

REVISTA

# DIÁLOGO EDUCACIONAL

[periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional](http://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional)



PUCPRESS

## Caminhando ao lado das infâncias e produzindo currículos afropindorânicos

*Walking alongside children and producing Afro-Pindoramic curricula*

*Acompañando a la infancia y elaborando planes de estudio afropindorámicos*

---

Allan Rodrigues <sup>[a]</sup> 

Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) | Universidade Estácio de Sá (UNESA)

Perseu Pereira da Silva <sup>[b]</sup> 

Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Colégio Pedro II (CPII), Departamento de Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Luís Paulo Cruz Borges <sup>[c]</sup> 

Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ) e Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPED-UERJ)

**Como citar:** RODRIGUES, Allan.; SILVA, Perseu Pereira da.; BORGES, Luís Paulo Cruz. Caminhando ao lado das infâncias e produzindo currículos afropindorânicos. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, PUCPRESS, v. 25, n. 87, p. 2020-2033, dez. 2025. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.25.087.DS14>

### Resumo

O presente artigo parte de um conjunto de pesquisas, abordando a relação entre infâncias e currículos antirracistas, buscando um mundo mais plural e coletivo. Metodologicamente, o trabalho se baseia na ideia de "caminhar ao lado" das

<sup>[a]</sup> Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, e-mail: [allancr@id.uff.br](mailto:allancr@id.uff.br)

<sup>[b]</sup> Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, e-mail: [perseu@yahoo.com](mailto:perseu@yahoo.com)

<sup>[c]</sup> Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, e-mail: [borgesluispaulo@yahoo.com.br](mailto:borgesluispaulo@yahoo.com.br)

infâncias, inspirada em Perseu Silva (2025) e Trinh T. Minh-ha (2015), o que significa uma parceria horizontal e a escuta das crianças para provocar mudanças curriculares. As teorizações baseiam-se em Conceição Evaristo, bell hooks, Nilma Lino Gomes e Negô Bispo, entre outros, problematizando a racialização das infâncias e a invisibilização de crianças negras e indígenas no currículo hegemônico, que historicamente tem operado como dispositivo de exclusão. Propõe-se a criação de currículos afropindorâmicos que acolham as vozes e epistemologias das infâncias racializadas, entendendo as crianças como sujeitos de direitos e saberes. Para isso, o currículo deve ser um espaço de criação coletiva, afeto e pertencimento, rompendo com sua neutralidade e intocabilidade. A luta por um currículo decolonial crítico antirracista implica em "desnudar" seus alicerces coloniais e suspeitar de narrativas hegemônicas que dissimulam a colonialidade do saber, do poder e do ser. À guisa de conclusão afirma-se que a infância, especialmente a negra e indígena, deve ser reconhecida como um território fértil de aprendizado mútuo, reencantamento do mundo e insurgência, capaz de perturbar as certezas e romper os pactos de silenciamento.

**Palavras-chave:** Infâncias. Currículos. Insurgências. Caminhar ao lado. Conhecimentos afropindorâmicos.

## Abstract

*This article is based on a set of studies addressing the relationship between childhood and anti-racist curricula, seeking a more pluralistic and collective world. Methodologically, the work is based on the idea of "walking alongside" childhood, inspired by Perseu Silva (2025) and Trinh T. Minh-ha (2015), which means a horizontal partnership and listening to children to bring about curricular changes. The theorizations are based on Conceição Evaristo, bell hooks, Nilma Lino Gomes, and Negô Bispo, among others, problematizing the racialization of childhood and the invisibility of black and indigenous children in the hegemonic curriculum, which has historically operated as a device of exclusion. The creation of Afro-Pindoramic curricula is proposed, which welcome the voices and epistemologies of racialized childhoods, understanding children as subjects of rights and knowledge. For this, the curriculum must be a space for collective creation, affection, and belonging, breaking with its neutrality and untouchability. The struggle for a critical anti-racist decolonial curriculum involves "laying bare" its colonial foundations and questioning hegemonic narratives that conceal the coloniality of knowledge, power, and being. In conclusion, it is affirmed that childhood, especially black and indigenous childhood, must be recognized as a fertile territory for mutual learning, re-enchantment with the world, and insurgency, capable of disrupting certainties and breaking the pacts of silencing.*

**Keywords:** Childhoods. Curricula. Insurgencies. Walking alongside. Afro-Pindoramic knowledge.

## Resumen

*Este artículo se basa en un conjunto de estudios que abordan la relación entre la infancia y los currículos antirracistas, buscando un mundo más pluralista y colectivo. Metodológicamente, el trabajo se basa en la idea de acompañar a la infancia, inspirada por Perseu Silva (2025) y Trinh T. Minh-ha (2015), lo que implica una colaboración horizontal y la escucha de los niños para generar cambios curriculares. Las teorizaciones se basan en Conceição Evaristo, bell hooks, Nilma Lino Gomes y Negô Bispo, entre otros, que problematizan la racialización de la infancia y la invisibilidad de la infancia negra e indígena en el currículo hegemónico, que históricamente ha operado como un dispositivo de exclusión. Se propone la creación de currículos afropindorâmicos que acojan las voces y epistemologías de las infancias racializadas, entendiendo a los niños como sujetos de derechos y conocimiento. Para ello, el currículo debe ser un espacio de creación colectiva, afecto y pertenencia, rompiendo con su neutralidad e intocabilidad. La lucha por un currículo decolonial, crítico y antirracista implica revelar sus fundamentos coloniales y cuestionar las narrativas hegemónicas que ocultan la colonialidad del conocimiento, el poder y el ser. En conclusión, se afirma que la infancia, especialmente la infancia negra e indígena, debe ser reconocida como un territorio fértil para el aprendizaje mutuo, el reencanto con el mundo y la insurgencia, capaz de perturbar las certezas y romper los pactos de silenciamiento..*

**Palabras clave:** Infancia. Currículos. Insurgencias. Caminando junto a. Saberes afropindorâmicos.

## 1. Introdução

Às vezes, no final da tarde, antes que a noite tomasse conta do tempo, ela se sentava na soleira da porta e, juntas, ficávamos contemplando as artes das nuvens no céu. Uns viravam carneirinhos; outras, cachorrinhos; algumas, gigantes adormecidos, e havia aquelas que eram só nuvens, algodão doce. A mãe, então, espichava o braço, que ia até o céu, colhia aquela nuvem, repartia em pedacinhos e enfiava rápido na boca de cada uma de nós. Tudo tinha de ser muito rápido, antes que a nuvem derretesse e com ela os nossos sonhos se esvaecessem também. Mas de que cor eram os olhos de minha mãe? (Evaristo, 2016, p.17).

