensamento contemporâneo” (FONSECA, 1998, p. 69). Interpretando Fonseca para o nosso contexto de trabalho, a primeira noção revista foi



considerar que as crianças possuem sua própria cultura. O saber-fazer pedagógico se constitui no afeto, nas trocas, nas percepções desse outro corpo que nos atravessa e de também como nosso corpo é atravessado. É no constante exercício de pensar e refletir com o outro, a partir do outro e a partir de nós mesmas que tecemos nossos encontros e nossas relações para que os ambientes educativos sejam espaços de potência e de desenvolvimentos e aprendizagens diversos.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O diálogo entre escola e Universidade Pública ocorre nesta troca mútua e interdependente, tão importante para se pensar e fazer uma educação para uma (re)existência em deslocamento. Deslocamento este que, segundo Stuart Hall (2005), desarticula as identidades estáveis do passado e ainda abre possibilidades de novas articulações, de criação de novas identidades e de produção de novos sujeitos.

As fundamentações teóricas que aprendemos no âmbito universitário são postas em prática por nós sob várias perspectivas neste movimento pelo ato de ensinar e aprender. Entretanto, de quais perspectivas do ensinar e aprender estamos falando? É necessário frisar que não nos identificamos com uma lógica moderna/racista, colonial, eurocêntrica, forçadamente hegemônica, ocidentalizada e branca que marca diversas dimensões da vida pessoal e coletiva.

Segundo Luciana Ballestrin (2013), o conceito decolonialidade - desenvolvido originalmente por Aníbal Quijano - pretende denunciar dominações que não findaram com a destruição do colonialismo, com o fim das administrações coloniais, mas que tiveram continuidade por meio da modernidade marcada pela expressão “colonialidade do poder”. Esta “colonialidade do poder” estrutura um mundo moderno/colonial/racista através de uma divisão internacional do trabalho definida por uma hierarquia étnico-racial em uma “colonialidade global” que se mantém, ainda que não estejam sujeitas a uma administração colonial nos moldes do colonialismo.

A decolonialidade está não apenas para o saber, mas também para nossa (re)existência, principalmente neste caso, no que tange aos diálogos presentes entre escola e Universidade Pública em um movimento em que a nossa existência, ao ser impactada e estimulada na universidade, também produz existências dentro do espaço-tempo escola.



Como prática-teoria-prática pressupõe diálogos constantes, então tudo aquilo que estudamos passa a existir a partir do momento que de fato existe, ou seja, que não está apenas em nossas mentes, mas nas condições concretas de nossa vivência coletiva no cotidiano da escola. Assim, as fundamentações teóricas adquirem significados reais ao materializarem-se em nossa prática e coexistirem com reciprocidade.

“O que você vai ser quando crescer?”. Essa pergunta comumente feita às crianças no ambiente da escola é marcada por uma lógica moderna em que a criança ainda não seria alguém, mas um eterno vir a ser, o que acaba por distanciar muitas educadoras e educadores de enxergar aquele ser à nossa frente como alguém que já é. Assim, partindo também dos estudos decoloniais, mas não se limitando a ele e ainda caminhando para a emancipação de nossas existências, (re)existindo, entendemos então que todas, todes e todos nós só podemos ser alguém, sendo.

Com este deslocamento, invocamos o movimento de *sankofa*, importante ideograma pertencente à um conjunto de símbolos gráficos denominados *adinkras*. Os *adinkras* são de origem akan - povos situados na África Ocidental, majoritariamente em Gana e em parte na Costa do Marfim (NASCIMENTO, 2008, p. 29). O símbolo de *sankofa* é representado por um pássaro com sua cabeça virada para trás segurando uma pedra na boca. Esta simbologia nos faz refletir sobre um olhar para o passado como referência para se pensar o presente e o futuro: “Buscar factualidade concreta das experiências dos nossos ancestrais para trazê-la pro presente resignificando e pensando a nossa sobrevivência” (NJERI, 2020, 44min37seg).

Dar importância às nossas ancestralidades têm significado para nós uma busca permanente que retorna nossos olhares para o passado, não para nos fincarmos nesse espaço-tempo, mas à tessitura de uma epistemologia crítica que nos serve para a (re)existência no presente. Considerando todos esses movimentos no trabalho com as crianças, nossos saberes-fazer pedagógicos basearam-se fortemente na valorização da história e cultura afro-brasileira, pois este também já era um caminho o qual a professora regente da turma estava percorrendo. Tal aspecto é importante de ser ressaltado, pois entendemos que buscar o movimento *sankofa* significa também considerar os povos originários, constituidores primordiais de nossas raízes.

