

# ABRINDO BRECHAS NO CURRÍCULO: REEXISTÊNCIA E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA A PARTIR DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Patrícia Cintra<sup>1</sup>  
Gabriela Romera Nunes da Silveira<sup>2</sup>  
Lívia Alonso Tagliari<sup>3</sup>  
Paulo Nunes de Almeida Filho<sup>4</sup>  
Adriano Alves Barreto<sup>5</sup>  
Thais Cambraia de Oliveira<sup>6</sup>  
Fernanda Coelho Liberali<sup>7</sup>

## RESUMO

Esta comunicação tem como objetivo discutir as transformações nas práticas pedagógicas de professores da Educação Básica a partir de processos formativos continuados voltados para a educação antirracista. Com base na pedagogia de reexistência (Kilomba, 2019), nas epistemologias do Sul (Santos, 2013) e na pedagogia do compromisso ético-político (hooks, 2013), entende-se que a formação docente, quando atravessada por reflexões profundas sobre o racismo estrutural (Gonzalez, 2020) e a presença-negada de corpos negros na infância (Nascimento, 2009), tem potencial para deslocar concepções cristalizadas e ampliar o repertório pedagógico dos educadores. As práticas pedagógicas transformadas rompem com a narrativa da história única (Adichie, 2005) e com o currículo eurocêntrico, permitindo a emergência de novos sujeitos, linguagens e epistemologias. Ao tensionar a história contada pelos vencedores e abrir brechas (Walsh, 2020) para múltiplas vozes — negras, indígenas, periféricas —, os professores constroem possibilidades de um ensino comprometido com a justiça curricular (Ponce, 2018) e com a diversidade. Tais mudanças impactam diretamente os estudantes, que passam a ressignificar suas identidades, reconhecer-se como parte da história e desenvolver uma escuta mais sensível às diferenças. Evidenciam-se alterações na linguagem, nos posicionamentos, na forma como os alunos problematizam injustiças e constroem relações mais horizontais. O currículo, antes estático e excludente, torna-se espaço vivo de disputa, criação e reconstrução de sentidos. Conclui-se que práticas pedagógicas antirracistas e decoloniais, articuladas a processos formativos críticos, podem provocar rupturas importantes, mobilizando tanto professores quanto alunos em direção a uma educação mais plural, afetiva e transformadora, criando possibilidades para o bem-viver (Krenak, 2020).

**Palavras-chave:** Práticas pedagógicas, Educação antirracista, Formação docente, Currículo decolonial, Justiça curricular.

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC SP), [patriciacintrasp@gmail.com](mailto:patriciacintrasp@gmail.com);

<sup>2</sup> Mestre em Educação: Formação de Formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC SP), [gabriela.romera@gmail.com](mailto:gabriela.romera@gmail.com);

<sup>3</sup> Mestre em Educação: Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), [li.tagliari@gmail.com](mailto:li.tagliari@gmail.com);

<sup>4</sup> Mestrando em Educação Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC SP), [p.almeidafilho@gmail.com](mailto:p.almeidafilho@gmail.com);

<sup>5</sup> Graduado em Pedagogia da Universidade de São Paulo – SP, [adriano.alves17@gmail.com](mailto:adriano.alves17@gmail.com);

<sup>6</sup> Graduada em Pedagogia da Universidade Metodista de São Paulo - SP, [thacambraia19@gmail.com](mailto:thacambraia19@gmail.com);

<sup>7</sup> Professor orientador: Livre Docente da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC SP), [liberali@uol.com.br](mailto:liberali@uol.com.br).

## INTRODUÇÃO

Pensar o currículo a partir de uma perspectiva antirracista e decolonial implica tensionar estruturas que naturalizaram a exclusão e a subalternização de vozes negras, indígenas e periféricas. No contexto das escolas privadas, esse enfrentamento demanda deslocamentos éticos e epistemológicos capazes de romper com a centralidade eurocêntrica e com a branquitude como norma do conhecimento escolar. Nessa perspectiva, a formação docente assume papel central: mais do que formação conceitual, torna-se campo de reexistência (Kilomba, 2019) e de produção coletiva de sentidos comprometidos com a transformação social.

