



PRÁTICAS ARTÍSTICO-PEDAGÓGICAS PARA A DESCOLONIZAÇÃO DO SABER. DEBATES E LABORATÓRIOS ESCOLARES A PARTIR DO ESPETÁCULO ‘DESCOBRI-QUÊ?’

Joyce Souza¹ & Dori Nigro²

Resumo

Este artigo* analisa a prática pedagógica desenvolvida no contexto do espetáculo *descobri-quê?*** que propôs diálogos críticos por meio de círculos participativos em diversas escolas dos municípios por onde a peça circulou***. Além disso, os debates realizados após as apresentações possibilitaram a ampliação da reflexão junto ao público geral e escolar. Essas conversas evidenciam a urgência da descolonização do ensino português, ainda fortemente influenciado pela ideologia lusotropical (Freyre, 1933****), na qual se perpetua o mito de um país desbravador, pioneiro e expansionista, presente desde os manuais escolares até monumentos, esculturas e toponímias.

Palavras-chave: Teatro; Arte-Educação; Pedagogia Antirracista; Racismo Estrutural.

*Este artigo foi financiado pela FCT- Fundação para a Ciência e a Tecnologia de Portugal sob registo 2025.05288.BD

**Trata-se de um espetáculo infantojuvenil concebido pela Estrutura (Cátia Pinheiro e José Nunes), em cocriação com Dori Nigro, e coproduzido pelo Teatro Nacional D. Maria II e pelo Teatro Académico Gil Vicente, com estreia em 2023.

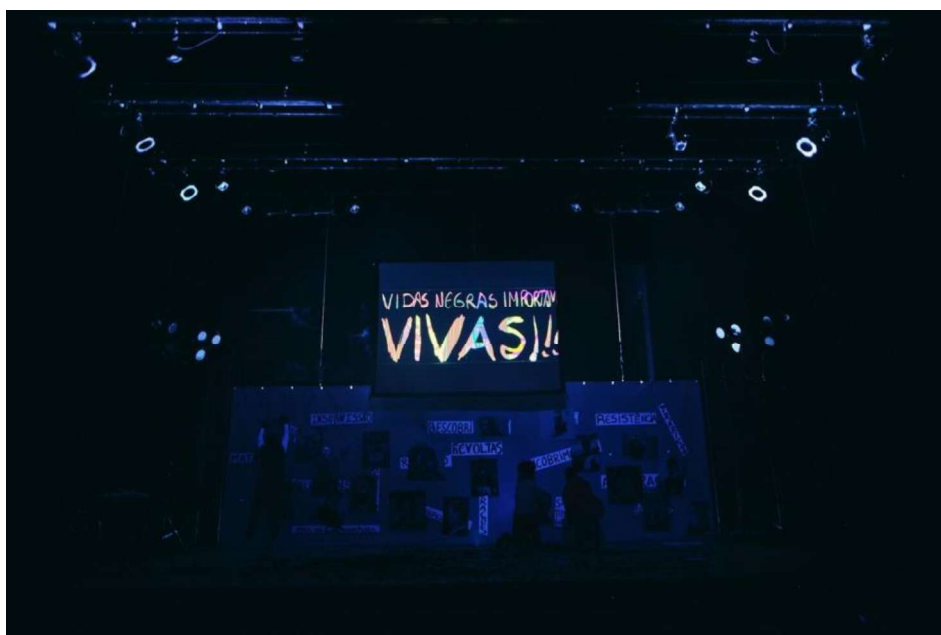
*** O espetáculo realizou digressão por diversos espaços culturais, incluindo: Centro Cultural (Paredes de Coura*), Centro Cultural (Vinhais*), Casa da Cultura (Santa Comba Dão), Cineteatro Alba (Albergaria-a-Velha), Casa Municipal da Cultura (Seia*), Centro de Arte (Ovar*), Teatro José Lúcio da Silva (Leiria*), Casa das Mudanças (Calheta), Auditório Municipal (Reguengos de Monsaraz), Cine-Teatro Sousa Telles (Ourique*), Cineteatro (Barrancos), Auditório Municipal (Olhão), Teatro Mascarenhas Gregório (Silves*), Centro Cultural de Belém (Lisboa*), Cineteatro Virginia (Torres Novas), Teatro Académico Gil Vicente (Coimbra*), Teatro Sá da Bandeira (Santarém*), Teatro Cine (Gouveia*), Fábrica das Ideias (Gafanha da Nazaré), SESC Taguatinga – Festluso (Brasília, DF, Brasil) e Theatro 4 de Setembro – Festluso (Teresina, PI, Brasil*). Nos locais assinalados com asterisco (*) foram realizados laboratórios pedagógicos paralelos, integrando atividades educativas e rodas de conversa com públicos diversos.

****O autor propôs que a colonização portuguesa teria características distintas das outras potências coloniais europeias, devido à suposta flexibilidade cultural e adaptabilidade dos portugueses aos trópicos, construindo o mito de um país pioneiro, tolerante e civilizador, que se distingue por um caráter benigno e integrador. No campo educativo, esta teoria influenciou manuais escolares, monumentos e narrativas oficiais, reforçando a ideia de uma história “harmoniosa” e despolitizada da presença portuguesa nos trópicos. Essa ideologia perpetua uma visão eurocêntrica e racista, que ainda impacta a maneira como a história colonial e as populações racializadas são representadas em Portugal, dificultando processos de descolonização curricular e pedagógica.

¹ Ciência ID 001D-DEBB-4768 - Universidade de Coimbra.

² Ciência ID 751C-FBAF-46FA - Universidade do Porto.

Contexto geral



Fotografia 1 - Registro do espetáculo *descobri-que?* © Filipe Ferreira.

*descobri-que?*³ é um espetáculo performativo que se propõe contribuir para o pensamento e ação em torno da descolonização do ensino do período histórico convencionalmente designado como “Descobrimentos”, entendido aqui como um processo inacabado, contínuo e permanentemente em construção.

O projeto assume uma perspectiva crítica face às narrativas historiográficas oficiais que tendem a romantizar esse período, procurando antes promover uma confrontação reflexiva com o passado invasor, expansionista e colonialista português.

Para além da apresentação cénica, o projeto integra um conjunto de ações de formação e mediação cultural através de laboratórios desenvolvidos em contexto escolar e não escolar, com o objetivo de aprofundar criticamente as temáticas abordadas e estimular processos de reflexão histórica, pedagógica e social junto da comunidade escolar e de públicos diversos.

Os laboratórios surgiram paralelamente ao espetáculo que teve estreia em março de 2023, em Paredes de Coura, Portugal. Desde então, a peça percorreu dezanove municípios em Portugal continental e ilha da Madeira, promovendo debates abertos com públicos diversos, tanto gerais quanto escolares.