Neste movimento de (re)existência coletiva em permanente tessitura entre Universidade e escola pública, entendemos que o saber-fazer pedagógico parte de um





espaço-tempo em que, por um viés se origina do ambiente universitário, por outro viés se origina das crianças e dos movimentos presentes na escola - neste artigo em específico, estamos trazendo o trabalho com uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental. O entendimento do saber-fazer pedagógico pressupõe-se um deslocamento em que nossa (re)existência se dá primordialmente em um lugar de escuta para que no planejamento haja a participação das crianças. Assim, para a compreensão deste movimento, alguns pressupostos epistemológicos devem ser considerados.

Entendendo a educação como prática para liberdade (hooks, 2017), consideramos nossa entrada em sala de aula a partir de uma pedagogia que as crianças não são as únicas que partilham e se afetam nos encontros. Todo espaço educativo no qual o afeto e a troca estarão sendo valorizados, é um espaço de aprendizado e fortalecimento também para nós, professoras-pesquisadoras. bell hooks<sup>4</sup> complementa que “esse fortalecimento não ocorrerá se nos recusarmos a nos abrir ao mesmo tempo em que encorajamos os alunos a correr riscos” (hooks, 2017, p. 35). Por este motivo, nós mesmas nos abrimos, sentamos no chão, olhamos nos olhos, nos tocamos, nos permitimos ser e estar ali para que as crianças também sejam e estejam ali, não como sujeitas que venham a ser, mas que já são, que têm opiniões, se posicionam, possuem suas próprias culturas e que constituem o planejamento que é praticado para e com elas.

Fazer parte de um processo de aprendizagem-ensino-aprendizagem é estar em um lugar de correr riscos. A sala de aula é esse lugar. Onde podemos trazer alguma coisa já elaborada “perfeitamente” de casa, mas naquele dia, naquelas circunstâncias e naquela situação, nada ocorrer como havíamos pensado. A sala de aula é composta de gente, de seres humanos, de suas singularidades e subjetividades, de suas histórias, vivências, sentimentos e quereres. Por isso nos aproximamos de Paulo Freire quando ele diz que o “o diálogo é uma exigência existencial” (FREIRE, 1987, p. 79), pois é nesta troca que nos encontramos e nos solidarizamos com a reflexão e a ação.

É no diálogo que nos conhecemos e passamos a afetar uns aos outros, nunca no sentido de depositar ideias prontas ou de impor alguma verdade absoluta. Dialogamos quando nos encontramos com outro corpo, quando nos vemos na outra pessoa, quando passamos a nos observar melhor a partir do que essa outra pessoa é do que ela nos traz.

---

<sup>4</sup> Utilizamos o nome da autora bell hooks em letra minúscula para fazer jus a posição da autora.



“A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades.” (hooks, 2017, p. 273).

Ampliando as interlocuções e as múltiplas possibilidades, expandimos com Ailton Krenak (1999) que nos permite considerar o que essa outra pessoa nos traz, especificamente neste trabalho - o que as crianças nos trazem. Considerar estes “outros” corpos que nos atravessam significa legitimá-los a partir das práticas educativas em que nossas diferenças não constituam a formação de diversos tipos de preconceitos, de práticas discriminatórias e suas ideologias: “As diferenças percebidas entre “nós” e os “outros” constituem o ponto de partida para a formação de diversos tipos de preconceitos, de práticas de discriminação e de construção das ideologias delas decorrentes.” (MUNANGA, 2013, p. 3).

Krenak nos faz refletir sobre uma coletividade em que existe reconhecimento da “[...] territorialidade um do outro como elemento fundador também da sua identidade, da sua cultura e do seu sentido de humanidade” (1999, p. 26). O autor nos faz entender que não há um momento específico para este encontro entre as culturas, pois este ocorre todos os dias ao entendermos que temos “[...] a oportunidade de reconhecer o Outro, de reconhecer que o patrimônio está na diversidade e na riqueza da cultura de cada um, de cada povo, depois vêm os recursos, o território, as florestas, os rios, as riquezas naturais, as tecnologias” (1999, p. 28). Entender a perspectiva de Krenak juntamente com a de Munanga nos possibilita refletir que existe um roteiro de encontro que se dá na prática educativa. Para nós, este reconhecimento do dito “outro” acontece principalmente na tessitura de um planejamento elaborado coletivamente, a partir da perspectiva da criança em diálogo com a nossa.

Tendo isso posto e tendo em conta a importância, para além da obrigatoriedade, de se trabalhar as leis nº 10.639/2003 e a nº 11.645/2008, que estabelecem a inclusão no currículo oficial da rede de educação o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, concordamos com Nilma Lino Gomes ao afirmar que o trabalho com a lei não deve caminhar para “[...] mais disciplinas e novos conteúdos, mas como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico” (2012, p. 105). Observamos a necessidade de trazer as ditas “outras” perspectivas, que não compactuam com uma lógica moderna/racista, colonial, eurocêntrica, forçadamente hegemônica, ocidentalizada e branca. Isto significou para nós pensar e estabelecer outro modo de nos relacionarmos



com as crianças, um modo que todas nós pudéssemos nos perceber e notar umas nas outras.

