

Práticas decoloniais na periferia da Grande São Paulo: sala de aula e comunidade escolar como potências no ensino de História

Decolonial practices in the periphery of Greater São Paulo: the classroom and the school community as potentials in History teaching

Prácticas decoloniales en la periferia del Gran São Paulo: el aula y la comunidad escolar como potencias en la enseñanza de la Historia

Veruschka de Sales Azevedo (*in memoriam*)*

“Sonhar é uma prática política.”

(Achille Mbembe)

Resumo: O texto é um relato problematizado de práticas decoloniais ocorridas no interior de uma escola da periferia na Grande São Paulo. O objetivo é estabelecer um diálogo entre o ensino de História e as atividades de pesquisa que têm como diretriz as atividades do “Sarau Resistência” e a leitura da obra de Carolina Maria de Jesus. Atendendo à tarefa de pensar um currículo decolonial, com outras formas de interpretar o mundo estudado na escola, em diálogo com a comunidade, verifica-se a sala de aula e a comunidade escolar como potências no ensino do componente curricular.

Palavras-chave: Decolonialidade; antirracismo; empoderamento; currículo; comunidade.

* Doutorado em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora de História da rede básica de ensino do Estado de São Paulo. Exonerada de seu cargo de professora a partir de denúncias infundadas decorrentes de seu engajamento, dedicação e compromisso com uma educação antirracista na Educação Básica, esta última, inclusive, atinente à legislação abordada neste artigo. Segundo a professora, em razão do impacto que lhe causou o processo administrativo e a exoneração absurda, ela veio a desenvolver uma doença autoimune. Em decorrência deste quadro, a professora veio a falecer em 12 de julho de 2026 (nota do Editor). ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-0065-2984>



Abstract: The text is a problematized account of decolonial practices carried out within a school located in the periphery of Greater São Paulo. The objective is to establish a dialogue between History teaching and research activities guided by the “Sarau Resistência” activity and the reading of the work of Carolina Maria de Jesus. In addressing the task of thinking about a decolonial curriculum, with other ways of interpreting the world studied at school, in dialogue with the community, the classroom and the school community are seen as potential forces in the teaching of the subject.

Keywords: Decoloniality; anti-racism; empowerment; curriculum; community.

Resumen: El texto es un relato problematizado de prácticas decoloniales desarrolladas en el interior de una escuela de la periferia del Gran São Paulo. El objetivo es establecer un diálogo entre la enseñanza de Historia y las actividades de investigación que tienen como directriz las actividades del “Sarau Resistência” y la lectura de la obra de Carolina Maria de Jesus. Atendiendo a la tarea de pensar un currículo decolonial, con otras formas de interpretar el mundo estudiado en la escuela, en diálogo con la comunidad, se considera el aula y la comunidad escolar como potencias en la enseñanza de la asignatura.

Palabras clave: Decolonialidad; antirracismo; empoderamiento; currículo; comunidade.



Considerações iniciais

As experiências com a docência na periferia constituem parte intrínseca da minha atuação profissional na perspectiva de descolonização do currículo escolar. São 24 anos de entrega ao magistério de Educação Básica e, durante esta caminhada, a necessidade de questionar as ausências de histórias que empolgassem meus estudantes se fez presente em todos os momentos e segue até os dias que correm. A formação em História carrega, dentro de mim, uma responsabilidade diante dos alunos, percebendo-os como possibilidades diante de um mundo tenso e cheio de desigualdades. Nesse sentido, leciono há 18 anos em uma mesma escola pública, localizada no bairro Parque Alvorada, na cidade de Guarulhos, Grande São Paulo. Inclusive, é a escola em que me formei na Educação Básica e na qual reitero as palavras de bell hooks (2017, p. 273): “A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades”.

Acrescento à fala de hooks, a leitura de que para a construção da prática da liberdade é fundamental um currículo escolar decolonial, que alcance as ideias de uma juventude que está na Educação Básica, cheia de esperanças, incertezas e diversidade. Em outra medida, é importante fazer uso de conquistas educacionais, afirmando princípios contidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, que garante a liberdade de cátedra e a prática de concepções pedagógicas emancipatórias. Os tempos que correm são desafiadores para a educação progressista e o questionamento que segue é: como construir um currículo decolonial?

A pergunta anteriormente apresentada é importante, pois ajuda a reafirmar duas grandes conquistas no campo pedagógico curricular no Brasil: a Lei n.º 10.639/03, que trata da obrigatoriedade das histórias e das culturas afro-brasileiras e africanas nos currículos escolares, que alterou o Artigo 26 da LDB, e a Lei n.º 11.645/08, que trata da obrigatoriedade do estudo da história e das culturas indígenas nos mesmos currículos. A perspectiva decolonial, que sustenta minha prática na escola básica de periferia, caminha com essas duas leis. Aliás, volto a afirmar que nos tempos que se seguem, de padronização e “plataformização”¹ curricular, é fundamental o alicerce das duas legislações, pois elas materializam a luta secular de populações negras e indígenas por visibilidade e lugar de fala.

Entendendo as salas de aula como possibilidades, partilho as pedagogias que desenvolvo junto ao componente curricular História, pensando a relação formação propedêutica e formação humana dentro dos contextos escolar e social. O quilombola Antônio Bispo dos Santos (2023) referia-se à necessidade de se pensar confluências e vivências no campo da produção de conhecimento. Nesse sentido, esse texto-relato problematizado de experiências e práticas decoloniais tem o objetivo de fazer uma amostragem de algumas atividades desenvolvidas ao longo da minha docência.

A escola está localizada em meio a uma comunidade formada majoritariamente por nordestinos e vários migrantes de todos os cantos do país. O Parque Alvorada, situado na região do Bairro dos Pimentas, em Guarulhos, Estado de São Paulo, possui uma riqueza e diversidade de corpos e de culturas, como outros inúmeros bairros periféricos espalhados pelo Brasil. Percebendo que a ausência de equipamentos culturais e a rica produção cultural desenvolvida por estudantes e moradores do bairro poderiam redundar em atividades elaboradas a partir do forró, do samba, da capoeira, da MPB, além de variados estilos de danças e poesias, nasceu o “Sarau”, em 2008.

