

**COLÉGIO PEDRO II**

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura  
Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

Mariana Simas Pereira Alves

**A LITERATURA INFANTIL AFRO-BRASILEIRA  
COMO UM RECURSO PEDAGÓGICO PARA A  
IMPLEMENTAÇÃO DE PRÁTICAS DECOLONIAIS**

Rio de Janeiro  
2024



Mariana Simas Pereira Alves

**A LITERATURA INFANTIL AFRO-BRASILEIRA COMO UM RECURSO  
PEDAGÓGICO PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE PRÁTICAS DECOLONIAIS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Orientador Professor Dr. Rogerio Mendes de Lima.

Rio de Janeiro  
2024

**COLÉGIO PEDRO II**

**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA**

**BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER**

**CATALOGAÇÃO NA FONTE**

A474 Alves, Mariana Simas Pereira  
A literatura infantil afro-brasileira como um recurso pedagógico para a implementação de práticas decoloniais / Mariana Simas Pereira Alves.  
- Rio de Janeiro, 2024.

135 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica)  
– Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Rogerio Mendes de Lima..

1. Anos iniciais do Ensino Fundamental - Estudo e ensino. 2. Literatura infantojuvenil brasileira - Influências africanas - Estudo e ensino. 3. Educação decolonial. 4. Antirracismo. I. Lima, Rogerio Mendes de. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 372.64

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Mariana Simas Pereira Alves

**A LITERATURA INFANTIL AFRO-BRASILEIRA COMO UM RECURSO  
PEDAGÓGICO PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE PRÁTICAS DECOLONIAIS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Aprovado em: 25/03/2024.

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Rogerio Mendes de Lima – MPPEB – CPII  
(Orientador)

---

Prof. Dra. Esther Kuperman – MPPEB - CPII

---

Prof. Dra. Jonê Carla Baião – PPGEB - UERJ

Rio de Janeiro  
2024

## DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação aos professores, verdadeiros agentes de transformação na educação. São vocês que, com dedicação e compromisso, estimulam mentes, inspiram sonhos e abrem caminhos para o conhecimento. A cada sala de aula que adentram, carregam consigo o poder de impactar vidas e construir um futuro melhor.

A vocês, que enfrentam desafios diários com coragem e resiliência, dedico este trabalho como uma singela homenagem ao árduo trabalho que realizam. São vocês que, com paciência e sabedoria, orientam e motivam seus alunos, deixando um legado que transcende os muros das escolas.

Que esta dissertação possa contribuir de alguma forma para enriquecer suas práticas pedagógicas, estimular reflexões e proporcionar novos caminhos. Que possamos continuar juntos, lado a lado, na missão nobre de educar e formar cidadãos críticos, éticos e conscientes, capazes de transformar o mundo com seus conhecimentos e valores.

A vocês, professores, meu mais profundo agradecimento e admiração. Vocês são os verdadeiros heróis da educação.

## AGRADECIMENTOS

É com imensa gratidão que expresso meus agradecimentos a Deus, fonte de força e sabedoria, por guiar meus passos e iluminar meu caminho durante todo este percurso.

À minha amada família, agradeço do fundo do coração. Em especial, à minha esposa Cecília Gomes, companheira incansável. Sua presença constante e apoio incondicional foram a bússola que guiou meus passos durante toda essa jornada acadêmica. Nos momentos de desafio, sua presença trouxe conforto e força, e nas vitórias, sua celebração tornou cada conquista ainda mais especial. Este trabalho é não apenas meu, mas também seu, pois reflete a colaboração e o companheirismo que compartilhamos ao longo deste percurso.

À minha perseverança, que se revelou mais robusta do que a ansiedade e as incertezas, expresso meu agradecimento por ter me acompanhado nos inúmeros momentos em que duvidei de minha própria capacidade. Este percurso foi desafiador, mas o apoio divino, o amor da minha família e a minha própria determinação foram fundamentais para alcançar este momento. Cada obstáculo superado é um testemunho da resiliência que floresceu em mim.

Agradeço ao meu orientador, por compartilhar seu conhecimento, inspiração e experiência. Agradeço por compartilhar seu tempo e por incentivar meu crescimento acadêmico.

Gostaria de expressar também minha sincera gratidão a todos os professores que participaram desta pesquisa. O comprometimento, a dedicação e as contribuições de vocês foram fundamentais para o desenvolvimento deste estudo. Seus envolvimento e interesse demonstram o valor que vocês atribuem à educação antirracista e à promoção da diversidade étnico-racial em nossas escolas.

Agradeço a todos os meus colegas do Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica. O apoio, a troca de ideias e a colaboração ao longo deste percurso foram essenciais para o meu crescimento acadêmico e pessoal. Agradeço pela amizade, pelo incentivo mútuo e pela atmosfera de aprendizagem colaborativa que compartilhamos durante todo o programa.

Este trabalho é o resultado de um esforço coletivo, e minha gratidão se estende a todos que, de alguma maneira, contribuíram para a concretização deste sonho. Que cada palavra destas linhas sirva como reflexo sincero da minha profunda gratidão e do compromisso em retribuir, de alguma forma, toda a generosidade que recebi ao longo desta jornada.

Na página das palavras, a literatura infantil afro-brasileira entrelaça fios de identidade e memória, oferecendo às crianças não apenas histórias para ler, mas espelhos para se reconhecerem e janelas para enxergarem um mundo mais justo. Nessa narrativa, a educação antirracista se tece, ponto a ponto, promovendo a diversidade como ferramenta de transformação e a literatura como bússola para a compreensão de um presente mais equitativo e a construção de futuros repletos de possibilidades.

## RESUMO

ALVES, Mariana Simas Pereira. **A literatura infantil afro-brasileira como um recurso pedagógico para a implementação de práticas decoloniais.** 2024. Dissertação Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica - Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2024.

O racismo é uma realidade que atinge a sociedade brasileira e afeta o processo de formação das crianças dentro e fora da escola. A escola como potencial formadora das identidades sociais de raça tem papel fundamental na promoção de práticas antirracistas. Nesse contexto, a pesquisa apresenta a literatura infantil afro-brasileira como um recurso pedagógico para a implementação de práticas decoloniais. O produto educacional resultante da pesquisa é um recurso digital, destinado aos professores dos anos iniciais, em formato de *e-book* com sugestões de atividades a partir de obras da literatura infantil afro-brasileira. O objetivo geral da pesquisa foi construir coletivamente esse material que tem como ferramenta pedagógica a literatura infantil afro-brasileira para a construção de uma educação antirracista. Os objetivos específicos foram: analisar pesquisas e dados que falem sobre o racismo e a questão racial na escola brasileira; aplicar questionário a professores dos anos iniciais para avaliar o conhecimento sobre literatura infantil afro-brasileira; pesquisar e selecionar materiais da literatura infantil afro-brasileira para uso no curso de extensão; realizar um curso de extensão com professores dos anos iniciais para gerar dados para construção do produto educacional de caráter antirracista e construir o Produto Educacional (*e-book*) a partir dos dados gerados no questionário e no curso de extensão. Trata-se de uma pesquisa-ação com abordagem qualitativa e possui como procedimento de coleta de dados aplicação de questionário e curso de extensão. O campo teórico da pesquisa está fundamentado nas pesquisas do grupo Modernidade/Colonialidade do qual fazem parte Anibal Quijano, Walter D. Mignolo e Maldonado Torres. Os estudos de Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes que abordam as questões raciais e, Regina Zilberman e Eliane Debus no que abrange a literatura infantil afro-brasileira. Como método de análise a pesquisa pauta-se na Análise Crítica do Discurso em consonância com as pesquisas de Norman Fairclough. O curso de extensão possibilitou debates e aprendizagens significativas e resultou na construção de um material rico, que aborda as questões étnico-raciais de maneira adequada e visa contribuir na construção de práticas antirracistas dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

**Palavras-chave:** Colonialidade/decolonialidade; Literatura infantil afro-brasileira e Educação antirracista.

## ABSTRACT

ALVES, Mariana Simas Pereira. **A literatura infantil afro-brasileira como um recurso pedagógico para a implementação de práticas decoloniais**. 2024. Dissertação Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2024.

Racism is a reality that affects Brazilian society and affects the educational process of children inside and outside of school. The school, as a potential builder of social identities based on race, plays a fundamental role in promoting anti-racist practices. In this context, the research presents Afro-Brazilian children's literature as a pedagogical resource for the implementation of decolonial practices. The educational product resulting from the research is a digital resource, aimed at early years teachers, in e-book format with suggested activities based on works of Afro-Brazilian children's literature. The general objective of the research was to collectively build this material that uses Afro-Brazilian children's literature as a pedagogical tool for the construction of anti-racist education. The specific objectives were: to analyze research and data that talk about racism and racial issues in Brazilian schools; apply a questionnaire to early years teachers to assess knowledge about Afro-Brazilian children's literature; research and select materials from Afro-Brazilian children's literature for use in the extension course; carry out an extension course with teachers from the initial years to generate data for the construction of an anti-racist educational product and build the Educational Product (e-book) based on the data generated in the questionnaire and the extension course. This is an action research with a qualitative approach and its data collection procedure involves the application of a questionnaire and an extension course. The theoretical field of research is based on the research of the Modernity/Coloniality group, which includes Anibal Quijano, Walter D. Mignolo and Maldonado Torres. The studies by Kabengele Munanga and Nilma Lino Gomes which address racial issues and Regina Zilberman and Eliane Debus which cover Afro-Brazilian children's literature. As a method of analysis, the research is based on Critical Discourse Analysis in line with the research of Norman Fairclough. The extension course enabled significant debates and learning and resulted in the construction of rich material, which addresses ethnic-racial issues appropriately and aims to contribute to the construction of anti-racist practices for teachers in the early years of elementary school.

**Keywords:** Coloniality/decoloniality; Afro-Brazilian children's literature; Anti-racist education.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Kit O pequeno príncipe preto.....	14
<b>Figura 2</b> – Contribuição 1.....	15
<b>Figura 3</b> – Contribuição 2.....	15
<b>Figura 4</b> – Contribuição 3.....	16
<b>Figura 5</b> – Ciclo básico da investigação-ação.....	35
<b>Figura 6</b> – Apostila 1º ano. Material Rioeduca, 1º semestre - Município do RJ 1.....	57
<b>Figura 7</b> – Apostila 1º ano. Material Rioeduca, 1º semestre - Município do RJ 2.....	57
<b>Figura 8</b> – Apostila 1º ano. Material Rioeduca, 1º semestre - Município do RJ 3.....	58
<b>Figura 9</b> – Apostila 1º ano. Material Rioeduca, 1º semestre - Município do RJ 4.....	58
<b>Figura 10</b> – Reportagem 1.....	81
<b>Figura 11</b> – Reportagem 2.....	83
<b>Figura 12</b> – Reportagem 3.....	84
<b>Figura 13</b> – Reportagem 4.....	85
<b>Figura 14</b> – Divulgação curso de extensão.....	114

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Idade participantes.....	39
<b>Gráfico 2</b> – Identificação étnico-racial.....	40
<b>Gráfico 3</b> – Titulação.....	41
<b>Gráfico 4</b> – Carga horária.....	43
<b>Gráfico 5</b> – Tempo de atuação no magistério.....	44
<b>Gráfico 6</b> – Conhecimento da Lei 10.639/2003.....	45
<b>Gráfico 7</b> – Formação em relações étnico-raciais.....	47
<b>Gráfico 8</b> – Currículo escolar e contemplação das relações étnico-raciais.....	48
<b>Gráfico 9</b> – Materiais didáticos e contemplação das relações étnico-raciais.....	49
<b>Gráfico 10</b> – Grau de formação em relações étnico-raciais.....	50
<b>Gráfico 11</b> – Abordagem das relações étnico-raciais na sala de aula.....	51
<b>Gráfico 12</b> – Literatura infantil na sala de aula.....	53
<b>Gráfico 13</b> – Quantidade de livros da literatura infantil utilizados ao longo do ano.....	54
<b>Gráfico 14</b> – Literatura infantil afro-brasileira ao longo do ano.....	55
<b>Gráfico 15</b> – Currículo e educação antirracista.....	56
<b>Gráfico 16</b> – Avaliação do material do curso de extensão.....	120
<b>Gráfico 17</b> – Avaliação da relevância do curso de extensão para a educação antirracista.....	121

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
1.1 Algumas legislações e contexto do estudo .....	17
<b>2. CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS SOBRE A PESQUISA.....</b>	<b>31</b>
2.1 A pesquisa-ação como proposta metodológica .....	31
2.1.1 Uma pesquisa com elementos da pesquisa-ação .....	33
2.1.2 Elementos da análise crítica do discurso .....	38
2.2 Quem são os participantes da pesquisa .....	39
2.2.1 Quais questões/problemas orientam a pesquisa .....	44
2.3 Movimento negro, legislação educacional e inovação nas práticas pedagógicas.....	56
<b>3. COLONIALIDADE E RACISMO.....</b>	<b>61</b>
3.1 Colonialismo, colonialidade e educação .....	61
3.2 Colonialidade, racismo e dominação.....	699
3.3 Colonialidade e seu reflexo prático na sociedade.....	80
<b>4. DECOLONIALIDADE COMO RESISTÊNCIA E REEXISTÊNCIA.....</b>	<b>87</b>
4.1 Decolonialidade e educação antirracista .....	91
4.2 A lei 10.639/03 20 anos depois: as dificuldades de efetivação da lei na escola básica..	95
<b>5. LITERATURA INFANTIL AFRO-BRASILEIRA COMO POSSIBILIDADE PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....</b>	<b>106</b>
5.1 Literatura infantil e Identidade negra .....	106
5.2 Literatura infantil afro-brasileira e educação antirracista: a experiência de um curso de extensão.....	113
5.3 A literatura infantil afro-brasileira como possibilidade pedagógica.....	122
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>128</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>131</b>

## 1. INTRODUÇÃO

No ano de 2011, dei início à minha jornada como educadora no corpo docente da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, assumindo o papel de regente de turma em um Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI) situado na comunidade da Cidade de Deus, em Jacarepaguá. Durante o período em que atuei nesse EDI, desenvolvi uma série de atividades pedagógicas voltadas para o respeito e valorização das diferenças entre os alunos.

Em uma dessas atividades, que visava promover a construção da identidade das crianças, propus que realizassem autorretratos. Ao analisar os desenhos produzidos por elas, deparei-me com uma constatação surpreendente: algumas crianças negras retratavam a si mesmas com a pele rosada, cabelos lisos e, em alguns casos, até mesmo olhos claros. Esse momento de reflexão despertou em mim a necessidade de um trabalho mais direcionado para a autoidentificação das crianças negras, visando fortalecer sua autoimagem e autoestima.

Contudo, ao buscar materiais na sala de leitura da escola, deparei-me com uma realidade preocupante: a escassez de livros com personagens negros como protagonistas ou que abordassem de forma crítica as questões étnico-raciais. Diante desse cenário, tomei uma decisão importante: passei a investir recursos próprios na compra de livros de literatura infantil e infantojuvenil afro-brasileira e africana, ampliando assim o repertório disponível para minhas atividades pedagógicas.

A partir desse momento, incorporei esses livros em minhas práticas educativas, adotando uma abordagem antirracista em sala de aula ao longo de todo o ano letivo. Por meio dessa educação fundamentada na diversidade e no reconhecimento da cultura afro-brasileira, busquei proporcionar aos meus alunos, especialmente os de origem negra, a oportunidade de se verem representados e valorizados nas histórias que liam e nas personagens com as quais se identificavam. Essa experiência não apenas enriqueceu o ambiente educacional, mas também contribuiu significativamente para a formação de uma consciência crítica e inclusiva em meus alunos, promovendo a construção de uma sociedade mais equitativa e justa.

No ano de 2017, dei início ao meu trabalho como educadora em minha escola atual, situada na zona norte do Rio de Janeiro. Nessa instituição, tive a oportunidade de explorar o acervo da sala de leitura, que conta com alguns títulos voltados para as relações étnico-raciais. Além disso, também pude complementar essa seleção com meu próprio acervo pessoal, que inclui obras que abordam o protagonismo negro de maneira positiva, apresentando personagens como heróis, rainhas, príncipes e princesas.

Apesar da presença de um número significativo de livros sobre essa temática na sala de leitura da escola, percebi que a maioria dos materiais adotados pelos professores não abordava

as questões étnico-raciais ou não apresentava personagens negros como protagonistas. A abordagem dessas questões limitava-se, em grande parte, ao mês de novembro, em celebração ao Dia da Consciência Negra, e, mesmo nesse período, raramente se aprofundava de maneira efetiva no assunto.

Essa constatação me fez refletir sobre o fato de que a simples disponibilidade de materiais na escola não garante sua utilização de forma crítica e reflexiva. Percebi que havia uma lacuna na compreensão e na abordagem dessas temáticas por parte dos docentes. Muitos se sentiam inseguros em relação à forma como poderiam incorporar esses materiais em suas práticas pedagógicas, o que resultava na sua subutilização.

Diante desse cenário, decidi iniciar um diálogo com meus colegas de trabalho sobre a importância de utilizar esses recursos disponíveis. Identifiquei diversos motivos que contribuíam para a relutância dos professores em adotar essas obras, sendo a falta de segurança na abordagem desse tema um dos principais obstáculos. A partir desse momento, propus iniciativas na escola, em colaboração com outros professores, com o objetivo de promover a construção das relações étnico-raciais em sala de aula.

Essas atividades incluíam ações que visavam não apenas a inclusão de materiais diversificados, mas também o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que possibilitassem uma abordagem sensível e crítica das questões étnico-raciais. Busquei promover espaços de discussão e reflexão entre os educadores, compartilhando recursos, ideias e experiências que pudessem enriquecer nossa prática educativa e contribuir para uma educação mais inclusiva e democrática.

É fundamental que a posição dos professores diante da urgente temática da educação antirracista seja alvo de discussões e ações efetivas. A implementação de uma educação antirracista nas escolas brasileiras é um compromisso que deveria ser assegurado após a promulgação da Lei 10.639/03. No entanto, para que isso se concretize de forma eficaz, é imprescindível que os professores recebam uma formação adequada e contínua, capacitando-os a atuar de maneira efetiva por meio de práticas educacionais antirracistas.

Na minha prática docente, tenho adotado uma abordagem voltada para a educação antirracista, tendo como ponto de partida a Literatura Infantil Afro-Brasileira. Considero que essa literatura é uma ferramenta poderosa para promover a conscientização e a reflexão sobre questões étnico-raciais desde os primeiros anos de escolaridade. Ao incorporar essas obras em minhas aulas, busco não apenas transmitir conhecimentos, mas também estimular a empatia, o respeito à diversidade e o combate ao preconceito e à discriminação.

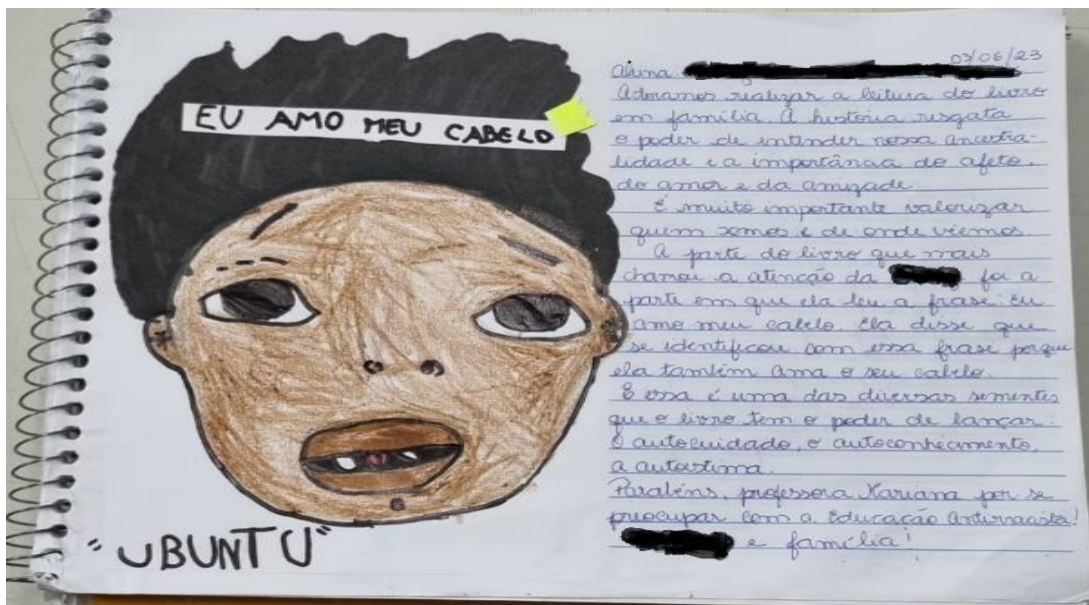
Para ilustrar essa abordagem, gostaria de compartilhar imagens de uma atividade que desenvolvi em 2023 com minha turma do 1º ano do Ensino Fundamental. Por meio dessa atividade, busquei proporcionar aos alunos experiências significativas e enriquecedoras, que os incentivem a refletir sobre a diversidade étnico-racial presente em nossa sociedade e a valorizar as diferentes culturas e identidades. Acredito que é por meio de iniciativas como essa que podemos contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

**Figura 1 - Kit O pequeno príncipe preto**



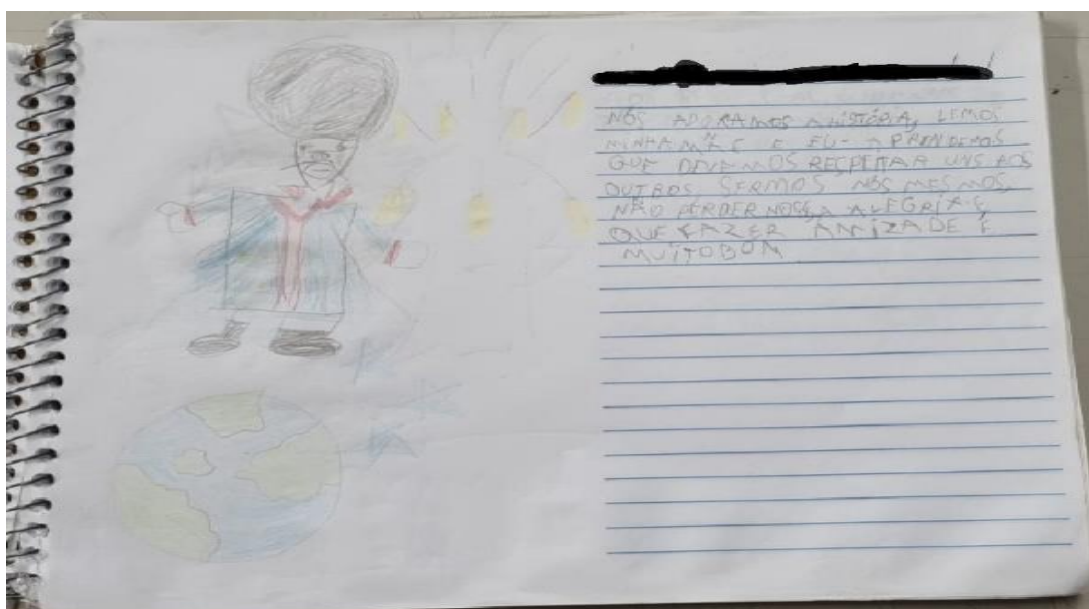
Fonte: Arquivo pessoal (2023).

Figura 2 - Contribuição 1



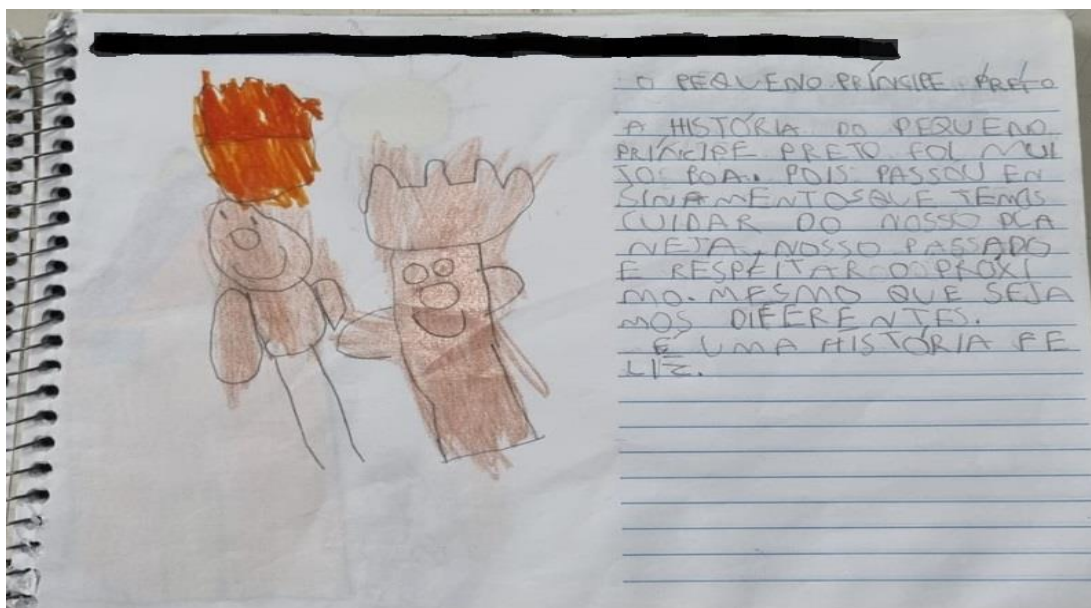
Fonte: Arquivo pessoal (2023).

Figura 3 - Contribuição 2



Fonte: Arquivo pessoal (2023).

**Figura 4 - Contribuição 3**



Fonte: Arquivo pessoal (2023).

A atividade proposta teve como base a obra "O Pequeno Príncipe Preto" (2020), do autor Rodrigo França. Com o intuito de promover uma experiência significativa de leitura e reflexão sobre as questões étnico-raciais, cada aluno teve a oportunidade de levar para casa o "Kit do Pequeno Príncipe Preto". Este kit incluía itens como o livro "O Pequeno Príncipe Preto", um boneco de feltro representando o protagonista, um caderno para registros e uma sacola feita de T.N.T.