A formação antirracista, entendida como processo contínuo e situado, mobiliza dimensões cognitivas, afetivas e políticas da docência. Inspirada nas Epistemologias do Sul (Santos<sup>8</sup>, 2013) e na Pedagogia Engajada (hooks, 2013), compreende o ensino como prática de liberdade (Freire, 1970) e a escola como espaço de criação e disputa simbólica. Reconhecer o racismo estrutural (Gonzalez, 2020) e a presença-negada de corpos negros na infância (Nascimento, 2009) significa compreender tais dimensões como constitutivas da cultura escolar e da formação identitária. O compromisso com a justiça curricular (Ponce, 2018) torna-se, assim, horizonte ético das práticas pedagógicas.

A experiência formativa aqui analisada, desenvolvida em uma escola privada de São Paulo nos Anos Iniciais, investigou como processos críticos e colaborativos podem abrir brechas (Walsh, 2020) em um currículo historicamente eurocentrado. Entre 2023 e 2025, a equipe pedagógica participou de um percurso continuado voltado à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), fundamentado no diálogo, na colaboração e no engajamento afetivo.

Os resultados indicam mudanças expressivas nas escolhas curriculares e nas relações pedagógicas: ampliação de narrativas negras, indígenas e asiáticas; valorização de histórias positivas sobre a África; e reformulação de estudos de campo, como o do Museu Afro Brasil. Tais transformações demonstram que formações sustentadas em metodologias críticas e colaborativas reconfiguram práticas, promovem reconhecimento e constroem uma educação mais plural e comprometida com o bem-viver (Krenak, 2020).

O artigo, portanto, discute os impactos dessa experiência de formação antirracista na escola privada, articulando a pedagogia da reexistência (Kilomba, 2019), as Epistemologias do

---

<sup>8</sup> Reconhecemos as graves acusações contra Boaventura de Sousa Santos, mas consideramos que parte de sua produção anterior permanece útil para análise, desde que mobilizada com consciência de suas contradições.

Sul (Santos, 2013) e a pedagogia do compromisso ético-político (hooks, 2013) como eixos para a construção de um currículo vivo, insurgente e transformador.

## METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida a partir da perspectiva da Pesquisa Crítico-Colaborativa (PCCol), conforme delineada por Magalhães (2010, 2011, 2018), que compreende a produção de conhecimento como processo dialógico, histórico e ético-político, voltado à transformação da realidade social e educativa. Essa abordagem rompe com o paradigma positivista de neutralidade científica e assume a indissociabilidade entre pesquisa, formação e intervenção. Nessa lógica, pesquisador e participantes constroem sentidos de forma conjunta, em um movimento contínuo de ação, reflexão e reconfiguração das práticas.

O campo empírico da investigação foi uma escola privada da cidade de São Paulo, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que, entre 2023 e 2025, implementou um processo formativo continuado voltado à educação antirracista. O grupo participante foi composto por aproximadamente 65 professores e professoras da Educação Básica, além da equipe de coordenação pedagógica e formadores, que atuaram conjuntamente na construção do percurso.

A formação foi estruturada com base no Multiletramento Engajado (Liberali, 2022), metodologia que visa integrar dimensões afetivas, cognitivas e sociais no processo de aprender e de ensinar, por meio de práticas que relacionam a realidade dos sujeitos aos conceitos científicos e às ações transformadoras. O percurso foi organizado em três movimentos interdependentes — *imersão*, *emersão* e *inserção* — que serviram como eixo metodológico para o desenvolvimento da pesquisa:

- (a) *Imersão*: consistiu na vivência de experiências estético-sensíveis, como performances artísticas, audição de playlists com produções de artistas negros e indígenas, exibição de vídeos, visita ao centro de São Paulo analisando a invisibilização da história negra na cidade e rodas de conversa. Essas atividades funcionaram como dispositivos de sensibilização e engajamento inicial, estimulando a expressão afetiva e o diálogo entre os participantes.
- (b) *Emersão*: configurou o momento de conceitualização crítica e sistematização teórica. Nessa etapa, discutiram-se conceitos como preconceito de marca e de origem (Nogueira, 2007), branquitude (Bento, 2007 e Schucman, 2020), racismo estrutural (Gonzalez, 2020), mito da democracia racial (Nascimento, 2009) e justiça curricular (Ponce, 2018). As discussões foram mediadas por textos, vídeos e estudos

de caso, buscando articular teoria e prática a partir das situações vividas no cotidiano escolar.

- (c) Inserção: correspondeu à reconstrução do currículo escolar e das práticas pedagógicas, momento em que os professores, apoiados pelas reflexões suscitadas pelas formações, revisaram materiais didáticos, projetos e estratégias de ensino, ampliando a presença de narrativas e autorias negras, indígenas e periféricas. Essa etapa concretizou o deslocamento epistemológico e ético promovido ao longo da formação.

O processo investigativo envolveu diferentes instrumentos de coleta e análise de dados, todos pautados pelo princípio da colaboração e da reflexividade crítica:

- a. registros reflexivos dos participantes nos quais os professores expressaram percepções, resistências e deslocamentos pessoais e profissionais;
- b. materiais pedagógicos revisados ou criados durante o percurso (planos de aula, sequências didáticas, roteiros de estudo de campo, listas de leitura);
- c. registros audiovisuais (fotografias e vídeos de performances, dramatizações e apresentações);
- d. reuniões de avaliação coletiva, nas quais o grupo discutia os impactos da formação em suas práticas e nos aprendizados dos estudantes.

A análise dos dados seguiu os princípios da análise enunciativo-dialógica (Bakhtin, 2000), considerando os sentidos produzidos nos discursos e interações dos participantes como expressões de posicionamentos ideológicos e afetivos. Assim, a ênfase recaiu sobre os movimentos de transformação e resistência evidenciados nas falas e produções, compreendidos como indícios de desenvolvimento da agência transformadora docente (Liberali, 2013).

Nessa direção, a metodologia adotada permitiu compreender a formação docente não como um processo linear de transmissão de conhecimentos, mas como um espaço vivo de construção coletiva de sentidos, em que teoria e prática se entrelaçam na busca por uma educação comprometida com a equidade racial, a pluralidade epistêmica e o bem-viver (Krenak, 2020).

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

Pensar a formação docente sob uma perspectiva crítica e decolonial implica reconhecer que o conhecimento e o próprio ato de educar são atravessados por relações de poder. Diversos

autores e autoras tensionam essa lógica, reposicionando o professor como sujeito histórico, político e ético na luta por uma educação emancipadora e socialmente justa.

A pedagogia da reexistência, proposta por Grada Kilomba (2019), compreende a educação como espaço de reconstrução de si e do mundo diante da ferida colonial que estrutura as subjetividades. Ao articular teoria pós-colonial, estudos da branquitude e narrativa poética, Kilomba denuncia o racismo cotidiano e propõe a escrita como ato político de libertação — uma forma de romper com a posição de “outridade” imposta ao sujeito negro. No campo educacional, essa pedagogia convoca professores a reconhecerem as marcas do racismo estrutural presentes no currículo e a construir práticas que afirmem existências historicamente negadas, transformando a escola em espaço de cura, criação e resistência.

Essa visão dialoga com a pedagogia engajada de bell hooks (2013), que entende o ensino como prática de liberdade e afirma a inseparabilidade entre afeto, corpo e pensamento. Para a autora, educar é um ato ético-político que rompe com a hierarquia tradicional e promove relações horizontais, capazes de enfrentar o racismo, o sexismo e o classismo que permeiam o cotidiano escolar.

