

Decolonialidade e branquitude: empretecendo os currículos em busca de justiça cognitiva

Graça Regina Franco da Silva Reisⁱ

Marcia Oliveira Maciel Franco Reisⁱⁱ

Soymara Vieira Emiliãoⁱⁱⁱ

Resumo

Este texto objetiva discutir a necessidade de um currículo que traga outras vozes e histórias diferentes daquelas que estão em predominância nos materiais didáticos. Problematiza a noção da branquitude e o reconhecimento dos privilégios materiais e simbólicos que, dela, advém, indo ao encontro de um currículo decolonial ou contracolonial (Bispo dos Santos, 2023) que se desenvolva, valorizando outras culturas e modos de viver, pensando a justiça cognitiva, como uma forma de elaboração de um projeto de justiça social. Como metodologia, adotamos as narrativas heterobiográficas (Emilião, 2022), entendendo-as, como a compreensão de si pela história do outro, inventariando os diversos modos de viver nas escolas, onde criam-se outras e novas possibilidades curriculares que inserem pluralidade aos sentidos, hegemonicamente, idealizados.

Palavras-chave: heterobiografias; decolonialidade; currículos.

Decoloniality and whiteness: blackening curricula in pursuit of cognitive justice

Abstract

This text aims to discuss the need for a curriculum that brings forth other voices and stories different from those predominantly found in educational materials. It problematizes the notion of whiteness and the acknowledgment of the material and symbolic privileges that stem from it, aligning with a decolonial or counter-colonial curriculum (Bispo dos Santos, 2023) that values other cultures and ways of living, considering cognitive justice as a means to elaborate a project of social justice. As a methodology, we adopt heterobiographical narratives (Emilião, 2022), understanding them as the self-understanding through the history of the other, inventorying the various ways of living in schools, where new and diverse curricular possibilities are created, inserting plurality into hegemonically idealized meanings.

Keywords: heterobiographies; decoloniality; curricula.

ⁱ Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRRJ). Jovem Cientista do nosso estado – FAPERJ. E-mail: francodasilvareis@gmail.com – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2420-0985>.

ⁱⁱ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação pela University of Humanistic Studies. Professora da Educação Básica e membro do coletivo feminino de pesquisa ConPAS. E-mail: marciaomfreis@gmail.com – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3444-0317>.

ⁱⁱⁱ Doutora em Educação. Professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Pedagoga da Rede Municipal de Niterói. E-mail: emiliaosoymara@gmail.com -ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6754-6188>.

Decolonialidad y blancura: enegrecendo currículos em busca de la justicia cognitiva

Resumen

Este texto tiene como objetivo discutir la necesidad de un currículo que traiga otras voces e historias diferentes de aquellas que predominan en los materiales educativos. Problematisa la noción de blancura y el reconocimiento de los privilegios materiales y simbólicos que de ella se derivan, alineándose con un currículo decolonial o contra-colonial (Bispo dos Santos, 2023) que valore otras culturas y formas de vida, considerando la justicia cognitiva como un medio para elaborar un proyecto de justicia social. Como metodología, adoptamos narrativas heterobiográficas (Emilião, 2022), entendiéndolas como la comprensión de uno mismo a través de la historia del otro, inventariando las diversas formas de vivir en las escuelas, donde se crean nuevas y diversas posibilidades curriculares, insertando pluralidad en los significados hegemónizados idealizados.

Palabras clave: heterobiografía; decolonialidade; currículos.

1 INTRODUÇÃO

“O século XVI veria perpetrar-se o maior genocídio da história da humanidade. [...] é a conquista da América que anuncia e funda nossa identidade presente” (Todorov, 2019, p. 6-7).

Nascemos, crescemos, vivemos, dentro de um sistema violento, opressor, racializado que surge com a conquista das Américas. É no encontro entre europeus e os povos originários que habitavam essas terras que a nossa identidade é fundada, inaugurando o período chamado Modernidade.

Essa lógica, que é colonial, permanece nas estruturas da sociedade e foi tecida no imaginário dos colonizados ao longo do tempo. Uma das ideias próprias da colonialidade que se perpetuou, na América, foi a ideia de raça, usada para legitimar as relações de dominação europeia. No processo de colonização, o padrão do homem europeu foi estipulado como parâmetro, por meio da sua estrutura biológica/racial diferenciada (Quijano, 2005).

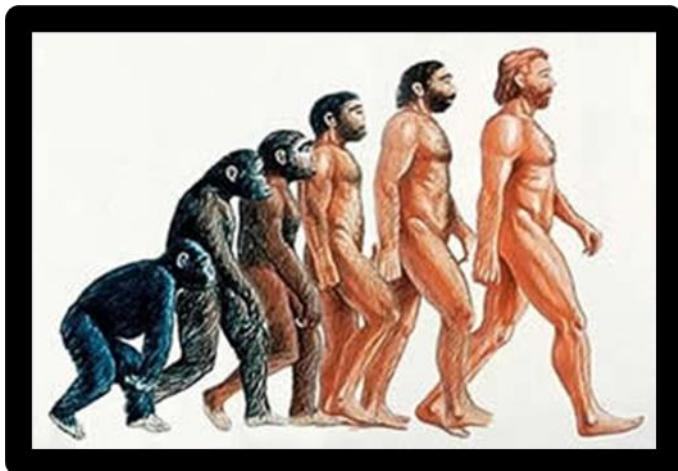


Figura 1 - Evolução da Espécie

Fonte: <https://mundoeducacao.uol.com.br/biologia/evolucao-humana.htm>.

Uma imagem clássica, usada, cotidianamente, como verdade, e pouco questionada por nós, diz respeito à ideia de evolução das espécies. Nela, aprendemos que a raça humana se desenvolve, a partir dos primatas e é embranquecida, conforme essa evolução vai acontecendo. Percebemos, com ela, o quanto a branquitude tornou-se hegemonia propagada na Modernidade e no pensamento eurocêntrico como própria da evolução humana. Dessa forma, outros sujeitos, os não brancos, tornam-se não sujeitos, inferiores, não humanos ou selvagens. O racismo é uma das expressões da superioridade branca herdadas do colonialismo.

[...] Colombo – enquanto um representante do povo europeu - acreditava que poderia, por direito, explorar terras “não-civilizadas” já que sua cultura era entendida como superior e a única capaz de dominar a natureza. Nessa perspectiva, assumia também ser o representante da tal civilidade e da cristandade e que caberia a ele levar aos povos atrasados, incivilizados, pagãos, sua forma de viver, seus valores e crenças como um propósito nobre, divino, diria, justificando-se, por esta razão, as violências e a exploração das pessoas e da natureza (Reis, M., 2023, p.68).

