

## **MIKĀHÁ UI ÊTXAWÊ (SEMENTE NO ENSINO): COMUNIDADES EDUCADORAS E A CONSTRUÇÃO DE SABERES ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Dângela Nunes Abiorana**

*Doutora em Educação, Arte e História da Cultura pela  
Universidade Presbiteriana Mackenzie*

[ddangela@gmail.com](mailto:ddangela@gmail.com)

**Jussara Cordeiro**

*Mestranda em Educação pela Universidade de Brasília  
– UNB*

[jucomsara@gmail.com](mailto:jucomsara@gmail.com)

### **Resumo**

Este artigo analisa a práxis de uma comunidade educadora na implementação de uma pedagogia antirracista na educação infantil. Por meio de um estudo de caso de inspiração etnográfica no Centro de Educação Infantil 01 de São Sebastião (DF), investiga-se como o projeto "Mikāhá Ui Êtxawê" mobilizou saberes ancestrais para subverter a lógica do "silêncio escolar", conceito cunhado por Eliane Cavalleiro. A análise articula os dados empíricos, coletados via observação participante e análise documental, com o referencial teórico da pedagogia do brincar de Adriana Friedmann e a perspectiva interseccional de Carla Akotirene. Argumenta-se que a metodologia do projeto, centrada na escuta ativa e na valorização do protagonismo infantil, constituiu um espaço de aprendizagem decolonial, promovendo o fortalecimento identitário e a consciência crítica das crianças. Os resultados indicam que a colaboração entre educadores, artistas e famílias é uma condição fundamental para a efetivação de uma educação antirracista para além da prescrição legal.

**Palavras-chave:** Educação antirracista, Comunidades educadoras, Práxis decolonial, Interseccionalidade.

### **Abstract**

This article analyzes the praxis of an educator community in implementing an anti-racist pedagogy in early childhood education. Through an ethnographically-inspired case study at the Early Childhood Education Center 01 in São Sebastião (DF), it investigates how the "Mikāhá Ui Êtxawê" project mobilized ancestral knowledge to subvert the logic of "school silence," a concept coined by Eliane Cavalleiro. The analysis articulates empirical data, collected through participant observation and documentary analysis, with the theoretical framework of Adriana Friedmann's pedagogy of play and Carla Akotirene's intersectional perspective. It is argued that the project's methodology, centered on active listening and the valorization of child protagonism, constituted a decolonial learning space, promoting identity strengthening and critical consciousness in children. The results indicate that collaboration among educators, artists, and families is a fundamental condition for the implementation of anti-racist education beyond legal prescription.

**Keywords:** Anti-racist education, Educator communities, Decolonial praxis, Interseccionalidade.

### **Introdução**

A promulgação das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 instituiu um marco legal para a inserção da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares brasileiros. Contudo, passadas mais de duas décadas desde a primeira legislação, a transposição da norma para a prática pedagógica permanece um desafio complexo e multifacetado, especialmente na educação infantil, etapa fundamental para a formação

identitária das crianças. Este artigo aborda essa lacuna estrutural ao analisar uma experiência concreta de educação antirracista desenvolvida em território periférico do Distrito Federal, argumentando que a efetivação de tais políticas públicas depende fundamentalmente da constituição de comunidades educadoras que atuam como agentes de transformação curricular e social.

O objeto desta investigação é o projeto "Mikāhá Ui Êtxawê (Semente no Ensino)", desenvolvido no Centro de Educação Infantil 01 de São Sebastião (DF), um território marcado por desigualdades sociais e raciais, onde mais de 74% de sua população se autodeclara preta ou parda (CODEPLAN, 2019). Esta característica demográfica torna ainda mais urgente e relevante a implementação de práticas pedagógicas que valorizem as identidades étnico-raciais das crianças atendidas pela instituição. A tese central deste trabalho é que a referida iniciativa, ao articular saberes ancestrais com uma pedagogia do brincar culturalmente situada, configurou uma práxis decolonial que logrou romper com o que a autora Eliane Cavalleiro (2001) conceitua como "silêncio escolar" – a omissão institucional sistemática que perpetua o racismo estrutural no ambiente educativo.