A epígrafe de Conceição Evaristo (2016) nos faz pensar em infâncias, no plural. Infâncias negras que desenvolvem com sua mãe um ‘jogo resistência’, que emerge das dificuldades impostas pelas desigualdades e se transformam em fabulação da vida. As “artes das nuvens no céu” se transformaram também em alimento. Um jogo que fabulava nas ‘nuvens bichos’ e é rompido pela transformação delas em algodão doce para preencher o vazio que a fome traz. Esse ‘jogo resistência’ é o sonho que não pode esvaecer e, por isso, “Tudo tinha de ser muito rápido”. Por fabular o real e lidar com ele diretamente, esse jogo obedece ao tempo cronológico, marcado pela fome, ainda que transforme a nuvem em bicho e algodão doce. Ele não se desgruda da realidade, mas vai tentando se reinventar diante das dificuldades. O ‘jogo resistência’ é uma maneira de não se entregar.

Ao lado da literatura de Conceição Evaristo (2016) produzimos um pensar com as crianças que estão na cena da vida. Não à parte, ou num universo lúdico, ou em outro mundo paralelo, as crianças fazem parte da sociedade e são atravessadas por todas as questões sociais que marcam as estruturas da vida cotidiana em suas dimensões políticas e culturais.

Diante das infâncias e suas idiossincrasias podemos pensar nas disputas, nas problematizações, nas resistências e nas insurgências possíveis no diálogo com os currículos. Dessa forma, o presente artigo tem como objetivo relacionar infâncias e currículos antirracistas em tramas possíveis para pensarmos um mundo outro, onde possamos nos reconhecer mais plurais e mais coletivos de forma insurgente. Partimos da ideia afropindorâmica, baseados em Negô Bispo (Santos, 2023), que dialoga com uma epistemologia que emerge dos/com os povos das circularidades: quilombolas, indígenas e negros. Em nossa compreensão, ao pensarmos com Nêgo Bispo (Santos, 2023), tomamos o conceito como uma concepção de mundo que une os povos negros e as cosmologias indígenas em um mesmo gesto de resistência e criação. Trata-se de um movimento de reflorestamento do pensamento, que reencontra a sabedoria dos quilombos, terreiros e aldeias — territórios de vida e de saber que sustentam modos de existir não subordinados à lógica ocidental.

[...] a lógica cosmovisão politeística com os elementos da natureza; (...) relação orgânica e biointerativa com todos os elementos da natureza; (...) chegar ao nível de sabedoria e bem viver (...) transformando nossas divergências em diversidades e na diversidade atingirmos a confluência de todos as nossas experiências. (...) pensamento pluralista territorializado (...) elaboração e estruturação circular (...) contra colonização (Santos, 2019, p. 69).

Propomos, aqui, pensar currículos caminhando ao lado das infâncias. A ideia de caminhar ao lado é inspirada na intelectual vietnamita Trinh T. Minh-ha (2015), que no filme *“Reassemblage – from the firelight to the screen”* (1982) se propõe a “falar ao lado” ou “falar próximo” de seus interlocutores/as. Sua proposta rompe com filmes que “falam sobre”, como fazem os clássicos documentários. Sua ideia é distorcer as relações de poder dos sujeitos em interação, em seu caso, na produção de um filme. Logo, nos instigamos a estar ao lado das infâncias para provocar currículos. Estar ao lado como quem estabelece uma parceria, uma relação horizontal. Propomos muitas ações “ao lado”, pois nos interessa a maneira como nos posicionamos diante do que agimos.

A ideia de pensar insurgências curriculares entre a escola e a universidade, propondo mundos possíveis é, também, a possibilidade de criar, inventar, existir, resistir... Vera Candau (2020) nos ensina que a insurgência deve nos levar:

[...] a construir uma perspectiva outra para os processos educacionais, tanto referentes à escola como à educação não formal. Partimos da afirmação de que não basta resistir. É necessário ir além. Insurgir supõe criar. Construir. Identificar perspectivas teórico-práticas que apontem para outro horizonte de sentido, outras formas de desenvolver processos educacionais que se confrontam com as tendências dominantes (Candau, 2020, p. 13).

O binômio ensinar-aprender está imbricado nas relações propostas no campo da Educação. Tais dimensões se coadunam compondo, também, as questões dos próprios campos da infância e do currículo. Ensinar como especificidade humana requer uma gama de exigências, tais como pesquisa, reflexão crítica, respeito aos diversos saberes em sala de aula, das múltiplas possibilidades de transgredir, compreensão que a sala não pode ser um espaço-tempo de perpetuação das dominações baseadas na raça/cor, gênero etc. (hooks, 2021). Exigências estas postas, também, no cenário da formação e do trabalho docente. Ensinar-aprender, então, se torna um desafio. E como relacionar ensino-aprendizagem com as questões étnico-raciais? Como pensar currículos afropindorânicos? Como estar ao lado das infâncias na criação de outros currículos?

Metodologicamente partimos da compreensão de que é preciso pensarmos ao lado das infâncias (Silva, 2025) colocando relevo às dimensões sociais, culturais, políticas e históricas *ao lado, com e para* esses sujeitos sociais. Destacamos a racialização das infâncias, porque os processos de subjetivação pautados na racialidade produzem sentidos imprescindíveis para pensarmos a produção curricular (Ázara; Prado; Marton, 2025). Abrangemos, também, o texto literário como forma semiótica de compreensão da linguagem para pensarmos as infâncias, sobretudo, trazendo à tona a questão racial, entendendo a literatura como campo de produção de conhecimentos.

Assumimos que as infâncias são curriculistas (Aixer; Gigante, 2023), ou seja, produzem sentidos ao conhecimento escolar a partir de suas experiências, significando o que ensinamos e aprendemos. Neste contexto, é na comunidade, ou seja, coletivamente que produzimos os sentidos de ‘aprender ensinar’<sup>1</sup> tal como sinalizados por bell hooks (2021). ‘Aprender ensinar’ com a comunidade é também descolonizar os modos de pensar e agir cotidianamente em sala de aula (hooks, 2021).

A seguir falaremos do racismo brasileiro e do trauma da escravidão, pontuando questões históricas de forma racializada. Dessa forma, traremos novos sentidos para politizar as infâncias no debate racial. Depois falaremos sobre as relações estabelecidas entre currículos e infâncias negras pensando os modos de criação antirracistas. Em seguida, abordaremos uma questão instigante: o que podemos fazer com o currículo ao lado das crianças? E, por fim, assumindo as palavras finais, mesmo sem um final, assumimos a insurgência das miudezas desobedientes.