Idealizado por mim, Veruschka de Sales Azevedo, docente de História e desenvolvido na Escola Estadual “Professora Maria Aparecida Rodrigues”, junto a um coletivo de professores, a atividade cultural denominada “Sarau Resistência” tem 15 anos de existência e é pautada na visibilidade de histórias e personagens negras brasileiras. Na perspectiva de ampliar o repertório cultural dos estudantes e promover a produção da cultura artística da comunidade escolar, tem feito muito progresso ao longo dos anos que seguem, sobretudo no sentido de visibilizar e empoderar estudantes negros e o conjunto dos estudantes da unidade escolar. Assim, a abordagem pensada no campo curricular tem a pesquisa como suporte central, em um processo que corrobora no desenvolvimento de práticas decoloniais.

A preocupação da análise de autorias negras, a temática de empoderamento e de enfrentamento ao racismo e a discussão da invisibilidade das temáticas das opressões no conjunto da sociedade se somam à feitura dos trabalhos em sala de aula, em uma perspectiva de reversão do quadro atual de neocolonialismo curricular. A impressão que se tem é que o uso sistemático da tecnologia e a “plataformização” curricular fortalecem a pedagogia bancária e o empobrecimento da criatividade, tornando a sala de aula um espaço inóspito.

Na operação pedagógica em sala de aula, o apagamento da trajetória dos grupos historicamente marginalizados, sobretudo negros e indígenas na história do Brasil, é uma constante. A invisibilidade se faz presente na construção de narrativas históricas, nos materiais pedagógicos, o que inclui desde a produção visual, passando por apostilas e elaboração de livros didáticos, salvo pouquíssimas exceções. No campo da produção de saberes dentro das escolas é fundamental, portanto, pensar mudanças epistêmicas a partir da decolonialidade, do fazer pedagógico, em uma educação freiriana que reconheça o outro com suas culturas, sua leitura de mundo, sua presença. Enfim, uma educação intercultural que sirva para apontar transformações e que “[...] desenvolvem estratégias de fortalecimento do poder de grupos marginalizados para que estes possam lutar pela igualdade de condições de vida em sociedades marcadas por mecanismos estruturais de desigualdade e discriminação” (Candau, 2008, p. 54).

Essa postura remete ao pensamento de Catherine Walsh (2009, p. 23), sobre a utilização do conceito de interculturalidade crítica:

[...] tal caminho não se limita às esferas políticas, sociais e culturais; também se cruza com as do saber e do ser. Ou seja, se preocupa também com a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados; com as práticas – de desumanização e de subordinação de conhecimentos que privilegiam alguns sobre outros, “naturalizando” a diferença e, ocultando as desigualdades que se estruturam e se mantêm em seu interior. Mas se preocupa com os seres de resistência, insurgência e oposição, os que persistem, apesar da desumanização e subordinação.

A jornalista Jéssica Bernardo, do *Jornal Metrôpoles*, esteve na escola para fazer uma reportagem sobre a atividade do “Sarau” e nas entrevistas os estudantes externaram a emoção de fazer parte da atividade cultural, de desfilar seus corpos e de cantar, dançar, fazer *performances* com cultura negra. Em muitas falas apresentadas na reportagem (Bernardo, 2023), verifica-se que a participação na atividade pedagógica-cultural possibilitou pensar a própria vida e as agruras cotidianas de se viver em uma sociedade racista.

Neste sentido, a estudante Isabela, da 1ª série do Ensino Médio, lembrou já ter sido vítima de racismo, aos 12 anos, quando foi seguida por uma funcionária em uma farmácia e precisou ser defendida pela avó. Para ela, o “Sarau” ajuda os estudantes a terem “orgulho da própria cor”, e “é importante porque os meninos e meninas negras que não têm quem os defendam vão poder aprender a se defender sozinhos”. A leitura que os adolescentes e jovens têm da atividade desenvolvida no interior da escola mostra que estamos no caminho certo, revertendo aos poucos o projeto racista de invisibilidade e de colonização mental, pautando a temática racista para além de datas comemorativas.

O “Sarau Resistência” foi modificado no ano de 2012, introduzindo-se a pesquisa de personalidades negras, todos os anos, a fim de se valorizar a aplicação da Lei n.º 10.639/03. A metodologia é que, após a escolha da personalidade, um estudante desenha o homenageado e, a partir da reprodução da imagem, todos os estudantes da escola, (períodos matutino, vespertino e noturno), possam pintar os mesmos desenhos para, na sequência, serem organizados *banners* com essas imagens. O processo de elaboração da pesquisa histórica passa primeiro por uma aula expositivo-dialogada, acompanhada muitas vezes de documentário ou outro material audiovisual sobre a personalidade escolhida.

Aos estudantes cabe desenvolver: a pesquisa sobre a vida do homenageado ou a temática escolhida e elaborar a construção de um trabalho de apresentação em sala até a culminância do projeto, que ocorre no mês de novembro, no dia do “Sarau”. Nessa data, ocorrem as atividades abertas à comunidade escolar, pautadas no entendimento de que ela deve participar dos processos de ensino-aprendizagem, para além de recebimento de boletins e presença em reuniões burocráticas. Desde o ano de 2012

tivemos pesquisas em torno da vida de diversas personalidades: Luiz Gonzaga, Carolina Maria de Jesus, Marielle Franco, Elza Soares, Lia de Itamaracá, Milton Nascimento, dentre outros. Em 2024 estávamos organizando o trabalho a partir da obra *Sobrevivendo no Inferno*, dos Racionais MC's, no intuito de debater a masculinidade negra/periférica, pois, como mostram as estatísticas, são os corpos negros os mais alvejados por armas de fogo.

Do ano de 2012 até o momento, a escolha dos temas ou personalidades, estudadas para o “Sarau” tem se relacionado ao contexto histórico. Em 2018, reunimos a tragédia ocorrida com Marielle Franco à discussão dos 130 anos da abolição da escravidão. Era urgente alinhar o racismo estrutural promovido pelo Estado sobre os corpos pretos, sobretudo o corpo de uma mulher negra, que, em seu primeiro mandato parlamentar, ousava desafiar a estrutura do poder na “Cidade Maravilhosa” e denunciar a perversidade dos grupos milicianos infiltrados na organização do Estado. Na ocasião, promovemos o painel intitulado *Por Mil Marielles!* e com a produção dos estudantes fizemos uma instalação no pátio da escola, que perdurou para além do “Sarau”. A comunidade escolar conheceu, assim, a história da vereadora e ativista negra.