A etnografia nos permitiu que a lembrança sobre o primeiro dia em sala, e sobre o debate que ocorria, permanecesse na superfície de nossas memórias. As crianças estavam em suas carteiras, sentadas em uma grande roda e falavam sobre o tráfico nos navios negreiros de pessoas que foram escravizadas e sobre assassinatos recentes de jovens negros na cidade do Rio de Janeiro. Algumas crianças perguntavam se poderiam se considerar negras, outras exclamavam “eu quero ser negra!”. Ao questionarmos em como haviam chegado nestas conversas, descobrimos que a turma trabalhou com o samba-enredo da Mangueira do carnaval de 2019 “História Pra Ninar Gente Grande” e que haviam visitado a exposição O Rio do Samba no Museu de Arte do Rio.

Olhando as paredes da sala, encontramos diversos trabalhos em relação a história e cultura afro-brasileira, bonecas *Abayomis*<sup>5</sup>, desenhos das crianças, reportagens de jornais e outras infinitudes de materiais produzidos por elas. Percebemos então que nem toda história ali contada, foi a história de um passado com marcas positivas e de valorização de nossa história. Com o entendimento de que nosso trabalho poderia ir na ampliação da história afro-brasileira e da história de muitas crianças da sala, fomos visitar a mesma exposição que a turma já havia ido no MAR para, a partir dela, pensarmos a nossa inserção e percursos a trilharmos com a turma.

A visita à exposição O Rio do Samba nos abriu diferentes caminhos para entendermos partes do nosso passado e quais símbolos de nossa cultura gostaríamos de enaltecer e levar para as crianças - trabalhando com o movimento de ampliação do que já conheciam e caminhando para uma perspectiva positiva de valorização da nossa cultura. Considerando as realidades que nos tocavam e sendo condizentes com nossos discursos e ideologias - pois, não existe neutralidade - compreendemos que primeiramente teríamos que realizar um trabalho de escuta corporal. Entender o que os nossos corpos estavam querendo nos contar, corpos de professoras-pesquisadoras e corpos de crianças sendo crianças.

Estabelecemos então, em todos os encontros um momento que chamamos de “respiração e relaxamento” no qual nos posicionamos no chão, ao som de uma música

---

<sup>5</sup> A boneca *Abayomi* foi criada por Lena Martins, artesã maranhense, no final da década de 80. Para saber mais, leia o Manifesto por reparação Abayomi boneca preta brasileira, encontrado na página do Facebook: Lenabayomi Martins.





relaxante, com os olhos fechados. A ideia era sentir o corpo de uma outra maneira, um modo em que não estávamos acostumadas a experimentar. Muitas crianças deitavam, algumas ficavam sentadas, outras não conseguiam fechar os olhos, outras fechavam e relaxavam profundamente. Os resultados desse momento foram diversos, mas essenciais para que o nosso encontro fosse “outro” e não apenas mais um.

Convidamos brincantes que apresentaram o jongo e a capoeira como brincadeiras e instrumentos para valorização de nossas memórias. As crianças adoraram e foi uma ocasião que posteriormente entrou para a “teia de memórias”, uma de nossas atividades desenvolvidas com a intenção de trabalhar a importância da cultura e história africana e afro-brasileira no movimento *sankofa*. Muitas brincadeiras e atividades - ambas se confundem e não se dissociam - tinham o objetivo de trabalhar a memória como fator essencial para a decolonização de saberes e conhecimentos.

Considerar o jongo e a capoeira como algo que também compõe as brincadeiras faz parte desse processo de decolonização, pois decolonizar possui o sentido de respeito e consideração às identidades e culturas que estão presentes na constituição de nossa história que é feita no saber-fazer pedagógico no cotidiano da escola. Assim, a (re)existência decolonial pode ser possível a partir de mudanças estruturais e do rompimento com a epistemologia moderna. Pensar e fazer uma educação antirracista:

“[...] que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afrobrasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala.” (GOMES, 2012, p. 105).

Por fim, incluímos as brincadeiras das crianças nos nossos planejamentos, pois foi uma demanda reivindicada por elas. Fazíamos debate e deliberávamos de forma coletiva quais seriam as brincadeiras, de quais formas seriam brincadas, quais seriam as regras e os espaços utilizados. Incluí-las no processo de decisão e escolha foi imprescindível para que as crianças realmente percebessem que nosso trabalho só fazia sentido se fizesse sentido a elas também, e que elas também devem ser protagonistas dos processos educativos.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como professoras-pesquisadoras, como sujeitas que existem e fazem escolhas, percebemos que decolonizar a educação é também decolonizar nossos corpos, nossa existência. Entendendo que não existe separação entre quem somos e como educamos, os movimentos de criar dúvidas, levantar hipóteses, escutar o “outro”, valorizar as multiplicidades em cada indivíduo e as potências a partir disso, são movimentos pessoais em nossas vidas. Acreditamos na potência do encontro com nossos próprios universos simbólicos e que nós, enquanto educadoras e referências dentro de diferentes espaços educativos, precisamos caminhar para uma educação que não legitime as desigualdades e as violências existentes em nossa sociedade.