## Narrando o racismo brasileiro: politizar infâncias

Certa vez assisti minha mãe tomar a defesa de um garoto negro e órfão, colega meu de grupo e chamado Felismino, a quem uma nossa vizinha branca surrava sem piedade. Minha mãe, invariavelmente tão tranquila, entrou em luta corporal e arrancou Felismino das mãos da vizinha. Esta cena, perdida nas dobras da longínqua infância, lá na pequena Franca natal, oeste do Estado de São Paulo, emerge e cresce como minha primeira lição de solidariedade racial e de luta panafricana. Naquele recuado e distante espaço de tempo, testemunhei vários exemplos concretos que me abriram os olhos, ilustrando para mim a dificuldade de ser negro, mesmo num país de maioria que descende de africanos (Nascimento, 2019, p.40-41).

<sup>1</sup> Em muitos momentos, vamos escrever essas e outras palavras que caracterizam o hegemônico colocando-os um ao lado do outro, entre aspas simples, sem inserção de vírgulas ou hífens e também sem escrevê-los juntos como se fossem únicos. É provocador compreender esses termos juntos, mas com espaço para agir individualmente, ainda que sempre movam as estruturas como um todo. A linguagem também é insurgente.

O fato narrado acima aconteceu aproximadamente 30 anos após a assinatura da Lei Áurea. O Brasil foi um dos últimos países do mundo a abolir legalmente a escravidão. Além disso, a lei não garantiu a negros/as qualquer tipo de inserção social: “Atirando os africanos e seus descendentes para fora da sociedade, a abolição exonerou de responsabilidades os senhores, o Estado, e a igreja. (...) o africano e seus descendentes que sobrevivessem como pudessesem” (Nascimento, 2016, p.79). Diante da nova condição social de trabalho, os mecanismos de exclusão das populações negras persistiram e foram reelaborados em meio ao projeto de nação que se constituía.

Os/As ex-escravizados/as, “ao tentarem se reordenar na sociedade capitalista emergente, são, por um processo de peneiramento constante e estrategicamente bem manipulado, consideradas como mão de obra não aproveitável e marginalizados” (Moura, 2019, p.98). Do ponto de vista legal, estavam abandonados/as “à própria sorte”, sem nenhuma política reparatória, ou de inclusão social. E ainda precisavam enfrentar uma estrutura ou a *forma social escravista*, como defende Sodré (2023), que permaneceu na sociedade, promovendo sua exclusão.

Ao longo do século XIX, a defesa da supremacia branca é um pensamento hegemônico na intelectualidade e política brasileiras, que se estende para o século XX, marcando a subjetividade nacional. Algumas vertentes se distinguiam, mas guardavam essa premissa.

A permanência da lógica que previa a exclusão e/ou o extermínio das populações negras é reelaborada nas práticas da eugenia. Chamada atualmente de pseudo-ciência, a eugenia era prática e teoria científica que embalava os projetos de nação, chegando no Brasil a ser implementada em inúmeras políticas públicas, principalmente nos campos da saúde e da educação. Afinal, “Os eugenistas brasileiros diferiam dos de outros países no grau em que levavam a eugenia para fora do laboratório e para dentro das políticas públicas”, nos diz Dávila (2006, p.55). Assim, as práticas, os hábitos, as expressões culturais das populações negras eram relacionados à falta de razão, de inteligência, de saúde e ao atraso, à degeneração, à preguiça e à criminalidade. O objetivo, então, era se aproximar ao máximo da brancura, “aperfeiçoando a raça”, que deveria ser “saudável, culturalmente européia, em boa forma física e nacionalista” (Dávila, 2006, p.21).

Essas práticas nos fazem lembrar a apresentação do médico João Batista Lacerda, diretor do Museu Nacional, no I Congresso Universal de Raças, realizado em julho de 1911 em Londres- Reino Unido. Ele exibiu a tela “A redenção de Cam”, de Modesto Broccos, afirmando que a miscigenação acabaria com negros e mestiços, levando ao embranquecimento da população brasileira em um período de 100 anos.

Lélia Gonzalez (2020) enumera estereótipos atribuídos a negras/os pela lógica racista: passividade, infantilidade, incapacidade intelectual, aceitação tranquila da escravidão etc. Segundo a autora, o racismo cultural constrói a ideia de que a culpa da exclusão social da população negra seria por causa da sua “infantilidade”, sua “preguiça” e sua “irresponsabilidade”. Dessa forma, negro/a “só pode desempenhar, naturalmente, os papéis sociais mais inferiores” (Gonzalez, 2020, p.38). Essa ideia é defendida por Arthur Ramos, médico, destacado intelectual de meados do século XX e criador do termo “democracia racial”, defendendo que “os afro-brasileiros e as crianças se encaixavam em uma categoria similar de desenvolvimento primitivo e pré-lógico” (Dávila, 2006, p.69).

Para alguns intelectuais, a mestiçagem representava a degeneração do povo, causa da inferioridade brasileira, fator negativo para evolução da sociedade. Desta forma, eram contrários à ideia de branqueamento acreditando que a mistura eliminaria brancos/as. Outros apostavam que a mestiçagem faria sumir o sangue negro e indígena da população, levando, ao fim e ao cabo, a uma sociedade branca. Há ainda os que acreditavam que a miscigenação faria surgir uma nova raça, com marcas da brancura, que tinham como superior e que, então, prevaleceria na mistura (Silva, 2025).

A miscigenação brasileira foi marcada pela violência contra mulheres negras e indígenas, buscando impor o branqueamento da população e o extermínio de seus grupos étnico-raciais. Portanto, o Brasil é filho de duas mães: uma negra e outra indígena; e de um pai branco violento e abusador. O pensamento racista brasileiro faz surgir dessas relações violentas uma ideia de democracia racial.

O discurso da democracia racial e de que, no Brasil, vivíamos em harmonia racial prevalece ao longo da ditadura civil-militar, instaurada com o golpe de 1964 (Santos, 2022). Além de uma permanência, construir a imagem do Brasil como esse país harmônico racialmente aos olhos do mundo era uma das bases da ditadura brasileira. Por isso, o movimento negro e seus/suas militantes foram vigiados/as e, em alguns casos, reprimidos/as pelo regime totalitário.

Apenas no processo de redemocratização, desembocando na aprovação da Constituição Federal de 1988, chamada de Constituição cidadã, é que as populações negras e indígenas começam, nos termos da lei, a disputar suas identidades cidadãs diante da república e do regime democrático, continuando longo processo de desvelar e enfraçar o racismo brasileiro e o projeto de uma nação sem lugar para negros/as e indígenas. Pensando interseccionalmente, as infâncias são marcadas por processos de subalternização, colocando-as no lugar de dupla ou tripla opressão. Nesse sentido, politizar as infâncias é um ato de colocar em centralidade o debate racial, problematizando sentidos para as políticas públicas no país.