Em casa, os alunos foram convidados a realizar a leitura do livro junto com seus familiares. Após a leitura, cada aluno foi encorajado a fazer um registro, destacando aspectos que mais gostaram na história ou momentos especiais vivenciados durante a atividade. Além da leitura, os alunos foram incentivados a interagir com o boneco de feltro do Pequeno Príncipe Preto, compartilhando momentos cotidianos como realizar tarefas domésticas, assistir televisão e dormir.

No dia seguinte, ao retornarem à escola, os alunos tiveram a oportunidade de compartilhar suas experiências com a turma. Durante essa etapa, foi promovida uma discussão aberta sobre os temas abordados na obra, como respeito, igualdade, valorização da identidade e ancestralidade. Os alunos foram estimulados a expressar suas percepções e sentimentos, enriquecendo assim o debate em sala de aula.

Essa atividade não apenas proporcionou uma vivência rica e significativa de leitura, mas também promoveu a reflexão sobre temas relevantes para a formação cidadã dos alunos. Ao integrar elementos lúdicos, como o boneco de feltro, e incentivar a participação ativa das famílias, a atividade contribuiu para fortalecer os laços entre a escola, os alunos e suas comunidades. Além disso, ao problematizar questões étnico-raciais, a atividade estimulou a construção de uma consciência crítica e empática nos estudantes, preparando-os para atuar de forma consciente e responsável na sociedade.

No contexto mencionado, emergiu em mim a vontade de colaborar com outros professores, tanto da rede pública quanto da rede privada, na construção de novas práticas educacionais antirracistas. Essa motivação ganhou força com a oportunidade de desenvolver um curso de extensão voltado especificamente para professores dos anos iniciais. No entanto, somente no segundo semestre de 2021 pude finalmente concretizar esse desejo, por meio da participação no Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica do Colégio Pedro II.

Foi a partir desse mestrado que surgiu a oportunidade de idealizar e implementar o curso de extensão intitulado "Educação Antirracista: Um Caminho a Partir da Literatura Infantil Afro-Brasileira". Este curso foi ministrado no segundo semestre de 2023 e representou um passo significativo na concretização dos objetivos da pesquisa.

O principal objetivo da pesquisa era a construção de um Produto Educacional que pudesse servir como um recurso valioso para os educadores, fornecendo orientações e sugestões de atividades fundamentadas no uso da Literatura Infantil Afro-Brasileira. O resultado desse esforço foi a criação de um *e-book* intitulado "Literatura Infantil Afro-Brasileira: Um Mergulho em Suas Possibilidades".

Este *e-book* representa uma ferramenta prática e acessível, projetada para colaborar com os professores no desenvolvimento de uma educação antirracista. Ao oferecer orientações e sugestões de atividades embasadas na literatura infantil afro-brasileira, o objetivo do *e-book* é contribuir para a promoção da diversidade, da igualdade e do respeito à cultura e identidade afro-brasileira no ambiente escolar.

### **1.1 Algumas legislações e contexto do estudo**

O racismo representa uma realidade impactante que permeia todas as esferas da sociedade brasileira, exercendo uma influência significativa no processo de formação das crianças, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. Desde tenra idade, as crianças brasileiras são imersas em uma realidade marcada pela herança de um país com uma história

profundamente enraizada no racismo estrutural e numa perspectiva eurocêntrica predominante. No entanto, é importante reconhecer que essas crianças não são meros receptores passivos dessa herança cultural; ao contrário, elas são sujeitos ativos e agentes de produção cultural, capazes de reinterpretar e ressignificar os elementos do mundo ao seu redor.

Apesar de sua capacidade de agência, as crianças não estão imunes à influência das relações sociais e dos valores internalizados pela sociedade em que estão inseridas. Esses valores, muitas vezes enraizados em ideias e estruturas racistas, acabam por moldar suas percepções, atitudes e comportamentos desde cedo. Mesmo sem plena consciência disso, as crianças absorvem e internalizam as mensagens implícitas e explícitas sobre raça, cor da pele e identidade cultural que permeiam o ambiente ao seu redor.

Portanto, é essencial compreender que o processo de formação das crianças não ocorre em um vácuo, mas sim dentro de um contexto social complexo e multifacetado, no qual o racismo exerce uma influência profunda e duradoura. Diante desse cenário, é crucial que sejam implementadas estratégias educacionais e sociais voltadas para o combate ao racismo e para a promoção da equidade racial, tanto dentro das instituições de ensino quanto em outros espaços de socialização das crianças. Somente por meio de uma abordagem consciente e proativa será possível criar um ambiente que verdadeiramente promova o respeito à diversidade e à dignidade de todas as crianças, independentemente de sua origem étnico-racial.

Um ambiente escolar que não apenas reproduz o racismo, mas também falha em combatê-lo, representa uma realidade prejudicial para todas as crianças, independentemente de sua origem étnico-racial. Esse ambiente não apenas perpetua as desigualdades e injustiças raciais, mas também contribui para o desenvolvimento de dinâmicas prejudiciais que afetam o bem-estar emocional, psicológico e social dos estudantes.

As crianças negras e indígenas, em particular, são frequentemente vítimas cotidianas do racismo estrutural presente na sociedade e, por conseguinte, dentro do ambiente escolar. A discriminação racial enfrentada por esses alunos pode se manifestar de diversas formas, desde atitudes e comentários preconceituosos até a exclusão social e a marginalização sistemática. Essa constante exposição ao racismo pode ter impactos devastadores na autoestima, no desenvolvimento da identidade e na saúde mental dessas crianças, minando sua confiança e senso de pertencimento.

Por outro lado, as crianças brancas também sofrem as consequências de um ambiente escolar permeado pelo racismo. Ao crescerem em um contexto que normaliza a hierarquização racial, essas crianças podem internalizar e reproduzir estereótipos prejudiciais e atitudes discriminatórias em relação aos colegas negros e indígenas. Além disso, a falta de uma

educação antirracista pode limitar sua capacidade de reconhecer e desafiar as estruturas de poder e privilégio que perpetuam a injustiça racial.

Portanto, é fundamental compreender que a luta contra o racismo não é apenas uma questão de justiça social, mas também uma questão de saúde emocional e bem-estar de todas as crianças. Promover um ambiente escolar inclusivo, diversificado e antirracista é essencial para garantir que todas as crianças possam desenvolver-se plenamente, com dignidade, respeito mútuo e igualdade de oportunidades. Isso requer um compromisso coletivo de educadores, gestores escolares, pais e comunidades em geral para enfrentar ativamente o racismo e construir um futuro mais justo e equitativo para as gerações futuras. Para entender melhor o conceito de racismo, Munanga (2003, p. 7-8) explica que:

O racismo, enquanto conceito e realidade, já foi objeto de diversas leituras e interpretações. Já recebeu várias definições que nem sempre dizem a mesma coisa, nem sempre têm um denominador comum. Quando utilizamos esse conceito em nosso cotidiano, não lhe atribuímos mesmo conteúdo e significado, daí a falta de consenso até na busca de soluções contra o racismo.

Por razões lógicas e ideológicas, o racismo é geralmente abordado a partir da raça, dentro da extrema variedade das possíveis relações existentes entre as duas noções. Com efeito, com base nas relações entre “raça” e “racismo”, o racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural.

A superação do racismo e da desigualdade racial faz parte da luta pela construção da cidadania e da ampliação da noção de democracia para todos, com vistas ao direito à diferença, de modo que se promova uma consciência coletiva que tenha como eixo a ação política para a que tenhamos uma sociedade mais justa e igualitária.

No dia 09 de janeiro de 2003 o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em seu primeiro mandato, sancionou a Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira em todas as escolas do Brasil. A construção da Lei foi uma conquista principalmente das lutas do Movimento Negro Brasileiro em prol de uma educação contra o racismo no Brasil e pela urgência de ações afirmativas para os negros.

A Lei 10.639/03 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, que passou a vigorar acrescida dos artigos 26-A, 79-A e 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

A modificação legislativa introduzida pela Lei 10.639/03 representou um marco significativo no panorama educacional brasileiro, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar de todas as instituições de ensino do país. No entanto, apesar de ser um reflexo dos avanços alcançados pelo Movimento Negro, é crucial compreender que a mera promulgação da Lei não assegura sua efetiva implementação.

Decorridas duas décadas desde a promulgação da Lei, ainda persistem diversos obstáculos que impedem ou dificultam a plena concretização dos princípios e objetivos almejados pelos defensores de uma educação antirracista. É imperativo reconhecer que a Lei, por si só, não é capaz de garantir a transformação necessária no âmbito educacional. Sua eficácia depende da ação coordenada e comprometida de diversos agentes envolvidos no processo educativo, incluindo gestores escolares, professores, alunos, famílias e comunidades.

É importante ressaltar que o propósito fundamental da Lei é promover a construção de uma consciência antirracista na sociedade brasileira e desmistificar o mito da democracia racial, que por tanto tempo obscureceu as profundas desigualdades e injustiças raciais presentes na realidade do país. Portanto, a implementação efetiva da Lei não é apenas uma responsabilidade das instituições educacionais, mas sim de toda a sociedade. Ela deve ser encarada como um elemento central na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e racialmente democrática.

Nesse contexto, é essencial reconhecer os desafios enfrentados pelos setores comprometidos com uma educação antirracista e buscar soluções concretas para superá-los. Isso requer o fortalecimento de políticas públicas voltadas para a promoção da diversidade e da equidade racial no ambiente escolar, o desenvolvimento de materiais didáticos e recursos pedagógicos adequados e sensíveis à diversidade étnico-racial, além de investimentos contínuos na formação e capacitação de professores para abordarem de forma eficaz as questões relacionadas ao racismo e à identidade negra na sala de aula.

Portanto, a implementação plena da Lei 10.639/03 é um processo contínuo e multifacetado, que exige o engajamento e a colaboração de todos os segmentos da sociedade. Somente assim poderemos avançar na construção de uma educação verdadeiramente antirracista e na promoção de uma sociedade mais justa e inclusiva para todos os brasileiros.

Nas instituições escolares, encontramos uma diversidade de indivíduos, cada um com suas próprias culturas, tradições e identidades étnicas. É um ambiente rico em variedades

culturais e étnicas, onde a interação entre diferentes grupos é inevitável. No entanto, se essa riqueza cultural for subjugada aos padrões coloniais, especialmente no que diz respeito à hierarquização racial, as crianças negras podem desenvolver uma narrativa fragilizada sobre si mesmas e sua identidade.

Diante dessa realidade, torna-se fundamental adotar uma abordagem decolonial na educação como uma forma de enfrentar as raízes do racismo que permeiam nossa sociedade. A abordagem decolonial parte do reconhecimento de que a hierarquização racial, que fundamenta o racismo contemporâneo, tem suas origens na colonização da América pelos europeus.

Essa hierarquização racial foi estabelecida como parte do projeto colonial, no qual os povos indígenas e africanos foram subjugados e categorizados como inferiores, enquanto os colonizadores europeus se colocaram no topo da hierarquia social. Essa estrutura colonial foi fundamental para a consolidação do sistema capitalista moderno, que se baseou na exploração e opressão de povos não brancos para sustentar seu crescimento e prosperidade.

Portanto, uma abordagem decolonial na educação busca desafiar e dismantelar essas estruturas de poder e dominação racial. Isso envolve não apenas reconhecer e valorizar as contribuições culturais e históricas dos povos colonizados, mas também questionar e desconstruir as narrativas hegemônicas que perpetuam a inferiorização e marginalização das identidades não brancas.

Ao adotar uma abordagem decolonial na educação, as escolas podem criar um ambiente mais inclusivo e equitativo, onde todas as crianças se sintam valorizadas e representadas. Isso implica em revisar os currículos escolares para incluir uma variedade de perspectivas culturais e étnicas, bem como promover uma reflexão crítica sobre as estruturas de poder e privilégio que permeiam nossa sociedade.

Em suma, uma abordagem decolonial na educação é essencial para combater o racismo e promover a justiça social e racial. É uma jornada contínua e desafiadora, mas é fundamental para construir um futuro mais inclusivo e equitativo para todas as crianças.

Por conta dessa herança, a existência da Lei e de outras iniciativas não são elementos suficientes para a superação. Muito porque existe resistência das redes de ensino em implementar o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos planos anuais das redes Municipal e Estadual de educação. Nesse sentido, são necessárias ações que garantam, de fato, a aplicabilidade da Lei no âmbito escolar.

No contexto das relações étnico-raciais, as desigualdades presentes na sociedade permeiam o espaço escolar de diversas maneiras, como, através do próprio material pedagógico utilizado nas escolas, na minimização da existência do racismo, pela falta de incentivo à

formação continuada dos profissionais da educação, material específico apropriado e de qualidade. No entanto, a escola como potencial formadora das identidades sociais de raça tem papel fundamental na promoção de uma educação antirracista.

Uma educação antirracista é aquela que reconhece e valoriza as diferenças, combate efetivamente o racismo e qualquer manifestação de discriminação. A educação antirracista é essencial no combate à exclusão escolar, na garantia da ruptura com os padrões coloniais e para o desenvolvimento integral dos sujeitos. É uma educação que requer mudanças não só nos currículos escolares, mas no raciocínio, nos discursos e nas atitudes com a pessoa negra, ou seja, é necessária uma educação antirracista porque o racismo existe.

Os documentos do Ministério da Educação, como a Lei 10.639/03, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o Parecer CNE/CEB 20/2009 e Resolução CNE/CEB 05/2009, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, trazem em seu teor abordagens obrigatórias e essenciais para o desenvolvimento dos sujeitos.

A Resolução CNE/CEB 05/2009 do Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e traz em seu Artigo 6º princípios os quais as propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL 2009).

Em seguida, o Artigo 7º traz funções sociopolíticas e pedagógicas pelas quais as instituições de Educação Infantil devem cumprir plenamente em suas propostas pedagógicas:

I - oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais; II - assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias; III - possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas; IV - promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância; V - construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (BRASIL 2009).

Dessa forma, tendo como ponto de partida os dois artigos da Resolução nº 5 do CNE/CEB (2009), a Educação Infantil deve garantir os direitos éticos, políticos e estéticos promovendo propostas pedagógicas que norteiam os direitos da criança, a igualdade de

oportunidades educacionais de diferentes classes sociais, além de romper as relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

Atualmente, é praticamente impossível separar a ideia de escola da experiência da infância, pois a instituição escolar desempenha um papel central na formação da identidade da criança. Desde os primeiros anos de vida, a escola é um ambiente onde os indivíduos começam a desenvolver sua percepção de si mesmos e do mundo ao seu redor. Nesse contexto, é crucial que a escola não apenas transmita conhecimentos acadêmicos, mas também proporcione um espaço de convivência e interação que promova valores de ética, cidadania, diversidade cultural e combate às desigualdades, incluindo o racismo.

A infância é uma fase crucial no desenvolvimento humano, onde as bases da identidade são estabelecidas e moldadas. Durante esse período, as crianças estão especialmente receptivas à influência do ambiente ao seu redor, e a escola desempenha um papel fundamental ao oferecer um contexto estruturado e enriquecedor para essa formação.

Na escola, as crianças não apenas adquirem conhecimentos acadêmicos, mas também aprendem valores fundamentais que moldarão sua visão de mundo e sua relação com os outros. É por meio das interações com colegas, professores e conteúdos curriculares que elas começam a compreender conceitos como respeito, empatia, justiça e igualdade.

Além disso, a escola tem o potencial de ser um espaço de promoção da diversidade e do respeito à pluralidade cultural. Ao expor as crianças a diferentes culturas, tradições e modos de vida, a escola contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e tolerantes, capazes de valorizar e respeitar as diferenças.

No entanto, para que a escola cumpra efetivamente esse papel na formação da identidade das crianças, é necessário que ela esteja comprometida com a promoção da igualdade e do combate ao racismo. Isso significa não apenas adotar políticas e práticas inclusivas, mas também criar um ambiente onde o diálogo sobre questões de raça, etnia e discriminação seja encorajado e valorizado.

Em resumo, a escola desempenha um papel essencial na construção da identidade da criança, sendo responsável por oferecer um ambiente propício ao desenvolvimento de valores éticos, cívicos e culturais, bem como por promover a igualdade, a diversidade e o combate ao racismo desde os primeiros anos de vida.

No contexto escolar, reconhecemos o livro infantil como uma ferramenta poderosa e versátil na promoção do autoconhecimento das crianças, bem como na abordagem das complexas questões étnico-raciais e do combate ao racismo. A literatura infantil, dotada de

narrativas ricas e envolventes, é um recurso pedagógico fundamental que pode catalisar a construção de uma educação antirracista.

Os livros infantis oferecem às crianças a oportunidade de se verem representadas na literatura, permitindo-lhes explorar e compreender sua própria identidade e pertencimento étnico-racial. Ao apresentar personagens diversos e histórias que refletem a diversidade humana, a literatura infantil contribui para a construção de uma visão mais inclusiva e empática do mundo.

Além disso, os livros infantis são capazes de abordar temas sensíveis de forma acessível e compreensível para as crianças, oferecendo um espaço seguro para explorar questões relacionadas ao racismo, discriminação e desigualdade. Ao mergulhar em histórias que refletem experiências diversas e confrontam estereótipos prejudiciais, as crianças são incentivadas a desenvolver uma consciência crítica e uma compreensão mais profunda das injustiças sociais.

Através da mediação adequada por parte dos educadores, os livros infantis podem se tornar instrumentos poderosos de diálogo e reflexão em sala de aula. Ao criar oportunidades para discussões abertas e inclusivas sobre questões étnico-raciais, os professores podem ajudar as crianças a desenvolverem habilidades de pensamento crítico, empatia e respeito pela diversidade.

Assim, dentro do contexto escolar, a literatura infantil emerge como um recurso essencial na construção de uma educação antirracista. Ao proporcionar às crianças experiências literárias enriquecedoras e significativas, os livros infantis têm o potencial de transformar não apenas as percepções individuais das crianças, mas também as estruturas e práticas educacionais mais amplas, promovendo uma cultura de inclusão, justiça e igualdade desde a mais tenra idade.

Nesse contexto, cabe repensar os livros de literaturas infantis disponíveis no ambiente escolar. Segundo Debus (2013):

A presença de personagens negras ou de elementos da cultura africana e afro-brasileira em narrativas de recepção infantil e juvenil, produzidas no Brasil, quase que inexistem anteriormente à década de 1970, e quando tal fato acontece tem as marcas da submissão, do serviçalismo, ou do apiedamento.

De acordo com Debus (2013), apenas na primeira década dos anos 2000, devido à demanda instaurada pela Lei 10.639/03 a qual tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar dos níveis de ensino Fundamental a Médio, estabeleceu uma procura das editoras por publicações voltadas para o cumprimento da lei. Esse movimento tardio de produções literárias infantis onde o protagonismo negro é abordado de

forma a romper com os padrões coloniais, reflete no contexto escolar, bem como, nos livros de literatura infantil disponíveis nas escolas.

A Lei 10.639/03 possibilitou um novo caminho para a literatura, abriu espaço para a produção das Literaturas Afro-Brasileiras e Africanas. Esse movimento fomentou o crescimento de publicações e vendas de livros para a infância com abordagem para as Relações Étnico-Raciais e aproximou a busca por uma Educação Antirracista. De acordo com Debus (2017), as Literaturas Afro-Brasileiras e Africanas se dividiam em três categorias: “1) literatura que tematiza a cultura africana e afro-brasileira; 2) literatura afro-brasileira; 3) literaturas africanas” (DEBUS, 2017, p. 26).

Para tanto, com o intuito de romper com os padrões coloniais estabelecidos durante anos pela cultura europeia, e promover desde a infância uma educação antirracista, a pesquisa parte do pensamento decolonial através da abordagem do grupo Modernidade/Colonialidade (MC), o qual “problematiza a produção do conhecimento e das narrativas dominantes do pensamento” (RAPOSO; ALMEIDA; SANTOS, 2021, p. 4). O trabalho, apresentou como ferramenta pedagógica a Literatura Infantil Afro-Brasileira para a criação de uma ação pedagógica com os Professores dos Anos Iniciais e uma Educação para as Relações Étnico-Raciais antirracista.

Nesse contexto, surgiu o problema de pesquisa: como a literatura infantil afro-brasileira pode ser um recurso para a construção de uma educação antirracista nos anos iniciais?

É preciso ir além da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas, mais do que a obrigatoriedade é fundamental dar suporte aos professores para que desenvolvam em suas aulas práticas antirracistas.

Inicialmente foi realizado um levantamento bibliográfico com a finalidade de coletar as referências encontradas sobre a temática das relações étnico-raciais para uma educação antirracista. Para a realização da pesquisa foi utilizado as diferentes plataformas de acesso público, Google acadêmico, Scielo e Portal de Periódicos Capes.

O levantamento bibliográfico revela a relevância e importância das pesquisas antirracistas relacionadas à literatura infantil afro-brasileira como ferramenta fundamental para a desconstrução da escola eurocentrada e racista. Os critérios adotados na pesquisa bibliográfica, incluindo o período de busca entre 2012 e 2022, publicações nacionais e as palavras-chave específicas “educação antirracista”, “decolonial” e “literatura infantil afro-brasileira”, destacam a busca por uma compreensão mais profunda e atualizada sobre o tema.

O uso dessas palavras-chave na plataforma Google Acadêmico resultou em dezesseis resultados, abrangendo artigos, uma tese de pós-doutorado, dissertações de mestrado, um livro e artigos publicados em Anais. Esse conjunto de publicações reflete um interesse crescente e

diversificado na interseção entre educação antirracista, perspectiva decolonial e literatura infantil afro-brasileira.

Embora a pesquisa na plataforma Scielo Brasil não tenha gerado resultados específicos ao utilizar as palavras-chave em conjunto, a busca separada por “educação antirracista” e “decolonial” resultou em um artigo. Isso sugere que, embora a interseção exata das três palavras-chave possa não ser amplamente abordada na Scielo, as temáticas individuais ainda estão presentes nas pesquisas acadêmicas.

A busca na plataforma Periódicos Capes inicialmente não produziu resultados ao associar as três palavras-chave, indicando uma possível lacuna nessa área específica. No entanto, ao refinar a pesquisa para “educação antirracista” e “decolonial”, foram encontrados quatorze artigos. Essa descoberta reforça a importância de abordar as questões antirracistas e decoloniais de maneira mais ampla, mesmo quando não há uma combinação direta das palavras-chave.

A relevância dessas pesquisas reside na transformação necessária do sistema educacional, que historicamente reproduz narrativas eurocentradas e estruturas racistas. A literatura infantil afro-brasileira desempenha um papel crucial nesse processo, oferecendo narrativas que refletem as experiências, a cultura e a história da população negra, contribuindo assim para a desconstrução de estereótipos e a promoção da diversidade nas escolas.

Ao abordar a educação antirracista e decolonial através da literatura infantil, as pesquisas buscam não apenas enriquecer o conhecimento dos educadores, mas também proporcionar ferramentas práticas para a promoção de ambientes educacionais mais inclusivos. A literatura afro-brasileira para crianças não apenas empodera as crianças negras ao oferecer representatividade, mas também desafia as normas eurocentradas que muitas vezes moldam o currículo escolar.

Esses estudos são cruciais para a construção de uma educação mais justa e equitativa, rompendo com as estruturas profundamente enraizadas de discriminação e promovendo uma compreensão mais ampla e respeitosa da diversidade cultural. A análise e disseminação dessas pesquisas contribuem significativamente para a promoção de uma escola que não apenas reconhece, mas celebra e valoriza todas as identidades, desafiando assim a persistência de um sistema educacional eurocentrado e racista.

Dessa forma, a presente pesquisa além de possuir relevância tanto social como profissional, assume importância no sentido acadêmico sendo ponto incentivador e podendo ser utilizada como suporte para o incentivo de novas pesquisas voltadas para uma intervenção direta com os profissionais da educação e indireta com os alunos em diferentes contextos

educacionais. Além disso, a pesquisa, através do Produto Educacional vai auxiliar os Profissionais da Educação dos Anos Iniciais a abordar as questões étnico-raciais de maneira contínua ao longo do ano letivo, contribuindo com a prática de uma educação antirracista e diminuição dos processos de exclusão social e incorporação do preconceito nas crianças.

O Produto Educacional irá contribuir com a valorização das diferenças étnico-raciais em diferentes grupos e vai auxiliar no desenvolvimento de atitudes de respeito da pessoa negra, sua cultura e sua história, valorizar a beleza negra e contribuir com a desmistificação do ideal de beleza socialmente construído.

Outro ponto importante da pesquisa é o fato de que o Produto Educacional resultante da pesquisa poderá ser utilizado por outros profissionais da educação em diferentes escolas e contextos educacionais. Isto possibilitará alcançar o maior número possível de professores e contribuir cada vez mais na construção de uma educação antirracista.

A pesquisa se caracterizou como uma pesquisa-ação, visto que se configura pela intervenção na realidade do objeto de estudo, com caráter qualitativo e estabelece uma relação entre os participantes da pesquisa, os professores dos anos iniciais e a pesquisadora (GOMES; CASARIN; DUARTE, 2019).

A partir dos dados gerados no curso de extensão oferecido durante a pesquisa foi construído coletivamente, junto aos Professores dos Anos Iniciais, o Produto Educacional em formato de *e-book* que vai servir de auxílio aos professores na construção de práticas pedagógicas antirracistas. O curso de extensão intitulado “Educação antirracista: um caminho a partir da literatura infantil afro-brasileira”, teve como tema principal a Literatura Infantil Afro-Brasileira para a construção de uma educação antirracista. O curso foi composto por quatro encontros síncronos com duração de 2 (duas) horas cada, realizados uma vez por semana computando 8 horas e 12 horas de atividades assíncronas, totalizando 20 (vinte) horas, ambos foram realizados via plataforma *Moodle*.

No capítulo denominado "Considerações metodológicas sobre a pesquisa", exploramos minuciosamente as abordagens metodológicas que fundamentaram o estudo, bem como delineamos o perfil dos participantes envolvidos na pesquisa e os problemas-chave que orientaram o seu desenvolvimento.