De modo convergente, as Epistemologias do Sul, de Boaventura de Sousa Santos (2013), propõem a valorização dos saberes produzidos nas margens do mundo e a construção de uma justiça cognitiva como condição da justiça social. Ao reconhecer múltiplas racionalidades, Santos convida a escola a superar o universalismo eurocêntrico e a reinventar suas práticas pedagógicas, incorporando diferentes modos de conhecer e de existir.

Essas perspectivas delineiam um horizonte comum: o de uma educação comprometida com a pluralidade epistêmica e o fortalecimento de comunidades de aprendizagem nas quais docentes e discentes se reconheçam como coautores de novos mundos possíveis. Nesse movimento, o Multiletramento Engajado de Liberali (2022) oferece uma mediação metodológica potente, ao integrar criticidade, colaboração e ação transformadora, articulando a dimensão afetiva à produção de sentidos sociais. Essa proposta converge com a noção de abrir brechas no currículo, de Catherine Walsh (2020), que identifica nas “gretas” do sistema educativo espaços de insurgência e criação onde emergem vozes e epistemes subalternizadas.

A noção de brecha aproxima-se da análise de Gonzalez (2020) sobre a presença-negada, que revela como corpos negros, especialmente na infância, são sistematicamente invisibilizados no currículo e nas representações escolares. Essa ausência não é neutra: expressa o racismo estrutural que molda identidades e subjetividades desde cedo, como aponta Nascimento (2009), ao demonstrar que a escola reproduz desigualdades quando não confronta as estruturas que sustentam a exclusão. Romper com essa presença-negada implica reconhecer o valor cultural e

social das populações negras e incluir suas referências como parte constitutiva do conhecimento escolar.

Superar a invisibilidade exige também enfrentar o que Chimamanda Adichie (2005) chama de narrativa única — a versão dominante da história que silencia experiências diversas e restringe a compreensão da humanidade. Ampliar as narrativas é passo essencial para construir currículos inclusivos, abertos à multiplicidade de vozes e à decolonização do saber.

Walsh (2020) e Ponce (2018) reforçam que o currículo é um espaço de disputa simbólica e material: nele se definem não apenas conteúdos, mas também quem fala e a partir de quais referências. Abrir brechas no currículo, portanto, é reconfigurar práticas e critérios de legitimação do conhecimento, instaurando um espaço de diálogo crítico e horizontal entre saberes diversos.

Por fim, as reflexões de Ailton Krenak (2020) sobre o bem-viver oferecem um horizonte ético que unifica esses referenciais. O bem-viver propõe uma educação pautada na interdependência, no cuidado e na reciprocidade, em oposição à lógica produtivista. Articulado às Pedagogias da Reexistência, às Epistemologias do Sul e à luta antirracista, inspira uma educação em que a vida — humana e não humana — se torna o centro do processo formativo e o currículo, um território de resistência, criação e esperança.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A experiência formativa desenvolvida em uma escola privada da cidade de São Paulo, no contexto de implementação do segmento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, revelou que a construção de um currículo antirracista e decolonial não se restringe à adequação de conteúdos, mas implica tensionar estruturas, abrir brechas e transformar concepções enraizadas sobre conhecimento, infância e docência. Em sintonia com Walsh (2020), compreender o currículo como espaço de disputa e emergência de múltiplas vozes significa deslocar o olhar sobre o que se ensina, quem ensina e a partir de quais referências.

Entre 2019 e 2022, a equipe pedagógica participou da elaboração dos materiais curriculares do novo segmento, com atenção à representatividade nas obras literárias, nos autores e autoras, nas imagens e nas narrativas. Ainda que houvesse um compromisso explícito com a EREER, as formações realizadas à época priorizavam os aspectos metodológicos dos componentes curriculares, e não a discussão racial em profundidade. Essa lacuna evidenciou a necessidade de instaurar um processo de formação continuada que permitisse à equipe vivenciar, refletir e ressignificar coletivamente as próprias práticas e referências.