A proposta central deste espetáculo é a de problematizar os manuais escolares de História por meio da linguagem teatral, reconhecendo a educação como uma via essencial, e por vezes utópica, para questionar e transformar modos de pensar e agir ainda marcados por uma herança colonial. Ao levar este debate para as escolas, buscamos romper a fronteira entre palco e sala de aula, criando espaços de escuta e contradição, onde as perguntas emergem com a mesma força que as respostas.

³ <https://www.youtube.com/watch?v=aGxwqzqDMLc>.

Para nós, enquanto arte-educadores, foi fundamental compreender que os discursos historicamente patrocinados e difundidos na e pela educação podem também, por meio dela, serem confrontados e desconstruídos. É sabido que o processo de colonização operava inicialmente pela catequização e a transmissão dos valores, moralidades e narrativas do colonizador. A este processo, Amílcar Cabral chamou “colonização das mentes”, sublinhando que a dominação colonial não se limita ao controle político ou económico, mas atua profundamente na formação das mentalidades, na autoimagem e na forma como os povos passam a compreender o mundo e a si.

Cabral alia-se ao pensamento de Paulo Freire no reconhecimento de que a educação é um campo central da luta de libertação do período pós-independência dos países africanos de língua portuguesa. Freire, convidado pelo governo da Guiné-Bissau após a independência, participou ativamente no processo de reconstrução educativa do país, colaborando com quadros formados sob a orientação política de Cabral.

Foi nesse contexto que Freire, inspirado pelo pensamento cabralista, escreveu *Cartas à Guiné-Bissau* (1977), relatando o impacto da visão de Cabral sobre a educação como prática emancipadora. Cabral defendia que a libertação política seria incompleta sem a *descolonização das mentes*, pois os manuais, os currículos e o ensino herdados do colonialismo carregavam a “presença-ausente” do colonizador por meio de narrativas que apagavam histórias, culturas e saberes dos povos africanos, mesmo após a “retirada” do poder colonial.

Ao assumir a educação como um terreno de disputa ideológica, Cabral afirmava que a libertação exigia não apenas armas, mas consciência crítica. Freire encontrava nessa perspectiva um terreno fértil para aplicar sua pedagogia libertária. A convergência entre ambos reside na compreensão de que não há transformação social sem educação.

A descolonização dos manuais escolares levada a cabo por Cabral no contexto do sistema educativo de Guiné-Bissau e de Cabo Verde carregou forte influência freiriana, assim como o pensamento de Cabral influenciou educadores no Brasil, reforçando a educação como prática de liberdade constante. Cabral (1972) afirmava que “a libertação exige que andemos com os nossos próprios pés e pensemos com as nossas próprias cabeças”.

Essa perspectiva reforça a importância de que nossas práticas artísticas e pedagógicas possam criar verdadeiramente espaços onde novas (e velhas) narrativas possam emergir, permitindo que jovens e comunidades (re)imaginem suas histórias para além dos enquadramentos coloniais. Nos laboratórios focados para as escolas propomos aos jovens a construção de uma página do manual, buscando preencher as ausências, e destacando as resistências do passado, e presente, frente à escravidão e à (neo)colonização, patrocinada pelos europeus, no continente americano e africano.

A prática educativa deste espetáculo, que culminaram no que chamamos de laboratórios, desenvolveu-se sobretudo em dois contextos. Um focado na formação com público adulto⁴, mediada por Cátia Pinheiro e José Nunes (Estrutura), que exploram a linguagem teatral como ferramenta para despertar uma mudança de olhar

⁴ Em alinhamento com os princípios do trabalho, tentámos adotar uma linguagem mais inclusiva (ou neutra em género) dentro do possível, como forma de garantir a representatividade e o respeito à diversidade em todo o texto.

e postura em relação ao período ainda chamado de “Descobrimientos”; e nos laboratórios ativados nas escolas, tendo adolescentes como público-alvo, foco deste artigo, organizados por Joyce Souza e Dori Nigro.

Esses laboratórios contemplaram jovens entre 15 e 18 anos e estruturam-se em rodas de conversa e exercícios performativos, inspirados nos temas geradores do espetáculo. Embora não se limitem estritamente aos conteúdos da peça, procuraram aprofundar as questões que emergiram, funcionando como um aquecimento paralelo, oferecendo outras ferramentas de leitura e interpretação, ampliando as possibilidades de reflexão. Como o espetáculo dura cerca de 50 minutos aproximadamente, acreditamos que os temas precisam de tempo e espaço para maturação, e por isso entramos na sala de aula, dialogando diretamente com estudantes e professores, que são convidadas a dar continuidade às discussões.

Percebemos que existe uma lacuna significativa na formação docente no país para lidar com temáticas sobre racismo e xenofobia. Em Portugal tem entrado, nas últimas décadas, um contingente migratório crescente, que se soma à histórica presença étnico-racial existente no território há centenas de anos, presença que, apesar de estruturante, permanece pouco reconhecida, inclusive nos censos nacionais.

Entre a negação e o medo de assumir a diversidade, instala-se uma dificuldade persistente em valorizar a pluralidade cultural, social e identitária do país. Esta resistência evidencia não apenas um problema de formação docente, mas um desafio sistémico: que reconhecer a diversidade como parte constitutiva da sociedade portuguesa é uma forma de lutar contra o racismo.

Portugal enfrenta desafios institucionais quanto à justiça racial e à produção de conhecimento histórico. Estudos recentes e recomendações internacionais evidenciam a persistência de ideologias racistas na sociedade portuguesa e a dificuldade do país em reconhecê-las (Conselho da Europa, 2018). Há uma desvalorização e/ou eliminação da presença negra, cigana e afro-diaspórica nos manuais escolares (Roldão, 2020) e ausência de autores, narrativas e perspectivas decoloniais na escrita dos manuais (Araújo & Maeso, 2010).

Estamos diante de uma realidade que simultaneamente normaliza a hiper-representatividade de pessoas negras no sistema prisional e a sub-representatividade das mesmas no ensino superior, como aponta a socióloga Cristina Roldão. Esta desigualdade estruturante evidencia que a formação docente não pode ser pensada sem considerar a diversidade étnico-racial tanto de quem forma como de quem é formado. Não basta falar de racismo de forma abstrata: é necessário reconhecer que esses debates atravessam corpos historicamente marcados por violência simbólica e material construída e legitimada pelo *pacto da branquitude* (Bento, 2022).

O processo educativo comprometido com a transformação social precisa, portanto, assumir esta complexidade, reconhecendo experiências, presenças e epistemologias historicamente silenciadas. A violência policial direcionada a corpos negros, aliada à ausência de respostas firmes às denúncias de racismo, cria um ciclo de opressão reforçado pelo sistema educacional. É igualmente violenta a brutalidade policial, a falta de representatividade nos espaços de decisão e a presença de discursos ideológicos nos manuais que associam pessoas negras majoritariamente a objetos ou à escravização, perpetuando estereótipos e desigualdades.