Inicialmente, discorreremos sobre a abordagem metodológica adotada, destacando suas características e a relevância para a investigação em questão. Esclarecemos os fundamentos teóricos que embasaram essa escolha, demonstrando como a abordagem metodológica selecionada contribuiu para alcançar os objetivos propostos e responder às questões de pesquisa.

Além disso, detalhamos o perfil dos participantes da pesquisa, descrevendo os critérios utilizados para sua escolha, como idade, formação acadêmica e experiência profissional relevante. Apresentamos informações sobre o número total de participantes, bem como sua diversidade e representatividade em relação ao tema em estudo.

Ao abordar as problemas-chave da pesquisa, delineamos os principais tópicos ou temas que foram investigados durante o estudo. Esses problemas-chave serviram como guias para a coleta e análise de dados, permitindo uma investigação sistemática e aprofundada dos aspectos relevantes do problema de pesquisa.

Adicionalmente, discutimos os procedimentos utilizados para coletar dados, como entrevistas, questionários, observações e análise documental e a forma como foram aplicados no contexto da pesquisa. Também abordamos os critérios de análise e interpretação dos dados.

No capítulo intitulado "Colonialidade e Racismo", realizamos uma análise profunda e crítica sobre esses conceitos e sua influência na estrutura social contemporânea.

Inicialmente, contextualizamos a colonialidade, destacando sua origem histórica e seu impacto duradouro nas relações sociais, políticas, econômicas e culturais. Exploramos como a colonialidade se manifesta não apenas como um legado do colonialismo europeu, mas também como uma lógica estrutural que permeia diversas esferas da vida contemporânea.

Em seguida, abordamos o conceito de racismo, examinando suas diferentes formas de expressão e suas ramificações na sociedade. Analisamos como o racismo opera como um sistema de dominação e exclusão, sustentando hierarquias baseadas em características raciais e perpetuando a marginalização e a violência contra grupos racialmente minoritários.

Ao longo do capítulo, exploramos as interseções entre colonialidade e racismo, destacando como esses fenômenos estão intrinsecamente relacionados e se reforçam mutuamente. Discutimos como a colonialidade opera como um mecanismo de subjugação e exploração que se baseia em hierarquias raciais, reforçando a marginalização e a inferiorização de povos colonizados e suas culturas.

Além disso, examinamos os desdobramentos contemporâneos da colonialidade e do racismo, analisando como essas estruturas continuam a moldar as relações sociais, políticas e econômicas em todo o mundo. Discutimos as formas como o racismo estrutural se manifesta em instituições e práticas cotidianas, perpetuando a desigualdade e a injustiça racial.

Por fim, apresentamos uma análise crítica das estratégias e abordagens para enfrentar a colonialidade e o racismo, discutindo a importância da descolonização e da luta antirracista como caminhos para promover a justiça social e a equidade racial. Destacamos a necessidade

de uma abordagem interseccional e comprometida com a transformação estrutural para superar essas formas de opressão e construir sociedades mais justas e inclusivas.

No capítulo intitulado "Decolonialidade como resistência e reexistência", adentramos no profundo significado do conceito de decolonialidade e sua relevância no contexto contemporâneo.

Inicialmente, exploramos os fundamentos da decolonialidade, destacando sua natureza crítica e sua proposta de desconstrução das estruturas de poder e conhecimento coloniais. Discutimos como a decolonialidade busca desafiar as narrativas dominantes e promover uma nova visão do mundo, centrada na pluralidade, na justiça social e na autonomia dos povos historicamente colonizados.

Em seguida, examinamos as dificuldades enfrentadas na implementação da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas brasileiras. Analisamos os obstáculos políticos, institucionais e pedagógicos que têm impedido a efetivação dessa legislação e discutimos as consequências disso para a promoção da educação antirracista.

Além disso, exploramos as possibilidades de transformação do cenário educacional atual por meio de estratégias decoloniais. Discutimos como a reestruturação das práticas e do sistema educacional, pautada em uma abordagem decolonial, pode contribuir para a construção de uma educação verdadeiramente antirracista. Destacamos a importância de repensar currículos, metodologias e formas de avaliação para incorporar perspectivas plurais e valorizar conhecimentos e experiências historicamente marginalizados.

Ao longo do capítulo, também apresentamos exemplos de resistência e reexistência que buscam promover a decolonialidade, demonstrando como essas práticas podem inspirar mudanças significativas e estimular a reflexão crítica sobre as estruturas de poder e dominação presentes tanto na sociedade quanto, especificamente no ambiente escolar.

Por fim, enfatizamos a necessidade de um compromisso coletivo com a luta decolonial e antirracista, ressaltando a importância de reconhecer e valorizar as diversas formas de resistência e reexistência das comunidades negras e indígenas.

No capítulo intitulado "Literatura infantil afro-brasileira como possibilidades para uma educação antirracista", nos debruçamos sobre as transformações ocorridas na literatura infantil após a promulgação da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas do país. Discutimos como essa legislação impulsionou uma maior diversificação e representatividade na literatura infantil, dando voz e visibilidade às narrativas afro-brasileiras até então marginalizadas.

Dentro desse contexto, exploramos as possibilidades de utilização da literatura infantil afro-brasileira como uma ferramenta para promover uma educação para as relações étnico-raciais e para a construção de uma educação antirracista. Analisamos como os livros infantis podem ser utilizados para abordar temas como identidade, diversidade, discriminação racial e valorização da cultura afro-brasileira.

Além disso, destacamos a importância de uma abordagem pedagógica sensível e reflexiva na seleção e na mediação dos livros infantis, visando promover uma leitura crítica e emancipatória das crianças.

No Capítulo, realizamos uma análise do curso de extensão que foi ministrado durante o período da pesquisa. Inicialmente, descrevemos todo o processo de elaboração do curso, destacando sua concepção, os objetivos estabelecidos e a metodologia adotada.

Além disso, abordamos a fase de divulgação e inscrição do curso, destacando os meios utilizados para alcançar o público-alvo, bem como a receptividade e a adesão dos participantes. Durante a execução do curso, detalhamos os conteúdos abordados em cada encontro, as dinâmicas utilizadas, as reflexões promovidas.

Ao longo do capítulo, apresentamos o Produto Educacional resultante do curso de extensão, refletindo sobre sua potencialidade na promoção da educação antirracista e na sensibilização dos professores para o uso da literatura infantil afro-brasileira como ferramenta pedagógica. Apresentamos a avaliação do curso feita pelos participantes, refletindo sobre a eficácia do curso de extensão. Por fim, é realizada uma análise detalhada do produto educacional desenvolvido como resultado da pesquisa.

Nas considerações finais, são apresentadas as conclusões e reflexões obtidas ao longo da pesquisa, destacando os principais pontos que emergiram durante o processo investigativo. Este é um momento crucial onde se sintetiza o conhecimento adquirido e se oferecem inspirações significativas para o campo de estudo em questão.

No segmento das referências, são listados os estudos, autores, obras e demais fontes consultadas e utilizadas ao longo da pesquisa. Esta seção desempenha um papel fundamental na validação e fundamentação teórica do trabalho realizado, permitindo aos leitores acessar e verificar as fontes que embasaram as análises, conclusões e argumentos apresentados.

## **2. CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS SOBRE A PESQUISA**

Toda pesquisa científica é uma investigação voluntária de um fenômeno. Investigação que tem diferentes motivações e natureza. Em nosso caso, a pesquisa tem como objeto uma realidade que precisa ser modificada. O Brasil é um país racista, consequência direta da herança e da perpetuação de uma forma de dominação, o colonialismo, que se constrói em nosso continente a partir do século XVI. Contribuir para modificar essa realidade é o objetivo da presente pesquisa e do Produto Educacional a ela associado. Diante desses objetivos, entendemos que a metodologia utilizada deveria ser aquela que ao mesmo tempo nos aproximasse e permitisse ouvir aqueles que vivenciam a realidade e percebem as necessidades de mudança e encontrar formas e caminhos para contribuir para mudança na realidade que vivemos e estudamos.

Sendo assim, neste capítulo, abordaremos a pesquisa-ação como uma proposta metodológica que tem sido amplamente utilizada em diversas áreas do conhecimento, destacando sua importância, princípios fundamentais e etapas essenciais. Para isso, recorreremos a orientações teóricas de autores do campo para fundamentar nossa discussão. Por conta da profundidade e das características de nossa pesquisa utilizaremos elementos da pesquisa-ação como técnica metodológica para geração dos dados.

Também procuramos apresentar a partir das observações e questões da pesquisadora e dos participantes da pesquisa, quais as questões que orientam a presente investigação. Apontaremos ainda como elementos da análise do discurso nos ajudarão a compreender as informações que foram sendo geradas ao longo da pesquisa.

### **2.1 A pesquisa-ação como proposta metodológica**

A pesquisa-ação é uma abordagem metodológica que se caracteriza pela integração entre a pesquisa e a ação prática. Como afirmado por Kurt Lewin, um psicólogo social, considerado um dos pioneiros nessa área, “a pesquisa-ação consiste em um processo cíclico de investigação e intervenção, no qual os pesquisadores colaboram com os participantes para identificar problemas, implementar ações e avaliar resultados” (Lewin, 1946). Essa definição destaca a natureza colaborativa e orientada para a resolução de problemas da pesquisa-ação.

Para compreender a pesquisa-ação em sua totalidade, é crucial considerar seus princípios fundamentais. Kemmis e McTaggart (1988), destacam quatro princípios-chave que são: Colaboração e participação, Ciclicidade, Transformação social e Conhecimento contextualizado. A seguir faremos uma breve definição dos princípios fundamentais.

- I. Colaboração e Participação: A pesquisa-ação enfatiza a colaboração ativa entre pesquisadores e participantes. A participação dos envolvidos no processo de pesquisa e na tomada de decisões é fundamental, garantindo que as ações contextuais sejam relevantes e eficazes. A colaboração estreita entre pesquisadores participantes destaca a importância de incluir as vozes daqueles que vivenciam diretamente os problemas investigados.
- II. Ciclicidade: “A pesquisa-ação é um processo contínuo e cíclico, no qual a reflexão e a ação se entrelaçam” (Kemmis & McTaggart, 1988). A ciclicidade enfatiza a importância da reflexão contínua sobre a ação, promovendo ajustes interativos para alcançar resultados mais eficazes. Cada ciclo de pesquisa leva a aprimoramentos e ajustes, resultando em uma evolução constante.
- III. Transformação Social: “Um dos objetivos essenciais da pesquisa-ação é promover a transformação social positiva” (Kemmis & McTaggart, 1988). Essa perspectiva destaca-se especificamente na prática da pesquisa-ação, buscando resultados reais e positivos na sociedade. Isso implica a busca por soluções que levem a melhorias reais nas condições de vida, trabalho, educação ou outras áreas de interesse.
- IV. Conhecimento Contextualizado: “A pesquisa-ação valoriza a construção de conhecimento contextualizado” (Kemmis & McTaggart, 1988). Em vez de buscar generalizações abstratas, os resultados se baseiam na experiência e na realidade específica dos participantes.

A pesquisa-ação envolve um processo organizado com várias etapas interconectadas e compostas por um ciclo dinâmico que permite a adaptação contínua às necessidades e contextos específicos. A pesquisa-ação emerge como uma metodologia dinâmica que transcende a dicotomia entre teoria e prática. Ao incorporar a colaboração, a ciclicidade e a ação transformadora, essa abordagem metodológica oferece uma resposta robusta aos desafios sociais.

A metodologia da pesquisa-ação, conforme proposta por Thiollent (1996), compreendem etapas cruciais: diagnóstico, planejamento, ação, avaliação, reflexão e replanejamento. A pesquisa-ação encontra aplicação em uma variedade de campos, incluindo educação, saúde, desenvolvimento comunitário e gestão organizacional. Sua abordagem participativa e foco na transformação social atualizada para a resolução de problemas práticos e a promoção de mudanças sustentáveis.

Conforme as instruções de Thiollent (1986), a primeira etapa da pesquisa é a fase do diagnóstico, inicialmente, os pesquisadores e participantes identificam problemas ou questões que precisam ser participadas. O diagnóstico é uma fase crítica para a definição do escopo da pesquisa. No caso da presente pesquisa isso indicou que somente a existência de uma legislação que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas não é suficiente para que a realidade se modifique. São necessárias ações pedagógicas de diferentes formas para que a proposta defendida pelos movimentos que lutam contra o racismo nos ambientes escolares tenha suas demandas atendidas.

A segunda etapa é o planejamento, nesta etapa, são delineadas as ações que serão realizadas para abordar os problemas identificados. Um plano de ação é elaborado, especificando metas, estratégias e recursos necessários. No caso desta pesquisa isso consistiu na definição das diversas abordagens que foram feitas tanto para as reflexões que constroem a Dissertação quanto para a construção do Produto Educacional.

A terceira etapa é a ação, a fase de ação envolve a implementação das estratégias planejadas. Durante esse processo, pesquisadores e participantes trabalham juntos para alcançar as metas condicionais. Nesse momento foram traçadas estratégias para que os objetivos definidos no início da pesquisa pudessem ser alcançados, em especial, a construção de um material didático que incorporasse de maneira antirracista a literatura infantil afro-brasileira.

Na quarta etapa está a avaliação, a qual é uma parte integrante da pesquisa-ação. Os resultados das ações são monitorados e analisados para determinar se as metas foram alcançadas e quais ajustes são necessários. A quinta etapa é a reflexão, esta é uma etapa crítica, na qual pesquisadores e participantes revisam e discutem os resultados da pesquisa-ação. Isso leva à aprendizagem e à identificação de novos desafios ou questões a serem envolvidas. A sexta e última etapa é o replanejamento que, com base na reflexão, o plano de ação pode ser ajustado e refinado. Esse processo cíclico continua até que os objetivos sejam alcançados. As últimas fases previstas para uma pesquisa-ação plena, por conta dos limites de tempo e de alcance da investigação nesse momento, foram realizadas apenas parcialmente. Por causa disso, consideramos que nossa pesquisa é uma investig(ação) que se utilizou de elementos da pesquisa-ação.

### **2.1.1 Uma pesquisa com elementos da pesquisa-ação**

A presente pesquisa pode ser definida como qualitativa e utiliza de elementos da pesquisa-ação colaborativa nos termos de Thiollent (1996) que a define como,

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLENT, 1996, P. 14)

Ela deve se caracterizar pelo caráter colaborativo dos agentes da pesquisa. Tripp (2005) afirma que no campo educacional, a pesquisa-ação:

É uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos. (TRIPP, 2005, p.445)

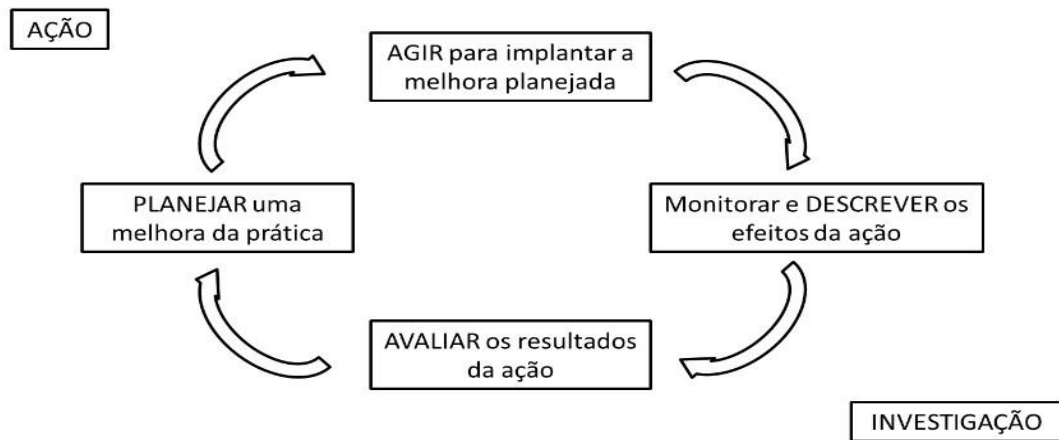
A pesquisa-ação é uma metodologia que envolve uma interação direta e colaborativa com os participantes, o que levanta questões éticas específicas que requerem atenção especial. Em primeiro lugar, é fundamental garantir que todos os participantes tenham dado consentimento informado para sua participação no estudo. Isso significa que eles devem ser completamente informados sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos envolvidos, os possíveis benefícios e riscos, e que tenham dado seu consentimento voluntário para participar.

Além disso, é essencial que a pesquisa-ação seja conduzida de maneira sensível à cultura e aos valores dos envolvidos. Isso significa reconhecer e respeitar as diferentes tradições, crenças e práticas culturais dos participantes, evitando imposições ou interpretações que possam ser culturalmente insensíveis ou ofensivas.

Em suma, a condução ética da pesquisa-ação envolve o estabelecimento de relações de confiança e respeito mútuo com os participantes, garantindo sua autonomia, confidencialidade e bem-estar ao longo de todo o processo de pesquisa. Isso contribui para a qualidade e validade dos resultados obtidos, além de promover a integridade e responsabilidade dos pesquisadores em relação aos indivíduos envolvidos no estudo.

A pesquisa-ação, conforme mencionado anteriormente, teve sua origem com o psicólogo e pesquisador alemão Kurt Lewin (1946), também conhecida como um dos vários tipos de investigação-ação que, segundo Tripp “[...] é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela” (TRIPP, 2005, p. 445-446). A figura abaixo exemplifica melhor a dinâmica do processo de investigação-ação:

**Figura 5 - Ciclo básico da investigação-ação**



Fonte: Tripp (2005, p. 446).

Existem inúmeros tipos de investigação-ação e a maioria dos resultados de melhora segue o mesmo ciclo, mas, utilizam processos diferentes em cada etapa. A pesquisa-ação se diferencia dos demais tipos de investigação-ação pelo uso de técnicas de pesquisa consagradas, com o propósito de descrever a ação utilizada para melhorar a prática (Tripp, 2005). A pesquisa-ação pressupõe uma ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro.

De acordo com a definição de Thiollent (1996), a pesquisa-ação é uma pesquisa social e apresenta base empírica e se desenvolve junto a resolução de um problema coletivo, no qual compreende o envolvimento participativo ou cooperativo dos pesquisadores e dos participantes da pesquisa e, tanto os atores da situação como, os pesquisadores não apresentam neutralidade. Ainda segundo o autor, a pesquisa-ação como uma estratégia metodológica da pesquisa social, integra como principais aspectos:

- a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
- d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o "nível de consciência" das pessoas e grupos considerados. (THIOLLENT, 1986, p. 16)

Na mesma obra, Thiollent entende que a pesquisa-ação compreende a relação de dois tipos de objetivos, o objetivo prático e o objetivo de conhecimento. O objetivo prático contribui

para a melhor solução do problema considerado central na pesquisa, através de levantamento de soluções e alternativas de ações que deem suporte aos atores na transformação da situação. O objetivo de conhecimento é a aquisição de informações, ampliação do conhecimento, que por outros procedimentos seria difícil de obter, e que auxiliará os rumos da pesquisa e os processos de mudanças.

No cenário de construção, reconstrução ou reformulação do sistema escolar, descrever e avaliar situações não é o suficiente, é preciso “(...) produzir ideias que antecipem o real ou que delineiem um ideal” (Thiollent, 1986, p.75). Na perspectiva das relações étnico-raciais e na luta contra o racismo, urge a necessidade de uma pesquisa para além da compreensão dos atores envolvidos, é necessário, uma pesquisa que abra possibilidades. Dessa maneira, a metodologia da pesquisa-ação possibilita a participação dos sujeitos do sistema escolar, na procura de soluções para os problemas. Para tanto, os processos e o percurso são tão importantes quanto os resultados da pesquisa.

Nesse sentido, a pesquisa não teve a pretensão de erradicar o racismo, mas, a partir dos instrumentos e da abordagem metodológica, promover múltiplas práticas pedagógicas promotoras de uma educação antirracista que contribuam para uma formação discente que contribua no combate e superação do racismo.

Para a realização da pesquisa como anteriormente mencionado, inicialmente foi feito um levantamento de pesquisas entre os anos 2012 e 2022 que abordam as relações étnico-raciais na Literatura Infantil dentro do ambiente escolar, o que contemplou o primeiro objetivo específico da pesquisa. A partir dos dados coletados, desenvolveu-se a primeira parte de um questionário semiestruturado destinado aos professores dos anos iniciais.

Além disso, a partir dessa análise foi elaborado a primeira parte do material para ser integrado ao curso de extensão antirracista que é parte integrante dessa pesquisa, intitulado “Educação antirracista: um caminho a partir da literatura infantil afro-brasileira”, destinado aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, nessa fase foram selecionados os textos e artigos que foram utilizados durante o curso de extensão. Em seguida, foi disponibilizado no site oficial do Colégio Pedro II as inscrições para o curso de extensão, onde os professores dos anos iniciais interessados realizaram as suas inscrições.

O curso de extensão ofereceu 60 vagas para professores dos anos iniciais de todo o território nacional interessados. Após o encerramento das inscrições no curso de extensão tivemos um total de 427 professores dos anos iniciais inscritos. Para a seleção das 60 vagas foi respeitado a ordem de inscrição e o cumprimento total dos pré-requisitos para a participação no curso como, assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, estar em regência de turma

dos anos iniciais em escolas públicas ou privadas durante a realização da pesquisa, fazer a inscrição no curso de extensão via site Oficial do Colégio Pedro II. Compreendendo que o processo de consentimento é uma etapa essencial da pesquisa com seres humanos, o TCLE foi disponibilizado no ato da inscrição no curso, a fim de garantir o conhecimento de inteiro teor sobre os procedimentos e implicações na participação da pesquisa para todos os participantes.

Após a inclusão dos professores na plataforma *moodle*, ambiente virtual utilizado para a realização do curso, os professores responderam ao “Questionário inicial obrigatório” e a partir das informações fornecidas pelos professores foi elaborado a segunda parte do curso de extensão, onde foi realizado uma pesquisa e seleção dos livros de Literatura Infantil Afro-Brasileiras e os vídeos que foram utilizados no curso, de acordo com as necessidades do grupo.

Essas duas etapas contemplaram o segundo e terceiros objetivos específicos da pesquisa. Os livros e os vídeos selecionados não foram mencionados pelos professores no Questionário inicial obrigatório. O intuito do curso foi trazer novas possibilidades para os professores dos anos iniciais participantes. A escolha do público-alvo da pesquisa se deu pela compreensão de que para combater o racismo é preciso que este combate inicie desde a infância através de uma educação antirracista.

A pesquisa-ação nessa etapa da pesquisa, se enquadra na fase “Planejar uma melhora da prática” do Ciclo básico da investigação-ação de Tripp (2005), e permitiu a sondagem da realidade dos agentes da pesquisa, os professores dos anos iniciais. Findadas as etapas anteriores, foi realizado o curso de extensão “Educação antirracista: um caminho a partir da literatura infantil afro-brasileira” com carga horária total de 20H. Nesse momento, contemplamos o quarto objetivo específico na nossa pesquisa e, o método através da pesquisa-ação possibilitou a proposta de transformação da realidade dos agentes da pesquisa, respeitando as especificidades do grupo, o que configurou as fases “agir para implantar a melhora planejada” e “monitorar e descrever os efeitos da ação” concomitantemente, elaboradas por Tripp (2005).

No decorrer do curso de extensão e ao término dele foi realizado uma análise dos dados gerados o que possibilitou “avaliar os resultados da ação”, característica do ciclo básico da investigação-ação (Tripp, 2005). E, a partir desses dados foi elaborado o *E-book*, que é o Produto Educacional da pesquisa, intitulado “Literatura Infantil Afro-Brasileira: um mergulho em suas possibilidades”. O *e-book* é um recurso digital, semelhante a um livro em formato digital e pode ser acessado via aparelhos eletrônicos como, celulares, tablets e computadores. Nesse momento, a pesquisa contemplou o seu último objetivo específico.

### 2.1.2 Elementos da análise crítica do discurso

O método utilizado para a análise dos dados gerados durante a pesquisa foi a Análise Crítica do Discurso (ACD), A pesquisa orienta-se a partir dos pensamentos de Fairclough, idealizador da Análise Crítica do Discurso. Segundo BRAGATO e COLARES (2017, p. 951):

Norman Fairclough (1992, 1995) caracteriza o discurso como prática política e ideológica. Como prática política, o discurso estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas em que existem tais relações. Como prática ideológica, o discurso constitui, naturaliza, mantém e também transforma os significados de mundo nas mais diversas posições das relações de poder.

Nesse sentido, a abordagem ACD tem base na teoria social, a qual no discurso apresenta a ideologia dos agentes da pesquisa, sendo o discurso o objeto principal de análise. A ACD permitirá compreender através do discurso dos sujeitos da pesquisa, como a ideologia e as relações de poder se desenvolvem e se reproduzem através das relações sociais. (BRAGATO e COLARES, 2017).

A metodologia de Análise Crítica do Discurso vai permitir uma análise dos discursos gerados durante a realização do curso de extensão, com o objetivo de verificar indícios discursivos da existência de fundamentos teóricos, históricos e sociais pautados em diversas influências herdadas do colonialismo e da colonialidade.

A partir da Análise Crítica do Discurso, será possível perceber que, a pesquisa se utiliza de um discurso decolonial. Esse discurso, busca a superação da condição de subordinação e relação de poder impostas as minorias, no caso da pesquisa, busca valorizar as diferentes culturas e proporcionar aos professores dos anos iniciais ferramentas para que através de uma educação antirracista levem para a sala de aula a valorização da cultura negra a partir dos livros de literatura infantil afro-brasileira. De acordo com BRAGATO E COLARES (2017, p. 950),

Tanto os estudos de matriz pós-colonial como descolonial partem da premissa de que a condição de subordinação que afeta determinadas identidades é produzida por meio do discurso colonial, isto é, um discurso que representa o outro como degenerado, utilizando estratégias de inferiorização, subalternização e desumanização [...]