Como nos fala Todorov (2019), em todo processo de conquista não se busca compreender o outro, pois não se percebe o outro como igual, sujeito das suas histórias. A intenção é subjugar, pois o outro é visto, como objeto, em condição de sub-humanidade ou não humanidade. Mesmo sabendo que as ilhas, por onde passou, haviam recebido nomes dados pelos habitantes nativos; "as palavras dos outros, entretanto, não lhe interessam muito, e ele [Colombo] quer rebatizar os lugares em função do lugar que ocupam em sua descoberta, dar-lhes nomes justos; a nomeação, além disso, equivale a tomar posse" (Todorov, 2019, p.38).

Percebemos como a linguagem, assim como as imagens, conforme demonstrado acima, age e estabelece uma relação de poder. Quem nomeia? Quem é nomeado? Quem cria as histórias contadas? Como os personagens dessas histórias são representados? Quem tem acesso a quais histórias? Relembrando as reflexões de Spivak (2010) e Kilomba (2019) sobre quem pode ou não falar, entendemos que a linguagem não é algo neutro, isento de valores, crenças, sentidos, sentimentos. Nomear é estabelecer a posse e objetificar aquilo que se nomeia, apagando subjetividades que são constituídas e se constituem pela/na linguagem, nos rituais, nas crenças, nas diferentes cosmovisões dos povos originários.

O sentimento de superioridade em relação a esses outros legitima a hierarquia racial e cultural que se cria, por meio desse processo. Segundo Marcia Reis (2023, p.70), esse movimento foi imprescindível para a “legitimização e perpetuação da exploração dos povos e da natureza sob o pretexto da possibilidade de salvação e de civilização, além de desumanizar os povos colonizados e justificar genocídios, epistemicídios e linguicídios”.

Nesse processo, a categoria ser humano, a construção do ser genérico que representará toda a humanidade, passa a ser retratada pelo homem branco, heterossexual, europeu, cristão, características estas, às quais, em tempos recentes, outras vêm se juntando. É com esse modelo que nos deparamos, constantemente, nos livros, nos quadros, na TV. Nessa lógica, os corpos que não se encaixam nesse padrão são considerados menos humanos, sub-humanos ou não-humanos.

Olhar para o período da colonização, da conquista das Américas, nos permite perceber como se cria e se instaura a lógica da modernidade/colonialidade que produz exclusões, invisibilizações e violências de todos os tipos. Somos ensinados a sermos racistas e a não questionar as desigualdades e os privilégios que a vida nas nossas sociedades envolve. Uma das constatações que fazemos, é que somos ensinados a não problematizar a questão da escravização de milhões de pessoas e não responsabilizamos os colonizadores, os exploradores. Segundo Bento, (2022) nós, como sociedade, não nos envergonhamos do que fizemos. Césaire argumenta que

[...] a colonização, repito, desumaniza até 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).

Assim sendo, não basta desacreditar as narrativas do passado, no que se refere às ideias coloniais. Pensamos que seja preciso criar outras narrativas tecidas, também, com os fios da diversidade das experiências, da solidariedade, das lutas e dos saberes entrelaçados nas margens e nas fissuras do pensamento hegemônico, com todas as pessoas excluídas, marginalizadas e invisibilizadas e que, portanto, carregam e experienciam a lógica colonial, no presente, "pois é na escolha exclusiva de perspectivas teóricas e metodológicas eurocêntricas que se manifesta a branquitude", como nos ensina Bento (2022, p. 78), ao aludir a um dos principais problemas gerados pela colonização e pelos processos de negação da humanidade das populações não-brancas. O processo de racialização instaurado, a partir da lógica Moderna/Colonial eurobrancocentrada foi utilizado como justificativa para a exploração dos povos indígenas, dos negros e de outros grupos considerados não brancos, estabelecendo e perpetuando vantagens/privilégios às pessoas brancas. Tal situação criou e continua criando/ampliando as desigualdades, as injustiças e as violências cotidianas. Precisamos, partindo dessa compreensão, tecer essas narrativas outras com fios das histórias daqueles e daquelas que oprimiram, violentaram, invisibilizaram, proveniente de uma postura de abertura para aprender sobre si e sobre o outro, ouvindo o que o outro tem a dizer sobre nós, também.

Dessa forma, sustentamos ser possível ir ao encontro de um currículo decolonial ou contracolonial (Bispo dos Santos, 2023), que se desenvolva, valorizando outras culturas e modos de viver, pensando a justiça cognitiva, como uma forma de elaborarmos um projeto de justiça social. Um currículo que busque tensionar os diferentes modos de existência, a partir do que emerge no/com o cotidiano na/da escola, entendendo-os como legítimos, equipolentes e que vão de encontro às narrativas da modernidade. Currículos criados, praticados/pensados com aqueles e aquelas com os quais nos encontramos na escola. Currículos que respeitem e abracem a pluriversalidade de existências, cosmovisões e cosmogonias.

Em seu trabalho, Boaventura (Santos, 2004) aponta cinco lógicas monoculturais que reafirmam invisibilizações, determinando os espaços/tempos legítimos na modernidade e excluindo os seus "outros" por meio da sua desqualificação e do seu não reconhecimento. Estas são: monocultura do saber e do rigor científico, monocultura das

temporalidades, monocultura da naturalização das diferenças, monocultura da universalidade e monocultura da produtividade capitalista. Transformar essas monoculturas em ecologias, nas quais se reconhece a interdependência entre diversas possibilidades dadas, parece ser um primeiro desafio possível na luta em prol da construção da justiça social e cognitiva (Reis, 2014).

Nesse sentido, discutir a necessidade de um currículo que traga outras vozes e histórias diferentes daquelas que estão em predominância nos materiais didáticos é, para nós, um importante instrumento para problematizar a noção da branquitude e o reconhecimento dos privilégios materiais e simbólicos que dela advém. Praticar justiça cognitiva, trazendo outras vozes para os currículos é um exercício necessário para a tessitura de uma sociedade mais igualitária e justa.