A metodologia utilizada foi um estudo de caso de inspiração etnográfica, desenvolvido com observação participante sistemática, análise documental aprofundada e conversas informais com os membros da equipe educadora e as famílias das crianças. A estrutura do artigo apresenta, inicialmente, a fundamentação teórica que articula os conceitos de silêncio escolar, pedagogia do brincar e interseccionalidade como ferramentas analíticas centrais; em seguida, analisa os três eixos centrais da práxis observada no projeto; e, por fim, discute as implicações dos achados para o campo da educação antirracista na primeira infância, oferecendo contribuições para futuras iniciativas no campo.

A relevância desta pesquisa se justifica pela necessidade de documentar e analisar experiências exitosas de educação antirracista que possam servir como referência para outras instituições educativas. Além disso, o estudo contribui para o debate acadêmico sobre a implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, oferecendo elementos empíricos que demonstram a viabilidade e a potência de práticas pedagógicas decoloniais na educação infantil.

## **Metodologia**

Para a consecução dos objetivos propostos, adotou-se uma abordagem qualitativa, configurada como um estudo de caso de inspiração etnográfica. A escolha metodológica se justifica pela necessidade de compreender em profundidade as dinâmicas culturais e pedagógicas que caracterizam o projeto "Mikāhá Ui Êtxawê",

bem como os significados atribuídos pelos diferentes atores envolvidos – crianças, educadores, artistas e famílias – às práticas desenvolvidas.

A pesquisa foi realizada com a implementação integral do projeto na instituição. Os procedimentos de coleta de dados incluíram: observação participante durante as oficinas e vivências, com registro sistemático em diário de campo das interações, falas, reações e produções das crianças e dos educadores; análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, dos planejamentos das oficinas, da documentação pedagógica produzida pela equipe (fotografias, vídeos, portfólios e relatórios de atividades); conversas informais e entrevistas semiestruturadas com os membros da equipe do projeto e educadores da escola, que forneceram insights sobre a concepção, implementação e desafios da iniciativa; e rodas de conversa com as famílias das crianças participantes, visando compreender as repercussões do projeto no ambiente doméstico.

A análise dos dados foi realizada de forma indutiva, seguindo os princípios da análise temática proposta por Braun e Clarke (2006), buscando identificar categorias emergentes que foram, subsequentemente, articuladas com o referencial teórico. O processo analítico envolveu múltiplas leituras do material empírico, codificação inicial dos dados, agrupamento dos códigos em temas provisórios, revisão e refinamento dos temas, e, finalmente, a definição e nomeação dos temas finais que estruturam a apresentação dos resultados.

### **Fundamentação teórica**

A análise se ancora em três eixos teóricos principais que se articulam de forma complementar para oferecer um arcabouço conceitual para a compreensão da práxis observada. O primeiro eixo é o diagnóstico crítico desenvolvido por Eliane Cavaleiro (2001), que postula que o racismo na escola se manifesta não apenas por atos de discriminação explícita, mas, sobretudo, por uma omissão estrutural e sistemática. O "silêncio escolar" sobre as identidades étnico-raciais nega às crianças negras e indígenas referenciais positivos de identificação, impactando profundamente a construção de sua autoestima e de sua relação com o conhecimento. Essa omissão constitui uma forma de violência simbólica que opera na intersecção de múltiplas estruturas de poder, negligenciando as especificidades das experiências de sujeitos historicamente marginalizados e reproduzindo hierarquias sociais e epistêmicas.