Tais problemas demonstram como o ensino da História pode reproduzir desigualdades sociorraciais, oferecendo narrativas incompletas, eurocêtricas e despolitizadas.

Buscamos, portanto, uma metodologia alinhada à educação para a transformação social, como defendida por Paulo Freire e bell hooks. Para Freire (1970), a educação é uma prática da liberdade, voltada à transformação de condições opressoras e ao desenvolvimento da leitura crítica do mundo. Para hooks (2013), a sala de aula deve ser um espaço de *engaged pedagogy*, comprometido com justiça social e valorização das subjetividades.

Inspirados em Freire e hooks, concebemos nossa prática como uma didática radical que problematiza desigualdades, valoriza narrativas marginalizadas, estimula o pensamento crítico e promove a fala e a escuta ativas. A proposta de que cada jovem construa uma página de seu próprio manual busca provocar autonomia intelectual e responsabilização, mostrando que é possível agir para mudar a realidade. E na assertiva de Angela Davis não basta não ser racista, é preciso agir contra o racismo, assumir compromissos com consciência racial e arriscar no reconhecimento de privilégios para transformar realidades assentes em opressões históricas.

O uso da linguagem teatral permite abordar conteúdos sensíveis de forma poética, deslocando percepções, convocando emoções e criando condições de reflexão crítica. Há espaço para fala, mas também para a escuta. Não há lugar do certo, nem do errado. Nesta roda aprendemos juntas que a descolonização, assim como a educação é processual e contínua. Sempre há espaço para deseducar a forma pela qual fomos ensinadas a ver o mundo. Assim, jovens questionam-se: Quem conta a minha história? Quais corpos são silenciados? Como essas narrativas moldam minhas relações sociais e raciais?

Os laboratórios estruturam-se em rodas de conversa e exercícios colaborativos, criando espaços férteis à expressão. Distanciamos-nos da ideia autoritária que projeta para educadores a detenção exclusiva do conhecimento e a educandos o papel de tábuas rasas, prática denunciada por Freire como *educação bancária* (Freire, 1970).

As nossas *escrevivências*⁵, marcadas pela experiência afro-diaspórica, violência racial e resistência, articulam o micro (histórias individuais) com o macro (história colonial e suas resistências). Esse diálogo ajuda educandos e educadores a reconhecer que o racismo não é exceção, mas estrutura histórica e institucional.

Esta prática desenvolvida em sala de aula amplia a voz dos movimentos sociais negros e das exigências de organismos internacionais, como a ONU, pressionando Portugal a criar políticas públicas para reduzir desigualdades sociorraciais. Ao levar essas discussões para as escolas, ambicionamos uma geração mais consciente, crítica e sensível à presença negra, do passado e do presente, no país e as necessidades de reparações históricas e simbólicas.

⁵ O termo, cunhado por Conceição Evaristo, refere-se à articulação indissociável entre vivência e escrita, presente em sua obra *Olhos d'Água* (2014), na qual a autora integra experiências pessoais e coletivas para dar voz a narrativas historicamente marginalizadas.

A articulação entre teatro e educação nos laboratórios do “*descobri-quê?*” constitui uma intervenção que confronta a invisibilização histórica de narrativas negras e originárias nos manuais escolares portugueses, oferece instrumentos críticos para compreender o racismo estrutural, incentiva jovens a refletir a partir de suas experiências e promove uma educação voltada para a ação de práticas antirracistas cotidianas.

Debates pós espetáculo

O espetáculo é dividido por separadores, assim como os capítulos dos manuais escolares, e apresenta em seu último enunciado a seguinte pergunta: “Prontos para começar a aula?”. Logo após essa projeção, os intérpretes agradecem e se inicia o bate-papo pós-espetáculo. Com duração prevista entre 30 e 45 minutos, essas conversas ocorrem tanto nas sessões direcionadas ao público escolar quanto nas apresentações para o público em geral. São sempre mediadas pelas intérpretes e co-criadoras Joyce Souza, Tiago Jácome e Waldju Kondo, por vezes acompanhadas pelos encenadores Cátia Pinheiro, Dori Nigro e José Nunes. Ao longo da trajetória do espetáculo, observamos características distintas entre os dois públicos, assim como a necessidade de estratégias diferentes para abordar as questões sugeridas pela audiência.

Nas apresentações para o público escolar, especialmente entre as pessoas mais jovens, observa-se maior abertura em relação às temáticas abordadas pelo espetáculo. Por estarem em período de formação escolar, muitas ideias ainda estão em construção, sem a rigidez e o pragmatismo frequentemente identificáveis no discurso do público em geral e de parte do corpo docente. Em ambos os casos, há sempre interesse em compreender como surgiu a ideia do espetáculo e como a “carpintaria teatral” é orquestrada. Perguntas como essas referem-se, portanto, à linguagem teatral e às artes performativas em si. Muitas vezes, não há entendimento de que, embora apenas três pessoas estejam fisicamente em cena, a realização de um espetáculo envolve uma equipe ampla, ainda mais quando se trata de um projeto interdisciplinar que extrapola o âmbito da apresentação teatral.

Questões sobre a trajetória artística individual desenvolvidas ou sobre aspectos técnicos são, em geral, mais simples de responder. No entanto, o espetáculo não se encerra na linguagem teatral em si. Ao longo dos sete capítulos, abordamos sobre o racismo estrutural, racismo epistêmico, racismo linguístico, silenciamentos históricos, eurocentrismo, identidade nacional, genocídios, tráfico humano, branquitude, resistências negras e originárias, colonialismo e colonialidade, entre outros subtemas. Embora nem sempre utilizemos esses termos de forma literal, esse universo crítico apresenta essas temáticas muitas vezes pela primeira vez à audiência.

Comentários frequentes incluem: “É a primeira vez que ouvi falar disso”; “Nunca tinha olhado a história por esse ângulo”; “Por que não ensinam a história dessa forma?”; “Por que os manuais não contam sobre tudo isso que vocês abordaram na peça?”. Nesses casos, buscamos explicitar como o *epistemicídio* deslegitima os saberes de determinados povos e grupos sociais, mantendo estruturas de dominação. Ressaltamos que o conceito de “raça”, criado e difundido pelos europeus, é uma construção social baseada em critérios biológicos infundados e hierarquizantes, utilizada como forma de poder e dominação, cuja influência persiste até hoje. Refletimos sobre como o racismo se manifesta de diferentes formas na sociedade e continua sendo um operador central da modernidade. Destacamos também que essa tentativa de apagamento é uma continuidade do projeto colonial e que a colonialidade afeta todos em diversas esferas.