Em 2012, realizamos o “Sarau Resistência” no centenário de nascimento de Luiz Gonzaga. Foi emocionante, por dialogar com as raízes da formação do bairro e do entorno da escola. As salas de aula da Educação de Jovens e Adultos (EJA), assim como os estudantes de outros períodos, se envolveram com a vida e a obra do “Rei do Baião”. A pesquisa foi desenvolvida com empenho pela comunidade escolar e nas atividades de apresentação tivemos a organização de poesias de cordel, com estudantes da EJA cantando as suas raízes e partilhando as comidas e tradições regionais nordestinas.

Carolina Maria de Jesus – mulher negra, literata, inspiração para gerações de mulheres, homens, periféricos em geral, todos aqueles que estão nas margens, em “bordas” – foi homenageada em seu centenário, no ano de 2014. Como em outras oportunidades, os estudantes fizeram as atividades de leitura da obra *Quarto de Despejo – Diário de uma favelada* (2007) e produziram textos sobre o livro, nos quais destacaram a presença do racismo e da desigualdade social, como um dos eixos da literatura da escritora e que persiste na sociedade brasileira.

O racismo no Brasil é um fenômeno estrutural de longa duração que acompanha o processo violento da conquista do país desde o século XVI, desdobrando-se no tratamento social aos grupos que foram historicamente subjugados: negros/ negras, indígenas, mulheres e homossexuais, dentre outros. Tal processo persiste no tempo presente e na escala hierárquica da exploração, os corpos das mulheres negras configuram o grupo mais subalternizado. Afinal, como salienta a historiadora e cientista política Françoise Vergès: “[...] longe de ser um discurso feminista abstrato, esses fatos são visíveis a quem deseja vê-los. Todos os dias, em todo lugar, milhares de mulheres negras, racializadas, ‘abrem a cidade’” (Vergès, 2020, p. 18).

Neste contexto, destaco que Vergès (2020) analisa a invisibilidade dos corpos de mulheres negras, principalmente, as que limpam o mundo: as faxineiras, as cuidadoras de crianças e de idosos, as cozinheiras, as que desempenham os trabalhos menos remunerados e mais perigosos. As mulheres que limpam e exercem toda sorte de trabalho mantêm historicamente o funcionamento do patriarcado e do capitalismo neoliberal, mesma situação verificada no Brasil desde o processo de colonização europeia.

Sobre tal processo, o da modernidade/ colonialidade, Aníbal Quijano (2005, p. 107) afirma que:

Com a América inicia-se, assim, todo um universo de novas relações materiais e intersubjetivas. É pertinente, por tudo isso, admitir que o conceito de modernidade não se refere somente ao que ocorre com a subjetividade, não obstante toda a tremenda importância desse processo, seja pela emergência do ego individual, ou de um novo universo de relações intersubjetivas entre os indivíduos e entre os povos integrados ou que se integram no novo sistema-mundo e seu específico padrão de poder mundial. O conceito de modernidade dá conta, do mesmo modo, das alterações na dimensão material das relações sociais. Quer dizer, as mudanças ocorrem em todos os âmbitos da existência social dos povos, e portanto de seus membros individuais, tanto na dimensão material como na dimensão subjetiva dessas relações. E como se trata de processos que se iniciam com a constituição da América, de um novo padrão de poder mundial e da integração dos povos de todo o mundo nesse processo, de todo um complexo sistema-mundo, é também imprescindível admitir que se trata de um período histórico inteiro. Em outras palavras, a partir da América um novo espaço/tempo se constitui, material e subjetivamente: essa é a mentira do conceito de modernidade.

Considero importante pensar, a partir de Quijano (2005), o aspecto da subjetividade, pois acredito que é desse lugar que a sociedade patriarcal e de racismo estrutural fortalece e propaga sua cultura. Neste sentido, a escola e o currículo precisam operar de modo a desvelar o pensamento único². Estudar Carolina Maria de Jesus, Marielle Franco, Elza Soares e Lia de Itamaracá é apresentar mulheres que reagiram à estrutura racializada da sociedade, com coragem e persistência. Cada uma, a seu modo, desafiou o *establishment*, afirmando-se enquanto corpo que rompeu com a definição de subalterno, o que pode e deve falar.

Acreditando no processo de empoderamento dos corpos, verificamos que o corpo negro/ periférico foi sempre muito estigmatizado. Durante as atividades apresentadas no “Sarau”, temos o desfile da beleza negra. Longe de organizar os estudantes em estilos padronizados e pinturas corporais que reforcem estereótipos e estigmas, a ideia é que entre eles haja um ou dois coordenadores que possam organizar as músicas, a vestimenta que lhes é importante, os cortes de cabelo e penteados. O desfile se realiza

no encerramento do “Sarau” e o resultado tem sido bastante satisfatório, pois a criatividade e a singularidade de cada aluno aflora, apresentando uma mostra de beleza e de originalidade. Isso fortalece a autoestima de meninos e meninas negras, dentro da escola.³

Ainda em depoimento à jornalista Jéssica Bernardo (2023), o estudante Gabriel Fernandes da Silva afirmou que o desfile fez com que os adolescentes ficassem mais confortáveis com o próprio corpo: “[...] às vezes, a pessoa está na adolescência e se sente meio insegura com seu próprio corpo. Ao ver outras pessoas negras desfilarem, sem nenhum medo de serem julgadas pelo próximo, elas falam: ‘Por que não vou me juntar a ele?’”. É interessante observar nas narrativas que, ao longo dos anos do projeto “Sarau”, os estudantes foram amadurecendo suas visões de mundo em relação aos próprios corpos e à sociedade na qual estão inseridos. O cabelo crespo assumido, a valorização da estética afro, afirmam, simbolicamente, que estão se reconhecendo enquanto sujeitos de direitos e que não irão retroceder.