Em 2023, teve início a formação antirracista, fundamentada na metodologia do Multiletramento Engajado (Liberali, 2022) e inspirada na Pedagogia da Reexistência de Kilomba (2019), entendendo que o reconhecimento dos corpos historicamente silenciados é condição para a construção de práticas emancipatórias. A proposta foi organizada em três movimentos interdependentes — *imersão*, *emersão* e *inserção* —, os quais se articulam à Pesquisa Crítico-Colaborativa (Magalhães, 2010, 2018), configurando um processo formativo que combina experiência sensível, elaboração teórica e reconstrução curricular.

Na imersão, as professoras e professores foram convidados a participar de vivências estético-afetivas. Tais experiências mobilizaram dimensões corporais e emocionais, criando o que hooks (2013) denomina espaços de afeto e libertação, nos quais o prazer e o engajamento são reconhecidos como forças pedagógicas transformadoras. Nesse ambiente de confiança e escuta, emergiram relatos de desconforto, reconhecimento e desejo de mudança, que marcaram o início de deslocamentos significativos nas compreensões docentes sobre racismo e educação.

Participar da Caminhada São Paulo Negra foi uma das experiências mais marcantes da minha formação como professora. Eu já tinha consciência da importância de uma educação antirracista, mas caminhar por ruas tão conhecidas da cidade, ouvindo histórias que foram silenciadas por tanto tempo, mexeu comigo de um jeito diferente. A gente passou por lugares como o antigo Pelourinho, a igreja do Rosário do Pretos, o Morro da Força... e conheceu as trajetórias de pessoas incríveis como Tebas, Zumbi dos Palmares e Chaguinhas. Foi potente, foi necessário. (Professor 1)

Durante a emersão, o grupo aprofundou o estudo de conceitos centrais para a compreensão crítica do racismo. As discussões foram realizadas de modo dialógico e contextualizado, em diálogo constante com a realidade das práticas escolares. Essa etapa promoveu um processo de desnaturalização do currículo e das relações escolares, permitindo que os professores identificassem a persistência da presença-negada (Gonzalez, 2020) de corpos negros e a reprodução inconsciente de estereótipos em materiais e abordagens pedagógicas. Esse reconhecimento foi essencial para a passagem da resistência à reexistência — conceito que, segundo Kilomba (2019), expressa o ato político de reconstruir-se e recriar o mundo a partir das margens.

O movimento de inserção marcou o ápice da formação, quando os educadores passaram à reconstrução coletiva do currículo. Nesse processo, revisaram obras literárias, reorganizaram sequências didáticas, incorporando novas autorias e narrativas. Foram incluídos jogos e histórias de origem africana e indígena; ampliou-se a presença de autoras e autores negros, indígenas; e foram inseridas narrativas positivas sobre o continente africano, rompendo com a lógica da história única descrita por Adichie (2005). Além disso, o percurso de um estudo de

campo no Museu Afro Brasil foi reformulado, garantindo maior criticidade e representatividade na mediação das atividades e nas reflexões que as antecederam e sucederam.

Essas transformações, longe de representarem ajustes pontuais, constituem mudanças de paradigma sobre o papel do currículo e da docência, como podemos ler no depoimento abaixo:

Hoje (re)conhecemos a cidade por uma nova perspectiva, que muitas vezes é apagada, silenciada e marginalizada. Deixar cair o véu da ignorância e da falta de empatia é urgente e por isso a gente não pode – não tem como – ser indiferente, passar ileso, não se comover. Somos atravessados pela experiência de corpo inteiro, porque nossa subjetividade está em cada esquina, quadra, quadro. E com os pés que caminharam, a gente grita aos quatro ventos: cada passo importa e agora a gente só anda para frente! Não há retrocesso, não tem volta! (Professor 2).

O que se observa é a emergência de um currículo vivo, que, como afirma Ponce (2018), se reconhece como campo de disputa simbólica e política e se compromete com a justiça curricular. Esse movimento provocou também um deslocamento subjetivo nas educadoras e educadores, que passaram a se ver como sujeitos de transformação, e não apenas como executores de diretrizes institucionais. As vozes docentes se fortaleceram como enunciadoras de práticas de resistência e criação, em consonância com as gretas (Walsh, 2020) — fissuras por onde emergem epistemologias e afetos subalternizados.