“É impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder. (...) O poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer com que ela seja sua história definitiva” (Adichie, 2009, p. 22).

Memória é também construção simbólica.(...) E memória pode ser também a revisão da narrativa sobre o passado “vitorioso” de um povo, revelando atos anti-humanitários que cometeram - os quais muitas vezes as elites querem apagar ou esquecer (Bento, 2022, p. 39).

Sempre pautando nossas colocações em referências bibliográficas, passagens do espetáculo e experiências pessoais, buscamos um diálogo horizontal, que estimule a capacidade imaginativa, o exercício da alteridade e o posicionamento crítico diante dos fatos históricos. Adaptamos as linguagens e os termos utilizados de acordo com o público presente, considerando as “particularidades e características únicas das pessoas a quem e com quem estamos falando” (hooks, 2013, p. 22).

Para algumas pessoas, esse primeiro encontro com tais temas representa uma porta para a reflexão e para o desenvolvimento de perspectivas mais diversas e pluri-epistêmicas. Para outras, esse encontro afeta diretamente aquilo que as constitui, provocando sentimentos de desajuste, desconforto, negação e, por vezes, raiva diante de certezas que, até então, eram consideradas intocáveis e inquestionáveis.

Colocações como: “Vocês estão dizendo então que eu sou racista, eu não sou racista”; “Não fomos nós que escravizamos, os negros também tinham escravos e se escravizam entre si”; “Mas fomos nós que descobrimos”; “Se não fosse por nós portugueses, vocês não fariam português”; “E o racismo reverso?”, entre outras, evidenciam como o racismo ainda impera em todos os âmbitos da sociedade portuguesa, tanto de forma consciente quanto inconsciente.

Observa-se, ao longo dessas conversas, que o racismo ainda é frequentemente associado apenas ao preconceito e à discriminação racial, não sendo compreendido em suas dimensões mais profundas, múltiplas facetas, consequências e interseccionalidades. Tanto para quem formula tais colocações como perguntas genuínas, quanto para aqueles que as apresentam como afirmações ou confrontos, buscamos manter um posicionamento pedagógico.

Afinal, como afirma Barbara Pinheiro em seu livro *Como ser um educador antirracista*, “não é possível não ser racista em um país estruturalmente racista”.

Não é necessariamente sobre você, é sobre um sistema que te forjou para olhar o mundo sobre a óptica de uma racialidade que hierarquiza pessoas por seu fenótipo. Isso é racismo e ele está aqui, está aí, está acolá. Não precisa ficar desconfortável por se entender e se assumir racista; é um passo importante no processo de enfrentamento disso, inclusive (Pinheiro, 2023, p. 58).

Essas reações mais adversas refletem a experiência que pessoas não brancas, imigrantes, LGBTQIA+ e dissidentes já vivenciam no contexto português. Muitas vezes, nesse espaço de debate, encontram terreno fértil para compartilhar suas vivências. Esses relatos espelham o que os dados, estatísticas e outros indicadores, como os próprios manuais escolares, monumentos históricos e nomes de ruas, confirmam. É o *pacto da branquitude* operando e se recriando constantemente.

Não é apenas por atos discriminatórios que se verifica se uma instituição é racista, mas também por taxas, números de profissionais, prestadores de serviço, lideranças e parceiros com perfil monolítico, em que não se vê a diversidade. Nas escolas, por exemplo, há sempre professoras e gestoras brancas, brinquedos e livros didáticos, planos de aula, projetos político-pedagógicos que dialogam exclusivamente com a branquitude. É na organização da instituição, ao longo da história, que se constrói a estrutura racista. É na escolha exclusiva de perspectivas teóricas e metodológicas eurocêntricas que se manifesta a branquitude. Elementos da cultura negra e indígena, quando presentes no currículo, não são reconhecidos como tais ou estão estigmatizados (Bento, 2022, p. 77).

Segundo Bento (2022), o *pacto da branquitude* se manifesta como um conjunto de práticas, normas e estruturas sociais que operam para manter privilégios históricos e simbólicos de pessoas brancas, enquanto marginalizam, invisibilizam e controlam corpos não brancos. Para pessoas não brancas, esse pacto não se traduz apenas em experiências isoladas de preconceito ou discriminação, mas sim em um sistema estrutural e contínuo que molda suas oportunidades de vida, seu acesso à educação, saúde, cultura e participação social plena. Neste pacto:

Os negros são vistos como invasores do que os brancos consideram seu espaço privativo, seu território. Os negros estão fora de lugar quando ocupam espaços considerados de prestígio, poder e mando. Quando se colocam em posição de igualdade, são percebidos como concorrentes (p.74).

Isso que Cida Bento sistematiza explica parte do sentimento depositado na expressão racista e xenófoba muito utilizada no contexto português: “volta para tua terra”. Contudo, nesses debates pós-espetáculo, buscamos atuar não apenas nesse tipo de intervenção, que é declaradamente racista, mas também naquelas situações em que o preconceito surge de maneira mais velada. Para isso, ao longo dos debates, fomos desenvolvendo dinâmicas que apuram a escuta sobre determinados assuntos.

Na prática, observamos como a pergunta é formulada, por quem ela é formulada, se apresenta algum embasamento teórico ou se é pautada apenas numa “opinião” pessoal. Procuramos perceber, através das palavras utilizadas na sua formulação, quais aberturas ou brechas a própria questão oferece, e analisamos se algo previamente explicado se conecta com a pergunta. Buscamos desarticular preconceitos a partir da informação e do embasamento teórico. Cada segundo é crucial. Diante disso, escolhemos, geralmente entre as três pessoas do elenco, quem irá responder à questão, não de forma aleatória, mas sim criando pontos de conexão entre “o que” e “como” o que foi exposto se conecta à experiência socialmente situada de quem irá responder.

Nossos lugares de fala são diferentes, e isso é extremamente rico para o projeto. Uma mulher negra, brasileira; uma pessoa não binária, branca, portuguesa; e um homem africano retinto sempre terão perspectivas diversas sobre qualquer questão. Mesmo que concordem entre si, são indivíduos únicos, e estrategicamente dividimos as respostas a partir das perguntas formuladas.

(...) não somos iguais, e é maravilhoso saber que cada um de nós que está aqui é diferente do outro, como constelações. O fato de podermos compartilhar esse espaço, de estarmos juntos viajando não significa que somos iguais; significa exatamente que somos capazes de atrair uns aos outros pelas nossas diferenças, que deveriam guiar o nosso roteiro de vida. Ter diversidade, não isso de uma humanidade com o mesmo protocolo. Porque isso até agora foi só uma maneira de homogeneizar e tirar nossa alegria de estar vivos (Krenak, 2019, p. 33).