A superação desse silêncio, portanto, exige uma ação pedagógica intencional e afirmativa, que reconheça e trabalhe com as múltiplas camadas de opressão que incidem sobre as experiências das crianças. Nesse sentido, a interseccionalidade oferece uma ferramenta analítica crucial para compreender como diferentes sistemas

de dominação se articulam e se reforçam mutuamente. Conforme define Akotirene:

Interseccionalidade é uma sensibilidade analítica que trabalha para descortinar as plurais e simultâneas opressões que estruturam o validador comum, o qual, por sua vez, elege quais são as vidas passíveis de serem vividas. Em outras palavras, a ferramenta teórica e metodológica permite enxergar que as posicionalidades de raça, classe, gênero e sexualidade, quando postas em interação, produzem opressões que não são simplesmente somadas, mas que geram uma nova qualidade de desvantagem, de modo a desvelar as complexidades da vida de quem está na base da pirâmide social. (Akotirene, 2019, p. 19):

O segundo eixo teórico, de natureza propositiva, provém da pedagogia do brincar desenvolvida por Adriana Friedmann (2012, 2020). A autora posiciona o brincar como a linguagem por excelência da criança e como um ato de cultura, argumentando que é através do brincar que as crianças elaboram suas compreensões sobre o mundo, constroem suas identidades e estabelecem relações sociais significativas. Para Friedmann (2012), não é o brinquedo em si, mas a qualidade da experiência lúdica que promove a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança. Essa qualidade depende fundamentalmente de três fatores interconectados: o tempo, o espaço e as relações. Uma pedagogia que valoriza o brincar, portanto, deve oferecer tempos flexíveis e não fragmentados, espaços provocadores e esteticamente cuidados, e relações de confiança e afeto entre adultos e crianças.

A escuta sensível e a documentação pedagógica são, nesse arcabouço teórico, ferramentas fundamentais para que o educador compreenda as narrativas infantis que emergem no brincar e, a partir delas, enriqueça o ambiente com novas provocações e possibilidades de exploração. Essa abordagem pedagógica se alinha com os princípios da educação decolonial, na medida em que valoriza os saberes e as culturas das crianças, reconhecendo-as como produtoras de conhecimento e não apenas como receptoras passivas de informações.

O terceiro eixo teórico articula os conceitos de comunidade educadora e práxis decolonial, fundamentados nos trabalhos de Paulo Freire (1987, 1996) e de pensadores decoloniais como Aníbal Quijano (2005) e Catherine Walsh (2013). A noção de comunidade educadora pressupõe que a educação não se restringe ao espaço escolar, mas se estende para toda a comunidade, envolvendo diferentes atores sociais na construção de processos educativos significativos. Já a práxis decolonial implica em ações pedagógicas que questionam e subvertem as estruturas coloniais de poder, saber e ser, promovendo a valorização de epistemologias e cosmovivências historicamente subalternizadas.

A articulação entre Cavalleiro (2001), Akotirene (2019) e Friedmann (2012, 2020) permite formular uma hipótese de trabalho central para esta pesquisa: a pedagogia do

brincar, quando intencionalmente orientada por uma perspectiva antirracista e interseccional, e desenvolvida no âmbito de uma comunidade educadora, torna-se o principal instrumento para romper o silêncio escolar, pois permite que as crianças elaborem e afirmem suas identidades de forma orgânica, lúdica e significativa, em um ambiente que reconhece e valoriza suas múltiplas pertencas culturais.

### **Desenvolvimento do tema**

A análise dos dados revelou que o projeto "Mikãhá Ui Êtxawê" materializou a práxis decolonial por meio de três eixos interdependentes e complementares, demonstrando uma perspectiva verdadeiramente interdisciplinar que articula educação, arte, cultura e direitos humanos. Esses eixos não funcionam de forma isolada, mas se entrelaçam e se potencializam mutuamente, criando uma teia complexa de significados e experiências que transformam tanto o ambiente educativo quanto as subjetividades das crianças envolvidas.