Membro do grêmio da escola, Thiago Jessé, na mesma reportagem, pondera que muitos alunos também passam a rever práticas racistas depois do evento. Ele lembra de uma edição do “Sarau” em que alguns estudantes perguntaram se poderiam “ir de carvão”, em uma referência ao *black face* (prática racista em que uma pessoa branca pinta o rosto de preto): “Eu vi essas pessoas participando do sarau da Lia [de Itamaracá] alguns anos depois. Hoje, elas sentem vergonha de falar a mesma coisa que falavam antigamente. É uma semente que a gente põe”. Laura Eliza Coelho, aluna da 3.ª série, conta que o “Sarau” também faz com que os adolescentes tenham mais contato com a arte: “Eu descobri que gosto muito de poesia no sarau”. Para ela, que se autodeclara branca, o evento é também uma oportunidade de as pessoas aprenderem mais sobre a história e as culturas negras.

Acredito que as instituições educacionais brasileiras ainda reproduzem a lógica da segregação e a normatização de valores eurocentrados, ou seja, a reprodução do currículo escolar eurocêntrico. Esse é implantado por meio das instituições propagadoras da cultura, como a escola, com seus respectivos currículos e práticas de exclusão e/ ou ausências consentidas e naturalizadas pela maioria da população. Ao longo da história brasileira a construção de processos racistas foi acompanhada de muita luta, resistência e reivindicação de justiça para os indivíduos excluídos: negros/ negras, indígenas, mulheres e grupos LGBTQIAPN+.

O Movimento Negro Unificado (MNU), ao se reorganizar em 1978 com uma inflexão política acentuada, trouxe em sua agenda a questão da necessidade da inclusão de negros e negras nos espaços de conhecimento formal. Esse movimento contribuiu muito para o cenário em que vivemos atualmente, de crescimento de uma população negra, indígena e marginalizada (de classes sociais baixas) dentro dos estabelecimentos de ensino (universidades federais/ estaduais e escolas técnicas). Essa luta, porém, não se reduz à educação formal, pois visa, também, promover um processo social, cultural,

pedagógico e político de negros e negras, além de reeducar os outros segmentos étnico-raciais (Gomes, 2012).

Como o processo de integração do conjunto dos brasileiros e brasileiras no sistema de ensino foi anunciado enquanto política de Estado somente em fins do século XX, com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a recuperação desse aspecto ajuda a entender a trajetória da ausência de grupos oriundos das camadas sociais populares nas escolas. Isso colabora, também, na compreensão da falta de temas e eixos formativos que expressem uma relação direta com a vida das pessoas envolvidas nos processos de ensino-aprendizagem e no combate à cultura racista que permeou todo o sistema de ensino formal do Brasil.

Os questionamentos dos grupos sociais e raciais que estão hoje no interior dos sistemas de ensino, recaem radicalmente sobre a forma pela qual os planos curriculares são construídos. Afinal, “[...] os currículos escolares que temos atualmente são reflexos da história do país. Fundamentalmente baseiam-se na questão da dominação. Em todas as sociedades ocidentais que conhecemos, a educação é monopólio do Estado” (Munanga, 2013, p. 28). A necessidade de ampliação do debate sobre a descolonização curricular escolar se faz, portanto, urgente na história, no mundo do trabalho e nas relações do poder e do saber.

Perspectivas decoloniais no Ensino de História: escuta e leitura da fala de Carolina Maria de Jesus

Pautar a luta negra em sala de aula é enfrentar as tensões que estão estabelecidas no contexto histórico. Pensar a questão curricular de São Paulo, o já mencionado modelo de “plataformização” do currículo, instituído pelo governo paulista e seu atual secretário, é pensar na redução da centralidade dos temas tão caros aos processos de descolonização do currículo escolar e dos documentos produzidos ao longo da história da educação, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as leis antirracistas que foram construídas ao longo da primeira década do século XXI (Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08).

O modelo de escola e de avaliação são mais alguns dos desafios para a educação escolar. Muito se tem discutido sobre a rigidez das matrizes curriculares, o empobrecimento do caráter rigidamente prescritivo e “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, sobretudo as culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras (Gomes, 2012).

Os atuais currículos estão fortemente marcados pela contemplação das provas estandardizadas, pelos apostilados introduzidos na rede estadual paulista desde o ano de 2008 e pela atual Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). No campo da His-

tória, operou-se um reducionismo de abordagem nas questões voltadas para a história do negro e do indígena no Brasil. Entendemos que a prática decolonial corre o risco de ficar limitada ao diálogo entre acadêmicos, esvaziando, assim, a dimensão política e o enraizamento das lutas de resistência das populações afrodiaspóricas, indígenas e/ ou das camadas populares. Tal fato contribui para as práticas de não citação de autores e autoras negras, ou seja, o apagamento histórico desses grupos subalternizados tanto no campo acadêmico como para além desse campo (Maldonado-Torres; Grosfoguel; Bernardino-Costa, 2020).

A partir dessa reflexão apresento uma das atividades que desenvolvi como construção à perspectiva decolonial, realizada na escola pública, localizada na periferia de Guarulhos, sobre o Brasil dos anos 1950 e a obra de Carolina Maria de Jesus. A atividade pedagógica foi a leitura da obra *Quarto de Despejo* (2007), o livro mais conhecido da escritora Carolina Maria de Jesus. O texto traz uma denúncia social extremamente forte para o contexto da época, escrito entre 1955 e 1958. Como já referido, o livro aborda a fome como temática central e descreve as condições de vida e de moradia da primeira comunidade de favela, localizada no bairro do Canindé, em São Paulo. Isso é feito a partir de vários diários escritos por uma, então, catadora de papel: Carolina Maria de Jesus. O historiador José Carlos Sebe Bom Meihy (1998, p. 82) localiza a escritora:

Despontou no cenário nacional nas agitações políticas que marcaram os chamados “anos dourados” iniciados no governo de JK. No quadro da contracultura cabiam tipos sociais que representassem as contradições nacionais. Nesse conjunto, a experiência de mulher batalhadora que sobrevivia graças ao lixo da cidade valia como argumento de interesse social. Foi assim que Carolina se transformou em representante de temas que empolgavam o debate político da esquerda e da direita.