Essa diversidade, instituída na presença dessas corpos e existências e estabelecida pela narrativa do espetáculo, permitiu que ouvíssemos frases como: “Minha bisavó também foi escravizada e nunca pensei que ouviria sobre a história dela de forma tão respeitosa”; “Tudo isso tem a ver com machismo também, não é verdade?”; “O que eu posso fazer pra não repetir essa história?”; “Como eu faço, com quem a gente precisa falar, pra mudar os manuais?”. Esses depoimentos alimentam e radicalizam um sentido de esperança, e confirmam a potência, a necessidade e a urgência de projetos artístico-pedagógicos antirracistas, protagonizados por pessoas e estruturas negras no contexto português.

Laboratórios



Fotografia 2 - Registro dos laboratórios escolares. ©JoãoVersos Roldão. Paredes de Coura, Portugal, 2023.

Entramos na sala de aula antes de iniciarmos o laboratório. A responsável pela instituição, muito feliz e honrada com a nossa presença, pediu gentilmente para fazer uma fala introdutória sobre a sessão. Imbuída da melhor das intenções, em seu breve discurso, ela pede aos participantes que sejam disciplinados, que ouçam, que absorvam ao máximo o conteúdo que será transmitido e que os educadores que lá estavam vieram para transmitir conhecimento. Mesmo sendo convidada para se juntar à turma, ela sai da sala; infelizmente, não poderia estar conosco na atividade, situação que se repete em muitas instituições.

Imediatamente, tomamos a palavra, cumprimentamos todas, todos e todes. Nos apresentamos brevemente e, em seguida, contradizemos o que acabou de ser dito: não! Nós não viemos para *transmitir* conhecimento; viemos trocar conhecimento. Estamos aqui para aprender com cada pessoa presente. Explicamos que fomos

até ali para explicitar o nosso ponto de vista sobre alguns assuntos e saber como aquelas pessoas pensam esses temas. Sublinhamos que aquela será uma conversa, uma experiência partilhada, coletiva, que só fará sentido com a participação de todes.

É possível verificar, no discurso da pessoa responsável pela instituição, diversos aspetos do que Paulo Freire chamou de *educação bancária*. Em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1970) afirma que, nos moldes bancários:

o educador é o que educa; os educandos, os que são educados. O educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem. O educador é o que pensa; os educandos, os pensados. O educador é o que diz a palavra; os educandos, os que escutam docilmente. O educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados. O educador é o que opta e prescreve a sua opção; os educandos os que seguem a prescrição. O educador é o que atua; os que têm a ilusão dos que atuam, na atuação dos educadores. O educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele. O educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele. O educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (p. 84).

Nesse caso específico, esse ideário se apresentou de forma direta através do discurso e do gesto. Contudo, isso surge nos diversos contextos escolares em que estivemos presentes. Em diferentes roupagens, em maior ou menor escala, a educação bancária surge incrustada estruturalmente na maioria das instituições, bem como no próprio imaginário des educandes. Nos laboratórios, buscamos quebrar logo de início com essa perspectiva, estabelecendo outros pactos para a realização daquela experiência.

Antes da chegada des educandes, ou às vezes com a ajuda delus, dispomos a sala com as cadeiras em círculo. Nós também nos sentamos na roda, entre aqueles presentes e, ainda que haja docentes ou pessoas das instituições envolvidas, todes estão sentades na roda. É essencial para essa experiência que ninguém fique de “fora” e, caso queiram participar, estejam como todes es outres participantes e atuem ativamente nas dinâmicas propostas, assim como nós também faremos. Explicamos o motivo da sala estar disposta dessa maneira, uma referência direta aos saberes e práticas de diversos povos originários, de culturas africanas e afro-diaspóricas. E, antes de começarmos propriamente as atividades, indicamos como será dividida a sessão.

Toda essa preparação já diz muito sobre o laboratório. Propomos que o espaço da sala de aula, comumente ocupado de uma mesma maneira, seja utilizado em outro formato. Não é incomum surgirem comentários do tipo: “a sala parecer maior (ou menor) assim em círculo” ou “que estranho a sala desse jeito”. Esse estranhamento em relação ao espaço já significa interromper uma série de sentidos automatizados que subscrevem aquele lugar. A reorganização do espaço, o estranhamento, a circularidade, a não hierarquização na ocupação dos lugares e a pronta interrupção de um pensamento bancário assim que ele surja são pressupostos basilares na realização do laboratório, antes mesmo de entrarmos no seu conteúdo formal. Todas essas escolhas rumam num mesmo sentido: desautomatizar, descolonizar, gerar questionamentos e reinventar relações. Além de terem um cunho pedagógico direcionado no sentido contra-hegemônico, tais medidas

também possuem elementos do campo das artes performativas, sendo cada elemento presente no laboratório escolhido seguindo os mesmos propósitos.



Fotografia 3 - Registro dos laboratórios escolares. ©Manuel Vitoriano. Ovar, Portugal, 2023.

A primeira parte do laboratório é constituída por dois exercícios práticos, oriundos dos jogos teatrais e levemente adaptados para tal contexto. É importante salientar que os jogos, e especificamente os jogos teatrais, são ferramentas pedagógicas potentes. Mais do que uma técnica artística, eles promovem a aprendizagem crítica de maneira integral, envolvendo psicomotricidade, espacialidade e relações sociais.

O jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência. Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar. As habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda a estimulação que o jogo tem para oferecer – é este o exato momento em que ela está verdadeiramente aberta para recebê-las (Spolin, 1992, p.4).

O primeiro jogo que dinamizamos no laboratório tem como foco principal estimular a visão e abrir a escuta. A educação formal, imersa em colonialidade, muitas vezes subjuga o corpo no processo de aprendizagem. Enquanto as perspectivas ocidentais tendem a segregar corpo e mente, buscamos uma prática integrada, holística, pautada no entendimento de que o corpo é parte fundamental na construção do conhecimento.

Nesse jogo, realizado inicialmente de forma individual e, em seguida, coletivamente, exploramos o olhar e o silêncio mediados por um objeto: um espelho - objeto diretamente relacionado as narrativas coloniais. Reivindicamos o tempo para a observação e a atenção aos detalhes, incitando a curiosidade por meio do ato de olhar e a investigação através da visão. Trata-se de um processo concomitante de observar, ser a pessoa observadora e ser observada. Por não ser uma prática comum no ambiente escolar, e considerando que cada vez há menos espaço para ela no cotidiano, é frequente que a experiência passe por uma fase de desconforto. Embora seja um momento em que a prática do silêncio seja rompida, percebemos ao longo das sessões que esse instante é crucial para avançarmos com uma outra qualidade de presença. Essa “perda de controle” é

momentânea, varia de contexto para contexto e precisa ser acolhida por todos. Tais reações fornecem pistas sobre as pessoas participantes, e seguimos em atenção a cada detalhe, pois é justamente o contributo de cada uma que será a substância central para os temas que vamos discutir.