Para tanto, organizamos este artigo em três seções. A primeira traz reflexões sobre a nossa opção epistêmico-política-metodológica pela pesquisa narrativa nos dias com os cotidianos escolares (Alves, 2003, 2019; Graça Reis, 2014, 2023; Oliveira, 2012). Na segunda seção, por meio da narrativa da professora Fabielle, compreenderemos as modificações nas práticas políticas da docente, no movimento de empretecer os currículos, investigando como a reflexão e o tensionamento da branquitude, como hegemonia, podem levar à autoformação docente (Pineau, 2012) e, à guisa de conclusão, tecemos nossas considerações que expressam nossos entendimentos provisórios e, em constante movimento, pois, como nos lembra Freire (1996, p. 85), "o mundo não é. O mundo está sendo".

2 O INÍCIO: OS ENTRETECIMENTOS *EPISTÊMICO-POLÍTICAMETODOLÓGICOS* DAS PESQUISAS NARRATIVAS NOS DIAS COM OS COTIDIANOS ESCOLARES

O samba é rodando,
a capoeira é rodando,
o reggae é rodando,
a gira é rodando,
tudo nosso é na circularidade.
(Bispo dos Santos)

Como pesquisadoras dos cotidianos escolares, vivendo o chão da escola básica e das pesquisas narrativas, estamos dedicadas a uma prática teoria horizontal, democrática, decolonial ou contracolonial, centrada, na prática e na vivência, como define Antônio Bispo

dos Santos (2023). Nossa compreensão é que, por meio das narrativas heterobiográficas (Emilião, 2022), no sentido da compreensão de si, pela história do outro, podemos inventariar os diversos modos de viver nas escolas, onde criamos outras e novas possibilidades curriculares que inserem pluralidade aos sentidos, hegemonicamente, idealizados.

Nossa proposta vai no sentido de compreender e valorizar as ações docentes, porque, com Oliveira (2012), entendemos que os currículos são, cotidianamente, criados e recriados nos diálogos e enredamentos de saberesfazeres dos sujeitos e seus contextos de vida. Conhecer a experiência de uma docente sobre o empretecimento desses currículos é conhecer os elementos dentrofora (Alves, 2010) das escolas que possibilitam às professoras criarem esses currículos, tingidos pelas questões étnico-raciais, como ações e reações desses sujeitos ao racismo que estrutura a sociedade brasileira.

Vimos compreendendo que toda narrativa é uma artesania (Reis, Campos, 2019), pois a arte de narrar se assemelha ao trabalho artesanal que tem, dentre outras características elencadas por Mills (2009), a indissociabilidade entre o trabalho manual, do corpo, e o trabalho intelectual, da mente, e uma heterobiografia, ou seja, são escritas singularessociais (Reis, G., 2023), abrindo “janelas” para os contextos sócio-políticos, nos quais são vividas, e que permitem o mapeamento das paisagens psicossociais.

Como produções singularessociais, as narrativas heterobiográficas possibilitam a compreensão de si pela história do outro, por dar-se em camadas, quando as histórias simultâneas dos outros e da sociedade vão dando existência ao mundo. Ao registrarmos as heterobiografias, acessamos os conhecimentos, linguagens, afetos e afecções que estão em circulação nas práticas discursivas nas ações docentes nos cotidianos escolares.

Como material de pesquisa, as narrativas são úmidas das complexas redes que nós, professoras, “seres linguajantes” (Alves; Caldas; Andrade, 2019), tecemos, prenhes de saberes, emoções e rationalidades, nas trocas e negociações permanentes que fazemos nas tantas situações vividas no dentrofora das escolas. Por isso, as professoras são sujeitos ativos (Certeau, 2008) que atuam, lance a lance, com astúcia, se colocam no campo de jogo do adversário e não podem ter essas ações traduzidas, por meio de explicações gerais a respeito de sua dinâmica e escorregadaria riqueza. São criações que

ocorrem, no ineditismo, no improviso da vida, na criatividade ligeira dos praticantes das escolas.

Assim, o trabalho com narrativas heterobiográficas contribui para a preservação da amplitude e a complexidade da vida, inserindo múltiplas possibilidades de “contar” o mundo (Alves, 2008), na compreensão de que os cotidianos escolares são espaços tempos ricos de criações, reinvenções e ações (Oliveira, 2012) na cultura, produzindo redes de conhecimento significações (Alves, 2013), alargando e criando conhecimentos e conteúdo.

Nesse sentido, é que afirmamos que o que é criado, cotidianamente, pelos praticantes pensantes das escolas são uma artesania de saberes e experiências, única e irrepetível, que contribui para a tessitura de uma história das escolas públicas para além da “oficial”. E, por isso, as narrativas heterobiográficas, compostas pelas vozes em circulação, nas escolas e na sociedade, tornam-se um elemento metodológico importante, por possibilitarem que as ações e reflexões dos colaboradores da pesquisa entrem em diálogo com os referenciais teóricos que subsidiam uma produção acadêmica.

As heterobiografias são resultado da memória, entendida, aqui, como uma atividade do espírito, “um trabalho sobre o tempo vivido, conotado pela cultura e pelo indivíduo” (Bosi, 2003, p. 53). Nelas, nos interstícios da discussão do narrador, há um duplo, de narração e metanarração. Ao compô-la, se estabelecem diálogos com as questões sociopolíticas, nas dimensões culturais, linguísticas, psicológicas e filosóficas da contemporaneidade. Concomitantemente, deixa ver as marcas com que “habita a Terra”, seus sentidos e crenças. Nessa tessitura, entre o fato narrado e seus sentidos, ao se colocar, narrativamente, com o outro, produz conhecimento e cultura. Com Benjamim (1993), entendemos que o narrador deixa marcas que ficam impregnadas, nesses textos, “seja na qualidade de quem as viveu, seja na qualidade de quem as relata” (Benjamin, 1993), ou, ainda, de ambos, de quem viveu e narrou, o que nos leva a compreender que é inexistente a ideia de “um real”.

Para complexificar essa compreensão, os estudos de Bragança (2012), a partir de Ricoeur, apontam que as narrativas são tecidas em um tempo triplo, na memória presente das coisas passadas, na visão presente das coisas presentes e na esperança presente das coisas futuras. Trata-se da articulação entre o tempo e a linguagem (Ricouer, 1994), no sentido de que o tempo se torna humano, quando articulado de modo narrativo. Desse

modo, é na “narrativa que se atinge seu pleno significado quando se torna uma condição de existência temporal” (Ricouer, 1994, p. 40).