A vida dessa personagem começou a mudar a partir de uma reportagem realizada pelo jornalista Audálio Dantas, no ano de 1958, na favela do Canindé. Ele conheceu os manuscritos de Carolina Maria de Jesus e começou a publicá-los como artigos na *Folha da Noite*, jornal em que trabalhava. Em 1960 foi publicada a primeira edição do livro *Quarto de Despejo* que foi um sucesso de vendas e conseguiu alcançar a marca de 80 mil exemplares comercializados. Esse feito estabeleceu uma virada na vida da autora que comprou uma casa em um bairro de classe média no bairro de Santana. No início de 1960 o Brasil estava vivendo um processo democrático e os movimentos sociais começavam a ganhar mais espaço, surgia o movimento feminista, dava-se o crescimento urbano, o êxodo rural e o surgimento da televisão como meio de comunicação de massa. Todos esses são fatores também contribuíram para a ascensão repentina da escritora.

O texto é a escrita testemunho de alguém que estava disposta a denunciar a condição de pobreza em que vivia, o cotidiano dos moradores da favela, a separação geográfica entre ricos e pobres, a discriminação social, o machismo que presenciava no dia a dia entre suas vizinhas, a “amarela fome” e o processo de “favelização” que então começava na cidade de São Paulo. Os relatos incluem a política, pois naquele ano de 1958 falava-se, sobretudo, do prefeito de São Paulo, Ademar de Barros, e do presidente Juscelino Kubistchek.

Além dos aspectos citados, havia poesia em sua escrita e passagens notáveis sobre a vida cotidiana. Entre as anotações de seu diário, na de 15 de maio de 1958 está escrito: “Eu classifico São Paulo assim: O Palácio é a sala de visita. A Prefeitura é a sala de jantar e a Cidade é o jardim. E a favela é o quintal onde jogam os lixos”. A crítica social mistura-se ao lirismo: “A noite está tépida. O céu já está salpicado de estrelas. Eu que sou exótica gostaria de recortar um pedaço do céu para fazer um vestido” (Jesus, 2007, p. 32).

Trabalhar com os textos de Carolina Maria de Jesus é dialogar com a potência da escritora negra que, sem nenhum *glamour*, denunciava que a favela não é moradia digna de ser humano algum. É trabalhar uma personagem que nos anos 1950, morando em uma comunidade periférica, lutava bravamente para educar os filhos, em um contexto em que a educação era extremamente seletiva. É, também, denunciar a dimensão da estrutura racista do país em relação aos escritos de negras e negros.

Atualmente, *Quarto de Despejo* está traduzido em 17 línguas e é reconhecido em mais de 45 países, sendo que mais de um milhão de exemplares foram vendidos em todo o mundo. Assim, lançamos a seguinte questão reflexiva aos alunos e às alunas: “Por que esta autora tão importante e reconhecida internacionalmente permanece ainda desconhecida e distante dos brasileiros e brasileiras, principalmente daqueles e daquelas que frequentam a escola pública neste país?”. As respostas vieram em forma de narrativas, tanto em manifestações orais na sala de aula quanto na escrita dos textos.

Presença de Carolina: atualidade e impacto nos textos juvenis

A ideia de apresentar a obra escrita de Carolina Maria de Jesus aos alunos e alunas foi no sentido de buscar entender como elas/eles receberiam a obra, que tipo de análise do cotidiano da autora fariam e qual seria a importância dessa obra para a escola pública. As manifestações foram as mais variadas, porém, para a grande maioria o texto começou a empolgar pelo relato do cotidiano, muito similar àquele vivido pelos moradores das periferias da Grande São Paulo. O diálogo com o texto de Carolina Maria de Jesus mostrou-se imediato e, tanto nos textos quanto na exposição da pesquisa, os estudantes falaram da importância da divulgação da obra para leituras pessoais e/

ou para a necessidade de que as obras produzidas pela autora se tornem conhecidas pelo conjunto dos estudantes de todas as escolas públicas do país.

Apresento a seguir alguns trechos da reflexão feita pelos estudantes para esse debate. A aluna Maria (16 anos, branca) escreveu e apontou situações de semelhança com seu espaço social periférico. Ela indaga sobre o silêncio em relação à autora e ressalta o aspecto de empoderamento feminino:

“Ao serem apontados todos os problemas sociais de um local em crescimento, como ela fez, conseguimos encontrar suas causas. Em uma realidade não muito diferente da sua enfrentamos problemas de saneamento, moradia, violência, fome e preconceito. Todos batalham para conseguir alimento”.

A aluna Amália (16 anos, branca) identificou-se com as palavras da autora e se arriscou a entender o esquecimento sobre a obra, assim como o tom crítico das denúncias sociais feitas no texto: *“A importância de Carolina Maria de Jesus é que ela serviu como espelho para nós jovens. Algumas pessoas tentam apagá-la da história fazendo seu nome sumir, mas isso porque ela queria mudar a sociedade”*.

O texto de Antônio (17 anos, negro) descreve a trajetória de vida da autora, sua infância pobre e a pouca escolaridade. Ele finaliza mostrando a importância da obra:

“Para mim, Carolina nos ajudou escrevendo cada dia de sua vida, pois ela nos mostra a outra realidade que acontecia em São Paulo, já que a mídia não relata muito esses lugares, só quando alguém morre em tiroteio. A autora mostrou com suas palavras o que acontecia com a maioria das favelas, seja no Rio de Janeiro ou em São Paulo”.

O relato de Antônio segue carregado de identificação racial. Primeiro, com o lugar e a vida em bairro periférico; segundo, em relação à questão de violência. O aluno traz uma reflexão sobre a temática racial uma vez que a autora é uma mulher negra e ele um aluno negro. Ele escreve sobre a necessidade de superar o preconceito racial, enaltecendo a escritora como uma grande personagem da nossa literatura. A questão da identidade racial foi muito impactante, não somente para esse adolescente, mas para o conjunto dos estudantes que puderam espelhar, por meio da trajetória da escritora, as mulheres de sua própria família, tanto em termos raciais como em relação à sua vida de mulher solteira e mãe de três filhos.