### **A resignificação do espaço e dos materiais**

O projeto subverteu radicalmente a lógica da sala de aula tradicional, caracterizada pela organização disciplinar rígida e pela separação entre espaços de aprendizagem e de brincadeira. Em contraposição a essa estrutura, os espaços foram reorganizados não por disciplinas ou áreas de conhecimento, mas por estações de exploração sensorial e simbólica, cada uma oferecendo múltiplas possibilidades de investigação e criação. A oferta de materiais não estruturados e de origem natural (argila, sementes, folhas, pigmentos, fibras, madeiras) em detrimento de brinquedos industrializados padronizados foi uma constante observada ao longo de todo o período de pesquisa.

Uma oficina de criação de tintas com urucum e açafraão, por exemplo, não se limitou a uma atividade artística descontextualizada. Ela representou uma imersão profunda em uma tecnologia ancestral milenar, permitindo que as crianças vivenciassem concretamente o processo de transformação da matéria prima em material de criação, compreendendo que o conhecimento sobre as cores, suas propriedades e aplicações pode emanar da natureza e dos saberes tradicionais, e não apenas da indústria química moderna. Essa prática pedagógica desloca fundamentalmente o centro epistemológico do saber, questionando a hegemonia do conhecimento científico ocidental e valorizando outras formas de conhecer e se relacionar com o mundo, característica fundamental da práxis decolonial.

Observou-se também a criação de cantos temáticos que remetiam a diferentes culturas e territorialidades: um canto dedicado aos povos do cerrado, com elementos da flora local e instrumentos musicais tradicionais; um espaço afro-brasileiro, com

tecidos, bonecas negras, instrumentos de percussão e livros de literatura afro-brasileira; e um ambiente dedicado às culturas indígenas, com artesanatos, plantas medicinais e narrativas orais. Esses espaços não funcionavam como "museus" estáticos, mas como ambientes vivos de investigação e criação, onde as crianças podiam manipular, transformar e ressignificar os materiais oferecidos.

### **O corpo como locus de conhecimento e identidade**

O corpo ocupou uma posição central na pedagogia desenvolvida pelo projeto, contrastando radicalmente com a tradição educativa ocidental que privilegia o desenvolvimento cognitivo em detrimento das dimensões corporais, afetivas e espirituais do ser humano. Em vez de um aprendizado puramente intelectual e abstrato, as oficinas de dança afro, capoeira, pintura corporal e expressão teatral posicionaram o corpo como um veículo privilegiado de conhecimento, memória e identidade. Essa abordagem se alinha com as cosmovivências africanas e indígenas, que compreendem o corpo não como um recipiente da mente, mas como uma totalidade integrada que pensa, sente, conhece e se relaciona com o mundo.

Ao aprenderem um movimento específico da capoeira, como a ginga ou o aú, ou ao pintarem o próprio corpo com os pigmentos naturais que elas mesmas haviam preparado, as crianças não estavam apenas desenvolvendo habilidades motoras ou explorando possibilidades estéticas. Elas estavam se engajando em uma performance cultural complexa, inscrevendo em seus corpos saberes, memórias e estéticas historicamente invisibilizados e desvalorizados pela escola tradicional. Essa experiência corporal e coletiva mostrou-se um mecanismo extremamente potente para a construção da autoestima e do orgulho identitário, pois a valorização da estética afro-brasileira e indígena ocorria na ação, de forma vivida, compartilhada e celebrada.

Um episódio particularmente significativo foi observado durante uma oficina de pintura corporal, quando uma criança negra de cinco anos, inicialmente relutante em participar da atividade, gradualmente se envolveu no processo de criação de padrões geométricos inspirados na arte africana. Ao final da atividade, ela se olhou no espelho e exclamou: "Eu estou linda como uma princesa africana!" Esse momento revelou o potencial transformador da experiência corporal na construção de uma autoimagem positiva, contrastando com os relatos das educadoras sobre a baixa autoestima que muitas crianças negras apresentavam no início do ano letivo.