Passamos para o segundo jogo sem conversarmos sobre o que acabamos de vivenciar, de forma propositada. Entendemos que um exercício complementa o outro, constituindo um primeiro bloco, e que discutir neste momento traria para o campo das ideias algo que merece ser inicialmente experienciado pelos sentidos. Deixamos os espelhos de lado e esta segunda proposta é realizada em duplas. O objetivo aqui é despertar uma escuta ativa, atenção à comunicação corporal, memória e diálogo. É nesse momento que conhecemos melhor quem está presente, por meio do olhar e da escuta de outrem. Trata-se de um jogo de outrar-se, de perceber-se na voz e na interlocução da outra pessoa.

Embora à primeira vista esses dois jogos possam parecer desconexos das temáticas que iremos abordar, eles ajudam a transformar coletivamente a sala de aula em um “ambiente de entusiasmo”, como defende bell hooks (2013) em *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, considerado primordial para os processos pedagógicos.

Não exigia somente que se cruzassem as fronteiras estabelecidas; não seria possível gerar o entusiasmo sem reconhecer plenamente que as práticas didáticas não poderiam ser redigidas por um esquema fixo e absoluto. Os esquemas teriam de ser flexíveis, teriam de levar em conta a possibilidade de mudanças espontâneas de direção. Os alunos teriam de ser vistos de acordo com suas particularidades individuais (...) e a interação com eles teria de acompanhar suas necessidades (p. 17).

Ao fim desta primeira etapa, abrimos para o diálogo e conversamos sobre ambos os jogos. Quem quiser é convidado a falar sobre as sensações, incômodos e percepções acerca da experiência. É muito comum, nesse momento, ouvirmos que, embora sejam da mesma turma e alguns educandos já estudem juntos há alguns anos, foi a primeira vez que olharam os colegas nos olhos. Ou ainda, com o segundo jogo, descobrirem algo que não sabiam ou nunca imaginaram sobre a outra pessoa, mesmo com a convivência assídua. Quando há algum professor presente no laboratório, não é raro que surja um movimento de “humanização” ou estranhamento, ao constatar que a/e/o docente é uma pessoa com identidade para além da sua profissão. O jogo propõe e estabelece essa outra qualidade de vínculo, mais próxima e afetiva, modificando o ambiente. Quem jogou, ou seja, todos os presentes, se tornam, mesmo que momentaneamente, cúmplices, pois compartilham a mesma experiência e, ao mesmo tempo, mantêm suas percepções individuais sobre a experiência partilhada.

Nós, enquanto artistas-educadoras-mediadoras, apenas incitamos perguntas e ampliamos a escuta para o diálogo que se estabelece entre o grupo, que geralmente, aos poucos, começa a fazer perguntas entre si. É no diálogo, na busca por semelhanças e diferenças nas percepções dos jogos, que o espaço se horizontaliza. É a partir do que foi partilhado, das sensações e confluências apresentadas pelo grupo, que entramos na segunda parte do laboratório.

Nesse momento, falamos sobre o espetáculo e seus macrotemas, correlacionando-os com o que foi dito sobre os jogos da primeira parte. Ou seja, a continuidade do laboratório sempre depende do que cada participante trouxe; assim, embora alguns pontos sejam recorrentes, nenhum laboratório é igual a outro, pois sempre dependerá desses recursos humanos. Essa prática segue em consonância com o pensamento de hooks (2013):

Para começar o professor precisa valorizar de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica da sala de aula, que todos contribuem. Essas contribuições são recursos (...) Muitas vezes, antes de o processo começar, é preciso desconstruir um pouco a noção tradicional de que o professor é o único responsável pela dinâmica da sala (p.18).

“Só é possível descolonizar os currículos e o conhecimento se descolonizarmos o olhar sobre os sujeitos, suas experiências, seus conhecimentos e a forma como os produzem” (Gomes, 2018, p. 235).



Fotografia 4 - Registro dos laboratórios escolares. ©Raquel Lopes. Santarém, Portugal, 2025.

No meio da roda, desde o início do laboratório, fica disposta no chão uma longa folha com o nome do espetáculo e canetas.

A partir desta segunda etapa, conforme vamos conversando, quem quiser e se sentir confortável pode registrar nessa folha palavras ou imagens que se relacionem com o que está sendo dito. Damos a instrução de que não existe “certo” ou “errado”; qualquer contribuição que surja a partir do diálogo é bem-vinda, e a qualquer momento podem fazer seus registros autonomamente, no tempo que desejarem, sem precisar de autorização. Assim, correlacionamos o exercício do olhar com o gesto do espetáculo de ver a história sob outras perspectivas, confrontando a visão eurocêntrica presente nos manuais escolares. Associamos o silêncio vivenciado no jogo ao silenciamento imposto pelas narrativas hegemônicas, que tentam apagar existências e resistências negras e originárias. Associamos o conhecer a/e/o outra/e/o à própria ideia de “outro”, construída a partir do conceito de raça, para falar sobre colonialidades e racismos.

Utilizamos as narrativas sobre o que foi descoberto nos jogos para abordar o período dos chamados “descobrimientos” e questionamos que outro termo poderíamos utilizar para esse período. Que palavras envolvem todo esse imaginário? Diante desse quadro vivo de palavras que vão sendo escritas, discutimos língua, linguagem, ancestralidade, cosmovisões, branquitude, diversidade, interseccionalidade, poder, representatividade, manuais escolares, entre outros temas. Observamos palavras repetidas e debatemos sobre elas. Trata-se de uma discussão única, uma experiência singular, que envolve de maneira central cada identidade presente.

Essa conversa também revela a proximidade do grupo com tais temáticas, se já haviam sido abordadas no contexto escolar ou não. A própria composição do grupo influencia nos temas que ganham maior espaço na discussão, se é um grupo diverso ou não, considerando gênero, nacionalidade, raça, PcD, entre outros marcadores. Novamente, nosso papel é costurar, alimentar e mediar a conversa, e não a protagonizar. Obviamente, intervimos com informações, dados, referências ou relatos pessoais que ajudem a desenvolver os temas com profundidade, em uma perspectiva anticolonial e antirracista. Contudo, nosso principal objetivo é que o diálogo ocorra entre es educandes.

Frequentemente, nesse momento, revela-se a necessidade de espaços para esse tipo de diálogo, bem como a necessidade de formação continuada para toda a comunidade escolar, principalmente para docentes. Em muitas das instituições onde estivemos, nessa etapa da discussão, es docentes buscaram tomar a palavra, expressando dúvidas ou buscando maiores referências diante dessa abordagem pluri-epistêmica.