Outro estudante, Edmundo (16 anos, negro), apontou que a condição de vida da escritora tem uma relação muito parecida com a vida dele e de tantos outros moradores de periferia. Mostrou, também, que o uso da caneta, da escrita e do intelecto tirou a escritora da miséria social da favela do Canindé:



“Embora não tenha seu devido reconhecimento pela sociedade, a obra de Carolina Maria de Jesus teve e ainda tem uma grande influência na concepção do que o esforço pode fazer. Mesmo sendo humilde e com pouca escolaridade ela conseguiu ter conhecimento por seus feitos. E, inusitadamente não foi por causa de futebol nem por causa de seu rebolado, mas sim por seu intelecto e por ter escrito um livro que foi bem relevante em meio a outros livros de grandes escritores. Por esse feito da Carolina muitos alunos têm tomado sua história como exemplo e um desses muitos alunos sou eu! Isso mesmo, após ter estudado a obra de Carolina Maria de Jesus, Quarto de Despejo, percebi que o tema desse livro é a vida de pessoas normais e banais como eu e você. O livro trata de periferias, comunidades, moradores, e retrata nitidamente nosso meio social e nossas condições nessa sociedade”.

O texto de Edmundo reflete sobre a construção das referências racistas atribuídas aos negros e negras no Brasil: a mulata, o rebolado, o futebol. Tais atributos, construídos por meio de um discurso racista, mais aprisionam do que libertam. Ou seja, fazem referência à objetificação dos corpos negros, que é extensivamente trabalhado por Lélia Gonzalez (1984), em seu texto seminal *Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira*. Gonzalez aponta para o processo de coisificação e tipificação dos corpos negros, sobretudo os corpos femininos e da necessidade de reescrevermos outras histórias com e a partir do lugar da mulher negra.

Por sua vez, a aluna Eva (16 anos, negra) mostra o caráter realista do texto de Carolina Maria de Jesus e questiona a realidade social na qual tanto autora quanto aluna estão inseridas e submetidas:

“As escolas em geral, assim como as públicas, deveriam passar este conhecimento para os alunos ali presentes para mostrar os valores da escrita do Brasil. Mostrar que nosso país possui, sim, ótimos escritores. A invés de falar sobre ficção ou algo relativo poderiam contar fatos ‘reais’ e de grande importância para nós jovens.”

Eva refere-se ao sistema de injustiça social que está presente na maioria das camadas sociais subalternizadas, tanto no Brasil como no mundo. De fato, a obra de Carolina Maria de Jesus voltou a ser analisada pela academia a partir dos anos 1990, momento em que tivemos um crescimento da chamada literatura periférica e do movimento feminino. Na coleção literária organizada pela filósofa Djamila Ribeiro, *Feminismos plurais*, chama-se a atenção para o fortalecimento de práticas antirracistas, a começar pela leitura de autores negros, aliadas à prática de repensar nossa formação. Ela escreve que devemos “[...] pensar projetos, novos marcos civilizatórios, para que pensemos um novo modelo de sociedade e de ações pedagógicas efetivamente decoloniais” (Ribeiro, 2017, p. 84).





Os aspectos históricos, didáticos e raciais na apresentação da escritora Carolina Maria de Jesus aos estudantes estiveram focados na perspectiva de “arrancar” um comprometimento com a questão negra no currículo e no cotidiano escolar. Os jovens puderam desenvolver suas escritas e leituras e, assim, puderam falar sobre suas comunidades, suas escolas e a sociedade como um todo. Uma das tarefas de construção de uma educação antirracista, segundo a análise de Ribeiro (2017), deve ser a divulgação da produção intelectual de mulheres negras colocadas na condição de sujeitos e seres ativos que têm resistido historicamente e criado re-existências. Dialogar com a escrita de Carolina Maria de Jesus e apresentá-la aos estudantes negros/negras é uma tarefa enegrecedora. O diálogo empodera, sensibiliza e faz refletir.

Ainda outra aluna, Lourdes (16 anos, negra), aponta em seu texto o poder da escrita de Carolina Maria de Jesus:

“Desde que começamos a estudar sobre a literatura de Carolina, enxergamos que seus pensamentos são mais atuais do que imaginamos [...]. Como Carolina lutava por um prato de comida para sua família com certeza foi o que mais me impactou. É surreal demais que depois de tanta evolução muitas pessoas ainda passem pela mesma situação. Um prato de comida é uma necessidade, um direito básico de todo ser humano, é triste ver como a fome não melhorou, na verdade voltou a piorar, principalmente após a pandemia”.

O trecho apontado por Lourdes revela a atualidade do pensamento de Carolina Maria de Jesus em relação à fome, temática central da obra da autora. Sua escrita demonstra a perplexidade ao perceber o retrocesso dos direitos sociais vividos hoje pelas populações da periferia e pelo público que frequenta a escola sob o governo de ultradireita instalado no Brasil na época. A fome e a situação de desigualdade social foram agravadas particularmente com as políticas de austeridade fiscal desenvolvidas na perspectiva ultraliberal do governo golpista de Michel Temer, em 2016. Esse governo aprovou na ocasião o projeto de emenda constitucional, PEC 95, que congelou, por 30 anos, repasses financeiros para as áreas sociais da saúde e da educação, dentre outras.

É importante ressaltar que o governo de Jair Bolsonaro, fruto de golpe jurídico-parlamentar, aprovou também a reforma trabalhista, prejudicando conquistas históricas dos trabalhadores, como o direito à aposentadoria ou às possibilidades de reivindicações de proteção trabalhista. Na área da educação, o governo Temer apresentou em caráter de urgência a reforma do Ensino Médio, medida federal que prejudica a viabilidade da construção de uma sociedade mais democrática por meio da educação. Essa medida permite e incentiva o ingresso de grupos privatistas na área educacional pública. Tal ingerência é claramente perceptível nos apostilados produzidos externamente com provas padronizadas e currículos destituídos de criticidade.





Uma análise da “escrevivência”⁴ da autora, permitiu à Bethânia (17 anos, branca) pontuar que ao iniciar os estudos de Carolina Maria de Jesus pôde notar a trajetória de vida da escritora, bem como sua inteligência e perseverança. O cuidado com a educação dos filhos foi também mencionado em seu texto. De fato, no Brasil dos anos 1950, a escola básica ainda não era responsabilidade obrigatória do Estado, como temos na atual LDB. Logo, milhares de trabalhadores e filhos de trabalhadores não tinham acesso à educação. Vale lembrar que é nesse contexto de fins dos anos 1950 e início dos anos 1960 que Paulo Freire escreve e desenvolve um método de ensino que pudesse alfabetizar e eliminar um dos maiores problemas sociais: o analfabetismo entre adultos. Após essa experiência, Freire (1997) aprofundará seu trabalho de filósofo e educador, publicando sua obra consagrada internacionalmente, *Pedagogia do Oprimido*, escrita quando se encontrava na condição de exilado político no Chile.