Disso emergem compromissos potentes, registrados em cartas de intenção, como abaixo:

Escrevo movida pelo desejo de não deixar que o silêncio se instale onde há história. Minha trajetória como mulher preta e educadora é atravessada por memórias que insistem em me lembrar de que ensinar é também um ato de resistência; e que cada gesto, palavra e escolha pedagógica pode ser uma fresta de luz na longa noite da colonialidade. Cresci aprendendo a reconhecer as ausências. As vozes não ditas, os corpos não representados, as histórias não contadas. E foi na escola, espaço de tanta potência e também de tanta dor, que compreendi a urgência de transformar o currículo em território de reexistência. Um currículo que não tema o conflito, mas o encare como possibilidade de reconstrução. Um currículo que escute, acolha e devolva às crianças o direito de se verem inteiras, complexas, múltiplas. Assumo, portanto, o compromisso de construir uma prática docente que convoque o pertencimento e a justiça. (Professora 3)

As mudanças refletiram-se também nos estudantes. Ao terem contato com narrativas diversas e plurais, as crianças passaram a ressignificar suas identidades e relações, reconhecendo-se como parte ativa da história e desenvolvendo uma escuta mais sensível às diferenças. Esse movimento indica o início de uma ruptura com a presença-negada descrita por Gonzalez (2020) e com as formas sutis de exclusão que se manifestam no cotidiano escolar. As discussões sobre cultura, pertencimento e diferença se tornaram mais frequentes, sinalizando que o currículo passou a funcionar como um espaço de encontro e de diálogo intercultural.



A escuta de diferentes vozes — negras, indígenas, periféricas — foi compreendida não apenas como inclusão, mas como ato político de reparação e partilha de poder. Nesse sentido, o currículo se configurou como território de negociação entre epistemologias, em que coexistem narrativas da tradição científica e dos saberes comunitários, afetivos e ancestrais.

Esses resultados evidenciam que formações docentes críticas e colaborativas, ancoradas nas pedagogias da reexistência e do engajamento, promovem deslocamentos éticos e epistemológicos capazes de mobilizar tanto professores quanto estudantes. As brechas abertas no currículo permitem que a escola se reconheça como espaço de reconstrução simbólica e social, onde a diversidade deixa de ser um adendo para tornar-se eixo estruturante do ato educativo.

Como síntese, pode-se afirmar que o processo formativo analisado se consolidou como uma prática de bem-viver (Krenak, 2020), por promover relações mais solidárias, afetivas e conscientes entre os sujeitos da comunidade escolar. O bem-viver, entendido como horizonte de interdependência e cuidado, articula-se à busca por uma educação que valoriza a vida em todas as suas dimensões e que reconhece o currículo como território de esperança e criação. Assim, ao romper com a neutralidade e afirmar o compromisso ético-político da docência, o trabalho formativo tornou-se não apenas espaço de aprendizagem, mas também de cura, resistência e reexistência coletiva.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A experiência de formação docente aqui apresentada evidencia que o enfrentamento ao racismo estrutural no espaço escolar exige muito mais do que ações pontuais ou a inclusão de novos conteúdos no currículo. Exige uma transformação profunda das práticas, dos modos de pensar e das relações que sustentam o ato educativo. Como demonstrado ao longo do processo, a formação crítica e colaborativa tornou-se um dispositivo de deslocamento — pessoal, profissional e institucional.

As brechas abertas no currículo, na acepção de Walsh (2020), revelaram-se espaços de insurgência, de reconfiguração do sensível e de emergência de epistemes silenciadas. Nelas, o diálogo entre diferentes vozes — negras, indígenas, periféricas, femininas, deslocou o eixo da autoridade do saber e legitimando o conhecimento produzido no cotidiano das práticas docentes. Essas brechas não são lacunas a preencher, mas potências a cultivar: lugares em que o conflito, a escuta e a criação se encontram e produzem sentido.