O presente contexto histórico nos convida a problematizar as relações de poder e opressão pautadas na escravidão, mas sem a máscara da ideologia e da alienação (Ázara; Prado; Marton, 2025). Foram mais de três séculos de desumanização de corpos negros que foram sequestrados do continente africano para o Brasil e que sofreram todo tipo de violências. A sabedoria ancestral, no tempo presente, nos faz caminhar ao lado das infâncias produzidas com essa história. Estamos pensando nos currículos que extrapolam as dimensões de grades, de conhecimentos aplicados e de técnicas de conteúdo. Estamos na tentativa de criação de currículos negrorreferenciados e antirracistas para pensar como escutar, acolher e caminhar ao lado das nossas infâncias negras e indígenas.

O relato de Abdias Nascimento (2019), epígrafe desta seção, nos fala de um aprendizado presente ao longo de todos os processos vividos por negros/as e indígenas durante a permanência da *forma social escravista*, seja na colônia, no império ou nas repúblicas. O aprendizado relatado pelo autor nos conta da coletividade, do sentido comum de viver em comunidade, da solidariedade. Esses valores são opostos à ordem colonial moderna, pautada no indivíduo hegemonicamente representado por um homem branco cis hétero europeu sem deficiência (Silva, 2025). Nesta lógica, a infância como projeto é o lugar de produção e reprodução dessa hegemonia, devendo ser a herdeira, a continuidade do mesmo modelo de sociedade. Deve, então, ser preparada para tal. Por isso, é constantemente tutelada, sob o disfarce de cuidado. Ao mesmo tempo, é silenciada, tida como *tábula rasa*<sup>2</sup>, ou seja, uma “folha” sem marcas, sem história e que deve ser preenchida. Para que não seja “maculada” em sua inocência, é protegida; o que, na prática, representa sua interdição social e política. Pensar ao lado da infância de Abdias Nascimento (2019), que insurge diante da ordem colonial moderna, é pensar nessa infância que existe não como pertencente a um indivíduo, mas como parte de uma comunidade.

A seguir aprofundaremos os conceitos de currículos e infâncias em suas múltiplas relações a partir dos modos de criação antirracista pautados em narrativas.

## **Curículos e infâncias negras: modos de criação antirracistas**

A única história cria estereótipos. E o problema com estereótipos não é que eles sejam mentira, mas que eles sejam incompletos. Eles fazem uma história tornar-se a única história. Mas há outras histórias que não são sobre catástrofes. E é muito importante, é igualmente importante, falar sobre elas (Adichie, 2019, p. 23).

<sup>2</sup> A modernidade/colonialidade se apropria da ideia de “tábula rasa” baseada em uma perspectiva de vida “sem nada e a partir do nada”. Assim sendo, a criança seria um ser inocente, angelical e puro, por isso mesmo, irracional, que precisaria ser conduzido, orientado e moldado. Tal concepção pautou o discurso pedagógico, uma concepção da infância e o próprio processo de colonização de territórios e de pessoas fora do ‘mundo branco europeu’.

Para abrir essa discussão sobre currículo e infâncias, cabe sempre uma história. Como lembra Chimamanda Adichie (2019), histórias não são apenas ilustrações: elas são epistemologias e modos de sentir o mundo.

Iniciamos com a memória de infância de um dos autores deste texto, que, ao concebê-lo, evocou suas vivências enquanto criança negra no subúrbio de uma cidade grande. Essa narrativa, no entanto, poderia representar a trajetória de todos os autores aqui presentes, uma vez que todos são homens negros, cujas infâncias e existências foram profundamente marcadas pelas territorialidades periféricas e suburbanas das cidades brasileiras.

*Lembro-me com nitidez: eu era criança e costumava pegar o trem com minha mãe para visitar uma tia ou algum parente. Naquele tempo, não havia dinheiro para táxi, e o Uber sequer existia. Era o trem, sempre o trem, que nos conduzia pela cidade. Durante essas viagens, meus olhos de menino se fixaram em uma cena que se repetia com insistência: crianças vendendo balas entre os vagões. Eram, quase todas, crianças negras. Essa imagem me atravessava, sem que eu soubesse, desde cedo. Anos depois, já adulto, professor, voltava a andar de trem. Um outro tempo, mas as mesmas imagens: crianças negras, agora outras, vendendo doces, brinquedos simples, buscando atenção e sustento entre o vai e vem dos passageiros. E a pergunta, persistente, me acompanhava em silêncio: por que essas crianças ainda estão aqui? O que mantém essa cena viva, recorrente, cotidiana? Quando começamos a pensar neste texto, essa lembrança veio como um estalo — o sacolejo do trem, o grito das crianças oferecendo passatempo aos viajantes, o som que se mistura ao ruído das rodas nos trilhos. Essa memória não é apenas minha: ela dialoga com a minha infância negra, com o meu corpo de professor negro, com as crianças que encontrei e encontro nos trilhos da vida. E fico a pensar: essas crianças passaram pela escola, sim. Em algum momento estiveram em sala de aula, diante do currículo. Mas o que foi que o currículo silenciou? O que deixou escapar? O que não quis ver ou ouvir? Teria o currículo sido apenas um passatempo — algo que se consome e se esquece na vida dessas crianças? Quais currículos dariam conta dessa vida? Essa imagem permanece viva, incômoda e insistente. Ela me convoca, como professor e como sujeito negro, a repensar o lugar da escola, do currículo e das infâncias negras que ainda atravessam os trilhos deste país...*

A pergunta “quais currículos dariam conta dessa vida?” É também um chamado epistemológico. Grada Kilomba (2019) nos ensinou que o conhecimento precisa ser performado por aqueles e aquelas que têm o corpo marcado pela experiência. Não se trata de adicionar conteúdos afro-brasileiros como apêndices, mas de ressignificar o projeto político curricular a partir das vozes negras e indígenas, em nosso caso, dialogando com as infâncias insurgentes.

Pensar os currículos ao lado das infâncias é reposicionar o lugar de fala (Ribeiro e Rodrigues, 2015), de escuta e de produção de conhecimento ‘dentro fora’ da escola. Trata-se de deslocar o sujeito universal colonial moderno – ‘branco europeu adulto cis hétero sem deficiência’ – e reconhecer que as crianças, sobretudo as crianças negras, já são. São sujeitos de direitos, de desejos, de linguagem e de mundos. Assim, a luta por um currículo antirracista que inclua as infâncias negras não pode se limitar a inserir conteúdos sobre a África ou sobre a história afro-brasileira, tampouco podemos deixar de abordá-los, mas exige tensionar as estruturas adultocêntricas, eurocentradas e coloniais modernas que sustentam o próprio conceito de infância e de currículo.