Bethânia escreve:

“Uma mulher com pouca escolaridade, negra, catadora de papel e mãe solo ficou mundialmente conhecida pelos seus livros. Ela escrevia em cadernos que achava no lixo. Uma das escritoras mais importantes do Brasil. Era uma mulher pobre, porém muito inteligente, gostava muito de ler”.

Devemos salientar que Carolina Maria de Jesus valorizava muito a educação: “Quem tem um livro tem uma estrada”, anotava ela. No dia 27 de novembro de 1958 ela escreveu em seu diário: “Eu estou contente com meus filhos alfabetizados. Compreendem tudo. O José Carlos disse-me que vai ser um homem distinto e que vou tratá-lo de Seu José. Já tem pretensões, quer residir em casa de alvenaria” (Jesus, 2007, p. 140).

Encerro essa seção com um trecho do texto da estudante Anyta (16 anos, negra) sobre a atualidade e re-descoberta da literatura de Carolina Maria de Jesus. Essa estudante do Ensino Médio observa nos escritos da autora, assim como seus colegas o fizeram, a denúncia da fome e da miséria social a partir de suas vivências. Ela escreve sobre o apagamento social da escritora e do racismo que invisibilizou a escrita:

“Carolina Maria de Jesus foi uma literata que narrava o seu cotidiano, abordando questões sociais com registros verdadeiros de como era a sua vida naquele momento em meio às suas condições. Seu diário escrito a partir de 1955 foi um registro sobre a dura realidade enfrentada por milhares de brasileiros que chegavam às cidades grandes em busca de uma vida melhor”.

É importante salientar que trazer Carolina para a sala de aula, nas aulas de História, é estabelecer um diálogo com as raízes de grande parte da população nordestina que vive no entorno da escola e que veio para a região Sudeste do país em busca de melhores condições de vida. Essa migração, denominada “grande êxodo rural”, dos anos 1960, compunha-se de uma grande massa de trabalhadores empobrecidos ofe-



recendo sua mão de obra barata para as inúmeras multinacionais instaladas na região e composta por uma grande maioria de negros, pardos e mestiços.

Considerações Finais

A construção de projetos educativos emancipatórios implica, também, em conflitos, confrontos, negociações e questionamentos das relações de poder e do saber. Como nos ensina Nilma Lino Gomes (2012), a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, para os educadores e educadoras, assim como para a elaboração do currículo e da formação docente.

A introdução das atividades do “Sarau Resistência” e da escrita negra de Carolina Maria de Jesus, nas atividades pedagógicas dos estudantes da escola pública, corrobora a descolonização do currículo e potencializa a visibilidade de mulheres negras na história do Brasil. Amplia-se o repertório cultural dos estudantes e se possibilita o empoderamento de um conjunto de estudantes que, em geral, é alijado do currículo tradicional devido ao viés etnocêntrico e racista. Nessa experiência, a produção escrita dos estudantes revelou o silenciamento da escrita de Carolina Maria de Jesus e chamou a atenção para a falta de valorização de sua literatura e de sua imagem. O silêncio politicamente construído precisa ser questionado.

A educação, a escola e o ensino de História são caminhos importantes para fomentar práticas antirracistas, pois constituem o lócus privilegiado da ação e do agir comunicativo na perspectiva decolonial. Acredito que a luta contra o mito da democracia racial (construído e fortalecido nas décadas de 1930 e de 1940), presente até os dias de hoje, tem nos textos de Carolina Maria de Jesus uma importante ferramenta de resistência e de denúncia, que desnaturaliza e questiona os lugares sociais construídos para negros e negras no Brasil.

A dedicação e o olhar que a autora tinha com relação à escola é outro elemento potente para que a escrita dessa personagem histórica esteja presente no âmbito escolar. Esse olhar permite atualizar as angústias apontadas por Paulo Freire (1997) sobre a crítica à “educação bancária”, processo recorrente, atualmente, com o forte ingresso dos grupos privatistas na educação pública no Brasil. A confecção de materiais apostilados, elaborado por grupos privatistas e com conteúdo voltado para atender a provas standardizadas, distanciando e negando o debate decolonial, é uma nova forma de re-colonizar os saberes, pois não dialoga com uma história com perspectivas de questionamento, reflexão e construção de outros modos e possibilidades, opostos ao mundo capitalista vigente, de caráter segregador e intervencionista. Afinal, a imposição do uso desses materiais padronizados dificulta o olhar crítico dos estudantes frente à realidade e aos processos históricos.



Tal imposição fere a democracia e a liberdade de cátedra dos educadores. Favorece também a tese da “interculturalidade funcional” (Walsh, 2009), uma espécie de acomodação da crítica que responde e é parte dos interesses e necessidades das instituições neoliberais. Insisto, portanto, na perspectiva decolonial da resistência diante da permanência das estruturas das “colonialidades do poder, do ser e do saber”. Para tanto, se faz necessário visibilizar as escritas e culturas de matrizes africanas e afro-brasileiras no combate ao racismo institucional presente no interior das escolas, apontando caminhos para a reflexão crítica dos estudantes, majoritariamente negros e negras, filhos e filhas da classe trabalhadora.

Torna-se fundamental destacar que as práticas realizadas nas escolas de periferias e, particularmente, as realizadas na escola em que trabalho como docente de História, voltadas para a decolonialidade, instigam e vitalizam a vontade dos estudantes a participarem da escola e da construção do conhecimento. Acredito que trabalhar autoras e autores negros, como realizo com o texto de Carolina Maria de Jesus, reafirma a concepção de que a leitura sobre a sociedade, as grandes críticas e perspectivas de mudanças, foram e são construídas por pessoas que ficaram invisibilizadas nos currículos. Pessoas como a escritora Carolina Maria de Jesus que, analisando o viver nas bordas, nas margens, nas beiras de uma grande cidade como São Paulo, construiu um livro-denúncia que traz temáticas sociais urgentes, que precisavam ter sido enfrentadas pelas políticas públicas, no contexto dos anos dourados de Juscelino Kubistchek e que ainda precisam de uma agenda política.