A ACD dialoga com outras abordagens que partem do pressuposto que as diferentes configurações de desigualdade e injustiça são produzidas através do discurso. Assim, a concepção ideológica da dimensão crítica da análise do discurso, aproxima-se das abordagens decoloniais. Nesse sentido, a ACD vai permitir analisar se os discursos dos participantes da pesquisa carregam traços coloniais ou decoloniais. Visto que, todo discurso é fruto de uma construção social, e sua análise deve considerar o contexto histórico-social (BRAGATO E COLARES, 2017).

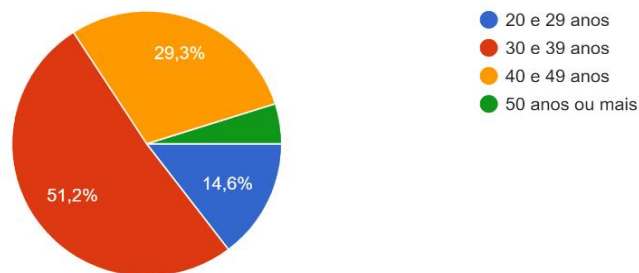
## 2.2 Quem são os participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa são Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública e privada de ensino no âmbito nacional em regência de turma no ano letivo de 2023. O curso de extensão “Educação antirracista: um caminho a partir da literatura infantil afro-brasileira”, foi divulgado e disponibilizado para inscrição no site oficial do Colégio Pedro II. Conforme mencionado anteriormente, devido à grande procura e ao alto número de inscrições, aumentamos o número de vagas de 40 para 60. Entretanto, dos 60 professores que tiveram suas inscrições efetivadas no curso, somente 41 professores responderam ao “Questionário Inicial Obrigatório”.

Os participantes desta pesquisa abrangem uma faixa etária diversificada, compreendendo indivíduos com idades entre 20 e mais de 50 anos. Uma análise mais detalhada revela que 14,6% possuem idades entre 20 e 29 anos, 51,2% encontram-se na faixa etária de 30 e 39 anos, 29,3% situam-se entre 40 e 49 anos, e 4,9% têm 50 anos ou mais, conforme evidenciado no Gráfico 1.

**Gráfico 1 - Idade participantes**

SUA IDADE SE ENCONTRA ENTRE:  
41 respostas



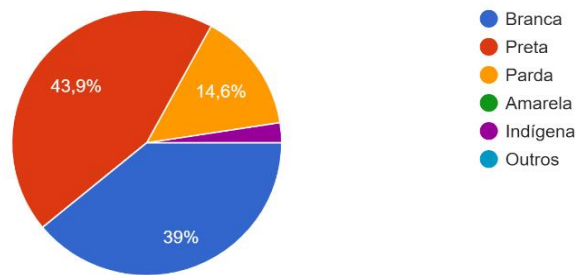
Fonte: A Autora, 2023.

A participação efetiva dos professores, representada pelos 41 que responderam ao “Questionário Inicial Obrigatório”, destaca um desafio na manutenção do engajamento em programas de formação continuada. A distribuição etária dos participantes, como apresentada no Gráfico 1, revela uma faixa etária diversificada, o que é positivo para a representatividade.

Quanto à identificação étnico-racial dos participantes, observa-se que 39% autodeclararam-se como brancos, 43,9% como pretos, 14,6% como pardos, e 2,4% como indígenas, conforme demonstrado no Gráfico 2.

## Gráfico 2 - Identificação étnico-racial

QUAL A SUA IDENTIFICAÇÃO ÉTNICO-RACIAL?  
41 respostas



Fonte: A Autora, 2023.

A análise da identificação étnico-racial dos participantes revela uma diversidade significativa no grupo de professores envolvidos na pesquisa. Os dados indicam uma distribuição considerável entre as diferentes categorias étnicas, proporcionando uma representação mais ampla da composição racial dos participantes.

O fato de 43,9% dos participantes se identificarem como pretos indica uma presença expressiva de profissionais afrodescendentes no grupo. Esse dado é relevante, pois reflete uma representação mais próxima da diversidade étnico-racial da população brasileira, contrapondo-se historicamente à sub-representação desses grupos, especialmente em contextos educacionais.

Além disso, o percentual de 39% dos participantes que se identificam como brancos sugere a presença de profissionais de origens étnicas distintas, contribuindo para um ambiente mais heterogêneo e representativo. Esse equilíbrio na distribuição étnico-racial enriqueceu as discussões e contribuiu para a promoção de uma abordagem mais inclusiva e plural.

A presença de 14,6% de participantes que se identificam como pardos também acrescenta nuances importantes à análise, representando uma parcela da população brasileira que se encontra frequentemente em uma posição intermediária entre brancos e pretos. Essa diversidade étnica enriqueceu as discussões sobre as complexidades das identidades raciais e suas interseccionalidades.

A identificação de 2,4% dos participantes como indígenas, embora seja uma porcentagem menor em comparação com outras categorias, destaca a presença de representantes dos povos originários, ressaltando a importância de reconhecer e valorizar a diversidade étnica que compõe a sociedade brasileira.

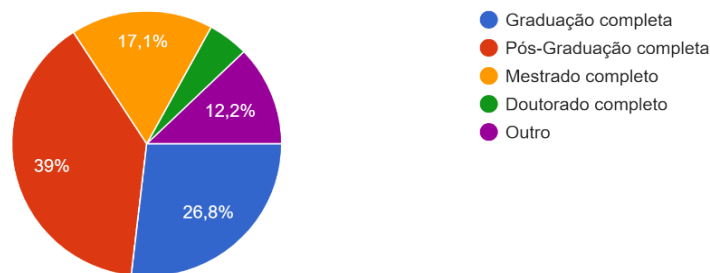
Em suma, a análise desses dados étnico-raciais evidencia um esforço em promover a diversidade e representatividade no âmbito educacional, enfatizando a importância de incluir diferentes perspectivas e experiências na discussão sobre educação antirracista.

No que se refere à qualificação dos participantes, nota-se que 26,8% têm formação de nível superior concluída, 39% possuem pós-graduação completa, 17,1% detêm titulação de mestre, 4,9% apresentam doutorado concluído, e 12,2% indicaram possuir outro tipo de formação, conforme evidenciado pelo Gráfico 3.

### Gráfico 3 - Titulação

QUAL A SUA MAIOR TITULAÇÃO?

41 respostas



Fonte: A Autora, 2023.

A análise das informações sobre a qualificação dos participantes do curso revela uma diversidade de níveis educacionais, abrangendo aqueles com formação de nível superior até aqueles com titulações mais avançadas, como pós-graduação, mestrado e doutorado. O fato de 26,8% dos participantes possuírem graduação completa destaca a presença de profissionais com uma base sólida de educação formal.

A concentração de 39% dos participantes com pós-graduação completa sugere um interesse e engajamento significativos por parte de educadores que buscam aprimorar suas habilidades e conhecimentos além do nível básico. Esse grupo desempenha um papel crucial na disseminação de práticas antirracistas, uma vez que sua formação avançada pode ser aplicada de maneira mais abrangente na prática educacional.

A presença de 17,1% dos participantes com titulação de mestre reflete um contingente considerável de profissionais que atingiram um nível mais elevado de especialização acadêmica. Esses mestres desempenham um papel fundamental na disseminação de abordagens

pedagógicas avançadas e inovadoras, especialmente relacionadas à educação antirracista e à literatura infantil afro-brasileira.

O número de participantes que indicaram possuir doutorado completo (4,9%) mostra um grupo menor, porém, altamente qualificado. Esses profissionais trazem uma expertise significativa e uma compreensão aprofundada das questões educacionais. Sua participação no curso contribuiu para discussões avançadas.

A categoria de 12,2% que indicou outro tipo de titulação destaca a diversidade adicional na formação dos participantes, demonstrando que o curso atraiu profissionais com diferentes percursos educacionais e experiências. Essa heterogeneidade enriqueceu as interações no curso de extensão, proporcionando uma variedade de perspectivas e abordagens de profissionais interessados em construir uma educação antirracista.

Em suma, os dados sobre a qualificação dos participantes destacam o curso como um espaço de aprendizado inclusivo, envolvendo desde profissionais com uma base educacional sólida até aqueles com titulações avançadas, refletindo um comprometimento abrangente com a formação continuada e o aprimoramento das práticas pedagógicas antirracistas.

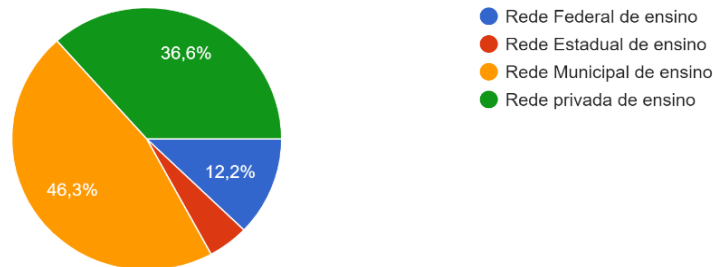
Quando examinamos a rede de ensino na qual esses profissionais atuam, é possível identificar uma distribuição variada. Dentre os participantes, 12,2% estão vinculados à rede Federal de ensino, indicando a presença de educadores em instituições de âmbito nacional. OS dados revelam que 4,9% desses profissionais estão na rede Estadual de ensino, sugerindo sua atuação em contextos mais regionalizados.

A maioria expressiva, representando 46,3% dos participantes, está envolvida na rede Municipal de ensino. Esse dado destaca a participação significativa de profissionais que desempenham suas funções em contextos educacionais mais locais e próximos às comunidades. Além disso, 36,6% dos participantes trabalham na rede privada de ensino, indicando a presença de educadores em instituições não vinculadas ao setor público, conforme mostra o Gráfico 4.

### Gráfico 4 - Carga horária

EM QUAL DESSAS REDES VOCÊ TEM A MAIOR PARTE DE SUA CARGA HORÁRIA? CASO HAJA UM EQUILÍBRIO PODE MARCAR MAIS DE UMA OPÇÃO.

41 respostas



Fonte: A Autora, 2023.

Essa diversidade na distribuição dos participantes entre as diferentes redes de ensino sugere a abrangência do curso de extensão e a urgente busca por formação voltada para às relações étnico-raciais. A presença em redes Federal, estadual, municipal e privada ressalta a relevância do curso para educadores de diferentes esferas, promovendo a disseminação de práticas antirracistas em uma ampla gama de instituições educacionais do país.

No que se refere à experiência dos profissionais no magistério, é perceptível uma distribuição diversificada. Entre os professores participantes do curso de extensão “Educação antirracista: um caminho a partir da literatura infantil afro-brasileira”, constata-se que 31,7% atuam no magistério há um período que varia de 1 a 5 anos. Uma parcela de 7,3% destes profissionais possui uma experiência que compreende o intervalo de 6 a 10 anos, indicando uma faixa temporal intermediária.

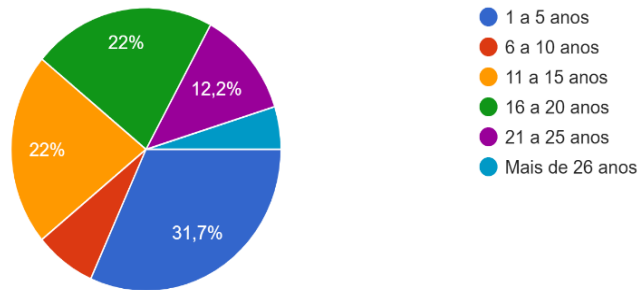
A análise revela que 22% dos participantes têm uma trajetória profissional de 11 a 15 anos, enquanto uma proporção equivalente a 22% acumula uma experiência que abrange o intervalo de 16 a 20 anos no magistério. Destaca-se, ainda, que 12,2% dos professores participantes têm uma experiência que se estende de 21 a 25 anos, indicando uma significativa dedicação à carreira docente ao longo das décadas. Por fim, 4,9% dos profissionais têm uma experiência superior a 26 anos, representando uma parcela com uma longa trajetória de contribuições no campo educacional.

Essa diversidade no tempo de atuação dos professores participantes reflete uma riqueza de experiências e bagagens profissionais, o que enriqueceu o ambiente de aprendizado colaborativo proporcionado pelo curso. A variedade de períodos de atuação contribuiu para a troca de conhecimento e perspectivas entre os educadores, enriquecendo ainda mais o diálogo

sobre práticas pedagógicas antirracistas e a representatividade racial negra desde os primeiros anos de escolaridade das crianças. Esses dados podem ser encontrados no Gráfico 5.

### Gráfico 5 - Tempo de atuação no magistério

Há quanto tempo atua no magistério?  
41 respostas



Fonte: A Autora, 2023.

As informações do Gráfico 5 ainda revelam que a maioria dos professores envolvidos no curso de extensão possui uma experiência relativamente breve no campo do magistério. Esses dados sugerem uma possível tendência de busca por capacitação contínua em temas ligados às questões étnico-raciais por parte de educadores que estão dando os primeiros passos em suas carreiras no magistério.

#### 2.2.1 Quais questões/problemas orientam a pesquisa

A promoção da igualdade racial na educação é um desafio global. A pesquisa, através do curso de extensão “Educação antirracista: um caminho a partir da literatura infantil afro-brasileira”, destinado a professores dos anos iniciais do ensino fundamental, buscou investigar e conhecer um pouco sobre a realidade escolar dos participantes acerca das relações étnico-raciais.

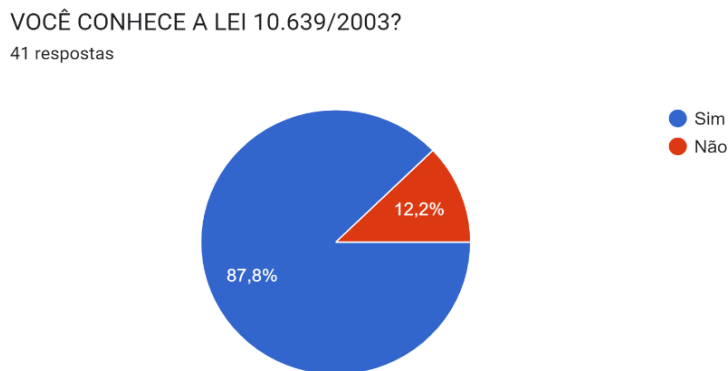
Dessa forma, o questionário teve algumas perguntas principais que ajudaram a nortear o curso de extensão como: o conhecimento sobre a Lei 10.639/03, material adequado para garantir uma educação antirracista, a incorporação por parte das escolas dos participantes do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo, a utilização de livros de literatura infantil afro-brasileira na prática docente, a possibilidade da construção de uma educação antirracista a partir da literatura infantil afro-brasileira.

Antes de começarmos a análise das respostas é importante informar que com o intuito de preservar a identidade dos participantes, foram criados nomes fictícios utilizando nomes de Países do continente Africano.

Como previamente destacado, a Lei 10.639/03 estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro- Brasileira nas instituições educacionais. Entretanto, a efetiva implementação dessa legislação enfrenta desafios, notadamente relacionados à falta de conhecimento e recursos por parte dos professores.

No “Questionário Obrigatório Inicial” aplicado, indagamos aos professores sobre sua familiaridade com a Lei 10.639/03, e os dados coletados revelaram que 87,8% dos respondentes afirmaram ter conhecimento da referida lei. Em contrapartida, 12,2% dos professores indicaram não ter conhecimento sobre a Lei 10.639/03, conforme analisado no Gráfico 6.

**Gráfico 6 - Conhecimento da Lei 10.639/2003**



Fonte: A Autora, 2023.

Esses resultados evidenciam uma conscientização significativa por parte da maioria dos professores acerca da legislação que visa promover a inclusão de temas relacionados à História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no contexto educacional. No entanto, a presença de uma parcela não negligenciável de profissionais que declararam não conhecer a lei destaca a importância de iniciativas voltadas à disseminação de informações e capacitação, visando assegurar uma aplicação mais consistente e efetiva das diretrizes propostas pela legislação vigente. Esse cenário reforça a necessidade contínua de investimento em formação docente e recursos educacionais para garantir o pleno cumprimento dos objetivos propostos pela Lei 10.639/03.

No entanto, ao longo dos encontros síncronos do curso de extensão, a questão foi novamente apresentada aos participantes, e algumas respostas chamaram a atenção por

apresentarem nuances que, de certa forma, diferem dos dados quantitativos. A participante Angola indicou que tem conhecimento, “*Porém, com pouca profundidade*”. Já a participante África do Sul afirma:

Eu conheço, ouço falar da lei. Mas, ler ela toda, assim, saber o que ela trata eu não sei. E assim, eu sou professora de escola pública aqui do Rio de Janeiro, então fala assim: Tem que trabalhar o antirracismo, tem a lei tal! E você se vira para procurar e você se vira para fazer as atividades, entendeu? Então assim, conhecer a lei em si, eu não conheço. (África do Sul)

Desse modo, observou-se que o conhecimento da existência da legislação não implica necessariamente em um entendimento pleno sobre seu significado e as ações que ela indica para o cotidiano escolar. Alguns professores relataram que, apesar de terem conhecimento da Lei, acreditam que sua redação é demasiadamente vaga, o que pode resultar em diferentes interpretações e dificuldade na compreensão de sua aplicação. Botsuana é um exemplo de alguém que argumenta nesse sentido:

Já conheço a lei, porém não acho claro onde exatamente e como devemos incorporar em nossa prática. Esbarramos nos interesses das escolas, principalmente nas privadas, quando os valores das mesmas não são antirracistas, o trabalho com o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira e indígena fica prejudicado. Muitas vezes raso, apenas para cumprir as exigências legais. (Botsuana)

Portanto, torna-se evidente que ter conhecimento da existência da Lei não assegura uma compreensão efetiva ou o pleno entendimento de seu conteúdo. Isso pode ser atribuído a diversos fatores, incluindo possíveis lacunas na formação inicial e continuada dos professores.

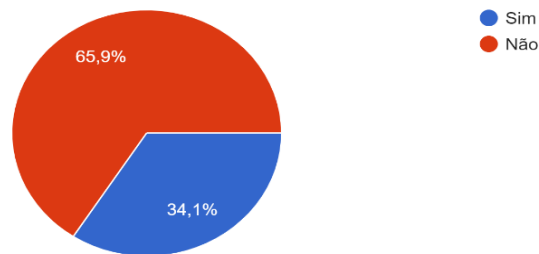
No intuito de compreender melhor se os professores receberam ou não formação adequada para desenvolver em suas práticas uma educação antirracista, eles responderam o a pergunta: “Durante a sua formação acadêmica você recebeu alguma formação sobre cultura e história da África ou sobre relações étnico-raciais?”

Quanto à formação acadêmica dos professores participantes acerca da cultura e história da África, assim como sobre as relações étnico-raciais, observa-se que a maioria expressiva, correspondendo a 65,9% dos participantes, informou não ter recebido tal formação durante seu percurso acadêmico. Em contraste, uma parcela de 34,1% dos professores afirmou ter recebido formação acadêmica sobre a cultura e história da África, bem como sobre as relações étnico-raciais, conforme evidenciado pelo Gráfico 7.

### Gráfico 7 - Formação em relações étnico-raciais

DURANTE A SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA VOCÊ RECEBEU ALGUMA FORMAÇÃO SOBRE CULTURA E HISTÓRIA DA ÁFRICA OU SOBRE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS?

41 respostas



Fonte: A Autora, 2023.

Ao considerarmos que 65,8% dos participantes do curso se encontram na faixa etária de 20 a 39 anos, sugerindo uma proximidade temporal com a conclusão de suas graduações, emerge a percepção crítica de que muitos já terminaram seus cursos há mais de duas décadas, período coincidente com a existência da Lei 10.639/03. Essa constatação levanta indagações pertinentes acerca da omissão do tema nos currículos acadêmicos das instituições de ensino superior.

A presença significativa desse contingente de profissionais da educação, que emergiram do sistema acadêmico há mais de suas décadas, suscita a interrogação sobre a razão pela qual o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, preconizado pela mencionada lei, ainda não se consolidou de maneira efetiva nas grades curriculares das universidades. Este cenário levanta questionamentos cruciais sobre as lacunas existentes no cumprimento da legislação, dado que as instituições de ensino superior desempenham um papel fundamental na formação de professores, que, por sua vez, têm a responsabilidade de abordar essas temáticas em sala de aula.

A reflexão crítica sobre a ausência desses conteúdos nos cronogramas acadêmicos destaca a necessidade de uma revisão profunda nas práticas educacionais superiores. Isso inclui uma análise das políticas institucionais, métodos de ensino e programas de formação docente, a fim de compreender e corrigir as razões subjacentes à persistência dessa lacuna. Contudo, para além da capacitação adequada, torna-se crucial a revisão dos currículos escolares e o fornecimento de materiais apropriados aos professores, permitindo assim a construção de uma educação antirracista.

Destaca-se a importância de implementar estratégias educacionais mais abrangentes e eficazes, com o intuito de capacitar os educadores para abordar de maneira mais aprofundada e

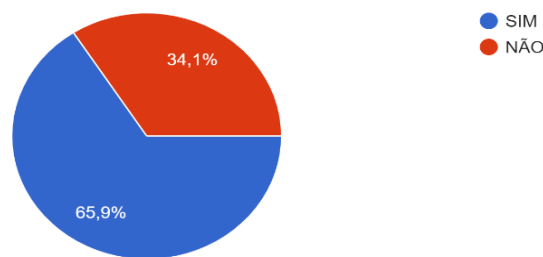
sensível temas relacionados à cultura e história da África, assim como às relações étnico-raciais. O compromisso com a diversidade e inclusão demanda uma ação decisiva no ambiente acadêmico, assegurando que a formação de professores esteja alinhada com as exigências legais e, sobretudo, com a construção de uma sociedade democrática.

Outra questão central abordada pela pesquisa, abrangida pelo “Questionário Inicial Obrigatório”, diz respeito à incorporação do ensino de da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares dos participantes. Conforme os dados obtidos, 65,9% dos participantes afirmaram que sim, esse ensino é contemplado no currículo de suas escolas, enquanto 34,1% indicaram que não faz parte do currículo. Conforme analisado no Gráfico 8.

### Gráfico 8 - Currículo escolar e contemplação das relações étnico-raciais

NA ESCOLA ONDE ATUA, O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA É CONTEMPLADO NO CURRÍCULO?

41 respostas



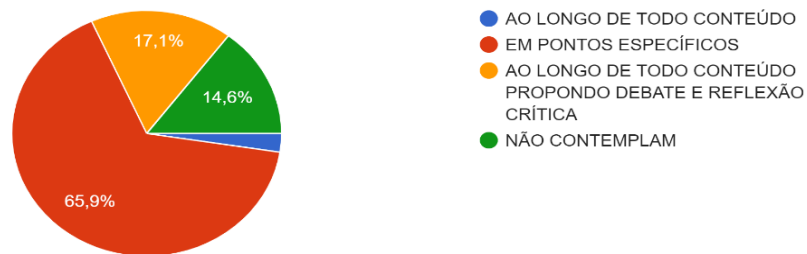
Fonte: A Autora, 2023.

Além disso, os professores foram questionados sobre a presença desses conteúdos nos materiais didáticos adotados pelas instituições onde lecionam. Os resultados revelaram que 2,4% dos participantes mencionaram que a cultura e história africana e afro-brasileira são incorporadas ao longo de todo o conteúdo sem proporcionar um debate crítico. Por outro lado, 14,6% dos participantes relataram que tais temas não são contemplados no currículo de suas escolas. Adicionalmente, 17,1% dos professores responderam que esses temas são abordados ao longo de todo o conteúdo, promovendo debate e reflexão crítica, enquanto 65,9% informaram que o ensino da cultura e história africana e afro-brasileira ocorre em pontos específicos do currículo. Conforme mostra o Gráfico 9.

### Gráfico 9 - Materiais didáticos e contemplação das relações étnico-raciais

OS MATERIAIS DIDÁTICOS ADOTADOS PELAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO ONDE VOCÊ TRABALHA CONTEMPLAM O ENSINO DA CULTURA E HISTÓRIA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA?

41 respostas



Fonte: A Autora, 2023.

De acordo com os dados referentes ao Gráfico 9 é possível perceber que a maioria dos participantes informaram que nas suas escolas de atuação o ensino da cultura e história africana e afro-brasileira são contemplados em pontos específicos dos materiais didáticos da instituição, em alguns casos a temática é abordada nas escolas durante o mês de novembro ou, especificamente no dia 20 de novembro, dia em que se comemora o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra.

Os dados evidenciam, também, diferentes abordagens nas práticas pedagógicas em relação a esses conteúdos tão relevantes para a promoção da diversidade e igualdade racial. De acordo com Gomes (2012),

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciemos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos.

Uma das críticas centrais de Gomes (2012), recai sobre a necessidade de formação de professores reflexivos, capazes de analisar criticamente as práticas pedagógicas, questionar o status quo e, principalmente, reconhecer as culturas que historicamente foram negadas e silenciadas nos currículos escolares. Esse aspecto destaca a importância não apenas de repensar os conteúdos curriculares, mas também de transformar a abordagem pedagógica em si.

A crítica à rigidez curricular destaca a necessidade de flexibilidade e adaptação para atender às demandas da sociedade em constante transformação. Ao enfatizar a importância do diálogo entre escola, currículo e realidade social, Gomes ressalta a necessidade de os currículos refletirem as complexidades e diversidades da sociedade, promovendo uma educação que quebre com as marcas da colonialidade.

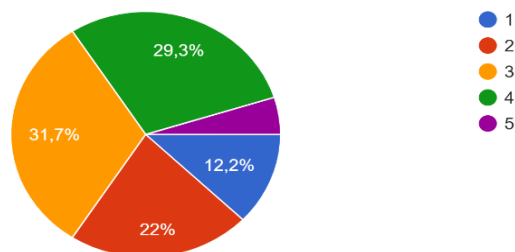
Gomes (2012), também chama a atenção para a importância de reconhecer e incluir as culturas historicamente marginalizadas, especialmente as culturas afrodescendentes, nas práticas curriculares. Essa inclusão não apenas amplia a representatividade, mas também contribui para uma educação equitativa e inclusiva, rompendo com os padrões tradicionais que perpetuam desigualdades. Ou seja, repensar e reformular os currículos escolares, visando à descolonização, flexibilização, representatividade e diálogo constante com a realidade social. Essa reflexão profunda é essencial para a construção de uma educação mais alinhada com os princípios da diversidade, da equidade e do reconhecimento das culturas historicamente marginalizadas.