“É preciso instituir locais de formação onde os professores tenham a oportunidade de expressar seus temores e, ao mesmo tempo, aprender a criar estratégias para abordar a sala de aula e o currículo multiculturais” (hooks, 2013, p. 52).

Em Portugal, essa máxima é vertiginosa. Como mencionado anteriormente, este projeto surge a partir da recomendação do Conselho da Europa, em 2018, para que Portugal revisasse a forma romanceada e despolitizada como a história dos chamados “descobrimientos” é narrada nos manuais escolares oficiais, baseada numa pedagogia colonial que escamoteia outras histórias, sobretudo da presença e resistências negras e ciganas no território. O 25 de Abril ocorreu há 51 anos; assim, boa parte da formação docente em Portugal foi moldada em uma educação que preservava valores nacionalistas, eurocêtricos ou, em outras palavras, racistas.

Considerando esse cenário, quando dois arte-educadores negres, brasileiros, mudam a sala de aula e propõem perspectivas disruptivas, falando sobre racismo e outros temas “tabus” sem amarras, surgem, resumidamente, duas reações distintas entre docentes:

1. Pessoas docentes que agem no sentido do negacionismo, com ideários mais conservadores, geralmente influenciadas pelo luso-tropicalismo, buscando a palavra para questionar a perspectiva que

estamos trazendo, pois ela contraria aquilo que lhes foi ensinado e que a sociedade reproduz⁶ de forma sistêmica;

2. Pessoas docentes que se interessam, concordam ou querem saber mais sobre essa abordagem, mas que não têm espaços ou têm poucos momentos e/ou parceiros para essa discussão.

Em ambos os casos, é frequente e compreensível a ânsia dos docentes pela palavra. Contudo, este laboratório é principalmente direcionado à educandes. Mantemos a estratégia de focar nelus, e a experiência é muito rica quando elus tomam a palavra para debater com docentes, compartilhando visões de mundo, mesmo quando conflitantes. Nossa função nesse cenário é garantir que não haja hierarquia dos saberes, e que dados, documentos e outras referências contundentes sejam a base para o diálogo, e não conceitos pré-concebidos. Intervimos sempre trazendo o ato de perguntar à tona: de onde vem esta opinião? Como foi formulada? Considera outras epistemologias além da dominante? Questiona ou reforça lógicas coloniais? É inclusiva ou reflete apenas a realidade hegemônica?

Trazer esses questionamentos não significa fornecer todas as respostas. Nesse laboratório, buscamos levantar interrogações, ampliar pontos de vista e estimular o ato de perguntar(-se). Agimos na mediação das perguntas, incitando dúvida, curiosidade, reconhecimento e desconstrução de preconceitos.

Quando percebemos que o diálogo atingiu certa profundidade, ou quando surgem falas que indicam interesse em explorar histórias desconhecidas, ou ainda, algumas vezes pela limitação do tempo, já que esta segunda parte geralmente só é “interrompida” pela limitação de tempo do laboratório, apresentamos diversas imagens de resistências não brancas, de diferentes geografias. Em torno da folha preenchida coletivamente, dispomos retratos e breves resumos de histórias e pessoas predominantemente desconhecidas no contexto escolar. São imagens e nomes frequentemente ausentes nos manuais. Para situar a discussão na atualidade, não nos limitamos apenas a referências do período colonial, mas incluímos pessoas e movimentos atuantes na descolonização e no antirracismo contemporâneo.

O laboratório funciona como uma engrenagem: uma parte influencia a outra. Nesse terceiro momento, avaliamos conjuntamente se é possível propor um terceiro jogo/exercício sobre as histórias e pessoas apresentadas ou se algum tema/conceito ainda pulsa no coletivo. Decidimos se devemos avançar ou concluir determinada ideia, deixando, quando necessário, essa prática como proposição futura, para que elus possam realizá-la no contexto escolar ou individualmente.

Esse “desapego” do que foi idealmente programado não significa que o conteúdo seja menos importante. Ao contrário, decidir aprofundar ou não essa etapa reflete uma escuta apurada das necessidades de cada

⁶ Segundo dados do *European Social Survey* (ESS), coletados entre 2016 e 2017, durante a investigação sobre Atitudes Sociais dos Portugueses, revelou-se que 52,9% dos entrevistados em Portugal acreditam no racismo biológico e 54,1% no racismo cultural, enquanto a média europeia é de 29,2% e 44%, respectivamente (HENRIQUES, 2017). Além disso, os crimes de ódio em Portugal aumentaram 38% em 2023 (LUSA, 2024). Segundo pesquisa publicada pelo jornal *Público* em fevereiro de 2024, os registros da PSP passaram de 201 casos em 2022 para 231 em 2023, um acréscimo de mais de 15%. De acordo com a GNR, o número de crimes contra a identidade cultural e integridade pessoal subiu de 69 registros em 2022 para 116 em 2023, um aumento superior a 68%.

coletivo. Também compreende que, apesar da urgência de nosso desejo, a descolonização é um projeto contínuo, que se manifesta em múltiplas esferas.

Não bastam apenas o reconhecimento e a vontade política para descolonizar a mente, a política, a cultura, os currículos e o conhecimento. Essa descolonização tem de ser acompanhada por uma ruptura epistemológica, política e social que se realiza também pela presença negra nos espaços de poder e decisão; nas estruturas acadêmicas; na cultura; na gestão da educação, da saúde e da justiça: ou seja, a descolonização, para ser concretizada, precisa alcançar não somente o campo da produção do conhecimento, como também as estruturas sociais e de poder (Gomes, 2018, p. 252).

O laboratório se encerra sempre com a sensação de que precisávamos de mais tempo. As duas horas nunca nos parecem suficientes: são muitos temas, muitas possibilidades de intervenção, muita “história que a história não conta”. Há muito para escutar, muito para perguntar, muito para desconstruir, muito trabalho a ser feito. Isso nos permite refletir sobre o tempo pedagógico limitado para pensar esses temas cotidianamente e sobre a autonomia de educadores e educandes na escolha dos conteúdos.

Esse laboratório nos dá o privilégio de aprendermos com cada encontro, coloca-nos no lugar de aprendizes e nos humaniza. Implica nossas corpos e existências diretamente, tanto numa dimensão pública quanto privada, afinal estamos falando da nossa história e de nossas ancestrais.

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espolar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem dançar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada (Adiche, 2009, p. 32).