No caso de *Quarto de Despejo* e da história de vida de Carolina Maria de Jesus, é uma leitura de alguém que, mesmo vivendo nas bordas, desafiou as estatísticas afirmando-se enquanto sujeita de direitos, ainda que fosse o direito ao sonho de ser escritora. Isso foi conquistado em meio a uma conjuntura extremamente fechada para mulheres negras, na qual ela se inseriu à revelia, a contrapelo. Tal resistência desperta nos estudantes interpretações e subjetividades diversas, como visto nas falas, como a de Eva que disse sobre a tarefa da escola em “mostrar os valores da escrita do Brasil. Mostrar que nosso país possui, sim, ótimos escritores”. No texto de Bethânia foi possível observar o impacto causado em perceber a luta de Carolina, mulher negra, favelada, “Uma das escritoras mais importantes do Brasil. Era uma mulher pobre, porém muito inteligente, gostava muito de ler”.

Por outro lado, é interessante pensar que a decolonidade na educação pressupõe refletir sobre mudanças de caráter curricular e cultural. Neste sentido, observo que as atividades desenvolvidas no “Sarau Resistência” trazem um potencial que atinge o subjetivo dos estudantes, além de valorizar a produção cultural da comunidade escolar, principalmente, por se tratar de uma atividade voltada para a valorização da cultura negra, letramento racial, e ações voltadas para a arte produzida no território nacional.



Nenhum currículo eurocêntrico, focado em atender as provas externas, estandarizadas, com o objetivo de apresentar somente números, conseguiria chegar a transformação apresentada no depoimento de Gabriel, quando expressa a importância do “Sarau Resistência” e do desfile de Empoderamento Negro: “às vezes, a pessoa está na adolescência e se sente meio insegura com seu próprio corpo. Ao ver outras pessoas negras desfilarem, sem nenhum medo de serem julgadas pelo próximo, elas falam: ‘Por que não vou me juntar a ele?’”. A narrativa de Gabriel afirmou a importância de um ensino de História voltado para o enfrentamento ao racismo estrutural e a valorização dos corpos, na criatividade dos estudantes e no desenvolvimento de um ensino em confluência com a interculturalidade crítica. Afinal, sujeitos e sujeitas, outrora subalternizados e invisibilizados, devem e têm o direito de fala e de saberes.

No processo de fortalecimento e da construção do antirracismo, o corpo é lugar de fala, bem como as leituras e a arte tornam-se ferramentas importantes para a afirmação de possibilidades da construção de uma educação menos embranquecida e de um ensino de História que esteja imbuído no objetivo de emancipar vidas. Insisto, portanto, na perspectiva decolonial da resistência diante da permanência das estruturas das colonialidades do poder, do ser e do saber.

Figura 1 - Estudantes preparam edição de sarau que vai homenagear o cantor Milton Nascimento.



Fonte: Jessica Bernardo / Metrôpoles. Estudantes preparam edição de Sarau que vai homenagear o cantor Milton Nascimento (Bernardo, 2023).

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. Tradução de Julia Ro-meu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BERNARDO, Jessica. “Orgulho da própria cor”: sarau inspira alunos negros em escola de SP. *Metrópoles*, São Paulo, 20 nov. 2023. Disponível em: <https://www.metropoles.com/sao-paulo/orgulho-da-propria-cor-sarau-inspira-alunos-negros-em-escola-de-sp>. Acesso em: 1 mar. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...] para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...] para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

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

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, São Paulo: ANPOCS, p. 223-244, 1984.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo*: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2007.

MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón; BERNARDINO-COSTA, Joaze (org.). Introdução: decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. In: MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón; BERNARDINO-COSTA, Joaze (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 9-28. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. Carolina Maria de Jesus: emblema do silêncio. *Revista USP*, São Paulo, n. 37, p. 82-91, mar./maio 1998.

MUNANGA, Kabengele. Políticas curriculares e descolonização dos currículos: a Lei 10.639/03 e os desafios para a formação de professores. *Revista Educação e Políticas em Debate*, Uberlândia, v. 2, n. 1, p. 29-45, jan./jul. 2013.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130. (Colección SurSur).

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017.

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

VERGÈS, Françoise. *Um feminismo decolonial*. Tradução de Jamille Pinheiro Dias e Raquel Camargo. São Paulo: Ubu, 2020.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, reexistir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

Notas

- 1 Durante e após o contexto pandêmico, ocorreu Brasil afora um processo de ingerência nos programas de ensino. O ensino remoto “viralizou” e, junto com ele, ocorreu um ataque à liberdade de cátedra dos profissionais da educação, com programas de cursos prontos, que precisam ser transmitidos aos estudantes via televisão: aulas produzidas em plataformas virtuais. No atual governo do Estado de São Paulo o método vem acompanhado de assédio e perseguição aos profissionais que insistem em desenvolver a autonomia pedagógica. Um conjunto de profissionais críticos à tal ingerência têm atribuído a noção de “plataformização” a essa situação, a qual podemos entender como “educação bancária”, um retrocesso brutal em relação ao ensino que busca desenvolver a emancipação dos estudantes.
- 2 O termo é referência à obra de Chimamanda Adichie (2019), O perigo da história única. No texto, a escritora nigeriana chama a atenção para a produção da ignorância causada pela versão da história única, normalmente uma história pautada na perspectiva do vencedor, que silencia a diversidade e a riqueza das culturas e sociedades.

- 
- 3 O “Sarau” é aberto à comunidade e recebe artistas da região, além de apresentar recitais, danças, vídeos e shows feitos pelos próprios estudantes.
 - 4 Conceito desenvolvido pela escritora Conceição Evaristo, a fim de mostrar que a escrita, sobretudo a escrita de mulheres negras, vem acompanhada de suas vivências no mundo social, e a partir da escrita de mulheres negras é possível entender sua trajetória de vida e ao mesmo tempo ler o mundo que a cerca.

Recebido em: 15 de março de 2026

Aprovado em: 24 de agosto de 2026