Essa noção do tempo ajuda a entender os movimentos de mimese (Ricoeur, 1994) que incidem no processo de composição heterobiográfica: inicialmente, quando o narrador se assume como um sujeito que está atravessado por muitos outros e, nessa interação, se forma e deforma, provoca e o faz pensar; em seguida, na produção das narrativas, compondo as experiências no âmbito pessoal, que, também, espelham o coletivo, em que elas ocorrem; e, por fim, ao expor-se, ao compartilhar seus textos, se lançando às interpretações nas múltiplas dimensões das ações humanas.

Vimos entendendo que os movimentos miméticos, que são vividos pelo narrador, ocorrem em uma racionalidade outra, oposta à da modernidade, à da racionalidade estético- expressiva. Segundo Santos (2019), trata-se da razão, em que prepondera a dimensão "artística" (estética), a produção discursiva, os sentidos (*aisthesis*) e não apenas a cognição.

No processo de recriar em palavras o que foi vivido, em composição narrativa, há reconfigurações não intencionais que provocam o esboroamento das fronteiras entre os fatos e o ficcional, ambos produzidos pelos dispositivos da memória. Nos sentidos político e social, o que se busca é a reinserção dos sujeitos naquilo que produzem, como afirma Oliveira (2023), com a pretensão de “provocar”.

em um desafio epistemológico de crítica e superação da racionalidade instrumental moderna e recuperação da validade de outras formas de conhecimento, menos frias, menos duras, distanciando-nos da “concepção clássica” (Oliveira, 2023, p. 5).

O que Oliveira denomina de concepção clássica é a exclusão da multiplicidade do mundo, o que sustenta a racionalidade moderna e a razão indolente. Segundo Santos (2006), a razão indolente subjaz à produção de conhecimento hegemônico do ocidente e a compreensão do mundo ocidental. Para contrapor essa lógica, as epistemologias que envolvem a narrativa e a cartografia propõem a validação dos conhecimentos, ancorados, nas experiências de resistência de todos os grupos sociais, vítimas da injustiça, da opressão e da destruição causada pelo capitalismo, pelo colonialismo, pelo racismo e pelo patriarcado.

E é, nesse sentido, que movimentos cotidianos buscam romper, ou pelo menos tensionar, as dicotomias empobrecedoras próprias do colonialismo (homem-mulher, norte-sul, rico-pobre etc.) e as relações de poder que as articulam. Em contraponto, propomos o “aquecimento da razão” (Santos, 2019, p. 151), que torna o corpo potente, quando aquecido pelas emoções e afetos e, por conseguinte, dos conceitos, transformando a latência em potência, a ausência em emergência, o inatingível no “ali-à-mão”.

Para Santos, o aquecimento da razão aquece a ética, que o autor considera a “precondição da indignação ativa” (2019, p. 151), tornando aquilo que toleramos por não acreditar que possa ser mudado, em algo intolerável e possível de ser superado. Para essa noção, o autor se inspira no “corazonar”, que é um termo usado pelo povo Kitu Kara, grupo indígena, localizado nos arredores de Quito, capital do Equador.

Trata-se da razão oriunda de experiência concreta, vivida (...) de uma forma completamente diferente de olhar a realidade; (...) é uma proposta em construção que surge da procura do desenvolvimento espiritual individual e coletivo. É uma categoria construída na base do sentimento, da sabedoria, da espiritualidade; interage com os sonhos, linguagens invisíveis que são, contudo, reais, interligadas com o todo, com a biodiversidade, com a energia (Ushina, 2016. p. 198 *apud* Santos, 2019, p. 153).

Entendemos que uma razão corazonada é aquela produzida na alquimia entre emoção/afetos/razões ou ainda entre o sentir/pensar, constante nas lutas sociais, inclusive no ato de narrar suas ações e percepções do /no mundo.

Essa outra razão, corazonada, aquecida de emoções e afetos, precisa ser exercitada por um tempo outro, que temos corroborado, como sendo triplo, como afirma Ricouer, e de Ewá (Reis e Emilião, 2023). Trata-se de uma noção de tempo, baseada nas cosmopercepções africanas, como uma espiral, com início, meio e fim, ou seja, um tempo circular. Entendemos que o movimento de narrar ocorre na suspensão do tempo cronológico, na presença simultânea do passado da experiência que é narrado, no presente, concebendo um futuro que será presente novamente. É começo, meio e começo, no sentido que, ao final da narração, quem vive a experiência é afetado e modificado pelo o que narrou, sendo outro no tempo presente. Nomeamos de Ewá, em deferência às habilidades designadas ao orixá, uma divindade feminina reverenciada, aquela que conduz o arco-íris e o ciclo da água, ambos sem-fim, tal qual entendemos os

movimentos da narração, que, entrelaçando tempo, ação e desejo, tece, re-tece ou destece horizontes outros. A noção de circularidade temporal inspirou-se no pensamento de Bispo dos Santos (2023), no modo movente e circular que o pensador quilombola entende as experiências das populações negras, no Brasil, na sua resistência identitária. Para Bispo, “somos começo, meio e começo.”

Com esse tempo circular, compreendemos que as experiências teóricas praticadas docentes são um caminho que poliniza e aquece de emoções e afetos os cotidianos das escolas. Não há um fim nessa vivência, um “pronto, está feito, terminei”, mas um continuum, um aprender ensinar, que é tecido, cotidianamente, e que, sempre, recomeça com cada turma, cada menino e menina, na busca por um exercício decolonial, descolonial ou contracolonial. Afinal, “tudo nosso é na circularidade”, como apontado na epígrafe que abre esta seção.

3 O MEIO: NARRATIVAS HETEROBIOGRÁFICAS DE EMPRETECIMENTO CURRICULAR: A EXPERIÊNCIA DE FABIELLE

Durante esse caminho, eles foram se apaixonando tanto que quando eu. Lia um dos livros da nossa afroteca e eles pediam para levar aquele livro para casa, sabe? Se eu perguntar é, qual é o livro preferido deles? Eles citam uma dessas literaturas. Parece que eles conseguem alcançar ali um lugar de pertencimento.

Professora Fabielle

Ao trazer, na epígrafe, um dos trechos da narrativa da professora Fabielle Moisés, anunciamos que, nesta seção, iremos acompanhar o seu trabalho cotidiano, na busca por um empretecimento dos currículos, e discuti-lo. Essa docente atua na educação básica, com crianças dos morros do Bumba, Atalaia e Sem Terra, periferia do Município de Niterói, na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro.