Nós acreditamos na arte-educação como prática libertadora, um instrumento de transformação social, de reparação e emancipação. Em nossa trajetória, vivenciamos isso na pele, e foi por esse caminho que trilhamos novos acessos. Pensamos, elaboramos e ativamos este laboratório com amorosidade, verdade, política e o axé que nos compõe. Trata-se de um projeto de “começo, meio e começo”, como nos ensina o poeta e filósofo quilombola Antônio Bispo dos Santos. É sobre nossa *escrevivência*, como bem conceitua Conceição Evaristo, e sobre a interrupção do sono injusto da casa grande.

Educadores formam a juventude para o modelo de socialidade que desejam, por isso é fundamental que haja um sonho por trás de todo ato pedagógico (Pinheiro, 2023, p. 22). Neste sentido, o laboratório que apresentamos não se limita a transmitir conteúdos; ele propõe um espaço de escuta, reflexão e construção coletiva, onde educadores e educandes têm a oportunidade de repensar saberes, questionar estruturas de poder e imaginar outras possibilidades de mundo. Ao final, fica a convicção de que a descolonização do conhecimento e a prática antirracista não são atos pontuais, mas processos contínuos, que exigem comprometimento, coragem e a abertura para aprender com cada experiência compartilhada.

Cada experiência é única. É o reflexo do seu tempo/espaço pedagógico. É importante reconhecer a realidade social das instituições de ensino e das pessoas envolvidas, marcadas por relações complexas e desiguais. As contribuições de Paulo Freire, Amílcar Cabral e bell hooks aproximam-nos de um desejo de desformatar e esperar as formas como ensinamos e aprendemos. Freire nos ensina que não nascemos

como seres completos, estamos, portanto, em constante processo de formação e aprendizagem. É justamente a consciência desse inacabamento que nos permite identificar as lacunas que moldam a educação.

Compreendemos, assim, os riscos e falhas de práticas educativas que, se não articuladas com uma descolonização estrutural do ensino, acabam por ser afogadas pelo autoritarismo de uma história única, particularmente vista na forma como ensino de História é vivido hoje em Portugal. Ainda que o contexto brasileiro, apesar das inúmeras contradições, apresente movimentos significativos de desconstrução dessas narrativas⁷, Portugal enfrenta desafios outros, com histórias mal contadas que persistem em silenciar vozes e experiências historicamente marginalizadas.

Ao trazer essas histórias de vida para a sala de aula, o objetivo é provocar as/os estudantes a exercerem sua autonomia de buscar referências para além dos manuais, estimulando a pergunta, a reflexão crítica e a capacidade de questionar, investigar e se inquietar diante do mundo.

Os laboratórios pedagógicos, como o espetáculo *descobri-quê?*, funcionam como sementes lançadas em terreno fértil, que exigem tempo, continuidade e o envolvimento ativo de educadores e de toda comunidade escolar. A lacuna na formação docente em Portugal, particularmente no que diz respeito a recortes raciais, evidencia a necessidade de repensar a formação inicial e continuada. Muitas vezes, temas de cidadania e diversidade cultural são relegados a disciplinas secundárias, abordados de forma superficial ou simbólica, sem provocar mudanças efetivas na prática educativa.

Urge, portanto, garantir tempo pedagógico e espaço curricular para que estas temáticas se tornem centrais na formação de educadores e educandos. O projeto *descobri-quê?* ao interseccionar arte e educação, representa uma tentativa inicial de introdução dessas questões nas escolas e uma provocação para que se reavaliem os conteúdos historicamente estabelecidos nos manuais escolares portugueses. A história não é isolada, nem inocente, tal como nos alerta Chimamanda Adichie (2009) para os perigos de uma história única. Escolher uma narrativa não significa anular outras histórias. Reconhecer múltiplas perspectivas é essencial para construir uma educação crítica e descolonizada.



Fotografia 5 - Registro dos laboratórios escolares. ©Joyce Souza. Portugal, 2025.

⁷ No contexto brasileiro, a Lei 10.639/03 (posteriormente alterada pela Lei 11.645/08) tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena em todos os níveis de ensino. Soma-se a esta a Lei de Cotas (Lei 12.711/12), que estabelece a reserva de vagas para pessoas pretas, pardas, indígenas e quilombolas no ensino superior e técnico, constituindo marcos de ações afirmativas e reparação histórica ainda ausentes no ordenamento jurídico português.

Referências

- Adichie, C. N. (2009). *O perigo de uma única história*. Companhia das Letras.
- Araújo, M., & Rodríguez Maeso, S. (2010). Explorando o eurocentrismo nos manuais portugueses de História. *Estudos de Sociologia*, 15(28), 239–270.
- Bento, M. A. S. (2022). *O pacto da branquitude*. Companhia das Letras.
- Cabral, A. (1976). *Unidade e luta (Vol. I): A arma da teoria*. Seara Nova.
- Costa, M. V. (2002). Uma agenda para jovens pesquisadores. In M. V. Costa (Org.), *Caminhos investigativos II: Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação* (pp. 143–156). DP&A.
- European Commission Against Racism and Intolerance. (2018). *Relatório da ECRI sobre Portugal (quinto ciclo de controlo)*. Conselho da Europa. <https://rm.coe.int/fifth-report-on-portugal-portuguese-translation-/16808de7db>.
- Evaristo, C. (2014). *Olhos d'água*. Pallas.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P., & Faundez, A. (1985). *Por uma pedagogia da pergunta*. Paz e Terra.
- Gomes, N. L. (2018). O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In J. Bernardino-Costa, N. M. Torres, & R. Grosfoguel (Orgs.), *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico* (Vol. 1, pp. 223–246). Autêntica.
- Henriques, J. G. (2017, 2 de setembro). Portugal é dos países da Europa que mais manifestam racismo. *Público*. <https://www.publico.pt/2017/09/02/sociedade/entrevista/portugal-e-dos-paises-da-europa-que-mais-manifesta-racismo-1783934>.
- hooks, b. (2013). *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade* (M. B. Cipolla, Trad.). Martins Fontes.
- Krenak, A. (2019). *Ideias para adiar o fim do mundo*. Companhia das Letras.
- Lusa. (2024, 9 de fevereiro). Crimes de ódio em Portugal subiram 38% em 2023. *Público*. <https://www.publico.pt/2024/02/09/sociedade/noticia/crimes-odio-portugal-subiram-38-2023-2079931>.
- Pinheiro, B. C. S. (2023). *Como ser um educador antirracista*. Planeta do Brasil.
- Roldão, C. (2020). Racismo em Portugal: Algumas notas. In A. Peniche, B. S. Martins, C. Roldão, & F. Louçã (Orgs.), *Não posso ser quem somos?: Identidades e estratégia política da esquerda* (pp. 169–228). Bertrand.
- Spolin, V. (1992). *Improvisação para o teatro*. Perspectiva. Barros, M. *Poesia Completa*. São Paulo: Leya, 2010.

[Índice](#)