No que diz respeito ao nível de formação dos professores para abordar a cultura e a história da África, bem como as relações étnico-raciais com os alunos, em uma escala de 1 a 5, onde 1 representa o grau mais baixo e 5 o mais elevado, observou-se que 12,2% dos professores afirmaram ter o grau 1. Além disso, 22% dos participantes indicaram possuir o grau 2, enquanto 31,7% acreditam possuir o grau 3. Por sua vez, 29,3% dos participantes relataram ter alcançado o grau 4, e uma parcela de 4,9% afirmou possuir o grau 5.

Essas informações demonstram a ampla gama de níveis educacionais que os professores possuem em relação ao tema específico abordado. Isso indica a diversidade no grau de preparo e conhecimento que os educadores apresentam ao lidar com a cultura e a história da África, bem como as relações étnico-raciais em sala de aula, conforme analisado no Gráfico 10.

### Gráfico 10 - Grau de formação em relações étnico-raciais

NA ESCALA E 1 A 5, ONDE 1 É O MENOR GRAU E 5 O MAIOR, COMO VOCÊ AVALIA SUA FORMAÇÃO PARA TRABALHAR A CULTURA E HISTÓRIA DA ÁF... RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS COM A SUA TURMA?  
41 respostas



Fonte: A Autora, 2023.

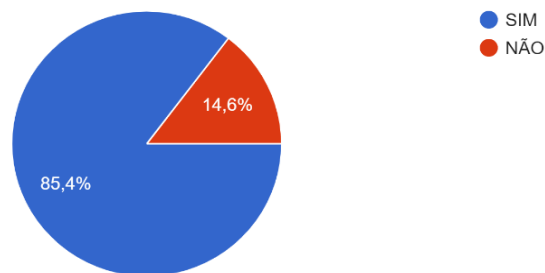
Outro ponto que chama a atenção relacionado aos dados do Gráfico 10 é o fato de somente 34,2% dos participantes declararam grau de formação 4 e 5, porcentagem similar aos dados gerados analisados no Gráfico 7, referente a 34,1% de professores que receberam

formação acadêmica na área, entretanto, vale ressaltar os dados referentes ao Gráfico 7 referem-se ao grau de formação geral sobre o tema, não se restringe apenas a formação acadêmica, mas também a cursos de formação continuada, entre outros.

Quanto à maneira como os professores tratam as questões étnico-raciais em sala de aula, um expressivo percentual de 85,4% dos educadores afirmou que, de fato, incorporam essas temáticas em suas práticas pedagógicas. Em contraste, uma parcela menor, equivalente a 14,6% dos professores, indicou que não aborda questões étnico-raciais durante suas aulas, como identificamos no Gráfico 11.

### Gráfico 11 - Abordagem das relações étnico-raciais na sala de aula

NA SUA SALA DE AULA VOCÊ ABORDA AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS?  
41 respostas



Fonte: A Autora, 2023.

Os dados evidenciaram a prevalência da incorporação de temas étnico-raciais nas práticas educacionais, indicando um reconhecimento crescente da importância dessas questões no ambiente escolar. Contudo, a constatação de uma parcela não negligenciável de profissionais que ainda não adotaram a temática em seu contexto de ensino suscita reflexão crítica. Pode-se questionar a extensão do comprometimento da educação em promover a diversidade e a inclusão, considerando que uma significativa proporção de professores parece não abordar ativamente as questões étnico-raciais em suas aulas. Essa observação sugere a necessidade de um aprofundamento na formação docente e de iniciativas que incentivem uma abordagem mais abrangente e reflexiva sobre essas temáticas, a fim de promover uma educação verdadeiramente antirracista.

Quanto às atividades práticas dos docentes, foi solicitado que os participantes descrevessem dois exemplos de atividades conduzidas com suas turmas, que abordam as relações étnico-raciais. Durante esse momento, emergiram várias abordagens relacionadas ao tema, como a atividade abaixo descrita pela participante Gabão.

Atividade "qual a cor da sua pele" onde refletimos sobre o "lápiz cor de pele", através da produção de autorretratos e a apresentação e o reconhecimento de outros lápis que podem ser considerados cor de pele. Além disso, leitura de histórias afrocentradas. (Gabão)

E na atividade descrita pela participante África do Sul.

No ano de 2019, utilizei o livro "O Mundo no Black Power de Tayó" onde conversamos sobre os diferentes tipos de cabelos e os penteados que podíamos fazer. Depois fiz uma silhueta do rosto e a turma escolheu o cabelo black, e deram a sugestão de fazermos com tiras de rolo de papel higiênico pintado de preto, e depois colocar flores e borboletas para enfeitar.

Em 2020, usei os livros "Chuva de Mangas" e "Obax" e eles quiseram fazer uma árvore como o Baobá, e um painel com o elefante e o Baobá. (África do Sul)

Ainda na descrição das atividades temos o relato a participante Guiné.

Trabalho com dinâmicas comuns pedagogizando-as para as relações étnico raciais, exemplo o queimado da igualdade onde queimamos palavras/expressões racistas, também trabalho através do desenho a desconstrução do corpo perfeito, pedimos para todos desenharem pessoas, e com isso mostramos que ninguém desenha as pessoas iguais, então, porque pensar que existe apenas 1 padrão corporal ideal. (Guiné)

No entanto, alguns professores não seguiram a orientação de conforme solicitado, como podemos ver quando a participante Sudão responde, "1) *Menina bonita do laço de fita*. 2) *O menino marrom, de Ziraldo (Melhoramentos)*". A participante ao invés de descrever as atividades que realiza com a turma, a participante apenas citou títulos de obras que utiliza em sala de aula.

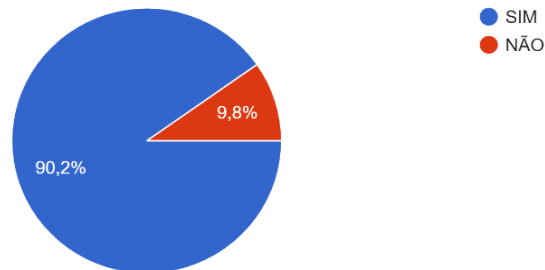
Dessa maneira, o que foi mencionado pela participante foi basicamente o recurso utilizado ao invés da atividade. As atividades, os recursos e ferramentas são componentes distintos, mas interrelacionados, no contexto educacional. A atividade refere-se às ações específicas ou tarefas que os professores planejam e conduzem em sala de aula para atingir objetivos educacionais.

Quando exploramos a incorporação de livros de literatura infantil em sala de aula pelos professores, os dados obtidos no Gráfico 12 revelam que expressivos 90,2% dos participantes afirmam fazer uso desse recurso em suas práticas pedagógicas.

Por outro lado, conforme evidenciado nos dados apresentados no Gráfico 12, apenas 9,8% dos participantes afirmaram não fazer uso da literatura infantil em suas práticas de ensino. Esse dado revela que a maioria dos participantes utiliza literatura infantil como recurso pedagógico em suas aulas.

## Gráfico 12 - Literatura infantil na sala de aula

VOCÊ UTILIZA LIVROS DE LITERATURA INFANTIL NAS SUAS AULAS?  
41 respostas



Fonte: A Autora, 2023.

Analisando de maneira crítica, a alta prevalência de professores que incorporam a literatura infantil em suas atividades pedagógicas é um indicativo positivo. A literatura infantil oferece não apenas uma abordagem lúdica e cativante, mas também proporciona oportunidades valiosas para explorar temas importantes, incluindo diversidade, inclusão e valores sociais.

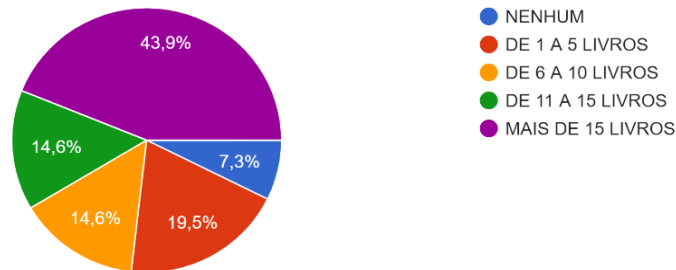
No entanto, a presença de 9,8% dos participantes que afirmam não utilizar a literatura infantil levanta questões relevantes. A razão pela não utilização desse recurso em sala de aula pode ser por diferentes motivos como, limitações de recursos disponíveis na sala de leitura da escola, desconhecimento das potencialidades da leitura infantil, falta de preparo e formação por parte dos professores ou outros fatores.

No que se refere à quantidade de livros de literatura infantil que os professores utilizam ao longo do ano letivo, a análise dos dados presentes no Gráfico 13 revela uma diversidade nas práticas pedagógicas. Um percentual de 7,3% dos professores indicou não utilizar livros de literatura infantil em suas aulas, enquanto 19,5% afirmaram empregar de 1 a 5 livros ao longo do ano letivo. Outros 14,6% dos participantes relataram o uso de 6 a 10 livros, igualmente 14,6% informaram utilizar de 11 a 15 livros de literatura infantil durante o ano, e uma parcela significativa de 43,9% dos professores declarou utilizar mais de 15 livros desse gênero ao longo do ano letivo.

### Gráfico 13 - Quantidade de livros da literatura infantil utilizados ao longo do ano

QUANTOS LIVROS DE LITERATURA INFANTIL VOCÊ UTILIZA AO LONGO DO ANO LETIVO?

41 respostas



Fonte: A Autora, 2023.

A variedade nas respostas reflete diferentes abordagens no uso da literatura infantil em sala de aula. Aqueles que não utilizam ou utilizam uma quantidade limitada de livros podem enfrentar desafios quanto à diversificação das experiências literárias oferecidas aos alunos. Por outro lado, o expressivo percentual de professores que empregam uma quantidade significativa de livros de literatura infantil indica um reconhecimento da importância desse recurso na promoção da leitura e no enriquecimento do processo educativo. Entretanto, é crucial que os professores façam uma autoanálise mais profunda sobre as práticas e motivações por trás das diferentes escolhas.

No que diz respeito à quantidade de livros de literatura infantil utilizados pelos professores ao longo do ano letivo que abordam as questões étnico-raciais, 9,8% dos professores informaram não utilizar nenhum livro dessa temática ao longo do ano letivo, 51,2% dos professores informaram utilizar de 1 a 5 livros de literatura infantil afro-brasileira ao longo do ano letivo, 17,1% dos participantes informaram utilizar de 6 a 10 livros, 7,3% dos professores responderam utilizar de 11 a 15 livros de literatura infantil afro-brasileira ao longo do ano letivo, e 14,6% dos participantes afirmam utilizar mais de 15 livros de literatura infantil afro-brasileira ao longo do ano letivo.

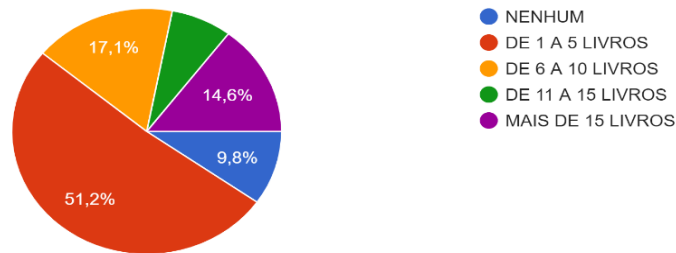
No que concerne à quantidade de livros de literatura infantil que abordam questões étnico-raciais utilizados pelos professores ao longo do ano letivo, as informações do Gráfico 14 indicam uma variedade de práticas. Cerca de 9,8% dos professores relataram não utilizar nenhum livro dessa temática ao longo do ano, enquanto 51,2% informaram utilizar de 1 a 5 livros de literatura infantil afro-brasileira. Além disso, 17,1% dos participantes indicaram o uso de 6 a 10 livros, 7,3% responderam utilizar de 11 a 15 livros de literatura infantil afro-brasileira

ao longo do ano letivo, e 14,6% afirmaram empregar mais de 15 livros dessa natureza durante o ano.

### Gráfico 14 - Literatura infantil afro-brasileira ao longo do ano

QUANTOS DESSES LIVROS DE LITERATURA INFANTIL QUE VOCÊ UTILIZA ABORDAM AS QUESTÕES ÉTNICO RACIAIS?

41 respostas



Fonte: A Autora, 2023.

Analisando criticamente, a distribuição das respostas evidencia uma considerável presença de professores que incorporam livros de literatura infantil afro-brasileira em suas práticas educativas. Esse é um indicativo positivo de esforços para promover a diversidade e inclusão nas salas de aula, proporcionando aos alunos uma perspectiva mais ampla da cultura afro-brasileira. No entanto, a presença significativa de professores que utilizam uma quantidade limitada ou nenhum livro desta temática também aponta para desafios e oportunidades de melhoria.

A utilização de uma variedade de livros de literatura infantil afro-brasileira pode enriquecer as experiências de aprendizagem, oferecendo aos alunos uma compreensão mais abrangente da diversidade cultural e étnico-racial do Brasil, além de proporcionar representatividade para as crianças negras e colocar em evidência um povo que historicamente foi apagado e marginalizado. No entanto, é essencial garantir que essa prática seja acompanhada por uma abordagem pedagógica eficaz, promovendo não apenas a leitura, mas também a compreensão e apreciação crítica das questões étnico-raciais.

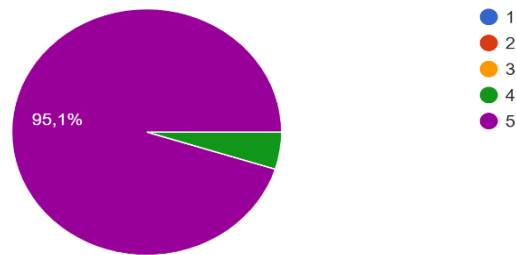
Por fim, no encerramento do "Questionário Inicial Obrigatório" foi aplicado com o propósito de investigar a perspectiva dos professores sobre o grau de importância do currículo na promoção de uma educação antirracista. Foi solicitado aos professores que expressassem essa importância por meio de uma escala, onde 1 representa o menor grau e 5 o maior. Os dados apresentados no Gráfico 15 revelam que um expressivo total de 95,1% dos professores indicou

que consideram a importância do currículo para uma educação antirracista como grau 5, enquanto 4,9% dos participantes informaram atribuir um grau 4 a essa importância.

### Gráfico 15 - Currículo e educação antirracista

NA ESCALA DE 1 A 5, ONDE 1 É O MENOR GRAU E 5 O MAIOR, NA SUA OPINIÃO, INFORME O GRAU DE IMPORTÂNCIA DO CURRÍCULO PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.

41 respostas



Fonte: A Autora, 2023.

A predominância de respostas atribuindo o grau 5 destaca um consenso significativo entre os professores sobre a relevância do currículo na promoção de uma educação antirracista. Esse alinhamento é encorajador, pois sugere uma compreensão compartilhada da importância fundamental do currículo como uma ferramenta essencial para combater o racismo e promover a diversidade nas práticas educacionais através de uma educação antirracista.

### 2.3 Movimento negro, legislação educacional e inovação nas práticas pedagógicas

A atuação dos movimentos sociais negros no Brasil desempenha um papel crucial na transformação do sistema educacional, com especial destaque para os anos iniciais. Esses movimentos enfatizam a importância de desconstruir estereótipos presentes nos currículos escolares, desafiando narrativas que historicamente marginalizam a história e as contribuições dos afrodescendentes. A inclusão de conteúdos que valorizam a história e a cultura afro-brasileira e indígena nos currículos é considerada essencial para fortalecer a identidade das crianças negras e indígenas desde os primeiros anos escolares.

Os movimentos sociais negros têm sido incansáveis na luta contra o racismo estrutural, e a transformação dos currículos emerge como uma ferramenta fundamental nesse enfrentamento, começando já na infância. É relevante reconhecer que, graças às ações persistentes desses movimentos, algumas mudanças estão gradualmente ocorrendo, ainda que de maneira lenta. A história e a riqueza da cultura negra, por muito tempo apagadas e negadas, começam a ganhar visibilidade em alguns materiais pedagógicos destinados aos anos iniciais.

Para ilustrar essa evolução, apresentamos, nas figuras 6, 7, 8 e 9, que são páginas avulsas de propostas de atividades contidas na apostila do primeiro semestre de 2023 da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, destinada ao 1º ano do ensino fundamental. Essas atividades refletem uma tentativa concreta de integrar conteúdos que valorizam a diversidade étnico-racial desde os primeiros anos de escolaridade, evidenciando um passo significativo na direção da construção de um ambiente educacional mais inclusivo e representativo. Contudo, é vital continuar apoiando e ampliando essas iniciativas para promover uma transformação mais abrangente e duradoura no sistema educacional brasileiro.

Figura 6 - Apostila 1º ano. Material Rioeduca, 1º semestre – Município do RJ 1

INTEGRADO 1º SEMESTRE / 2023, 1º ANO

OLÁ, MEU NOME É KAUÁ, ASSIM COMO VOCÊ, TAMBÉM "CHEGUEI AO 1º ANO!" E NADA MELHOR DO QUE COMEÇAR CANTANDO E DANÇANDO! A NOSSA AMIGA DANDARA MOSTRará UMA CANÇÃO DE QUE GOSTAMOS MUITO! VAMOS CONHECÊ-LA?

**ALGUÉM ME AVISOU**  
DONA IVONE LARA

EU VIM DE LÁ, EU VIM DE LÁ, PEQUENININHO  
MAS EU VIM DE LÁ PEQUENININHO  
ALGUÉM ME AVISOU  
PRA PISAR NESSE CHÃO DEVAGARINHO  
ALGUÉM ME AVISOU  
PRA PISAR NESSE CHÃO DEVAGARINHO...

EU VIM DE LÁ, EU VIM DE LÁ PEQUENININHA...  
EU VIM DE UM ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL DA NOSSA REDE, TAMBÉM CHAMADO EDII

**RODA DE CONVERSA**

O QUE VOCÊS ENTENDERAM SOBRE O TRECHO "PISAR NESSE CHÃO DEVAGARINHO", NA LETRA DA CANÇÃO? EM QUAIS SITUAÇÕES VOCÊS PISAM NO CHÃO DEVAGARINHO? REGISTRE COM UM DESENHO E CONSTRUA UM CARTAZ DA TURMA.

**ASSISTINDO A UM VÍDEO**

MIRE A CÂMERA DO CELULAR NO QR CODE AO LADO OU CLIQUE NO LINK A SEGUIR PARA CONHECER MAIS SOBRE DONA IVONE LARA.  
<https://youtu.be/vY0iCwvGakU>

**Rioeduca**

Fonte: Material Rioeduca, p. 8, 2023.

Figura 7 – Apostila 1º ano. Material Rioeduca, 1º semestre - Município do RJ 2

INTEGRADO 1º SEMESTRE / 2023, 1º ANO

QUE TAL CONHECERMOS ALGUNS NOMES DE PERSONALIDADES INDÍGENAS?

**VOCÊ SABIA?**

CIRCULE AS LETRAS **K**, **W** E **Y** EM SEUS NOMES.

O KUNUMI MC É RAPPER.

O YAGUARÉ YAMÁ É ESCRITOR.

A JOENIA WAPICHANA É ADVOGADA.

1. EScreva NOMES QUE COMECEM COM AS LETRAS ABAIXO:

**W** \_\_\_\_\_

**Y** \_\_\_\_\_

**K** \_\_\_\_\_

MIRE A CÂMERA DO CELULAR NO QR CODE AO LADO OU CLIQUE NO LINK A SEGUIR PARA ASSISTIR À UMA AULA DO RIOEDUCA NA TV!  
<https://youtu.be/Cv5C4LkRlW8>

**Rioeduca**

Fonte: Material Rioeduca, p. 14, 2023.

Figura 8 - Apostila 1º ano. Material Rioeduca, 1º semestre – Município do RJ 3

**BRINCANDO COM A MATEMÁTICA**

KAUÃ E DANDARA GOSTAM MUITO DE LER! ELES FIZERAM UMA LISTA DE SEUS LIVROS PREFERIDOS.

**LIVROS PREFERIDOS DE KAUÃ**

- AMORAS (EMICIDA, 2018)
- SULWE (LUPITA NYONG'O, 2019)
- CADERNO DE RIMAS DO JOÃO (LÁZARO RAMOS, 2015)

**LIVROS PREFERIDOS DE DANDARA**

- O MUNDO NO BLACK POWER DE TAYÔ (KIUSAM DE OLIVEIRA, 2013)
- MEU CRESPO É DE RAINHA (BELL HOOKS, 2018)
- BUCALA - A PEQUENA PRINCESA DO QUILOMBO DO CABULA (DAVI NUNES, 2015)

1. QUANTOS LIVROS KAUÃ E DANDARA POSSUEM JUNTOS? REGISTRE.

**DESAFIO**

A PROFESSORA DO KAUÃ PEGOU OS LIVROS ABAIXO NA SALA DE LEITURA PARA TRABALHAR EM PEQUENOS GRUPOS COM A SUA TURMA.

5 UNIDADES DO LIVRO SULWE

4 UNIDADES DO LIVRO O CADERNO DE RIMAS DO JOÃO

A PROFESSORA DE KAUÃ TROUXE \_\_\_\_\_ LIVROS.

Rio EDUCAÇÃO

Fonte: Material Rioeduca, p. 35, 2023.

Figura 9 - Apostila 1º ano. Material Rioeduca, 1º semestre – Município do RJ 4

**DE OLHO NA LEITURA**

1. COM A AJUDA DE SEU PROFESSOR OU DE SUA PROFESSORA, LEIA O TEXTO ABAIXO E RESPONDA ÀS PERGUNTAS.

**PERTO DA MINHA CASA HÁ UM CARTAZ DE UMA MOÇA QUE TAMBÉM FAZ BONECAS, QUE NEM AVÓ MARIA.**

**EU SEI QUEM É SÁBIA QUE ELA SAIU NO JORNAL E VENDE UMA BONECA QUE TEM O MEU NOME?**

**Primeira loja dedicada a Bonecas negras do Brasil será aberta no Rio.**

JACIANA MELQUIADES, HISTORIADORA E EDUCADORA NEGRA DE 35 ANOS, CRIOU UMA LOJA DE BONECAS NEGRAS. NA SUA INFÂNCIA, ELA DIZ NUNCA TER BRINCADO COM BONECAS QUE TIVESSEM A SUA COR.

PAIS, Clarissa. Primeira loja dedicada a bonecas negras do Brasil será aberta no Rio. *Exiba*. Rio de Janeiro, 15/03/2019. Disponível em: <https://www.globo.com/midia/brasil/noticia/primeira-loja-de-bonecas-negras-terra-rio-15-03-2019-23452535.html>. Acesso em: 16/11/2022.

A) SOBRE O QUE FALA O TEXTO? C) QUAL É A PROFISSÃO E A IDADE DE JACIANA?

B) QUEM CRIOU A LOJA DE BONECAS? D) O QUE JACIANA DIZ SOBRE A SUA INFÂNCIA?

2. AGORA, É A VEZ DE VOCÊ RECEBER O RETORNO DE SEU PROFESSOR OU DE SUA PROFESSORA.

PRECISA RETORNAR À LEITURA DO TEXTO

LÊ E COMPREENDE COM MEDIAÇÃO

LÊ COM FLUÊNCIA E COMPREENSÃO.

**FIQUE LIGADO!**

LEMBRE-SE DE QUE A LEITURA É UMA PRÁTICA CONSTANTE. NO MOMENTO DA SUA AVALIAÇÃO, CONVERSE COM SEU PROFESSOR OU COM SUA PROFESSORA E COM AS PESSOAS QUE MORAM COM VOCÊ SOBRE ESSA ATIVIDADE.

Rio EDUCAÇÃO

Fonte: Material Rioeduca, p. 112, 2023.

Refletir sobre a inclusão de conteúdos voltados para a diversidade étnico-racial em apostilas destinadas aos alunos dos anos iniciais é crucial, especialmente considerando que, há alguns anos, a presença desse tipo de material seria impensável. Essa conquista notável é inequivocamente um produto da incansável luta dos movimentos sociais negros, embora se reconheça que este esforço está em estágio inicial. Conforme observa Gomes (2012, p. 102), "é importante considerar que há algumas mudanças no horizonte. A força das culturas consideradas silenciadas nos currículos tende a aumentar cada vez mais nos últimos anos".

A pressão constante exercida pelos movimentos sociais negros tem provocado, ainda que de forma gradual, uma diversificação das abordagens pedagógicas, especialmente

vinculada à implementação da Lei 10.639/03. Esta legislação possibilita que os professores ampliem significativamente o repertório de conteúdos e metodologias, abordando temas que valorizam a história e a cultura afro-brasileira e indígena. A luta desses movimentos culminou na inserção de autores e personagens afro-brasileiros em livros didáticos, contribuindo para uma representatividade mais autêntica e condizente com a composição étnica diversificada do Brasil.

Embora a presença desses elementos em alguns livros didáticos seja um avanço significativo, é imperativo reconhecer que esta conquista ainda está em estágio inicial. O caminho rumo a uma representação ideal e abrangente é longo, demandando esforços contínuos e aprofundados. No entanto, ao analisarmos a presença dessa representatividade nas propostas de atividades de uma apostila destinada ao 1º ano do ensino fundamental, como evidenciado anteriormente, fica claro o impacto positivo e a importância dos movimentos sociais negros no Brasil. Essa presença crescente representa um marco significativo na trajetória de construção de uma educação mais inclusiva e equitativa, mas também ressalta a necessidade de manter e intensificar os esforços para alcançar níveis mais abrangentes de representação étnico-racial nos currículos educacionais.

A utilização de livros de literatura infantil que abordam as relações raciais e valorizam a cultura africana e afro-brasileira emerge como uma peça crucial na construção de uma educação antirracista, especialmente durante os primeiros anos de escolaridade. Essa abordagem não apenas enriquece o repertório literário dos estudantes, mas também contribui para a formação de uma consciência crítica sobre as questões raciais desde a infância. Contudo, é imperativo destacar que a presença e valorização de autores(as) negros(as) são elementos igualmente essenciais nesse processo.