O que estamos nomeando de “empretecimento” curricular? Trata-se de acompanhar a “virada de chave” da professora, ao assumir a sua criação curricular e vindo dando os tons que habitam a sala, abandonando propostas oficiais, eurocentradas, e, em diálogo com seus conhecimentos, das crianças e das necessidades de ambos, produz seu currículo. Entretecendo os saberes aquecidos da professora, buscamos entender essas

possibilidades criadas, que tensionam as políticas curriculares, quando ela narra seus fazeres criativos e voltados às culturas dos estudantes.

Assim, a partir das palavras da docente, entramos nas linhas das políticaspráticas (Oliveira, 2012), criadas, por ela, para conversar com esses movimentos e problematizar o poder das forças hegemônicas e enrijecidas de um currículo que tentar aprisionar a vida e as diferenças. Também, buscamos compreender os processos de resistência e de criação de outros possíveis (Carvalho, 2012), a partir do que relata Fabielle.

Segue o primeiro excerto da sua narrativa:

Minha colega de escola me pediu para responder um roteiro de entrevista para a pesquisa de mestrado que ela estava realizando. No entanto, resolvi fazer daquele roteiro em formato de carta onde registrei minhas memórias e narrativas. Esse processo escrito, relembrando minha vida de estudante e de formação de professores, lembrando das minhas dificuldades, dos episódios de racismo que vivi, fui percebendo a importância de assumir o protagonismo da minha história. Fui sentindo que estava deixando de ser objeto de pesquisa, como de outras vezes em que fui convidada para participar de pesquisas, para me tornar sujeito dessa investigação. Foi uma experiência dolorida, mas que achei bastante necessária.

Professora Fabielle

As pesquisas narrativas apontam que, no ato de narrar, ocorre um encontro entre linguagem e memória, possibilitando deslocamentos das percepções sobre a história vivida e as ações do sujeito no/com o mundo. À medida que vamos avançando na leitura da escrita de Fabielle, é possível indicar que foram disparadas movimentações nas percepções da docente, à medida que ela foi entendendo a diferença entre estar, como sujeito, e ser objeto, em uma pesquisa que envolve a sua história de vida e formação.

Como já afirmamos, o trabalho de se narrar é sempre heterobiográfico, porque sua trajetória está sendo entrelaçada à vida de muitos outros, ao mundo, a um espaço&tempo sempre em processo. Fabielle segue narrando:

Revisitar minha história me fez entender como os materiais didáticos que buscava na internet para usar com as crianças não davam conta do que eu queria compartilhar com meus estudantes, principalmente aqueles que abordavam as questões étnico-raciais. Fiz várias pesquisas na internet, mas tudo que encontrava era muito genérico. Eu via na internet uma coisa muito mecânica e superficial falando do racismo. E assim, nesses blogs de professores, encontrava muito material produzido por pessoas brancas que não falavam da questão com profundidade.

Professora Fabielle

A partir da escrita da sua trajetória docente, a narradora começa a ter um estranhamento e insatisfação com as propostas que, até então, reproduzia de blogs e páginas on-line, voltados para professores. As abordagens padronizadas que começaram a incomodar, podem ser entendidas, a partir de Bento (2022), com a noção do pacto da branquitude, quando este permite que acordos não formalizados sejam feitos para perpetuar situações de dominação e privilégio. Na cumplicidade silenciosa, ou na cegueira conveniente, esse pacto reforça a falsa ideia de superioridade da pessoa branca e da subalternidade da pessoa negra em todos os âmbitos.

Mas, como o pacto pode ser desfeito? Pensamos que um dos caminhos possa ser o da reflexão sobre a própria história, por meio do processo de narratividade, que possibilita compreender os (nem tão) sutis movimentos de imposição de um padrão único, entre tantos outros. Com a narrativa de Fabielle, percebemos que a memória sobre a dor provocada pelo racismo, na infância, vai ocorrer, processualmente, tendo em vista a força dessa estrutura opressora nas histórias dos sujeitos. A sua dor (que emerge na memória) e a do outro (estudantes que ela passa a acompanhar) vão deixando pistas que modificam a prática da professora, como podemos acompanhar neste trecho da narrativa da professora:

Encerrei minhas atividades numa escola privada, que era voltada para um público mais específico, quando não tinha liberdade de proposição curricular e diferente da minha origem. Iniciei meu primeiro contato como profissional de educação da rede pública municipal de Niterói, através de um contrato temporário de 36 meses em período integral. A partir dessa experiência obtive contato com uma outra realidade de ensino-aprendizagem, com autonomia pedagógica e com uma realidade mais próxima com a que eu tive, fazendo com que me identificasse socio culturalmente com aqueles alunos. Optei por atuar em uma escola, em um bairro próximo de onde morei por muitos anos. Trabalhar naquela comunidade, para mim, era muito significativo, pois ali que eu havia nascido.

Professora Fabielle

Ao encontrar um espaço de trabalho, no qual era possível ter autoria das suas práticas teóricas, mesmo diante de um regime trabalhista precário, inicia uma criação curricular, baseada nos seus anseios, desejos e na memória, já que estava atuando em uma área próxima de onde havia morado.

Nas primeiras reuniões na escola municipal alertei para a urgência e a importância de atuar em consonância com obrigatoriedade do que prevê

a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira, em seu artigo 26A. Durante uma conversa, a coordenadora pedagógica me falou que a neta dela, que estudava na escola, estava podendo “conviver com uma pessoa negra, o que para ela era novidade”. A colega ainda me disse que achou muito carinhoso a maneira com que a menina se referia a mim. Ironicamente eu pensava: “Mas carinho só com a ‘tia marrom’? E as tias brancas não merecem carinho?” Algo que me causava profundo desconforto era conviver com a situação em que as demais professoras eram chamadas pelos seus nomes, mas eu era a “tia marrom”.

Professora Fabielle

Desfazer nós, perceber e se desviar dessa história, é uma tarefa desconfortável para todos os que se propõem a sair do lugar da história única (Adichie, 2019).

Esse processo exige muito esforço, pois envolve não apenas o reconhecimento da branquitude, como privilégio, mas constantes desaprendizagens sobre uma estrutura que nos formou. Um exercício de aprender a ser, na coletividade, de forma responsável, democrática e amorosa, nos permitindo “construir uma outra história e avançar para outros pactos civilizatórios” (Bento, 2022, p.25).

Em outra situação, quando acolhi um aluno de outra turma que estava em adaptação, a diretora fez o seguinte comentário: “Ele se identificou com você porque você é marrom bombom como as pessoas da casa dele.” As experiências que vivi atuando nessa instituição me atravessaram e marcaram a minha trajetória. Foram relações e falhas e olhares dolorosos.