É fundamental destacar que, ao refletirmos sobre o currículo e as infâncias negras, torna-se necessário considerar a imagem evocada por um dos autores deste texto. A narrativa produzida por nós e compartilhada, nos instiga a pensar sobre o modo como, historicamente, o currículo hegemônico — ‘branco eurocêntrico adulto...’ operou como um dispositivo de exclusão das infâncias negras. Poderíamos elencar inúmeras histórias que evidenciam como esse modelo curricular, seja em sua formulação, seja em sua política de implementação, contribuiu para o silenciamento e a invisibilização dessas infâncias.

O nosso propósito não é realizar uma arqueologia do campo curricular, nos moldes foucaultianos, tampouco elaborar uma revisão genealógica dos marcos fundantes deste campo, mas de lembrar que o currículo é um terreno de disputas, como bem nos diz Miguel Arroyo (2016). Nossa objetivo central é tensionar o campo a partir da incorporação de epistemes negras que historicamente têm sido marginalizadas e silenciadas no interior das políticas e teorizações curriculares. O arquivo do currículo, compreendido aqui como o conjunto de saberes, práticas e discursos que sustentam sua constituição enquanto campo de saber e poder, tem sido majoritariamente construído por sujeitos

brancos adultos, a partir de uma racionalidade colonial moderna eurocentrada. Se percorrermos os principais referenciais curriculares, desde Bobbitt (2004) até os discursos contemporâneos sobre conhecimentos e práticas, perceberemos que há uma persistência de um paradigma epistemológico único, centrado na universalização de um sujeito normativo. Nesse sentido, pensamos: qual lugar das infâncias, especialmente, infâncias negras e indígenas dentro desse currículo? **Infâncias Negras e Indígenas importam!**

Em nossa compreensão, não objetivamos discutir a totalidade do campo, mas em indagar, especificamente, sobre os modos de inserção ou, mais propriamente, de invisibilização – das infâncias negras nas políticas curriculares. Para isso, corroboramos com Sandra Corazza (2001) ao perguntar: "O que quer o currículo?" Tal interrogação nos permite desestabilizar os consensos e refletir sobre o modo como o currículo e suas políticas vêm operando sob a lógica da diferença como categoria homogeneizante. As políticas curriculares, ao invocarem a noção de diversidade, repetitivamente desconsideram a densidade histórica, cultural e racial que compõe os sujeitos escolares, reduzindo-os a categorias genéricas e abstratas de "diferença". Nessa esteira, Iris Verena Oliveira (2024) nos faz pensar que os modelos insurgentes também são "modos de aprontar", um fazer desobediente que faz emergir desvios e brechas que não cabem nas ordenações de um saber único.

Nesse processo de generalização curricular, as infâncias negras e indígenas são frequentemente apagadas, ou diluídas, sob a égide de uma inclusão que não reconhece suas especificidades. Assim, torna-se urgente reposicionar a pergunta, "O que quer o currículo?", de modo a problematizar quais vidas ele autoriza a aparecer, quais saberes são legitimados e, sobretudo, quais presenças são invisibilizadas e silenciadas. A partir dessa perspectiva, compreendemos que a luta por currículos afropindorânicos passa por reconfigurar o campo curricular, deslocando-o de seus fundamentos coloniais e abrindo-o para a insurgência de epistemologias insurgentes situadas e enraizadas nas experiências das infâncias racializadas.

Compreendemos o pensamento curricular como um espaço de disputa, mas também como um campo fértil de criação. O currículo é entendido como uma produção cotidiana, forjada por aqueles e aquelas que constroem a escola e que ousam imaginar outras representações da infância. Concordamos com Sgarbi e Oliveira (2008) e os estudos dos cotidianos, com as novas epistemologias e cosmopercepções, afirmando que o currículo é também um lugar de produção coletiva, de saberes emancipatórios e de relações marcadas pelo afeto.

Tal compreensão desloca epistemologicamente o currículo de uma posição de neutralidade, de soberania e de intocabilidade. Ao contrário, o currículo passa a ser concebido como um espaço de pertencimento, como nos lembra bell hooks (2021), que permite o reconhecimento mútuo, a escuta, a fala e a participação efetiva de todos os sujeitos. Trata-se de uma concepção que reivindica a reconciliação entre as pessoas, suas presenças e experiências, sempre tomando como princípio o gesto de tocar – tocar os sujeitos, os saberes, as existências. Assim, o currículo se torna um território de vida partilhada, onde todos e todas têm voz, vez e voto.

Nas lutas históricas, por exemplo pela criação e implantação das leis 10.639/03 e 11.645/08, do movimento negro educador (Gomes, 2017) e nas escolhas epistemológicas que orientam nosso caminhar, negrorreferenciada, compreendemos que o currículo não pode ser tomado como algo fixo, neutro ou inquestionável. Ele é, antes de tudo, um artefato cultural em disputa, impregnado de valores, silenciamentos e resistências. Por isso, não nos interessa um currículo imóvel; nossas pesquisas, nossas práticas de ensino e atividades de extensão apontam para um currículo que circule, que atravesse, que se mova na tessitura das experiências e das memórias. Um currículo que faça *pensar sentir*, como afirmam os corpos negros que insistem em existir.

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciamos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos. No entanto, é importante considerar que há alguma mudança no horizonte. A força das culturas consideradas negadas e silenciadas nos currículos tende a aumentar cada vez mais nos últimos anos. As mudanças sociais, os processos hegemônicos e contra-hegemônicos de globalização e as tensões políticas em torno do conhecimento e dos seus efeitos sobre a sociedade e o meio ambiente introduzem, cada vez mais,

outra dinâmica cultural e societária que está a exigir uma nova relação entre desigualdade, diversidade cultural e conhecimento. Os ditos excluídos começam a reagir de forma diferente: lançam mão de estratégias coletivas e individuais. Articulam-se em rede (Gomes, 2012, p.102).

Inspirados por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007) e Nilma Gomes (2012), que afirmam a centralidade da educação das relações étnico-raciais como política curricular e como *praxis* cidadã, reafirmamos que a educação antirracista reivindicada pelo movimento negro implica colocar em roda os saberes, as cosmopercepções, as ancestralidades, os corpos, as dores e os afetos. Trata-se de “desnudar o currículo”, seus alicerces eurocentrados e adultocêntricos, inclusive quando revestidos de supostas subjetividades pós-modernas ou pós-fundacionais. É preciso, como propõe Nilma Lino Gomes (2012), desconfiar das narrativas hegemônicas que dissimulam a colonialidade do saber sob o véu da diversidade e diferença.