### **A comunidade educadora como agente curricular**

O projeto demonstrou de forma inequívoca que a expertise necessária para uma educação verdadeiramente antirracista muitas vezes reside fora dos muros da

academia e das instituições formais de ensino, encontrando-se na própria comunidade, nos saberes populares, nas práticas culturais tradicionais e nas experiências de vida dos sujeitos historicamente marginalizados. A equipe do projeto, formada por artistas, educadores populares, griôs, mestres de cultura popular e ativistas culturais com vivências e pertencimentos étnicos diversos (Pataxó, Chiquitano, Potiguara, Kariú Kariri, afro-brasileiros), constituiu-se como o principal agente curricular da iniciativa, deslocando o papel tradicionalmente ocupado pelos professores formados nas universidades.

A presença de umaicineira do povo Chiquitano ensinando sobre os sons do cerrado e as propriedades medicinais das plantas nativas e de um designer gráfico do povo Kariú Kariri criando a identidade visual do projeto a partir de elementos da iconografia tradicional de seu povo, não foi meramente representativa ou folclórica. Tratou-se da incorporação efetiva de outras epistemologias, outras formas de conhecer, ensinar e aprender no fazer pedagógico cotidiano. Isso rompeu com a hierarquia tradicional do saber, na qual o professor universitário é considerado o único detentor legítimo do conhecimento, e instituiu uma rede horizontal e colaborativa na qual os saberes da comunidade foram não apenas validados, mas centralizados como fundamento da proposta educativa.

Essa abordagem dialoga e contribui concretamente como práticas educativas comunitárias podem enfrentar o sexismo, o racismo e outras formas de discriminação desde a primeira infância, promovendo culturas de paz e justiça social através da valorização dos múltiplos marcadores sociais da diferença. O projeto evidenciou que a educação antirracista não pode ser implementada apenas através de mudanças curriculares formais ou da inclusão de conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena, mas exige uma transformação profunda das relações de poder que estruturam o ambiente educativo.

As famílias das crianças também foram incorporadas como agentes educativos, participando de rodas de conversa, oficinas de culinária tradicional, contação de histórias e celebrações culturais. Essa participação não se limitou ao papel tradicional de "apoio" às atividades escolares, mas envolveu o reconhecimento e a valorização dos saberes familiares como componentes legítimos do currículo. Mães e avós compartilharam receitas tradicionais, técnicas de artesanato, cantigas de ninar e narrativas familiares, enriquecendo o repertório cultural disponível para as crianças e fortalecendo os vínculos entre escola e comunidade.

### **A Liderança Negra Feminina como Práxis Decolonial**

A análise da práxis pedagógica do projeto "Mikãhá Ui Êtxawê" não pode ser

dissociada do perfil de sua liderança. A gestão do CEI 05, composta por uma vice-diretora negra e uma diretora parda, constitui um elemento crucial para a efetivação da proposta antirracista. A presença de mulheres negras e pardas, letradas na decolonialidade e comprometidas com o ideal antirracista, em posições de poder e decisão, em um contexto historicamente dominado por lideranças brancas, não é apenas um dado demográfico, mas uma manifestação concreta da práxis decolonial. E neste artigo mostra-se como efetiva ação e eficácia no desenvolvimento de projetos dessa natureza. Conforme postula Carla Akotirene (2019), a interseccionalidade revela como as posicionalidades de raça e gênero produzem uma nova qualidade de desvantagem, mas, inversamente, a ocupação desses espaços por mulheres que vivenciam essa intersecção confere uma sensibilidade analítica e um compromisso ético-político singular. Essa liderança, ao portar o Lugar de Fala (Ribeiro, 2017) de quem experimenta as opressões raciais e de gênero, possui a autoridade epistêmica e a experiência vivida necessárias para identificar e dismantelar as estruturas do "silêncio escolar" (Cavalleiro, 2001) que o projeto se propõe a romper. Agregando efetiva qualidade na aplicação e efetivação dos objetivos propostos pelo projeto.