Com o descontentamento que vivia na escola, fui me aprimorando e me apropriando do letramento racial, estudando os materiais importantes para o Movimento Negro, exatamente para me contrapor a essa equipe escolar que não se interessava pelo assunto. Tudo foi me afetando emocionalmente e profissionalmente. Mas, naquele ano fui convocada para me tornar efetiva nesta mesma rede pública de ensino.

Professora Fabielle

Podemos supor que a professora vai compreendendo a escola e, mais especificamente, a sala de aula, como um espaço privilegiado de tessitura de saberes e de luta contra as opressões e a favor das mudanças desejadas. Para Pineau (2012), na narratividade da história de vida e formação, ocorre um processo de autoformação, deslocando as concepções da professora, fazendo com que ela comece a perceber a importância de criar seus próprios materiais, dando início a um processo autoral que, até então, não achava possível ou não percebia ser importante.

Pineau (2012) aponta, para as três forças que compõem a formação: a heteroformação (ação dos outros), a ecoformação (ação do meio ambiente) e a autoformação. Esta última é “a apropriação por si do próprio poder de formação” (2012,

p. 91). Assim, a docente está em processo de autoformação à medida que vai se tornando responsável pelo controle dos objetivos, dos processos, dos instrumentos e dos resultados da própria formação, em um movimento, em que pode se identificar um início, mas não possui um fim. Segundo Nogueira,

a escrita autobiográfica é um exercício poderoso de metarreflexão e, portanto, de tomada de consciência de quem somos nós em diferentes dimensões de nossa existência" (2008, p. 173).

Fabielle segue:

Conforme fui me aprimorando e me apropriando de um letramento racial, foi ficando difícil a convivência com uma equipe escolar que demonstrava desinteresse e/ou indiferença na abordagem de um assunto tão importante e caro ao Movimento Negro que nos ensina o que estrutura a nossa sociedade. Com a convocação e a possibilidade de sair daquele espaço, fui percebendo o quanto era insustentável a minha permanência ali. Somadas a outras questões profissionais vivenciadas naquele ambiente, percebi que já era tempo encerrar esse ciclo.

Quando cheguei nesta escola que é no bairro que nasci, o projeto pedagógico daquele ano se chamava o ESTUDANDO O BRASIL A CONTRAPELO, um desdobramento do estudo realizado em 2022, quando foram pesquisados e investigados a história do território onde está localizada a unidade escolar e como resultado, foi percebido o apagamento da contribuição histórica, cultural e social dos primeiros habitantes da região na história da cidade e do estado. Também foi possível conhecer que, no bairro onde está localizada a escola, funcionou o primeiro quilombo urbano de Niterói. Fiquei entusiasmada. Mas, preferi esperar e conhecer o trabalho das colegas. Então, o meu caminho foi mesmo de trabalhar autoestima. E quando eu comecei a desenvolver essas atividades, era justamente isso, fazê-los refletirem, tocar assim bem no sentimento mesmo, de que 'Poxa, isso acontece, mas olha onde ele tá, olha o que ele faz', né? Eu fico um pouco emocionada quando eu falo dessas questões. Eu me lembro que quando eu cheguei na escola, eu ainda falei com você assim: 'Ah, esse caminho é muito solitário'.

Professora Fabielle

Percebemos que, mesmo com indícios tão positivos sobre o pensamento da equipe escolar, a docente prefere aguardar para assumir a autoria. É importante destacar que ela permanece no território, onde viveu sua infância. Seria só uma ação do destino ou um ajuste com seu passado de estudante da mesma rede de ensino?

Hoje atuo com uma turma de 3º e outra de 5º ano e um dos meus principais objetivos é ensinar meus estudantes através do que eles têm interesse e assim despertar o seu querer-aprender, proporcionando um processo de aprendizagem significativa. Dentro dessa perspectiva e nessa construção de sentidos, o meu desafio é tentar fazer da minha sala de aula

um ambiente antirracista e democrático, tentando me esquivar de um cenário de mazelas econômicas e sociais em que vivem essas crianças. Como eu gostaria de agir para que tocasse no meu aluno, principalmente na minha turma do terceiro ano do E.F. Me vejo neles, nas suas dores, saberes e experiências. Que foi a que você viu nesse portfólio. É uma turma majoritariamente negra, que quando eu cheguei na escola, eles não se autodeclaravam. E aí, depois desse trabalho todo, eu já percebo uma mudança. Uma aceitação, e um orgulho em se aceitar e se assumir negro que eu não percebia isso antes. Foi nessa turma que eu fiquei muito feliz no dia que o aluno Moisés falou para mim: 'Ah, tia, como é que vai existir aqui racismo na nossa turma, se a maioria da turma é negra? Sabe, ele conseguiu fazer essa leitura, é algo que nem ele mesmo se autodeclarava. Eu lembro que logo no início, eles riram no primeiro livro que eu contei, da cor de Coraline. Quando eu virei a página e eles viram que era a menina negra, eles apontaram e gritaram “É pretona”! E começaram a rir. Aquilo ficou me doendo, mas assim, graças a Deus, ao longo do ano, consegui desenvolver um trabalho de valorização.

Professora Fabielle

A narrativa da professora funciona como uma bússola, deixando ver os caminhos tortuosos e os muitos obstáculos que vão se sobrepondo em sua trajetória docente, na circularidade temporal de Ewá, sendo possível acompanhar os movimentos que foram sendo engendrados, anunciados e vividos pela docente. Da conscientização da sua história, aos incômodos com a resistência dos colegas, a decisão por buscar outro espaço de trabalho, a insegurança inicial diante de novos colegas da escola e até um sentimento de solidão. Também, vamos acompanhando, conforme vai desmanchando os mundos prontos, à medida que vai se sentindo segura para criar outros e, com eles, expressar afetos, “em relação aos quais os objetos vigentes tornaram-se obsoletos” (Rolnik, 1989, p. 15), e, apostando na inventividade, nos possíveis do cotidiano escolar, na vida que pulsa e se movimenta.

Hoje, eles mesmos já têm ciência sobre o racismo, já sentem isso, já sentem essa discriminação. Então, eu queria falar coisas positivas. De negros bem-sucedidos, do que o negro pode. É claro que eu tinha que falar dessa questão do racismo, mas eu queria dar um outro olhar para ele. Olha onde essa pessoa negra chegou. Dizer que eles podem ir além de um jogador de futebol, além de uma professora. Não desmerecendo a nossa profissão, mas é que eles veem coisas muito rasas, poucas possibilidades para eles, eu percebo. E dizer para eles que não, que apesar de ser difícil, eles podem.