Pensar os currículos e as infâncias afropindorâmicas emergem como gesto de ruptura: ele amplia os horizontes da educação, deslocando o currículo de sua posição monocultural e normatizadora para um campo polifônico de enunciação. Não se trata apenas de incluir nomes ou datas, mas de insurgir contra uma episteme que naturaliza a exclusão. Ao interpelar o conceito de currículo, perguntamos: que currículo pode, de fato, acolher as vozes, epistemologias e insurgências dos movimentos afropindorâmicos? Que currículo está à altura das histórias, da dignidade e da justiça que reivindicamos? Trazemos, então, outra narrativa, agora da sala de aula para nos indagar sobre “o que quer o currículo?” e, talvez, avançar para “o que podemos fazer com o currículo *ao lado* das crianças?”.

## O que podemos fazer com o currículo *ao lado* das crianças?

Um dos eixos de estudos previstos para o 2º ano do Ensino Fundamental no Colégio Pedro II, instituição pública federal, é sobre ancestralidade e memória nas culturas indígenas e quilombolas, pensando seus modos de viver, de organização social e familiar. Já é uma tradição que o trabalho deste ano escolar seja centrado no estudo das populações indígenas, suas culturas e histórias. Então, como de costume, em sala de aula, abriu-se uma conversa a partir de questões que nos levavam a conhecer o que cada um sabia sobre os povos indígenas. As crianças desta turma têm entre 7 e 8 anos de idade e trazem consigo já muitas informações sobre indígenas. Abaixo, sem identificação de quem falou o que, listamos as respostas registradas:

- “Eles têm várias lendas.”
- “Eles têm pinturas para cada coisa que vão fazer.”
- “Eles caçam animais.”
- “Contam histórias dos encantados.”
- “São protegidos pelos encantados.”
- “Eles andam de canoa nas águas dos rios.”
- “Eles fogem dos encantados mais perigosos.”
- “Eles fazem festas.”
- “Eles cortam árvores para pegar mel.”
- “Eles gostam dos animais e cuidam deles.”
- “De noite, eles vão para a cabana de palha.”
- “Eles cuidam da natureza.”
- “Eles afastam os caçadores que vão cortar as árvores.”

As falas das crianças nos trazem seus conhecimentos sobre os povos indígenas. Lendas, pinturas, festas, encantados, animais, natureza. Evidentemente, esses elementos estão presentes nas formas de ser, de estar e de existir de indígenas em toda sua complexidade. É possível que esses conhecimentos se destaquem pelos interesses do

universo infantil. Porém, a linha que nos separa de um conhecimento que reproduz estereótipos seguindo a ordem colonial moderna e, de outra forma, aquela que nos leva a produzir conhecimentos decoloniais insurgentes críticos e antirracistas pode ser muito tênue. Há um entendimento simplista que nos leva a falar de povos indígenas em meio à floresta, cuidando das árvores, dos rios e dos animais, fazendo pinturas corporais e festas. Rapidamente, essas imagens podem produzir ideias românticas de pessoas sempre ligadas ao passado, a uma vida rudimentar, primitiva e folclórica. Não é possível afirmar que as falas das crianças sejam uma reprodução de estereótipos com relação aos povos indígenas e seus modos de ser, de estar e de existir no mundo. Contudo, a linha é tênue, um limiar que pode nos levar a tal reprodução ou a conhecimentos críticos decoloniais.

A profundidade com que abordamos os modos de vida das populações indígenas começa quando falamos delas no plural, inseridas nesse grupo por uma construção política necessária. Assim, precisamos falar que esses povos sofreram e, até os dias de hoje, sofrem a invasão de seus territórios; o mercúrio que vai parar nos rios pelas práticas de garimpo e os poluem; que o processo de produção da nação brasileira tentou exterminar as mais de 300 línguas indígenas e que tentam diminuí-las denominando-as dialetos; que o apagamento dos conhecimentos desses povos-epistemicídio- esconde a complexidade com que, por exemplo, manejaram as florestas e encontraram os melhores caminhos para se locomover pelo território... Poderíamos listar inúmeras questões que unificam as populações indígenas diante da violência da ordem colonial moderna. Não caberia neste texto.

Há outro ponto necessário para caminharmos na produção de conhecimentos afropindorânicos críticos e antirracistas. A ideia de folclore brasileiro, por exemplo, se apropriou de entidades indígenas, descaracterizando suas origens como encantados ancestrais. Nossa esforço, atualmente, está em conhecer o Curupira contado pelo povo Maraguá, por exemplo. Assim também, precisamos saber o significado das pinturas corporais dos povos que as fazem, conhecer o desenvolvimento de cada técnica, o traçado e a produção das tintas. E mais uma infinidade de pontos poderiam entrar neste texto... O que no limiar dos conhecimentos estamos defendendo é a ideia de que é necessário falar da multiplicidade da existência de tantos diferentes povos. A unidade possível está na denúncia da barbárie da ordem colonial moderna. E não podemos nos reduzir a ela.

Andar ao lado das crianças em busca de criar outros currículos é o desafio que se impõem à produção de fazeres-saberes insurgentes. Por isso, perguntamos o que querem as crianças saber sobre os povos indígenas. Assim, as crianças mobilizaram mais conhecimentos. E seguimos para outra lista:

“Eles caçam peixe?”  
“De onde eles tiram as tintas?”  
“De onde eles tiram as petecas?”  
“De onde tiram os instrumentos que usam nas festas?”  
“Como fazem os chapéus?”  
“Como fazem as casas de palha?”  
“Como fazem os cocares?”  
“Quais são os brinquedos das crianças?”  
“Como conseguem fazer as camas sem material?”  
“Como fazem a comida? Como fazem o peixe frito?”  
“Com quem eles aprendem a nadar nos rios?”  
“Como são as famílias indígenas?”  
“Como é a escola deles?”

As perguntas revelam os conhecimentos prévios que as crianças têm sobre os povos originários. Como anteriormente, reforçamos a ideia que existe um limiar entre estereótipos e novas epistemologias. Afinal, os indígenas pescam quando estão nas aldeias, mas se vivem nas cidades vão ao mercado. E não deixam de ser indígenas por isso.

Ao mesmo tempo, devemos observar e potencializar o fato de que produzem suas tintas, erguem suas casas, fazem seus cocares. Quantas tecnologias desenvolveram e que permanecem desenvolvendo. Nossa provocação, então, é escolher os caminhos complexos, aqueles que falem da multiplicidade de povos, de suas formas de ser, de estar e de existir no mundo. Esse é o caminho oposto ao proposto pela ordem colonial moderna.

O interessante é que, em sala de aula, fazemos isso de maneira coletiva. É coletivamente que vamos produzindo um ambiente seguro, de afeto e de partilhas onde conhecimentos circulam, onde podemos questionar, duvidar e contrapor alguma informação. Nesse ambiente seguro, em que problematizamos falas quando se diz “índio” ao invés de “indígena”; que vamos procurar qual povo constrói que tipo de casa com que tipo de material e não nos contentamos em reduzir esses povos a ocas de palha.