Ressaltamos a importância de termos a possibilidade da regência de uma turma durante nosso processo de graduação como algo que nos permitiu expandir para além dos muros da universidade e assim ampliarmos as paredes das salas de aula. Vivenciar o que de fato estávamos e estamos estudando e vivendo e conseguir ver e fazer na prática uma educação antirracista e de valorização de nossas raízes e ancestralidades é o que nos faz acreditar em uma “educação como prática para liberdade” (hooks, 2017, p. 25). Liberdade nossa e liberdade de nossas interlocutoras, pois a palavra não é o fim, mas o caminho que não é acabado, mas está em constante movimento e em deslocamento.

Para nós, as palavras ditas finais são dinâmicas: se locomovem e se potencializam em cada corpo-espaço-tempo que as encontram. Isso não significa que não temos conclusões sobre o trabalho realizado, mas que acreditamos que não há um fim, pois a (re)existência se compromete com continuidades. Dessa maneira, compreendemos a importância do diálogo constante entre prática-teoria-prática, aprendizagem-ensino-aprendizagem, para saberes-fazeres pedagógicos coletivos e com sentidos. Onde não há sobreposição de um corpo sobre o outro, nem de conhecimentos ou vivências com maiores graus de importâncias. E por isso, temos como pressuposto a consideração de uma epistemologia crítica, logo, não marcada pela modernidade e o racismo.

Assim, (re)existimos de mãos dadas e corpos entrelaçados invocando o movimento-ação *sankofa*, com um olhar permanentemente voltado para essa experiência de saberes-fazeres pedagógicos que tecemos com as crianças e com nós mesmas.



Caminhando sempre para um lugar de escuta sensível de nós e de quem nos atravessa nas diferentes encruzilhadas – sejam estas na escola, em outros espaços educativos ou em qualquer espaço-tempo de nossas existências. Seguimos (re)existindo e reverenciamos “[...] o senhor das encruzas pedindo sua licença para continuar a caminhada, até a próxima esquina!” (RUFINO, 2015, p. 12).

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei Federal nº 10.639/2003. *In: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: 1996.

BRASIL. Lei Federal nº 11.645/2008. *In: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *In: Revista Brasileira de ciência política*, nº 11. Brasília, maio, agosto/2013, p.89-117.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, ANPED, n. 10, p. 58-78, jan./abr. 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *In: Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, p. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao\\_acao/relacoes\\_etnico\\_raciais\\_educacao\\_descolonizacao\\_curriculos.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao_acao/relacoes_etnico_raciais_educacao_descolonizacao_curriculos.pdf)> Acesso em 26 set. 2020.

KRENAK, Ailton. Narrativa Krenak: O eterno retorno do encontro. *In: Novaes, Adauto (org.). A Outra Margem do Ocidente*. Minc-Funarte/Companhia das Letras, 1999.

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

MARTINS, Lenabayomi. **Manifesto por reparação Abayomi boneca preta brasileira**. [S.I.]: Lenabayomi Martins, 20 set. 2020. [Postagem no Facebook]. Disponível em <<https://www.facebook.com/lenabayomi.martins/posts/3523360054352890>> Acesso em 28 set. 2020.

MUNANGA, Kabelenge. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. *In: Cadernos PENESB – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na*



**sociedade brasileira** – FEUFF – n. 12. Rio de Janeiro/Niterói – Ed. Alternativa/EdUFF, 2013.

NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **A matriz africana no mundo**. São Paulo: Selo Negro, 2008.

NJERI, Aza. A arte de acender o sol do outro: reflexões. [S.I.]: Afya Psicologia, 06/06/2020. 1 vídeo (57 min:41 seg). [Ao vivo no Instagram]. Disponível em <<https://www.instagram.com/tv/CBHAz99log9/>>. Acesso em 27 set. 2020.

POPAZOGLO, Larissa. Educação crítica e animais não-humanos: Abordagens em Educação a partir dos Estudos Críticos Animais na América Latina. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal Fluminense, 2018.

RUFINO, Luiz. Exu e a pedagogia das encruzilhadas: sobre conhecimentos, educações e pós colonialismo. *In: VIII Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias: Movimentos Sociais e Educação*, Junho, 2015.