Professora Fabielle

Não entendemos que foi, apenas, coincidência que, ao tomar consciência da sua trajetória, por intermédio da escrita (auto)biográfica, Fabielle escolhe trabalhar em uma

escola do bairro, onde habitou, quando menina, onde nasceu e viveu até os dez (10) anos de idade. Volta ao solo inicial das suas memórias, fortalecida para assumir o caminho autoral, que são políticas cotidianas que têm o potencial de reinventar a realidade, criar outros modos de existência, outras alianças, outros sentidos, abrindo possibilidades para a criação, para uma vida expandida em toda a sua potência. Assim, investe na literatura infantil de temática étnico-racial e na abordagem pedagógica sobre a vida de líderes negros, tais como Martin Luther King e Zumbi dos Palmares, como é possível conferir nas figuras 2 e 3.

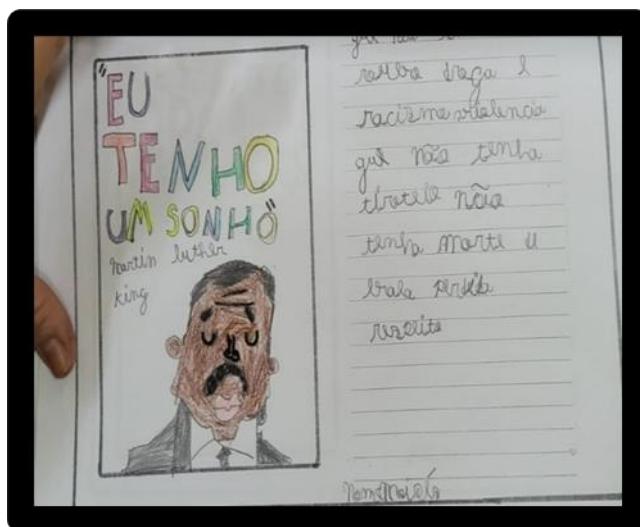


Figura 2 – Eu tenho um sonho
Fonte: Arquivo pessoal de Fabielle, 2024.

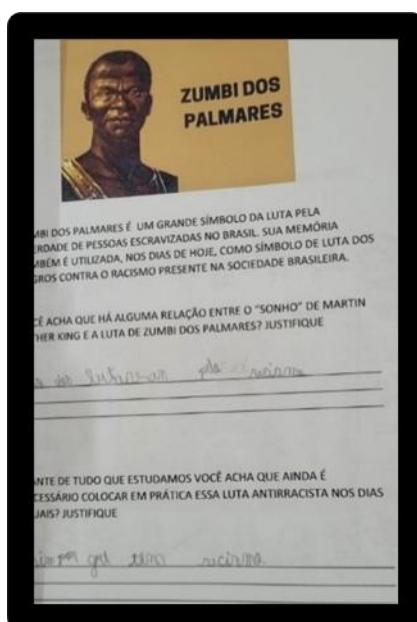


Figura 3 - Zumbi dos Palmares
Fonte: Arquivo Pessoal de Fabielle, 2024.

Para Rolnik (2015), entre as relações de poder, os movimentos da micropolítica são constituídos em uma política de ação do desejo em direção à expansão da vida. É, nesse sentido, que, ao perceber que está em um terreno menos ameaçado, que há um projeto escolar que dialoga com a sua postura de e na vida, Fabielle ousa criar seus próprios materiais educativos, discutir temáticas que atravessam seu desejo e ocupar a sala de aula com a diferença, com a potência de valorização da autoestima negra para pensar os processos educativos.

É muito bonito ver que nesse caminho, eles foram se apaixonando pela literatura preta. Tenho o cuidado de sempre escolher livros de autores negros, porque percebo que autores brancos reproduzem os personagens de uma forma muito caricata, né? O que não acontece com autores negros. Uma coisa legal também que aconteceu foi quando eu li aquele livro 'Da Minha Janela', que o Davi falou para mim, 'Tia, é uma história de verdade, né?', porque quando ele olhou aquelas imagens, elas tiveram significado para ele, porque são imagens bem reais, palpáveis, né? Foi muito legal, assim, muitos deles reconheceram ali, e coisas que eles colocaram no desenho, tipo 'Ah, eu já vi essa janela desse tipo aqui, a caixa d'água', sabe? Coisas bem reais de acordo com a realidade deles.

Professora Fabielle

Entre a professora e as crianças foram tecidas conexões e compreensões das questões étnico-raciais em suas múltiplas complexidades. Percebemos que a docente não estava focada em resultados cognitivos apenas. O que lhe interessava eram os processos que podem ressignificar as singularidades dos sujeitos e abrir novas possibilidades e recomeços. Com Rolnik (2015), a partir de Deleuze (2018), podemos entender que os movimentos que a professora realiza são de pensar a aprendizagem, como um processo de invenção de problemas, que dá espaço a outros saberes que ultrapassam as fronteiras de um currículo prescrito. O que deseja é experimentar, coletivamente, outros modos de ser e de estar nas escolas, nos cotidianos escolares e afirmar a vida, que não se deixa aprisionar e, por isso, se questiona:

Hoje mesmo, eu estava refletindo de manhã, já quase chorando: "Nossa, eu tô pensando em reter esses alunos todos aqui, que eu passei a lista para Direção". Mas quando eu refleti, os alunos eram todos negros. Será que eu tô fazendo a coisa certa? Não que eu seja a salvadora da pátria, mas será que eu não deveria levá-los comigo para o próximo ano de escolaridade para tentar fazer alguma coisa? Porque eu vejo também muita questão da afetividade com alunos com as mesmas características que as minhas. Será que a turminha que eles caírão no ano que vem, será

que a professora vai enxergar eles ou vai invisibilizar eles? Essa questão de afetividade é muito forte, porque para eles, eu sou um deles. Eu sou a professora igual a eles: professora negra, professora de comunidade, a professora que ouve funk, a professora criada por mãe solo, professora que teve que se mudar dali daquela região porque veio a chuva forte, a casa caiu, sabe? É uma realidade assim, é a realidade deles. Então, é a professora deles. Até mesmo com alunos de outras turmas, eu sinto essa relação. Eles não precisam falar nada para mim. Quando eles vêm e me dão um abraço, passam na minha porta, 'Tia Fabielle, me dá tchau', eu vejo, sabe, é incrível!