A última questão-problema que direcionou a pesquisa, "A literatura infantil afro-brasileira pode ser uma ferramenta para a construção de uma educação antirracista?", desempenhou um papel central e norteador na condução do estudo. A literatura infantil afro-brasileira, ao apresentar narrativas que reflexivamente refletem a diversidade étnico-cultural do Brasil, desempenha uma função vital na moldagem de crianças conscientes e antirracistas.

Essa forma de literatura não se limita apenas a contar histórias; ela oferece personagens complexos e multifacetados, desafiando os estereótipos que historicamente permearam a representação da comunidade negra. Ao desconstruir esses estereótipos, tais obras literárias auxiliam as crianças a questionarem preconceitos naturalizados, fomentando uma visão mais crítica sobre a diversidade étnica. O impacto positivo dessa literatura é evidente na medida em

que proporciona uma representação mais autêntica e rica da cultura afro-brasileira, incentivando nas crianças uma apreciação genuína e uma valorização da diversidade presente no país.

Portanto, a literatura infantil afro-brasileira, ao desempenhar um papel ativo na desconstrução de estereótipos e na promoção de uma visão mais crítica, se revela como uma ferramenta fundamental para a construção de uma educação antirracista. Essas obras não apenas educam, mas também moldam mentalidades desde tenra idade, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes, empáticos e capazes de abraçar a diversidade como um valor intrínseco à sociedade brasileira.

### **3. COLONIALIDADE E RACISMO**

A pesquisa fundamenta-se primariamente nos pensadores do grupo Modernidade/Colonialidade (MC), um coletivo formado no final da década de 1990 e consolidado ao longo das últimas duas décadas. Este grupo reúne intelectuais de diversas áreas do conhecimento, incluindo sociólogos renomados como Aníbal Quijano, Edgardo Lander, Ramón Grosfoguel e Agustín Lao-Montes. Também fazem parte desse coletivo semiólogos destacados, como Walter Mignolo e Zulmira Palermo, a pedagoga Catherine Walsh, os antropólogos Arturo Escobar e Fernando Coronil, o crítico literário Javier Sanjinés, e os filósofos Enrique Dussel, Santiago Castro Gómez, María Lugones e Nelson Maldonado Torres.

A abordagem teórica da pesquisa alinha-se à perspectiva decolonial proposta por esse grupo distinto. Essa perspectiva tem como base a compreensão aprofundada da realidade histórica, política e cultural da América Latina, especialmente após os processos de dominação que tiveram início no final do século XV. A pesquisa buscou, assim, incorporar e contextualizar as contribuições desses pensadores no contexto específico das questões raciais e educacionais, explorando como suas teorias e análises podem lançar luz sobre os desafios e potenciais de uma educação antirracista na contemporaneidade.

Ao seguir essa abordagem decolonial, a pesquisa buscou transcender paradigmas eurocêntricos e colonialistas que moldaram as estruturas educacionais tradicionais. Pretendeu-se, portanto, oferecer uma visão mais abrangente e contextualizada que considere as nuances históricas e culturais específicas da América Latina. Essa escolha teórica proporciona um arcabouço conceitual robusto para analisar criticamente as dinâmicas educacionais em relação às relações raciais, oferecendo, assim, uma base sólida para a compreensão e transformação do sistema educacional em direção a práticas mais inclusivas e justas.

#### **3.1 Colonialismo, colonialidade e educação**

A perspectiva advogada pelo grupo Modernidade/Colonialidade oferece uma compreensão profunda e complexa sobre a persistência da dominação colonial mesmo após os processos de independência. Sob essa visão, o colonialismo não é apenas uma página virada da história; ele permanece uma realidade palpável que continua a moldar as estruturas sociais e culturais contemporâneas. Essa concepção destaca que a independência política não foi suficiente para dismantelar as complexas redes de dominação racial e econômica que foram impostas aos povos originários e africanos durante o período colonial.

O colonialismo é entendido como uma forma específica de relações sociais, fundamentada na imposição de uma dominação racial e econômica, estabelecendo-se como o

padrão característico das interações sociais nas relações coloniais. Essa perspectiva destaca que a escravização, o genocídio físico e cultural, a destruição ambiental e a imposição de novas formas de organização social às populações dominadas não foram meramente eventos históricos, mas sim práticas cotidianas que conferem efetividade ao modelo proposto pelas potências europeias durante o período colonial.

Portanto, a compreensão modernidade/colonialidade reconhece que as sequelas do colonialismo não se limitam a um passado distante, elas continuam a se manifestar nas estruturas sociais contemporâneas. Essa perspectiva crítica questiona as narrativas tradicionais de progresso e independência, enfatizando a necessidade de dismantelar as estruturas que perpetuam as desigualdades resultantes do colonialismo. Sob essa luz, a análise das práticas cotidianas que perpetuam a dominação colonial oferece *insights* valiosos para a construção de estratégias de descolonização e a busca por uma sociedade mais justa e equitativa.

Na visão apresentada por este grupo de autores, a modernidade é compreendida como um desdobramento direto dos complexos processos de dominação desencadeados com a invasão e ocupação do continente americano a partir do final do século XV. Essa perspectiva enfatiza que a construção e consolidação da modernidade foram intrinsecamente ligadas aos métodos de dominação que se manifestaram de maneira mais intensa durante o período colonial. A justificativa para esse domínio baseou-se na criação de uma hierarquia racial, que, por sua vez, fornecia uma justificativa moral e ideológica para qualquer ação ou intervenção nas vidas, culturas e estruturas sociais dos povos originários.

Essa hierarquia racial, construída como um arcabouço para legitimar o controle e a exploração, serviu como fundamento para a escravização em massa das populações negras africanas. Essa prática desumana, que envolveu o sequestro, transporte e exploração brutal de milhões de africanos, foi alimentada por uma lógica de superioridade racial que perpetuou a ideia de que determinados grupos étnicos eram inerentemente inferiores e destinados à subjugação.

Assim, a compreensão desses autores destaca que a modernidade não foi apenas um período de avanço tecnológico e progresso, mas também uma era marcada por estruturas profundamente enraizadas de dominação e exploração. Essa análise crítica propõe uma reflexão sobre como as bases da modernidade foram moldadas por essas relações desiguais e como essas dinâmicas continuam a influenciar as estruturas sociais contemporâneas. Nesse contexto, a hierarquia racial emerge como um elemento central na compreensão dos fundamentos da modernidade e na busca por estratégias que promovam uma verdadeira descolonização e igualdade.

É fundamental destacar que, embora esses autores sejam figuras centrais no debate sobre o tema, a decolonialidade não é um conceito que se origina exclusivamente nos corredores acadêmicos. Pelo contrário, ela é forjada nos processos de resistência empreendidos pelas populações historicamente oprimidas desde os primórdios do período colonial. Este aspecto crucial ressalta que as raízes da decolonialidade estão profundamente enraizadas nas lutas e movimentos que emergiram como respostas vigorosas às formas de opressão e exploração impostas ao longo da história.

Exemplificando essa perspectiva, observamos as lutas incansáveis das comunidades indígenas contra a invasão e o genocídio, tanto em épocas passadas quanto nos dias atuais. Da mesma forma, a resistência persistente da comunidade negra à escravização e ao racismo, em diferentes momentos históricos, evidencia a construção contínua da narrativa decolonial. Além disso, as lutas das mulheres contra as opressões de gênero, bem como todas as formas de enfrentamento e proposição de alternativas à concepção, vivência e construção da vida social, que emanam das populações historicamente oprimidas e se contrapõem aos modelos hegemônicos da modernidade, podem ser consideradas manifestações decoloniais.

Essa compreensão mais ampla destaca que a decolonialidade não é uma teoria estática, mas um movimento dinâmico enraizado nas experiências e resistências cotidianas das comunidades marginalizadas. Ela se manifesta não apenas como uma abordagem intelectual, mas como uma força transformadora que emerge das lutas reais por justiça, autonomia e reconhecimento. Portanto, reconhecer a origem da decolonialidade nas lutas populares é essencial para uma compreensão abrangente e genuína da sua natureza e potencial de transformação social.

O racismo, em sua configuração moderna, está intrinsecamente vinculado à maneira como as relações entre diferentes povos foram estabelecidas durante os processos de colonização e invasão. Conforme observado por Quijano (2007), a colonialidade emerge como um conceito que transcende o período histórico da colonização propriamente dita, estendendo-se para além dessas épocas e referindo-se às formas persistentes de poder e dominação que ainda exercem influência significativa sobre as sociedades contemporâneas.

A raiz do racismo moderno pode ser rastreada até os momentos iniciais da colonização, quando as potências colonizadoras impuseram sistemas de classificação racial que hierarquizavam grupos étnicos.

Um dos problemas encontrados no sistema de classificação racial brasileiro decorre do fato de sua ênfase no fenótipo favorecer a mobilização do preconceito de marca existente no País, nos termos sugeridos por Nogueira (1985). (IBGE, 2013, p. 62)

Essa estrutura hierárquica serviu como justificativa ideológica para a exploração, escravização e subjugação de populações indígenas e africanas, consolidando uma narrativa de superioridade racial. Importante notar que, embora o período histórico da colonização tenha formalmente terminado, as estruturas de poder e as dinâmicas coloniais persistem e se manifestam de maneiras diversas atualmente.

A colonialidade, conforme proposta por Quijano, não é apenas um vestígio histórico, mas um conceito que busca entender as configurações contemporâneas do poder que têm suas raízes na colonização. Essas formas persistentes de poder e dominação têm implicações diretas nas estruturas sociais, econômicas e políticas existentes, alimentando a continuidade de práticas discriminatórias e racistas. Assim, ao examinar a evolução do racismo desde a colonização, compreendemos que ele é intrínseco à própria construção do poder e das relações sociais, destacando a necessidade de abordagens profundas e transformadoras para dismantelar essas estruturas persistentes e alcançar uma verdadeira igualdade racial.

Na abordagem concebida ao longo desta pesquisa, a perspectiva decolonial emerge como uma ferramenta fundamental para a compreensão dos processos nos quais as populações afrodescendentes foram e continuam sendo frequentemente subalternizadas e invisibilizadas. Esse enfoque crítico revela como a construção de identidades e posicionamentos sociais para afrodescendentes é moldada por padrões coloniais que persistem ao longo do tempo. Nesse contexto, conceitos como colonialismo, eurocentrismo e colonialidade desempenham papéis cruciais ao oferecer uma compreensão abrangente das diversas facetas dessa dominação contínua, sendo o racismo identificado como sua pedra angular.

O colonialismo, entendido como a imposição de domínio por meio da conquista e ocupação territorial, estabelece um quadro para a compreensão da subalternização das populações afrodescendentes, marcando um ponto de partida para a construção de hierarquias sociais baseadas na superioridade racial. O eurocentrismo, por sua vez, representa a imposição da perspectiva cultural, social e política europeia como norma, marginalizando e desvalorizando outras formas de conhecimento e expressão cultural, incluindo as afrodescendentes.

O conceito de colonialidade amplia essa análise ao destacar que as estruturas de poder coloniais persistem além do período histórico da colonização, influenciando de maneira contínua as dinâmicas sociais contemporâneas. A colonialidade, assim, ilustra como essas relações de poder se perpetuam, contribuindo para a manutenção de sistemas de opressão e reprodução do racismo como elemento essencial.

O racismo, portanto, é compreendido como a base sobre a qual toda essa construção de dominação se apoia. Ele atua como um instrumento que justifica e legitima a subalternização das populações afrodescendentes, perpetuando a invisibilidade e a marginalização. Dessa forma, a perspectiva decolonial na pesquisa não apenas desvenda as estruturas que perpetuam a desigualdade, mas também oferece um caminho crítico para a desconstrução desses padrões coloniais e a promoção de uma abordagem mais equitativa e justa na compreensão das experiências afrodescendentes na sociedade contemporânea.

Nesse contexto, é crucial salientar que o sistema de ensino, tanto público quanto privado, não permanece imune aos impactos do racismo. O racismo pode se manifestar como um fenômeno estrutural, presente nas bases do sistema educacional, bem como em suas manifestações pontuais no cotidiano escolar. Conforme apontado por Ribeiro & Lima (2022, p. 62), “uma educação que apresente aos estudantes apenas uma visão da realidade, promove uma formação inadequada e que não permite ao educando se tornar sujeito de sua própria vida”.

A necessidade de descolonizar o currículo educacional torna-se evidente para romper com a perenidade dessas ideologias coloniais. Isso implica uma revisão crítica dos conteúdos ensinados, a inclusão de perspectivas historicamente marginalizadas e a promoção de uma educação que reconheça e valorize a diversidade cultural e étnica do Brasil. Para efetivamente combater o racismo no sistema de ensino, é imperativo adotar abordagens pedagógicas que incentivem a reflexão crítica, o diálogo intercultural e a construção de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo, capaz de empoderar os estudantes a serem protagonistas de suas próprias histórias e agentes transformadores em uma sociedade realmente democrática.

No contexto atual, a persistência do racismo na sociedade brasileira é, em grande medida, uma decorrência das estruturas sociais e dos comportamentos que foram construídos durante o período de dominação colonial europeia. Essa herança histórica continua a exercer uma influência significativa em nosso cotidiano social e, em particular, no ambiente escolar. A relação entre o racismo e o modelo educacional vigente é evidenciada pela reprodução de relações hegemônicas que têm raízes na dominação colonial.

De acordo com Freire (1996, p. 59), a educação dominante impõe aos oprimidos uma perspectiva que retrata a sociedade e o mundo como bons, organizados e justos, enquanto os próprios oprimidos são percebidos como desajustados, necessitando se conformar aos modelos padronizados. Essa abordagem pedagógica, fundamentada em uma visão eurocêntrica e colonial, busca moldar as mentes dos oprimidos, suggestionando a necessidade de se alinhar aos padrões preestabelecidos para se tornarem parte integrante e aceitável na sociedade.

A persistência do racismo, portanto, está intrinsecamente ligada a um modelo de ensino que não apenas negligencia a diversidade cultural e étnica, mas também perpetua uma hierarquia de valores e conhecimentos. Ao não incorporar de maneira adequada as contribuições históricas, culturais e sociais das populações marginalizadas, o sistema educacional inadvertidamente consolida e transmite a lógica colonial que subjugou tais grupos no passado.

Para combater efetivamente o racismo no contexto educacional, é imperativo realizar uma profunda revisão nas práticas pedagógicas e nos conteúdos curriculares. Isso envolve a incorporação de perspectivas mais inclusivas e representativas, que reconheçam a riqueza da diversidade cultural e étnica do Brasil. Ademais, é fundamental fomentar uma educação que estimule a consciência crítica, a valorização da pluralidade e a capacidade dos educandos de se tornarem agentes transformadores da sociedade.

Do ponto de vista das populações negras no Brasil, o racismo se apresenta como uma realidade palpável, exercendo influência direta na construção da identidade, sobretudo durante a infância, período que abrange desde o nascimento até aproximadamente os onze anos de idade. Nessa fase crucial do desenvolvimento, a experiência de ser uma criança negra no contexto brasileiro é profundamente marcada por desafios decorrentes da falta de representatividade e da presença limitada de figuras semelhantes do ponto de vista físico como referências.

A ausência de uma representação que reflita a diversidade étnica e cultural das populações negras em diversos meios, como livros, filmes e outras produções culturais, contribui para a dificuldade enfrentada por crianças negras em se reconhecerem como integrantes de uma população rica em diversidade, história e culturas tão relevantes quanto aquelas que são mais frequentemente representadas. O simples fato de não serem consideradas como o padrão estabelecido pela sociedade já impõe barreiras significativas ao desenvolvimento saudável da identidade dessas crianças.

A falta de representatividade e o impacto do racismo nessa fase crucial podem resultar em um processo complexo de formação de identidade, onde a ausência de referências positivas e culturalmente relevantes pode gerar uma sensação de marginalização e inferioridade. As crianças negras podem enfrentar desafios para construir uma autoimagem positiva e desenvolver um senso de pertencimento, uma vez que suas experiências e identidades não são devidamente refletidas nos espaços culturais e educacionais.

Dessa forma, compreender o impacto do racismo na infância das populações negras é essencial para traçar estratégias que promovam uma representatividade mais inclusiva e

equitativa, não apenas nos meios culturais, mas também nas estruturas educacionais, visando proporcionar às crianças negras um ambiente que fortaleça sua autoestima, identidade e senso de pertencimento, contribuindo assim para um desenvolvimento saudável e positivo ao longo de suas vidas.

Conforme discutido por Bento (2011), as experiências vivenciadas durante a infância assumem uma relevância singular, uma vez que tais vivências exercem uma marca profunda e duradoura na constituição do sujeito ao longo de toda a sua vida. Nessa ótica, a instituição escolar emerge como protagonista essencial no processo de rompimento com a cultura eurocêntrica, assumindo um papel crucial na promoção de práticas pedagógicas decoloniais.

A infância é uma fase de formação identitária, na qual as crianças estão particularmente suscetíveis à influência do ambiente educacional. A escola, como agente central nesse cenário, desempenha um papel determinante na moldagem das percepções, valores e identidades das crianças. A abordagem eurocêntrica, que historicamente dominou os currículos e práticas educacionais, impõe uma visão de mundo que frequentemente marginaliza e silencia as vozes das populações historicamente oprimidas, incluindo a população negra.

Assim, a necessidade de romper com essa cultura eurocêntrica torna-se imperativa para proporcionar uma educação mais inclusiva e condizente com a diversidade cultural do Brasil. Práticas pedagógicas decoloniais buscam desafiar os paradigmas eurocêntricos, reconhecendo a importância de representações positivas e diversas, especialmente para crianças em fase de formação de identidade. Essas práticas não apenas visam desconstruir estereótipos prejudiciais, mas também buscam integrar conhecimentos e perspectivas que historicamente foram marginalizados.

Ao promover práticas pedagógicas decoloniais, a escola assume um papel ativo na construção de um ambiente educacional mais inclusivo, que reconhece e valoriza a diversidade cultural. Isso implica a incorporação de materiais educativos, métodos de ensino e abordagens que reflitam as diversas contribuições culturais, históricas e sociais das populações negras e de outras comunidades marginalizadas. Portanto, a escola se torna um espaço fundamental para a promoção de uma educação que não apenas rompe com a cultura eurocêntrica, mas também contribui para a formação de indivíduos críticos, conscientes e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

As influências do colonialismo continuam a moldar profundamente a sociedade brasileira, deixando marcas evidentes em diversos aspectos. Alguns hábitos socioculturais ainda refletem ideários originários da época colonial, evidenciando a persistência de estruturas de pensamento e comportamentos que remontam a esse período histórico. Além disso, é comum

observar que atitudes individuais, mesmo nos dias atuais, revelam raízes em discursos que estruturam a ideologia do Brasil Colônia, destacando a complexidade e a resistência desses padrões culturais ao longo do tempo.

Nesse contexto, é crucial salientar que o sistema de ensino, tanto público quanto privado, não permanece imune aos impactos do racismo. O racismo pode se manifestar como um fenômeno estrutural, presente nas bases do sistema educacional, bem como em suas manifestações pontuais no cotidiano escolar. Conforme apontado por Ribeiro & Lima (2022, p. 62), “uma educação que apresente aos estudantes apenas uma visão da realidade, promove uma formação inadequada e que não permite ao educando se tornar sujeito de sua própria vida”.

A necessidade de descolonizar o currículo educacional torna-se evidente para romper com a perenidade dessas ideologias coloniais. Isso implica uma revisão crítica dos conteúdos ensinados, a inclusão de perspectivas historicamente marginalizadas e a promoção de uma educação que reconheça e valorize a diversidade cultural e étnica do Brasil. Para efetivamente combater o racismo no sistema de ensino, é imperativo adotar abordagens pedagógicas que incentivem a reflexão crítica, o diálogo intercultural e a construção de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo, capaz de empoderar os estudantes a serem protagonistas de suas próprias histórias e agentes transformadores em uma sociedade realmente democrática.

Ribeiro & Lima (2022, p. 63) destacam de forma assertiva que o racismo permeia “nas mentes e práticas cotidianas, criando uma série de mecanismos que se reproduzem historicamente e constroem visões dominantes sobre as populações negras e indígenas, nas quais persiste o ideário colonial e racista”. Essas visões, fundamentadas no ideário colonial e racista, persistem como herança do passado, moldando a percepção coletiva e perpetuando desigualdades profundas.

Contudo, como mencionado anteriormente, em um esforço para mitigar os danos persistentes decorrentes do colonialismo, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva promulgou, em 2003, a Lei 10.639/03. Essa legislação, conquistada por meio das intensas lutas dos Movimentos Negros, representa um marco significativo na trajetória de transformações sociais no Brasil. Os Movimentos Negros, com sua atuação ativa e incansável, desempenharam um papel crucial na busca por mudanças substanciais em prol do povo negro, que ao longo de séculos enfrentou desumanização e marginalização.

A promulgação da Lei 10.639/03 representa um comprometimento institucional em introduzir nos currículos escolares o estudo obrigatório da história e cultura afro-brasileira e indígena. Essa medida visa não apenas corrigir lacunas históricas, mas também reverter a invisibilidade dessas culturas, proporcionando uma abordagem mais inclusiva e representativa

nas escolas. A lei representa, portanto, um passo fundamental na construção de uma educação que reconhece e valoriza a diversidade étnica e cultural do Brasil.

Apesar desses avanços legislativos, é importante reconhecer que a implementação efetiva da Lei 10.639/03 enfrenta desafios consideráveis. A resistência a mudanças estruturais, a falta de recursos adequados e a necessidade de uma abordagem pedagógica mais sensível e inclusiva continuam sendo obstáculos a serem superados. No entanto, a existência da lei representa um ponto de partida essencial para o enfrentamento do racismo estrutural no contexto educacional e social, sinalizando um compromisso nacional em direção a uma sociedade mais justa, equitativa e antirracista.

### **3.2 Colonialidade, racismo e dominação**

A complexa teia que conecta colonialidade, racismo e dominação é uma realidade desordenada da história e da estruturação das sociedades latino-americanas. Nesta análise, empreenderemos uma exploração aprofundada das nuances que permeiam esses conceitos interligados, visando evidenciar de que maneira a colonialidade atua como um precursor e alicerce fundamental do racismo e da dominação social.

A colonialidade, entendida como uma extensão duradoura do colonialismo, transcende o período histórico das colonizações europeias, mantendo-se presente nas estruturas sociais, culturais e políticas das sociedades latino-americanas. Sua influência persistente é perceptível na configuração de hierarquias sociais e na manutenção de relações de poder desiguais.

A base da colonialidade reside na imposição de padrões eurocêntricos como norma, relegando as culturas indígenas e afrodescendentes a posições subalternas. Essa imposição de normas culturais e de valores contribuiu para a construção de uma ideologia que hierarquiza as raças, consolidando estruturas de poder que perpetuam o racismo e a dominação.

O racismo, por sua vez, é uma manifestação intrínseca da colonialidade, refletindo-se na discriminação sistemática e nas práticas de exclusão voltadas especialmente para as populações indígenas e afrodescendentes. A construção de estereótipos negativos, a marginalização cultural e a limitação de oportunidades para esses grupos são resultadas direto do legado colonial que estabeleceu uma lógica de superioridade racial.

A dominação social, engendrada por esse entrelaçamento complexo entre colonialidade e racismo, manifesta-se nas estruturas de poder que perpetuam desigualdades estruturais. As elites que se beneficiaram historicamente desse sistema colonial continuam a manter seus privilégios, enquanto as populações indígenas e afrodescendentes enfrentam barreiras persistentes no acesso a recursos, oportunidades educacionais e representatividade política.

Assim, ao explorar a interconexão desses elementos, é possível compreender como a colonialidade opera como uma força geradora do racismo, que por sua vez sustenta e legitima as relações de dominação social. Essa análise crítica se torna essencial para o enfrentamento dessas questões profundamente enraizadas, apontando para a necessidade de transformações estruturais e uma reconstrução fundamentada em princípios de justiça social, igualdade e respeito à diversidade étnica e cultural.

Conforme exposto por Assis (2014), o colonialismo se constituiu como a base dos projetos culturais vinculados à expansão capitalista que emergiram no Ocidente, com ênfase na Europa continental. Esse período histórico também marca o advento da modernidade, um processo impulsionado por diversas correntes dominantes. Os movimentos de resistência desencadeados ao longo desse período, aliados a transformações políticas e econômicas a partir da segunda metade do século XVIII, questionaram o modelo colonial, culminando em sua dissolução. Contudo, sob um prisma material e simbólico, essa dissolução não implicou necessariamente em uma transformação social equiparada para as populações subjugadas.

Segundo Quijano (2007), os conceitos de colonialismo e colonialidade, embora interligados, apresentam distinções fundamentais. O colonialismo está associado a um padrão de dominação e exploração no qual uma potência colonial exerce controle sobre um território e suas populações. Essa dinâmica envolve a exploração dos recursos locais, a imposição de estruturas políticas e sociais, bem como a subjugação cultural das comunidades dominadas.

O controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada possui uma diferente identidade e as suas sedes centrais estão, além disso, em outra jurisdição territorial. Porém, nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O Colonialismo é, obviamente, mais antigo; no entanto a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo. Porém, sem dúvida, foi forjada dentro deste, e mais ainda, sem ele não teria podido ser imposta à inter-subjetividade de modo tão enraizado e prolongado. (QUIJANO, 2007, p. 93)

Nelson Maldonado Torres (2007), diferenciou os dois conceitos de seguinte forma:

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131)

Por outro lado, o conceito de colonialidade transcende a era colonial histórica, persistindo como uma lógica de poder que perdura mesmo após a dissolução formal dos impérios coloniais. A colonialidade refere-se à permanência das estruturas de poder, mentalidades e hierarquias raciais que foram estabelecidas durante o período colonial. Essa persistência se manifesta em sistemas sociais, econômicos e culturais que continuam a reproduzir desigualdades baseadas em categorias étnicas e raciais.