A importância dessa gestão se manifesta na intencionalidade política e pedagógica que permeou a implementação do projeto. A liderança negra feminina atua como um espelho e um referencial positivo para as crianças e suas famílias, majoritariamente negras e pardas, reforçando a mensagem de que a excelência e o poder decisório também pertencem a esses corpos. A visão de mundo e a experiência dessas gestoras, alinhadas aos princípios da pedagogia libertadora de Paulo Freire (1987), transformam a gestão em um ato de resistência e afirmação identitária. Elas não apenas implementam a legislação (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008), mas a transcendem, inserindo-a em um projeto político-pedagógico que valoriza os saberes ancestrais e as culturas periféricas como eixos centrais do currículo. A presença dessas mulheres na gestão do CEI 05 é, portanto, um fator de potencialização da educação antirracista, demonstrando que a transformação estrutural na escola passa, inevitavelmente, pela mudança no perfil de quem a dirige.

## **Conclusões**

A análise aprofundada do projeto "Mikāhá Ui Êtxawê" permite concluir que a efetivação de uma educação verdadeiramente antirracista na primeira infância, para além do cumprimento meramente formal da legislação vigente, depende fundamentalmente da construção de uma práxis pedagógica decolonial que questione e transforme as estruturas coloniais de poder, saber e ser que ainda permeiam o ambiente educativo brasileiro. O estudo de caso demonstrou empiricamente que tal

práxis se materializa na intersecção dinâmica e complementar de três elementos centrais: A ressignificação radical dos espaços e materiais educativos, valorizando saberes e tecnologias ancestrais historicamente subalternizados; A centralidade do corpo como locus privilegiado de produção de conhecimento e afirmação identitária; e A consolidação de uma comunidade educadora ampliada que horizontaliza e diversifica as fontes legítimas do saber.

A pedagogia do brincar, quando fundamentada na escuta sensível e na observação atenta das narrativas infantis, revelou-se a estratégia metodológica mais potente para articular esses elementos de forma orgânica e significativa, pois permitiu que as crianças fossem efetivamente protagonistas na elaboração de suas próprias identidades em um ambiente seguro, afirmativo e culturalmente rico. O projeto, portanto, não se limitou a "ensinar sobre" a cultura afro-brasileira e indígena de forma externa e folclorizada, mas criou as condições materiais, simbólicas e relacionais para que as crianças vivenciassem, experimentassem e se apropriassem dessas culturas como parte constitutiva de suas próprias identidades.

Assim, o "silêncio escolar" identificado por Cavalleiro (2001) foi efetivamente rompido, não através de discursos abstratos sobre diversidade e tolerância, mas pela ação concreta, pelo engajamento corporal e pelas experiências lúdicas significativas, indicando um caminho metodológico robusto e replicável para futuras iniciativas no campo da educação antirracista. A experiência analisada demonstra que a desnaturalização da cultura da violência de gênero e racial passa necessariamente pela construção de espaços educativos que reconheçam, valorizem e trabalhem pedagogicamente com as interseccionalidades presentes nas experiências das crianças, promovendo uma educação em direitos humanos desde a primeira infância.

Os resultados desta pesquisa apontam para a necessidade de repensar profundamente as políticas de formação de professores, os currículos dos cursos de Pedagogia e as diretrizes curriculares para a educação infantil, incorporando de forma sistemática e não apenas pontual os saberes e as práticas das comunidades tradicionais. Além disso, evidenciam a importância de políticas públicas que apoiem e financiem iniciativas comunitárias de educação antirracista, reconhecendo-as como estratégias fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

## Referências

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- 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 Africana". Brasília, DF: Presidência da República, 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". Brasília, DF: Presidência da República, 2008.
- BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.
- CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Summus Editorial, 2001.
- COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL (CODEPLAN). **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) 2018**: São Sebastião. Brasília, DF: CODEPLAN, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na educação infantil**: um convite à ludicidade. São Paulo: Cortez, 2012.
- \_\_\_\_\_, Adriana. **A arte de brincar**: brincadeiras e jogos tradicionais. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2020.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.
- RIBEIRO, Djamila. **O que é Lugar de Fala?**. Belo Horizonte: Letramento, 2017.
- WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Abya Yala, 2013.