Professora Fabielle

Ao ocupar o território escola, como os sentidos da criança que foi, negra e periférica, a professora sente força para agir e cultivar a sua autoria pedagógica, invertendo, deslocando, deformando, inventando caminhos, apostando na educação, que é tecida em microações, considera os sujeitos e as complexidades dos cotidianos escolares. E por que mudar a rota? Por que não se conformar com o que vem sendo imposto? Porque, muitas vezes, é preciso seguir por desvios, romper com o pensamento de um mundo homogêneo e viver a complexidade da qual o mundo é composto.

4 CONCLUSÃO - DE VOLTA AO INÍCIO: UM CONVITE PARA CONTINUARMOS ESSA CONVERSA

Com o cheiro doce da arruda
Penso em buda, calmo
Tenso, busco uma ajuda
Às vezes me vem um salmo
Tira a visão que iluda, é tipo um oftalmo
E eu, que vejo além de um palmo
Por mim, tu, Ubuntu, algo almo
(Emicida)

Ao longo deste artigoconversa com Fabielle, buscamos tornar visível o quanto o movimento de narrar nossas histórias é começo, meio e começo, em um fluxo incessante, pois quem (re)vive a experiência é sempre afetado por ela e transformado pelo narrado, se modificando. Ao falar da sua experiência docente, podemos sentir o entrelaçamento dos fios que a professora puxa e que vão tecendo a trama da sua vidaformação (Bragança, 2012) de forma implicada, responsável.

Nessa circularidade, é possível perceber o quanto a ancestralidade de Fabielle orienta o seu caminhar, organizando os seus passos em busca da criação de práticas

curriculares mais fraternas e emancipatórias, valorizando-se e os outros, por meio do enaltecimento de cada história singularesocial (Reis, G., 2023).

Entendemos o narrador, como cúmplice do mundo, aquele que vai tecendo a vida com “fragmentos narrativos” (Clandinin; Connelly, 2015 p. 48), usando-os como um dos meios de compreender as experiências. Como patchworks, as narrativas necessitam de “um modo-chave de escrever e pensar sobre ela” (Idem p. 48) que não se preocupe com o presente, mas em “como a vida é ao ser experienciada em um continuum – as vidas das pessoas, as vidas institucionais, as vidas das coisas” (p. 50), em passagem, o que pensamos ser um processo cartográfico. Esses movimentos acompanham a tridimensionalidade, indicada por Clandinin e Connelly (2015), ou seja, são pessoais e espaço-temporais.

Esse movimento de conscientização, vivido pela professora para uma atuação política nas questões étnico-raciais, se origina quando ela toma consciência do que viveu, por meio da escrita, ou porque tem esses conhecimentos, é que escreve? Não temos resposta, porque entendemos que os movimentos de vida e formação ocorrem sem fronteira, de modo fluido e difuso, dificultando a demarcação dos processos.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Revista Teias, Rio de Janeiro**, v. 4, n. 7, p. 1-8, dez. 2003. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/23967>. Acesso em: 20 jan. 2024.
- 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**. 3. ed. Petrópolis: DP et al, 2008. p. 9-14.
- 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**. 3. ed. Petrópolis: DP et al, 2008. p.15-38.
- ALVES, Nilda; CALDAS, Alessandra Nunes; ANDRADE, Nívea Maria da Silva. et al. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos: após muitas ‘conversas’ acerca deles. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa.; PEIXOTO, Leonardo Ferreira; SÜSSEKIND, Maria Luiza (org.). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas**. Curitiba: CVR, 2019. p. 18-45.

ALVES, Nilda. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1195-1212, out.-dez. 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/mJZwtkYBWLNGDgyRZGVbSwF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 jan. 2024.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Cia das Letras, 2020.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política** (Obras escolhidas, Vol. 1). São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 197-221.

BISPO DOS SANTOS, A. **A terra dá, a terra quer**. SP: UBU, 2023.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRAGANÇA, Inês. **Histórias de vida e formação de professores**: diálogos entre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012.

CARVALHO, Janete. Magalhães. Espinosa: por um currículo político ético-afetivo no cotidiano escolar. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; GABRIEL, Carmen Teresa.; AMORIM, Antonio Carlos (orgs.). **Teóricos e o campo do currículo**. Campinas: Unicamp/ABEC/Abeu, 2012. p. 120-140.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1: As artes de fazer**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

CESAIRÉ, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. São Paulo: Veneta, 2008.

CLANDININ, Dorothy Jean; CONNELLY, Michael. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2015.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

EMILIÃO, Soymara. **Vida de professora**: currículos como romance em escolas públicas do estado do Rio de Janeiro. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**. RJ: Cobogo, 2020.

MILLS, Charles Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2009.

NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço *et al.* A escrita de memoriais a favor da pesquisa e da formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio;

PACHECO, Dirceu Castilho (orgs.). *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. *O Currículo como criação cotidiana*. Petrópolis: DP et Alli, 2012.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Da modernidade desencantada aos reencantamentos possíveis. *Revista Espaço do Currículo*, v. 16, p. 1-18, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/67235>. Acesso em: 2 fev. 2024.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias (orgs.). *O método (auto) biográfico e a formação*. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2012. p. 91-110.

QUIJANO, Aníbal. “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”. In LANDER, Edgardo (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

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. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

REIS, Graça Regina Franco da Silva. Singularsocial. In: REIS, Graça Regina Franco da Silva; OLIVEIRA, Inês Barbosa; BARONI, Patrícia. *Dicionário de pesquisa narrativa*. Rio de Janeiro: Ayvu, 2023. p. 333-341.

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

REIS, Graça; EMILIAO, Soymara. *Alfabetização entrelaçada nas questões étnico-raciais: o tempo de Ewá*. (no prelo)

REIS, Marcia O.M. F. *O que me importa é não estar vencida – decolonialidade, currículos e ensino da língua inglesa*. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2023.

RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa*. Campinas: Papirus, 1994.

ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

ROLNIK, Suely. *A descolonização do pensamento na obra de Grada Kilomba* [Entrevista]. Portal Geledés. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/descolonizacao-do-pensamento-na-obra-de-grada-kilomba/>. Acesso em: 04 jan. 2024

SANTOS, Boaventura de Sousa. *O fim do império cognitivo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Paula. Gramática do Tempo: para uma nova cultura política. Cortez, 2006.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: UFMG, 2010.

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América:** a questão do outro. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

Recebido em: 22/03/2024

Aprovado em: 07/04/2024

Publicado em: 17/10/2025



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](#) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.