A relação entre colonialismo e colonialidade se revela na continuidade das relações desiguais de poder e nas marcas deixadas pela história colonial nos tecidos sociais contemporâneos. Enquanto o colonialismo representa a fase inicial desse processo, a colonialidade transcende essa fase histórica, permeando as estruturas sociais e moldando as dinâmicas contemporâneas. Compreender essa distinção é fundamental para analisar criticamente as estruturas de poder presentes nas sociedades atuais e para orientar esforços em direção a uma descolonização efetiva e à promoção de sociedades mais justas e igualitárias.

Maldonado-Torres (2018, p. 28) apresenta uma denúncia contundente ao apontar que o colonialismo moderno representa uma forma de opressão na qual não apenas terras e recursos são subjugados, mas também as mentes são dominadas por padrões de pensamento que fomentam tanto a colonização quanto a autocolonização. Esse entendimento destaca que o encerramento da dominação política não resulta em uma libertação efetiva, mas sim na perpetuação dos processos opressivos, agora sob o controle de novos agentes. A persistência dessas dinâmicas de opressão, enraizadas no cotidiano das ex-colônias, é caracterizada pelo termo "colonialidade".

A reflexão de Maldonado-Torres vai além da simples análise de aspectos territoriais e econômicos do colonialismo, ao reconhecer que o domínio se estende também para a esfera cognitiva. A imposição de formas de pensamento colonizadoras não se limita ao controle de territórios e recursos, mas permeia as mentes das populações colonizadas, moldando suas percepções, identidades e modos de compreender o mundo.

A constatação de que o término da dominação política não resulta automaticamente em libertação efetiva ressalta a complexidade do processo de descolonização. Mesmo após a independência política, as estruturas mentais e culturais colonizadoras podem persistir, mantendo as populações subjugadas a sistemas de pensamento que perpetuam a lógica colonial. A transferência de controle para novos sujeitos não representa, portanto, uma ruptura com a colonialidade, mas sim uma continuidade disfarçada de opressão.

A concepção de "colonialidade" encapsula essas formas de manutenção das relações coloniais no cotidiano das ex-colônias. Ela abrange não apenas as dimensões políticas e

econômicas, mas também as estruturas ideológicas que perpetuam a subalternidade e a submissão das populações colonizadas. A compreensão dessa complexa teia de opressões é crucial para o enfrentamento efetivo da colonialidade e para a construção de sociedades verdadeiramente emancipadas e autônomas.

A Colonialidade pode ser compreendida como a persistência das relações coloniais mesmo após o término da colonização. Segundo Mignolo (2016, p. 2), “a colonialidade nomeia a lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização ocidental desde o Renascimento até hoje, da qual colonialismos históricos têm sido uma dimensão constituinte, embora minimizada”. O pensador argentino destaca que esse conceito reflete um propósito específico, a construção da modernidade.

Maldonado-Torres (2007, p. 131) classifica a colonialidade como,

[...] um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas que em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se refere à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si, através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. (MALDONADO – TORRES, 2007, p. 131)

Nessa perspectiva, a colonialidade representa não apenas uma dimensão histórica, mas também um fenômeno que molda as relações sociais, culturais e econômicas contemporâneas. A colonialidade, conforme essa concepção, culmina de um projeto iniciado com as invasões europeias ao continente americano, manifestando-se de maneira mais evidente nas dinâmicas sociais, culturais e econômicas do presente. Assim, “a colonialidade é constitutiva da modernidade – não há modernidade sem colonialidade. Por isso, a expressão comum e contemporânea de "modernidades globais" implica "colonialidades globais" (Mignolo, 2016, p. 2). Dessa forma, a ascensão da modernidade como forma social dominante no presente se estrutura a partir da expansão da colonialidade como uma visão de mundo, tanto para opressores quanto para oprimidos.

A retórica que sustenta a modernidade e sua expressão comum como "modernidades globais" só se torna possível pela disseminação da colonialidade por todos os espaços sociais. Essa interconexão entre modernidade e colonialidade evidencia como as estruturas de poder, os sistemas de conhecimento e as relações sociais foram moldados e continuam a ser influenciados por uma lógica colonial que persiste no tecido social contemporâneo. A compreensão desse fenômeno é essencial para uma análise crítica das dinâmicas sociais atuais e para a busca por caminhos que levem a uma verdadeira descolonização e emancipação. Dessa forma:

[...] há variadas formas de expressão e exercício da colonialidade. Assim, a colonialidade do poder se refere à inter-relação entre as formas modernas de exploração e dominação e o processo europeu de expansão colonial. A colonialidade

do saber se relaciona com a epistemologia e suas formas de reprodução de regimes de pensamento, enquanto a colonialidade do ser se refere à experiência vivida de colonização e seus impactos na linguagem e na visão de mundo dos povos colonizados. (MALDONADO-TORRES, 2007, apud ASSIS, p. 615, 2014).

Maldonado-Torres (2018, p. 42) ressalta a ideia de que “as visões de mundo não podem ser sustentadas apenas pela virtude do poder. Várias formas de acordo e consentimento precisam ser parte delas”. Nesse contexto, as diferentes expressões da colonialidade operam de maneira significativa. A autora destaca quatro instâncias nas quais a colonialidade se manifesta e serve como alicerce para a modernidade: poder, ser, saber e natureza.

Na perspectiva do poder, a colonialidade se revela nas relações hierárquicas e assimétricas que foram estabelecidas durante o processo colonial e que persistem na contemporaneidade. Essa dimensão abrange não apenas a dominação política, mas também as estruturas econômicas, sociais e culturais que perpetuam formas de opressão e marginalização.

No âmbito do ser, a colonialidade influencia a construção de identidades, impondo padrões hegemônicos que moldam a percepção de quem é considerado sujeito pleno de direitos e reconhecimento social. As hierarquias raciais e étnicas são exemplos dessa dimensão, na qual certos grupos são subalternizados e outros privilegiados com base em construções sociais historicamente enraizadas.

Quanto ao saber, a colonialidade se manifesta na imposição de epistemologias dominantes, frequentemente eurocêntricas, que deslegitimam e silenciam outros modos de conhecimento e compreensão do mundo. Esse processo marginaliza saberes indígenas, afrodescendentes e de outras culturas, perpetuando uma visão única e excludente.

A dimensão da natureza refere-se à forma como a colonialidade instrumentaliza a natureza e o ambiente para servir aos interesses coloniais. Isso envolve a exploração desenfreada de recursos naturais, a degradação ambiental e a imposição de uma relação predatória com o meio ambiente, frequentemente em detrimento das comunidades locais.

Assim, a compreensão das quatro instâncias da colonialidade oferece uma visão mais abrangente sobre como essa lógica estrutura as bases da modernidade. Elas revelam que a colonialidade não se limita apenas às relações políticas, mas permeia profundamente aspectos essenciais da vida social, cultural, epistemológica e ambiental. Isso ressalta a complexidade e a interconexão entre as diversas formas de dominação que caracterizam a colonialidade, proporcionando um entendimento mais profundo das dinâmicas sociais contemporâneas.

A relação de poder estabelecida entre a Metrópole e as colônias é marcada por diversas formas de dominação e exploração, nas quais os colonizadores exercem controle sobre todas as

atividades e práticas coloniais. Essa dinâmica se manifesta principalmente na subjugação da mão-de-obra local e na exploração intensiva das matérias-primas, configurando um processo de exploração brutal que, em última instância, resulta na acumulação de capital nas metrópoles europeias.

É relevante destacar que esse padrão de exploração contribuiu significativamente para o enriquecimento dos países europeus em detrimento das colônias. Durante o período colonial, os colonizadores detinham o controle absoluto sobre os recursos naturais e humanos das colônias, explorando-os de maneira a maximizar seus próprios benefícios econômicos.

Ao estabelecerem suas colônias, as nações colonizadoras importaram um modelo colonial que se caracterizava pela imposição de dominação e exploração. Esse domínio se estendia não apenas sobre a mão-de-obra e as matérias-primas, mas também sobre o território, a cultura e a religião das nações colonizadas. A instalação de uma colônia implicava, assim, no controle total dos saberes e comportamentos dos colonizados, com a imposição de costumes provenientes do continente de origem.

Essa imposição cultural não apenas subjugava as práticas locais, mas também contribuía para a desvalorização da rica herança cultural das populações colonizadas. A dominação se estendia para além do aspecto econômico, permeando as esferas sociais, culturais e religiosas, consolidando um padrão colonial que perpetuava desigualdades e hierarquias.

Portanto, a relação entre a Metrópole e as colônias, sob o prisma colonial, não apenas explorava economicamente os recursos coloniais, mas também impunha uma hegemonia cultural que impactava profundamente a identidade e a autonomia das nações colonizadas. Esse processo histórico moldou as dinâmicas sociais e econômicas globais, deixando um legado complexo que ainda ressoa nas relações entre os antigos colonizadores e as ex-colônias nos dias de hoje.

De acordo com Mbembe (2014), a colonização trata-se de apagar a cultura e história do colonizado e impor a razão e história do colonizador como absoluta.

É, em parte, graças a sua fantástica capacidade de proliferação e metamorfose que faz estremecer o presente daqueles que escravizou, infiltrando-se até nos seus sonhos, preenchendo seus pesadelos mais medonhos, antes de lhes arrebataram lamentos atrozes. Por sua vez, a colonização não passou de uma tecnologia ou de um simples dispositivo, não passou de ambiguidades. Foi também um complexo, uma trama de certezas, umas mais ilusórias do que outras: a força do falso. (MBEMBE, 2014, p.19)

A colonialidade do poder, conforme proposta por Aníbal Quijano, diz respeito à continuidade das relações de poder que foram estabelecidas durante o período colonial. Essa matriz estrutural serve de base para a construção de hierarquias persistentes nos aspectos racial,

econômico e cultural, as quais perduram até os dias atuais, exercendo uma influência marcante na dinâmica social. Em outras palavras, essa perspectiva molda a forma como as sociedades modernas se organizam para produzir a vida material, adotando o capitalismo como modelo dominante.

A persistência da colonialidade do poder implica na manutenção de estruturas sociais que se originaram durante o período colonial, refletindo-se em relações desiguais e opressivas. Essas relações permeiam não apenas o âmbito econômico, mas também o cultural e o racial, estabelecendo uma ordem que favorece certos grupos em detrimento de outros.

No contexto econômico, a colonialidade do poder se manifesta na imposição e perpetuação do sistema capitalista como o padrão hegemônico. Outras formas de organização econômica que buscam escapar das relações propostas por esse modelo são frequentemente combatidas e, quando possível, suprimidas por meio de ações diretas e indiretas promovidas pelos grupos dominantes.

É importante compreender que a colonialidade do poder não se limita a uma estrutura econômica; ela se entrelaça com questões raciais e culturais, contribuindo para a manutenção de discriminações e hierarquias. Essa matriz de poder impacta a maneira como as pessoas são percebidas e valorizadas na sociedade, perpetuando desigualdades históricas.

Assim, a colonialidade do poder não representa apenas uma continuidade das relações estabelecidas no passado, mas também uma influência ativa na configuração das dinâmicas sociais contemporâneas. O desafio reside em reconhecer e enfrentar essas estruturas profundamente enraizadas para buscar transformações significativas em direção a uma sociedade mais justa e igualitária.

As dificuldades enfrentadas pelas comunidades tradicionais e pelos povos indígenas no Brasil constituem exemplos evidentes da persistência da colonialidade do poder. Esses grupos, que possuem organizações religiosas, culturais e econômicas próprias, continuam a sofrer interferências e ameaças constantes, muitas vezes decorrentes de interesses econômicos e de políticas governamentais que não asseguram devidamente seus direitos.

A colonialidade do poder é particularmente visível nesse contexto, uma vez que as comunidades tradicionais e os povos indígenas são frequentemente submetidos a um sistema que perpetua a dominação e a exploração. A interferência nos aspectos organizacionais, religiosos e culturais desses grupos reflete a persistência de estruturas coloniais que buscam impor padrões hegemônicos, negligenciando as formas de vida e a autonomia dessas comunidades.

O racismo, como expressão concreta da colonialidade, enraíza-se na categorização e hierarquização racial que foi imposta durante o período colonial. A classificação de grupos humanos com base em características físicas específicas resultou na criação de estruturas sociais que continuam a alimentar a discriminação e a desigualdade com base na cor da pele.

A negação sistemática dos direitos, a falta de reconhecimento das práticas culturais e espirituais, assim como as constantes ameaças territoriais enfrentadas por essas comunidades, são manifestações claras da persistência de uma mentalidade colonial que permeia as estruturas de poder. A ausência de garantias efetivas por parte do Estado contribui para a vulnerabilidade desses grupos, evidenciando como a colonialidade do poder continua a impactar negativamente as vidas e os direitos das populações tradicionais no Brasil.

Assim, enfrentar a colonialidade do poder requer não apenas uma revisão nas políticas governamentais, mas também uma mudança fundamental na mentalidade que perpetua a dominação, a exploração e a discriminação. Essa transformação implica reconhecer e respeitar as diversas formas de vida, promovendo uma abordagem mais justa e equitativa para com as comunidades tradicionais e os povos indígenas, em consonância com os princípios da diversidade cultural e do respeito aos direitos humanos.

A presença da colonialidade do poder estabelece um ambiente propício para a emergência da dominação estrutural, caracterizado pelo controle exercido por determinados grupos sobre outros. Este fenômeno está intrinsecamente relacionado à atuação concomitante da colonialidade e do racismo, que operam de maneira interligada na perpetuação de estereótipos prejudiciais e na manutenção da discriminação.

A colonialidade do poder, como conceito central, descreve a persistência de estruturas de poder coloniais mesmo após a aparente independência das nações colonizadas. Nesse contexto, grupos dominantes continuam a exercer influência e controle sobre grupos subalternizados, reproduzindo desigualdades e hierarquias sociais.

A interseção entre a colonialidade e o racismo se evidencia na criação deliberada de narrativas que marginalizam e inferiorizam comunidades étnicas específicas. Essas narrativas são utilizadas como mecanismos para consolidar o controle e a dominação sobre esses grupos, perpetuando assim a lógica colonial que fundamenta a estrutura social.

A construção de estereótipos prejudiciais é uma estratégia empregada para justificar a subalternização de determinados grupos étnicos, reforçando a ideia de sua inferioridade. Esses estereótipos, muitas vezes disseminados por meio de discursos hegemônicos, mídia e práticas institucionais, contribuem para a legitimação da discriminação e do tratamento desigual.

É importante compreender que a colonialidade do poder não opera isoladamente, mas em conjunto com outros mecanismos de opressão, como o racismo, ampliando assim os impactos negativos sobre as comunidades afetadas. A desconstrução desse sistema exige uma análise crítica das estruturas sociais e a promoção de mudanças que abordem suas raízes profundas, reconhecendo a importância de desafiar e redefinir narrativas discriminatórias para alcançar uma sociedade mais equitativa e justa.

Segundo Maldonado-Torres (2018, p.42), a dimensão do ser é composta por "Ideias sobre o sentido dos conceitos e qualidade da experiência vivida". A colonialidade do ser refere-se ao controle exercido sobre a forma como os sujeitos interpretam suas vivências e constroem a partir delas suas identidades.

Essa perspectiva destaca a influência da colonialidade não apenas nas estruturas de poder e nas relações sociais, mas também na subjetividade dos indivíduos. A maneira como as pessoas compreendem suas próprias experiências é moldada por narrativas coloniais que permeiam a sociedade, influenciando a construção de suas identidades.

O controle sobre o sentido dos conceitos abrange a imposição de interpretações particulares sobre eventos, valores e aspectos culturais. A colonialidade do ser intervém na maneira como as pessoas internalizam e atribuem significado às suas vivências, muitas vezes direcionando-as para enquadramentos que refletem a perspectiva dominante colonial.

A qualidade da experiência vivida também está sujeita à colonialidade do ser, uma vez que determina quais experiências são valorizadas, reconhecidas ou marginalizadas. A imposição de padrões coloniais influencia não apenas a interpretação, mas também a validação das experiências individuais, contribuindo para a construção de identidades que refletem a hierarquia racial e cultural estabelecida pela colonialidade.

Assim, a colonialidade do ser revela-se como um mecanismo complexo de controle, atuando na subjetividade dos sujeitos e moldando suas percepções sobre si mesmos e o mundo ao seu redor. A desconstrução desse aspecto exige uma reflexão crítica sobre as narrativas hegemônicas que têm perpetuado essa colonialidade do ser e a promoção de abordagens que permitam a expressão autêntica das experiências individuais, respeitando a diversidade e valorizando as múltiplas formas de ser e existir.

Em uma sociedade onde os principais modelos de sucesso, beleza e virtude são predominantemente representados por figuras brancas, especialmente em livros e filmes infantis, há uma tendência significativa de dificultar que crianças negras construam uma percepção positiva de si mesmas. A formação da subjetividade dessas crianças não se baseia necessariamente em suas próprias histórias e nas experiências de suas famílias, mas é

influenciada por padrões e representações que frequentemente desvalorizam a cor de sua pele, seus traços físicos e suas tradições culturais.

Essa dinâmica reflete a prevalência de uma norma eurocêntrica que historicamente tem sido imposta como padrão de beleza, sucesso e virtude. A falta de diversidade e representação adequada nos meios de comunicação, incluindo literatura e entretenimento destinados ao público infantil, contribui para a internalização de estereótipos e a assimilação de ideais que marginalizam as experiências e identidades das crianças negras.

A ausência de personagens e figuras positivas que reflitam a diversidade étnica e cultural dessas crianças pode resultar em um impacto negativo na construção de sua autoestima e na formação de sua identidade. A constante exposição a narrativas que não as reconhecem ou as representam de maneira negativa pode levar a um sentimento de inadequação e à internalização de mensagens prejudiciais sobre o valor de suas características étnicas.

A construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa exige, portanto, uma revisão crítica dos padrões de representação presentes nos meios de comunicação, especialmente naqueles voltados para o público infantil. A promoção de narrativas diversas e a valorização das múltiplas expressões culturais são passos essenciais para criar um ambiente em que todas as crianças, independentemente de sua origem étnica, possam se reconhecer, se orgulhar de sua identidade e desenvolver uma autoimagem positiva.

A colonialidade do poder também exerce sua influência significativa na esfera do conhecimento, conforme elucidado por Quijano. O conceito de "colonialidade do saber" destaca como os saberes produzidos em contextos coloniais foram sistematicamente desvalorizados em comparação com o conhecimento de origem europeia, perpetuando assim uma hierarquia epistêmica. Essa dinâmica implica o controle sobre o conhecimento gerado e a determinação de quais formas de saber são consideradas válidas, caracterizando, desse modo, a colonialidade do saber.

A imposição de uma visão que exclui os povos não brancos da posição de produtores de conhecimento legitima a dominação territorial. Nessa perspectiva, é afirmado que esses povos "não podem assumir a posição de produtores de conhecimento, e a eles é dito que não possuem objetividade" (Maldonado-Torres, 2018, p. 44). Dessa maneira, concede-se exclusivamente ao colonizador, dominador ou invasor a capacidade de ser científico, objetivo e racional.

Os saberes ancestrais provenientes das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas são frequentemente relegados à margem, sendo excluídos dos currículos educacionais ou tratados como apêndices irrelevantes no processo formativo. Essa marginalização dos saberes tradicionais contribui para a reprodução da colonialidade do saber, reforçando a ideia de que

apenas determinadas formas de conhecimento são legítimas e dignas de reconhecimento acadêmico.

Assim, a colonialidade do saber não apenas molda a produção e validação do conhecimento, mas também impacta diretamente a percepção da identidade cultural e o entendimento das contribuições das diversas comunidades para o acervo global de saberes. A descolonização do conhecimento implica, portanto, na revisão crítica dessas estruturas hierárquicas e na valorização equitativa das diferentes epistemologias que compõem a riqueza do conhecimento humano.

Por último, para fundamentar uma perspectiva específica sobre a natureza, uma outra dimensão da colonialidade se desenvolve. Nesse contexto, a natureza é concebida como externa aos seres humanos, representando uma clara rejeição da cosmologia presente nas tradições dos povos indígenas e africanos. De acordo com Mignolo (2016):

A “colonialidade” envolveu a “natureza” e os “recursos naturais” em um sistema complexo de cosmologia ocidental, estruturado teologicamente e secularmente. Também fabricou um sistema epistemológico que legitimava os seus usos da “natureza” para gerar quantidades maciças de “produtos” agrícolas, primeiro, e quantidades maciças de “recursos naturais” após a Revolução Industrial. (MIGNOLO, 2016, p. 8)

Nessa perspectiva, a colonialidade não se restringe apenas às relações sociais e ao conhecimento, mas também se estende ao modo como a sociedade ocidental concebe e se relaciona com o meio ambiente. A natureza é enquadrada como algo externo e passível de exploração ilimitada para atender às demandas econômicas e industriais, refletindo uma mentalidade que se desenvolveu durante o processo colonial.

Essa visão instrumentalizada da natureza como mero recurso para produção de mercadorias agrícolas e posteriormente para a exploração maciça de recursos naturais após a Revolução Industrial evidencia a instrumentalização do ambiente natural no contexto colonial. A natureza, nesse paradigma, é despojada de sua agência intrínseca e considerada como um mero instrumento para a acumulação de riqueza, reproduzindo assim a colonialidade também no que diz respeito à relação entre a sociedade humana e o meio ambiente.

Dessa forma, a descolonização nesse aspecto implica uma reconfiguração profunda da relação com a natureza, reconhecendo-a como intrinsecamente interligada com a vida humana e valorizando as perspectivas ecológicas presentes nas tradições dos povos indígenas e africanos, que frequentemente ressaltam a interdependência e o respeito mútuo entre os seres humanos e o ambiente natural.

### **3.3 Colonialidade e seu reflexo prático na sociedade**

Conforme destacado anteriormente, o sistema da modernidade capitalista é sustentado por um processo de hierarquização racial que estabelece distinções entre aqueles que têm o direito de dominar e aqueles destinados a serem dominados. Nesse contexto, o racismo é considerado “um princípio constitutivo que organiza, a partir de dentro, todas as relações de dominação da modernidade” (Grosfoguel, 2018, p. 59). De acordo com o autor, essa influência do racismo abrange desde a divisão internacional do trabalho até as hierarquias em diversas esferas, como epistêmicas, sexuais, de gênero, religiosas, pedagógicas e médicas.

Essa divisão racial permeia toda a sociedade, criando uma dicotomia entre os considerados seres superiores, tidos como civilizados e hiper-humanizados, e aqueles percebidos como inferiores, rotulados como selvagens, bárbaros e desumanizados. Essa classificação racial não apenas molda as relações de poder e exploração econômica, mas também influencia a construção de conhecimento, as normas de gênero, as práticas religiosas, as abordagens pedagógicas e os cuidados médicos.

O racismo, assim, não é uma simples manifestação isolada, mas um elemento intrínseco que estrutura as diversas esferas da vida na modernidade capitalista. Grosfoguel (2018), destaca que essa lógica hierárquica baseada na raça não só perpetua desigualdades sociais, mas também molda as mentalidades, legitima sistemas de opressão e marginalização, e reproduz padrões discriminatórios em várias dimensões da sociedade.

Portanto, para compreender e abordar efetivamente as questões sociais, é essencial reconhecer e confrontar a dimensão racial dessa lógica hierárquica, promovendo a descolonização das estruturas e práticas que perpetuam o racismo em todas as suas manifestações. A luta contra o racismo, portanto, não é apenas uma questão de justiça social, mas uma necessidade intrínseca para transformar as bases fundamentais da modernidade capitalista e construir uma sociedade mais justa e equitativa.

No contexto do cotidiano da sociedade brasileira, a manifestação da colonialidade se traduz na prática de rotular e estigmatizar aqueles que não se alinham ao padrão social imposto pelas estruturas dominantes. Essa dinâmica de rotulação e estigmatização resulta em uma série de formas de violência e discriminação sistemáticas, afetando, além da população negra, outros grupos marginalizados, como membros da comunidade LGBTQIA+ e adeptos de expressões religiosas diversas, especialmente as de matriz africana.

A população negra é alvo frequente dessa violência estrutural, que se manifesta em diversas esferas da sociedade, desde o acesso desigual a oportunidades educacionais e profissionais até abordagens policiais discriminatórias e violência física. Para além disso, a

comunidade LGBTQIA+ enfrenta desafios similares, experimentando discriminação e hostilidade em razão de sua orientação sexual ou identidade de gênero.

As expressões religiosas que não se enquadram nos padrões cristãos predominantes também sofrem os impactos da colonialidade. As religiões de matriz africana, por exemplo, enfrentam discriminação, intolerância e ataques, refletindo a persistência de uma lógica colonial que desvaloriza e marginaliza as práticas culturais e espirituais originárias dessas comunidades.

Para ilustrar a intensidade dessa presença colonial na sociedade brasileira contemporânea, destacam-se notícias recentes que evidenciam casos de discriminação, violência e intolerância. Esses relatos oferecem ao leitor um panorama concreto das situações enfrentadas por esses grupos sociais, revelando a necessidade urgente de abordar e combater a colonialidade em todas as suas manifestações.

Dessa forma, compreender a presença da colonialidade no cotidiano brasileiro é essencial para promover uma reflexão crítica sobre as estruturas sociais e para buscar transformações que possibilitem uma sociedade mais inclusiva, equitativa e justa para todos os seus membros. O enfrentamento dessas questões demanda ações efetivas no sentido de desconstruir os padrões colonialistas arraigados e construir um ambiente em que a diversidade seja respeitada e celebrada.

### Figura 10 - Reportagem 1

MENU g1 POLÍTICA BUSCAR

Por Matheus Leitão  
Matheus Leitão recebeu o Prêmio Esso duas vezes. Trabalhou, entre outros, em 'Época', e 'Folha de S. Paulo'.

## Líder indígena confirma tentativa de evangelização por parte de chefe da área de índios isolados da Funai

20/02/2020 16h46 - Atualizado há 3 anos

f t w t i <

Fonte: Reportagem Site G1, 2020, disponível em: <https://g1.globo.com/politica/blog/matheus-leitao>, acesso em 11 dez, 2023.