O currículo deixa de ser apenas um campo de disputa para tornar-se também um campo de criação, de reexistência e de pertencimento – um pertencimento encarnado, como lembra bell hooks (2013), em que todos possam ser reconhecidos e acolhidos em sua inteireza. Trata-se, portanto, de um currículo que, ao ser tocado pelas infâncias negras e indígenas, já não pode mais se sustentar como discurso universal. Ele se enegrece, se quilombifica, se aldeifica. “Por que insistimos em transformar a vida em uma coisa útil? Nós temos que ter coragem de ser radicalmente vivos, e não ficar barganhando a sobrevivência. Se continuarmos comendo o planeta, vamos todos sobreviver por só mais um dia” (Krenak, 2020, p.109).

Compreendemos (Rodrigues, 2014; Rodrigues, 2021; Silva, 2025; Borges e Rodrigues, 2024) que é possível ensinar-aprender a partir de outras imagens de infância, como aquelas que reconhecem crianças negras e indígenas como sujeitos de saberes ancestrais, de culturas ricas e diversas, de experiências dignas de serem narradas. É preciso reencantar o currículo para que ele se curve, também, diante das infâncias afropindorâmicas, e reconheça ali não um “desvio” da escola, mas um centro que deveria ser o próprio ponto de partida do projeto educativo social.

É urgente, portanto, pensar práticas curriculares que sejam tecidas *ao lado* das infâncias. Isso significa assumir o desafio ético e político de desobedecer às normatividades curriculares e abrir espaço para as perguntas que as crianças trazem, para seus saberes situados, suas memórias familiares e seus repertórios culturais. Como mostram as experiências descritas por Ribeiro e Rodrigues (2015), uma escola *em devir* é aquela que se permite afetar pelas perguntas das crianças, por suas curiosidades e pela singularidade de suas experiências.

Um currículo afropindorâmico que dialoga com as infâncias é, como nos lembra Conceição Evaristo (2020), uma prática de *escrevivência*: uma escrita que nasce da vida, que narra o vivido e que desafia o silêncio. São escritas que borram as imagens da ordem colonial moderna, que inquietam os sonos e sonhos injustos dos senhores das casas grandes. Ao escutar as infâncias, a escola se descoloniza; ao permitir que essas crianças se vejam, se reconheçam e se afirmem nos conteúdos e nas relações pedagógicas, o currículo deixa de ser um instrumento de poder para tornar-se um território de criação, resistência e das miudezas desobedientes.

Colocar as infâncias para mover a centralidade dos currículos possibilita a produção de conhecimentos decoloniais críticos e que necessariamente deve colocar em questão a branquitude e os processos pelos quais essa própria infância também passa a produzir e reproduzir essa lógica hegemônica. Afinal, em geral, a infância é usada como recurso de reafirmação de um projeto que é colonial moderno e que trata da continuidade dessa ordem, como uma herança.

Vivenciar as infâncias e os currículos antirracistas pode significar, mais do que um tempo cronológico, um modo singular de habitar o mundo. Não se trata apenas de uma etapa da vida e nem modo técnico de ensinar um conteúdo, mas de uma postura diante dela — um olhar que ainda não foi capturado pelas lentes rígidas das verdades cristalizadas e do racismo estruturado. A infância e o currículo, nesse sentido, não são fixidez, mas movimentos. Eles se apresentam como uma possibilidade de inversão, de subversão das lógicas ‘adultocêntricas brancocêntricas cisheteronormativas neoliberais’, de políticas padronizadoras. Nesse sentido, os dois acabam por misturados- infâncias e currículos- modos de subverter à ordem.

Manter a infância viva é manter viva a potência de perturbar as certezas. Como afirma Nilma Lino Gomes (2017), as experiências negras, aqui poderíamos dizer, também as experiências indígenas, carregam saberes da indignação e da resistência, formas outras de conhecer e existir em sociedade. E não é esse lugar que também ocupa a infância? Nesse campo, a infância não é um destino, mas um terreno de possibilidades insurgentes. Talvez seja esse o maior desafio: descolonizar o olhar sobre a infância e reconhecê-la como um território fértil de aprendizado mútuo, de reencantamento do mundo, de reexistência, como sugere a perspectiva decolonial crítica.

A infância, então, não é sobre o que ela será, mas é sobre o que ela faz: ela movimenta, provoca, desafia. Ela pode ser entendida como esse estado liminar e potente que insiste em romper os pactos de apagamento e silenciamento, muito semelhante àquilo que Chimamanda Ngozi Adichie (2019) chama de “múltiplas histórias”, que salvam da narrativa única e da homogeneização das experiências. Assim, pensar a infância como força perturbadora é afirmar que ela, como a oralidade, a memória e os corpos negros, não pode ser domesticada por narrativas e histórias únicas.

## Palavras finais: as miudezas desobedientes

Somos da circularidade: começo, meio e começo. As novas vidas não têm fim. A geração avó é o começo, a geração da mãe é o meio e a geração neta é o começo de novo (Santos, 2023, p. 102).

*Pedrinha miudinha  
Pedrinha de Aruanda eh  
Lajedo tão grande  
Tão grande de Aruanda eh*

*Três pedras, três pedras  
Dentro dessa aldeia.  
Uma é maior, outra é menor...  
A mais pequena que nos alumia!  
A mais pequena que nos alumia!  
(ponto de umbanda)*

Somos pedrinhas em Aruanda. Miúdos e miúdas, somos pequenos e pequenas na complexidade do planeta. Somos uma pequena parte. Mais miúdos e miúdas – ou as “mais pequenas” – são as crianças que alumiam a vida, como as pedrinhas em Aruanda. É dessa miudeza que se alumiam os caminhos. O pequeno ponto de luz, acesso, latente, insurgente, alumia a escuridão. Caminhando ao lado das infâncias, as “mais pequenas” pedrinhas de Aruanda, vamos juntos provocando currículos outros. Ao estar ao lado das pedrinhas miúdas, os caminhos vão ficando mais visíveis. Um pequeno ponto de luz alumia toda a sala escura. São essas pedrinhas miudinhas que reconstruem os currículos e produzem currículos cotidianamente em nossas escolas e pesquisa. Nesse sentido, pensamos os currículos como produção “miúda” e potente nos cotidianos.