O processo formativo analisado confirma a potência da Pedagogia da Reexistência (Kilomba, 2019) como horizonte político e epistemológico para a formação de professores. Ao reconhecer a dor e a potência dos corpos historicamente marginalizados, os educadores foram convidados a reconstruir suas identidades profissionais e a desenvolver práticas mais justas e afetivas. Nesse percurso, a docência se configurou como espaço de cura e criação coletiva, em que a aprendizagem se dá também pelo reconhecimento da alteridade e pela reconstrução das relações de poder.

As transformações curriculares observadas — ampliação de repertórios literários e culturais, revisão de imagens e autores, reformulação de percursos de estudo — demonstram que é possível reconfigurar o currículo como espaço vivo de diálogo e resistência. A escola, ao deslocar-se de uma perspectiva universalizante para uma plural e situada, começa a produzir uma nova narrativa: a de uma educação que acolhe e legitima as múltiplas vozes que compõem o tecido social. Essa mudança não se limita à dimensão simbólica; ela tem efeitos concretos sobre a maneira como as crianças percebem a si mesmas, seus colegas e o mundo.

Em coerência com hooks (2013), o trabalho reafirma que o ensino como prática de liberdade envolve afeto, prazer e compromisso ético. As relações formativas sustentadas pelo diálogo e pela escuta transformam não apenas os currículos, mas também os sujeitos que os constroem.

Essa experiência, ancorada na metodologia do Multiletramento Engajado (Liberali, 2022) e na PCCol (Magalhães, 2010, 2018), reafirma o valor da formação como processo contínuo de reflexão e ação transformadora. A articulação entre teoria e prática, emoção e razão, individual e coletivo, revela-se central para sustentar deslocamentos duradouros e para consolidar uma cultura de participação e corresponsabilidade entre docentes e formadores.

Nesse percurso, já é possível verificar que o grupo docente passou a compreender que abrir brechas no currículo é um gesto político e ético que transcende o momento formativo. Trata-se de uma atitude permanente de escuta, revisão e criação — uma forma de reexistir no cotidiano escolar. Como nos inspira Krenak (2020), a educação que se alinha ao bem-viver é aquela que valoriza a interdependência e o cuidado, e que reconhece na diversidade não uma ameaça, mas a própria condição da vida.

Assim, conclui-se que práticas pedagógicas antirracistas e decoloniais, articuladas a formações críticas e colaborativas, podem provocar rupturas significativas na escola privada, desafiando suas heranças eurocêtricas e abrindo caminho para uma educação comprometida com a justiça social, cognitiva e afetiva. Esse movimento não se encerra com a experiência

relatada; ao contrário, convida à continuidade: à consolidação de políticas institucionais de formação permanente.

## AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo apoio por meio da bolsa de estudos concedida ao co-autor, mestrando Paulo Nunes de Almeida Filho, em Educação Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC SP), que contribuiu para o desenvolvimento desta pesquisa.

## REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Org. Flávia Rios; Márcia Lima. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- HOOKS, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- KILOMBA, G. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Trad. Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- LIBERALI, F. C. Multiletramento engajado: uma proposta para formação crítica e transformadora. Revista **Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 22, n. 2, p. 393-417, 2022.
- MAGALHÃES, M. C. C. **Pesquisa crítica de colaboração: princípios e caminhos**. São Paulo: Loyola, 2010.
- MAGALHÃES, M. C. C. **Pesquisa crítico-colaborativa: organização e desenvolvimento**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.
- MAGALHÃES, M. C. C. **Pesquisa crítico-colaborativa: princípios metodológicos**. São Paulo: Loyola, 2018.
- NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.



PONCE, B. J. Educação para a superação do racismo: perspectivas para a justiça curricular. *In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves (org.). Educação e relações étnico-raciais: desafios e possibilidades.* Porto Alegre: Penso, 2018. p. 781-796.

SANTOS, B. de S; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2013.

WALSH, C. **Pensamiento crítico y (de)colonialidad:** reflexiones latinoamericanas. Quito: Abya-Yala, 2020.