As crianças vão relevando, a partir de suas infâncias, possibilidades sobre o mundo nos fazendo compreender diferentes sentidos para a produção de uma educação antirracista e insurgente. De acordo com Nogueira e Alves (2020) tais sentidos são produzidos em afro-perspectiva. São infâncias diante do racismo que, com suas vozes e gestos, produzem um conhecimento curricular pautado na luta e nas (re)existências. Tal luta é compreendida como ato de reconhecimento e afirmação que traz consigo um processo de descolonização (hooks, 2013; 2021). Vamos

aprendendo ensinando coletivamente, conversando em roda no chão da escola, da universidade, dos movimentos sociais...

As crianças podem oferecer novas perspectivas sobre o mundo, o que contribui para uma educação outra. Esses conhecimentos, vistos sob uma perspectiva afropindorâmica, são formados por crianças que vivenciam o racismo e, por meio de suas falas e atitudes, criam um currículo baseado na luta antirracista. Essa luta é entendida como um ato de reconhecimento e afirmação que impulsiona um processo de descolonização.

É crucial considerar que a infância, mais do que uma fase da vida, representa um modo singular de estar no mundo. Pensar em infâncias e currículos antirracistas é reconhecer essa fase como um movimento constante, não uma rigidez, capaz de subverter lógicas adultocêntricas, brancocêntricas, cisheteronormativas e neoliberais, bem como políticas padronizadoras. As infâncias e os currículos, portanto, se entrelaçam para desestabilizar a ordem estabelecida.

## Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O poder da História única*. 2019.

AXER, Bonnie; GIGANTE, Camila Costa. Crianças como Curriculistas: o currículo Negociado com os estudantes e a potência da ação docente. In: Perseu Silva; Luís Paulo Cruz Borges; Maíra de Oliveira Freitas. (Org.). *Infâncias & Juventudes: Insurgências necessárias no tempo presente*. 1ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023, p. 65-86. v. 1

ÁZARA, Michel Mingote; PRADO, Renata. Lopes. Costa.; MARTON, Silmara. Lidia. Infâncias negras na literatura de Conceição Evaristo: memória, ancestralidade e desabrigado. *Bakhtiniana - Revista de Estudos do Discurso*, v. 20, p. s/p, 2025.

ARROYO, Miguel. *Imagens quebradas: trajetória e tempos de alunos e mestres*. 8. ed. Petrópolis: Vozes 2016.

BOBBITT, Jonh. Franklin. *O Currículo*. Lisboa: Plátano, 2004.

BORGES, Luis Paulo Cruz e RODRIGUES, Allan. Carvalho. (Re)Imaginando as juventudes: disputas curriculares para adiar o fim do mundo. *Revista Temas em Educação*, v. 33, p. 01-17, 2024.

BRASIL. Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm). Acesso: 20 jul. 2025.

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso: 20 jul. 2025.

CANDAU, Vera Maria. *Pedagogias Decoloniais e Interculturalidade: Insurgência*. 1. ed. Rio de Janeiro: APOENA, 2020. v. 1. p.263.

CORAZZA, Sandra. O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

DÁVILA, Jerry. *Diploma de brancura: política social e racial no Brasil - 1917-1945*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

EVARISTO, Conceição. A Escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância L.; NUNES, Isabela R. (org.). *Escrevivência - a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*, Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. 26-46.

EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador*. Petrópolis: Vozes, 2018.

GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HOOKS, bell. *Ensino a transgredir: a educação como prática de liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, bell. *Ensino comunidade: uma pedagogia da esperança*. Tradução Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.

KILOMBA, GRADA. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KRENAK, A. *A vida não é útil*. Companhia das Letras, 2020.

MINH-HA, Trinh T. Não pare no escuro (declaração da artista). In: MAIA, Carla; FLORES, Luís Felipe (org.). *O cinema de Trinh T. Minh-ha* (catálogo). Rio de Janeiro: Caixa cultural, 2015. p. 21-28.

MOURA, Clóvis. *Sociologia do negro brasileiro*. São Paulo: Perspectiva, 2019.

NASCIMENTO, Abdias. *O quilombismo*: documentos de uma militância pan-africanista. São Paulo: Editora Perspectiva; Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019.

NASCIMENTO, Abdias. *O genocídio do negro brasileiro*: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Editora Perspectiva, 2016.

NOGUERA, R.; ALVES, L. Exú, a infância e o tempo: Zonas de Emergência de Infância (ZEI). *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 17, n. 48, p. 533-554, 2020.

OLIVEIRA, Iris Verena. Modos de aprontar na academia: escrevivências e fabulações curriculares. *Série-Estudos*, Campo Grande, MS, v. 29, n. 65, p. 219-240, jan./abr. 2024.

REASSEMBLAGE: from the firelight to the screen. Direção: Trinh Minh-ha. Coproduzido por Jean-Paul Bourdier e Trinh T. Minh-ha. EUA, 1982. 40 mm.

RIBEIRO, Tiago.; RODRIGUES, Allan de Carvalho. Infância(s) em Portinari: potencialidades para pensar uma escola em devir. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, [S. I.], v. 1, n. 1, p. 49–65, 2015. DOI: 10.12957/riae.2015.11663. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/11663>. Acesso em: 1 ago. 2025.

RODRIGUES, Allan de Carvalho. *Filosofia com Crianças, Autoformação e Formação de Professores*. 50f. 2014. Monografia – Universidade Federal Fluminense, 2014.

RODRIGUES, Allan de Carvalho. A voz docente como Multidão nas políticaspráticas cotidianas. In: CONSTANT, Elaine; CONCEIÇÃO, Jeffserons Willian. (Org.). *Políticas públicas, currículo e formação docente no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no Estado do Rio de Janeiro* (PNAIC/RJ). 01ed. Rio de Janeiro: Edigráfica, 2021. v. 01, p. 84-91.

SANTOS, Antonio Bispo. As fronteiras entre o saber orgânico e o saber sintético. In: OLIVA, A. R. et al. (org.). *Tecendo redes antirracistas*: Áfricas, Brasis, Portugal. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 23-36.

SANTOS, Antônio Bispo. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu Editora/PISAGRAMA, 2023.

SANTOS, Ynaê Lopes dos. *Racismo brasileiro*: uma história da formação do país. São Paulo: Todavia, 2022.

SGARBI, Paulo.; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Estudos do cotidiano e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SILVA, Perseu Pereira da. *Pensar infâncias em perspectiva afro-feminina brasileira: caminhando ao lado de “Olhos d’água”, de Conceição Evaristo*. 2025. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd-Uerj), 2025.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação*, Porto Alegre, v. 30, n. 63, p. 489-506, set./dez. 2007.

SODRÉ, Muniz. *Facismo da cor*: uma radiografia do racismo nacional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

---

**Editor Responsável:** Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

**Recebido/Received:** 02.08.2025 / 08.02.2025

**Aprovado/Approved:** 20.10.2025 / 10.20.2025