A imagem apresentada na Figura 10 corresponde a uma notícia veiculada no site Globo, datada de 20 de fevereiro de 2020, que relata uma polêmica envolvendo a tentativa de evangelização de indígenas por parte do Chefe da área de índios isolados da Fundação Nacional do Índio (Funai). Conforme o relato da matéria, indigenistas da Funai expressaram preocupações ao jornalista Matheus Leitão, denunciando que indígenas pertencentes à etnia Matses, na terra indígena do Vale do Javali, foram alvo de tentativas de evangelização por parte do missionário Ricardo Lopes Dias, chefe da Coordenação Geral de Índios Isolados e Recém Contatados.

A denúncia indica que Lopes Dias teria, inclusive, fundado uma igreja dentro do território indígena, promovendo ativamente a disseminação do cristianismo entre os membros dessa comunidade. Essa abordagem levanta questões éticas e culturais, uma vez que a tentativa de evangelização por parte de agentes externos implica na imposição de uma visão religiosa sobre os indígenas, desconsiderando suas próprias crenças e práticas espirituais.

Esse tipo de movimento evangelizador é frequentemente criticado por desvalorizar as ricas tradições culturais e espirituais das comunidades indígenas. Ao impor uma religião externa, o evangelizador muitas vezes subestima e desconsidera as práticas culturais autóctones, perpetuando uma visão eurocêntrica que classifica as crenças locais como inferiores e, por consequência, busca substituí-las pela doutrina cristã.

Nesse contexto, a evangelização não é apenas uma questão de difusão religiosa, mas também uma manifestação da colonialidade do poder, pois se insere em um padrão histórico em que as culturas locais são subjugadas em favor da imposição de valores e práticas da cultura dominante.

A presença dessa dinâmica, como ilustrada no caso mencionado, evidencia a necessidade de abordagens mais respeitadas e sensíveis em relação às comunidades indígenas, promovendo o diálogo intercultural e preservando a diversidade cultural e espiritual desses povos.

Figura 11 - Reportagem 2

**Terreiro de Candomblé é invadido e vandalizado no interior da Bahia**

Caso foi registrado em Vitória da Conquista (BA) durante a madrugada do Ano-Novo. Suspeito foi encontrado e interrogado, mas depois liberado

**Bahia Notícias**  
04/01/2023 10:30, atualizado 04/01/2023 10:30

Reprodução

**METRÓPOLES**

Últimas notícias

**Brasil**  
Maceió: chuvas no fim de semana podem atingir 40% do esperado para maio

**Celebridades**  
Filho de Simone Mendes impressiona ao cantar música da mãe

**Celebridades**  
Poliana Rocha faz desabafo nas redes: "Relacionamento perfeito não existe"

**Brasil**  
PL das Fake News: advogado do Telegram deixa causas da empresa

**Futebol**  
Acabou! Arsenal perde e Manchester City é campeão da Premier League

Siga nossas redes

WhatsApp Telegram  
Facebook Instagram  
Twitter Youtube  
TikTok Kwai  
Helo

Links patrocinados por Taboola

Fonte: Reportagem Site Metrôpole, 2023, disponível em: <http://www.metrosoles.com>, acesso em 11 dez, 2023.

A imagem representada na Figura 11 ilustra um incidente ocorrido no início do ano de 2023, na Bahia, onde um Terreiro de Candomblé foi alvo de invasão e vandalismo. Segundo a reportagem do site Metrôpoles, o incidente teve lugar na cidade de Vitória da Conquista (BA) durante a madrugada do Réveillon. O Terreiro em questão, denominado Axé de Xangô, foi invadido, resultando na destruição de várias peças de valor religioso e cultural.

Conforme relato da matéria, o suspeito de cometer esse ato criminoso foi identificado, e seu depoimento foi coletado pelas autoridades. Surpreendentemente, o suspeito foi liberado após prestar esclarecimentos sobre o ocorrido. Esse episódio traz à tona uma triste realidade de intolerância religiosa e racismo no Brasil contemporâneo.

A invasão e vandalização de um Terreiro de Candomblé não são eventos isolados; eles refletem um padrão mais amplo de discriminação racial e religiosa. O Candomblé, como uma religião de matriz africana, muitas vezes enfrenta hostilidades e preconceitos enraizados na colonialidade, que se manifestam de maneiras variadas na sociedade moderna.

O fato de o suspeito ter sido liberado levanta questões sobre a eficácia e a seriedade das medidas legais para combater crimes de intolerância religiosa. Essa impunidade reforça a necessidade de uma abordagem mais rigorosa para lidar com casos desse tipo, a fim de combater eficazmente o racismo religioso e promover a liberdade de crença.

Este ato criminoso em um Terreiro de Candomblé não apenas prejudica a comunidade religiosa afetada, mas também destaca a importância de enfrentar de maneira decidida o racismo religioso e a necessidade de uma sociedade mais inclusiva e respeitosa com a diversidade cultural e espiritual que caracteriza o Brasil.

Na terceira situação, conforme destacado na matéria do site globo.com, datada de 19 de outubro de 2022, o humorista Eddy Jr. foi vítima de um episódio de racismo em seu próprio condomínio. A reportagem relata que ele foi insultado com termos racistas, tais como "macaco, imundo, feio, urubu e neguinho perigoso", por sua vizinha Elisabeth Morrone e seu filho. Um vídeo gravado pelo humorista foi apresentado como evidência, onde a agressora proferiu outras ofensas, como "Imundo. Tu é sujo, imundo. Aqui é prédio de família, não de bandido".

**Figura 12 - Reportagem 3**



The image shows a screenshot of a news article from G1. At the top, there is a red banner with the G1 logo on the left and 'SÃO PAULO' in white text on the right. Below the banner, the main title of the article is 'Caso de racismo contra humorista Eddy Jr.: o que se sabe e o que falta saber' in large, bold, black font. Underneath the title, there is a short summary in a smaller font: 'Nas redes sociais, Eddy Jr. afirma ter sido xingado de 'macaco, imundo, feio, urubu e neguinho perigoso'. Vídeo mostra moradora e filho com uma faca na porta do apartamento do humorista.' Below the summary, it says 'Por g1 SP — São Paulo' and '19/10/2022 15h54 · Atualizado há 6 meses'. On the right side, there are several social media sharing icons: Facebook, Twitter, WhatsApp, Telegram, LinkedIn, and a general share icon.

Fonte: Reportagem Site G1, 2022, disponível em <https://g1.globo.com>, acesso em 11 dez, 2023.

Diante desse caso de discriminação racial, Eddy Jr. Decidiu registrar um boletim de ocorrência. Contudo, Elisabeth Morrone e seu filho permanecem em liberdade. A matéria também destaca que o humorista, em razão das diversas ameaças recebidas, optou por deixar o Condomínio United Home & Work, situado na cidade de São Paulo. Esse episódio evidencia a persistência do racismo na sociedade contemporânea, afetando não apenas as vítimas diretamente envolvidas, mas também a comunidade em que ocorreu o incidente.

A quarta situação, conforme relato da jornalista Caliandra Segnini no site globo.com, em 15 de março de 2017, trata de um caso de violência homofóbica ocorrido no município de Araraquara, interior do estado de São Paulo. O casal homoafetivo Douglas Braga e Pablo Marton foram vítimas de agressões físicas, sendo alvo de chutes, socos e golpes com uma pá por dois agressores.

**Figura 13 - Reportagem 4**

MENU | G1 | SÃO CARLOS E ARARAQUARA | IPTV

15/03/2017 17h22 - Atualizado em 15/03/2017 18h30

## Casal gay é espancado com pá após abraço e alega homofobia: 'bichinhas'

Jovens de Araraquara registraram boletim de ocorrência na terça-feira (14). Douglas Braga foi socorrido e levado à UPA, onde tomou pontos na cabeça.

Caliandra Segnini  
Do G1 São Carlos e Araraquara

FACEBOOK | TWITTER | G+ | PINTEREST

Arara

Shoppi

compare i

veja todo:

Fonte: Reportagem Site G1, 2017, disponível em <https://g1.globo.com>, acesso em 11 dez, 2023.

Segundo a reportagem, o incidente ocorreu após o casal ter demonstrado afeto ao se abraçar em uma praça no bairro Melhado. As agressões resultaram em diversos hematomas no corpo de Douglas e Pablo, que decidiram registrar o ocorrido por meio de um boletim de ocorrência no 4º Distrito Policial. Eles atribuem a violência sofrida à motivação homofóbica, evidenciando a persistência de atitudes discriminatórias contra a comunidade LGBTQIA+.

Esse lamentável episódio reflete a necessidade contínua de combater a homofobia e promover ambientes inclusivos e respeitosos, destacando que, mesmo em tempos contemporâneos, a intolerância persiste, impactando negativamente a vida de indivíduos que exercem sua liberdade de expressão e afeto.

Os quatro casos apresentados destacam situações emblemáticas de dominação, exploração e exercício do poder sobre outros indivíduos, ilustrando a persistência da colonialidade na contemporaneidade. Estes crimes revelam a presença contínua dessas dinâmicas, ressaltando a necessidade de uma análise crítica sobre as estruturas de poder que ainda afetam negativamente grupos marginalizados.

A existência da colonialidade nos dias atuais é evidente, manifestando-se através de atitudes discriminatórias e violentas, como nos casos apresentados. Contudo, é importante reconhecer que ao longo da história, movimentos de resistência têm emergido em resposta a essas dinâmicas opressivas. Essas iniciativas buscam desafiar as estruturas de poder coloniais que perduram mesmo após o fim da colonização, combatendo o racismo sistêmico e reivindicando a autonomia, dignidade e direitos dos grupos historicamente oprimidos.

É essencial salientar que, embora a pesquisa aborde principalmente a resistência negra em contextos não tão explorados, isso não implica em desconsiderar as formas de resistência e ressignificação dos povos originários, tanto no passado quanto no presente. A luta contra a colonialidade é multifacetada, abrangendo diversos grupos que enfrentam desafios únicos, mas que compartilham a busca por justiça, igualdade e reconhecimento de suas identidades culturais. O enfrentamento dessas questões demanda uma abordagem coletiva, na qual a solidariedade e a conscientização desempenham papéis cruciais na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

#### **4. DECOLONIALIDADE COMO RESISTÊNCIA E REEXISTÊNCIA**

A resistência à colonialidade por meio da decolonialidade se configura como um movimento intelectual e social que, de maneira crítica e reflexiva, busca desmontar e subverter as estruturas opressivas que foram legadas pelo colonialismo ao longo da história. Esse processo não se limita apenas a desfazer as práticas de dominação historicamente enraizadas, mas também se empenha na construção de novas narrativas, epistemologias e modelos de organização social que valorizem a diversidade cultural e promovam a justiça social.

A perspectiva decolonial propõe uma desconstrução das visões eurocêntricas que, ao longo do tempo, foram impostas de forma dominante sobre as sociedades colonizadas. Ela questiona as hierarquias estabelecidas em termos de conhecimento, poder e cultura durante o período colonial, reconhecendo que essas estruturas persistem de maneiras mais sutis na contemporaneidade, exercendo influência sobre as dinâmicas sociais atuais.

No âmbito da decolonialidade, há uma rejeição consciente da imposição unilateral de perspectivas culturais e epistemológicas eurocêntricas. O movimento busca desvincular-se das narrativas históricas que foram moldadas pela visão hegemônica do colonizador, propondo, em seu lugar, uma pluralidade de vozes e experiências que refletem a riqueza e complexidade das culturas colonizadas.

Além da desconstrução crítica, a decolonialidade visa à construção de novos paradigmas, nos quais as comunidades colonizadas tenham o poder de recontar suas histórias, afirmar suas identidades culturais e contribuir ativamente para a definição dos rumos sociais. A busca por justiça social é intrinsecamente conectada à promoção de igualdade e respeito mútuo entre diferentes culturas e comunidades.

Essa abordagem, portanto, não se limita a uma resistência passiva, mas impulsiona uma atuação transformadora e proativa. Ao questionar as estruturas coloniais persistentes, a decolonialidade busca estabelecer uma base mais justa e equitativa para as relações sociais, reconhecendo e valorizando a diversidade como um elemento fundamental para a construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva. Em suma, a resistência à colonialidade por meio da decolonialidade representa um compromisso ativo com a criação de um futuro mais justo e igualitário, fundamentado na autonomia e dignidade das comunidades historicamente oprimidas.

Cisne e Ianael (2022, p.195) ressaltam como em todos os momentos da colonização a resistência das populações negras esteve presente:

Desde o início da vida em cativeiro, a população negra, negando a visão da escravização dócil e passiva, participa como elemento primordial na criação de estratégias de rebeldia e confronto a instituição. Nesse contexto, as ações executadas

pelas mulheres correspondem à negação do modo de produção escravista e a consequente oposição ao mando dos senhores proprietários

As autoras destacam o papel, muitas vezes subvalorizado, que as mulheres tiveram nesse processo de resistência.

As mulheres cativas recorreram a várias formas de recusa a dominação que lhes são impostas. Podendo ir desde ações individuais e cotidianas, como fugas, abortos, infanticídios e suicídios, até ações mais coletivas como as participações nas rebeliões e na formação de quilombos (Cisne e Ianael (2022, p. 196)

O papel das mulheres negras na resistência atravessa diferentes momentos em ocupações dentro da sociedade escravista. As chamadas escravas de ganho exercem um papel essencial na organização dos movimentos de oposição ao domínio da elite social branca. A possibilidade de locomoção nos centros urbanos e fora das vistas dos senhores eram um trunfo explorado. “Nesse contexto, as mulheres de ganho fazem do seu ponto de venda, espaços de articulação política de resistência. Uma vez que além dos seus produtos, transportavam também sua cultura, suas estratégias e seus ideais de liberdade para transformação social.” (Cisne e Ianael (2022, p. 196).

A habilidade de se movimentar nos espaços urbanos conferia às mulheres de ganho uma certa autonomia relativa, permitindo-lhes estabelecer conexões e redes de solidariedade fora do controle direto dos senhores. Nesse contexto, essas mulheres se tornaram agentes ativas na luta contra a opressão sistêmica, utilizando seus espaços comerciais como locais de resistência cultural, social e política.

Em todo o continente, a resistência negra uniu homens e mulheres na luta contra a dominação. Como aponta Melo (2015):

[...] foram diversas as insurgências que marcaram a organização de mulheres e homens negros, os quais prevaleceram sobre o nome de quilombos, mocambeiros e mocambos, no Brasil; Palenques, na Colômbia, Equador, Cuba, México, Panamá e Peru; Cumbes na Venezuela; Maroons no Haiti, Jamaica e demais ilhas do Caribe francês; Batey, na República Dominicana. (MELO, 2015, p. 38)

Outro elemento do cotidiano que aponta para a resistência negra é a música. Azevedo (2018) chama a atenção para o pouco destaque que esse modo de oposição à dominação tem nas discussões sobre o combate ao colonizador na medida em que “Traços culturais africanos que atravessaram séculos resistindo ao tráfico, à máquina escravista e ao racismo, ficando retidos na retina e na sensibilidade.” (AZEVEDO, 2018, p. 46)

A música, como veículo de resistência, desempenhou um papel crucial ao proporcionar às comunidades negras uma forma única de expressar suas identidades, narrar suas experiências

e preservar suas tradições culturais. Além disso, a música serviu como uma poderosa ferramenta de comunicação e organização nas lutas contra a opressão racial.

Ao explorar as raízes africanas que permeiam as melodias, ritmos e letras, a música afrodescendente tornou-se um canal de resistência cultural, transmitindo mensagens de resiliência, solidariedade e celebração da própria identidade. Essa forma de expressão artística não apenas enfrentou as adversidades históricas impostas pelo colonialismo e escravidão, mas também ofereceu uma plataforma para a articulação de movimentos sociais e políticos.

A reflexão de Azevedo destaca a importância de reconhecer a música como um meio de resistência que transcendeu as barreiras temporais e históricas, mantendo viva a herança cultural afrodescendente. Essa resistência sonora não apenas confrontou as práticas de opressão, mas também deixou um legado duradouro que ressoa na contemporaneidade, influenciando diversas manifestações culturais e fortalecendo a luta contínua contra as formas persistentes de discriminação racial.

O corpo é outro instrumento cotidiano de resistência. Desde os tempos coloniais, o corpo negro – na dança, na música e na estética – é uma forma de resistência a se colocar em oposição às iniciativas de branqueamento das elites dominantes. “[...] o negro se envolveu de modo a penetrar todo os poros da vida social; suportou e ainda suporta racismos, segregações à moda tropical, mas resiste a extermínios físico e cultural pelas bordas, periferias, subúrbios e enclaves empobrecidos nas áreas centrais das cidades brasileiras.” (AZEVEDO, 2018, p. 48).

A análise de Azevedo enfatiza o papel do corpo negro como uma expressão multifacetada de resistência. A dança, por exemplo, torna-se um veículo de celebração da identidade cultural, resistindo às tentativas de apagamento cultural. A música, com suas batidas e ritmos enraizados nas tradições africanas, representa uma forma de afirmação cultural e uma resistência viva contra os esforços de assimilação e negação da riqueza cultural afrodescendente.

Além disso, a estética negra, expressa através da moda, penteados e adornos, desafia os padrões eurocêntricos de beleza, reivindicando a diversidade e a autenticidade das experiências negras. O corpo negro, assim, transcende sua função física e se torna uma manifestação de resistência política e cultural, desafiando as estruturas de poder que historicamente tentaram subjugar e apagar a riqueza cultural e identidade do povo negro brasileiro.

Leitão (2015) ao escrever a biografia do compositor, cantor e sambista Aluísio Machado ressalta o papel que as rodas de samba nos subúrbios tiveram na resistência aos diferentes regimes autoritários na história brasileira.

Madeira & Gomes (2018) demonstram como a juventude negra da periferia tem criado formas de resistência contra o racismo presente no cotidiano das cidades brasileiras:

A juventude negra das periferias tem protagonizado, graças ao hip-hop e/ou movimentos ligados à arte urbana e estética, ações de enfrentamento aos padrões opressores do corpo, cabelo, comportamento em busca de uma identidade negra fortalecida. Essa estratégia tem contribuído não só para o fortalecimento identitário, mas também para a constante denúncia e o combate ao extermínio da juventude negra. (MADEIRA & GOMES, 2018, p. 475)

Nogueira (2017, APUD Madeira & Gomes, 2018) afirma que nesses espaços em que a ação do Estado e dos processos de dominação é mais forte, é também o lugar onde a resistência e reinvenção não somente garantem a perpetuação da história e da cultura negra como descortinam novas expressões e interpretação contra hegemônicas do mundo.

São nesses territórios negros e periféricos que a força do capital e do Estado fincam suas mais perversas raízes. Porém, são nesses territórios que surgem expressões de resistências culturais e políticas, sobretudo por parte da juventude, que consegue construir experiências de sociabilidade e lutas alternativas e descolonizadoras, em face de um poder cada vez mais vil e agressivo contra as comunidades e populações negras. (Nogueira, 2017, p. 5)

O decolonial se constitui, portanto, como uma emancipação dos mecanismos de dominação e questiona a conservação dos ideais colonialistas e possibilita a construção de um pensamento inovador que valoriza os conhecimentos locais. (Mignolo 2010).

O movimento decolonial surge do descontentamento pós-colonial, questionando as narrativas eurocêntricas e propondo uma reconceptualização das relações globais, sociais e culturais e reflete as ações de resistência e reexistência cotidiana. Pensadores como Frantz Fanon e Aimé Césaire foram precursores ao examinar as sequelas psicológicas e sociais da colonização. Frantz Fanon (1961), em sua obra “Os Condenados da Terra”, desvela a psicologia da colonização, destacando como a opressão colonial deixa cicatrizes profundas na subjetividade dos colonizados. Aimé Césaire (1950), em “Discurso sobre o Colonialismo”, provoca reflexões sobre o colonialismo cultural e a desumanização inerente a esse sistema.

No entanto, a perspectiva decolonial se expandiu e se diversificou ao longo do tempo. A decolonialidade implica na descolonização do saber, desafiando a hegemonia do conhecimento eurocêntrico e valorizando outras epistemologias, especialmente aquelas marginalizadas pelas estruturas coloniais. O movimento decolonial e a decolonialidade são impulsos fundamentais na busca por justiça social, reconhecimento da diversidade cultural e desconstrução de estruturas coloniais persistentes.

A centralidade da decolonialidade reside na sua capacidade de dismantelar as narrativas e perspectivas hegemônicas, questionando ativamente o domínio do conhecimento eurocêntrico

que historicamente subalternizou outras formas de sabedoria e compreensão do mundo. Ao descolonizar o saber, o movimento decolonial busca estabelecer um diálogo equitativo entre diversas epistemologias, reconhecendo e legitimando as contribuições de culturas que foram sistematicamente silenciadas ou menosprezadas.

Além disso, a busca por justiça social é intrinsecamente vinculada à decolonialidade, pois visa desmantelar as estruturas de poder que perpetuam desigualdades históricas. A valorização da diversidade cultural, por sua vez, é um componente essencial desse movimento, visando criar um espaço onde diferentes formas de conhecimento, identidades e expressões culturais possam coexistir de maneira igualitária.

Ao desafiar narrativas dominantes e valorizar múltiplas perspectivas, o movimento decolonial visa criar um espaço para a reconstrução de identidades, saberes e relações mais equitativas. Apesar dos desafios e críticas, a decolonialidade continua a inspirar mudanças significativas nas esferas acadêmicas, culturais e sociais, promovendo um diálogo intercultural e uma reflexão profunda sobre o legado duradouro da colonização. Entretanto, em contextos acadêmicos mais tradicionais, a implementação das propostas decoloniais muitas vezes encontra rejeição como uma abordagem que desafia as estruturas estabelecidas, gerando resistência à sua integração nos currículos e principalmente por representar a oposição cotidiana das populações dominadas aos modelos hegemônicos.

#### **4.1 Decolonialidade e educação antirracista**

A compreensão da decolonialidade é intrinsecamente ligada a dois aspectos indissociáveis. Primeiramente, ela se manifesta como uma ação de resistência e reexistência por parte de todos os povos oprimidos pela dominação imposta nos séculos XV e XVI, e que persiste ao longo de diferentes momentos desde então até os dias atuais (Walsh, 2009). Essas ações representam uma variedade de estratégias contra-hegemônicas adotadas para enfrentar as condições advindas dos processos de dominação colonial.

Nesse contexto, os movimentos políticos, culturais, estéticos, religiosos e sociais de amplo espectro desenvolvidos pela população negra desempenham um papel crucial. Essas manifestações contestam, direta ou indiretamente, os padrões e valores construídos a partir da colonialidade, constituindo exemplos significativos de ações decoloniais (Bernardino-Costa et al., 2018).

A resistência e reexistência, enquanto expressões da decolonialidade, transcendem o tempo, abrangendo desde os primeiros impactos da colonização até as formas contemporâneas de luta contra as estruturas opressivas. Esses esforços, muitas vezes multifacetados, envolvem

estratégias que desafiam a hegemonia cultural e questionam as normas impostas pela colonialidade.

Dessa maneira, a decolonialidade se revela não apenas como um conceito teórico, mas como uma prática dinâmica e contínua de desafiar, desestruturar e transformar as condições sociais que foram estabelecidas durante os períodos coloniais. Essa perspectiva oferece uma visão holística das lutas contra-hegemônicas, destacando a diversidade de abordagens adotadas pelos povos oprimidos em sua busca pela autonomia, justiça e reconhecimento cultural.

O segundo aspecto essencial da decolonialidade é a perspectiva acadêmica, que, partindo das lutas cotidianas dos povos oprimidos, busca sistematizar essas ações como uma forma intelectual de resistência e oposição aos padrões de poder impostos pela hegemonia da modernidade. Esta abordagem acadêmica representa uma crítica profunda às práticas e pensamentos gerados a partir da matriz modernidade/colonialidade, oferecendo uma nova lente para compreender o mundo e reconhecendo os povos subalternizados como protagonistas não apenas na construção, mas também como autores na definição do mundo.

A decolonialidade, nesse contexto acadêmico, emerge como uma voz que busca enunciar as narrativas e perspectivas que resistem ao silenciamento e apagamento perpetrados pela modernidade capitalista. Ela desafia as estruturas epistêmicas eurocêntricas que historicamente marginalizaram saberes e modos de vida não alinhados com os padrões coloniais, buscando ampliar o alcance do conhecimento e valorizar as contribuições culturais, intelectuais e sociais das comunidades subalternizadas.

Essa perspectiva acadêmica da decolonialidade não apenas oferece uma crítica contundente aos discursos dominantes, mas também propõe alternativas epistêmicas e metodológicas que buscam reconhecer a diversidade de saberes e experiências culturais. Assim, ela se torna um instrumento vital para a descolonização do conhecimento, oferecendo uma visão mais inclusiva e equitativa das múltiplas formas de compreender o mundo e a complexidade das sociedades humanas. Entretanto, alcançar este processo de reflexão crítica não é simples. É preciso compreender o movimento dos microssistemas da colonialidade que fundam o grande sistema opressor hierárquico e hegemônico discutidos anteriormente. Para Mignolo (2008):

A opção descolonial é epistêmica, ou seja, ela se desvincula dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento. Por desvinculamento epistêmico não quero dizer abandono ou ignorância do que já foi institucionalizado por todo o planeta (por exemplo, veja o que acontece agora nas universidades chinesas e na institucionalização do conhecimento). Pretendo substituir a geo-e a política de Estado de conhecimento de seu fundamento na história imperial do Ocidente dos últimos cinco séculos, pela geo-política e a política de Estado de pessoas, línguas, religiões, conceitos políticos e econômicos, subjetividades, etc., que foram racializadas (ou seja, sua óbvia humanidade foi negada). (MIGNOLO, 2008, p. 290)

A ideia de Mignolo (2008) é um rompimento com os conceitos eurocêntricos que são naturalizados e impostos como realidade a fim de promover uma descolonização epistemológica. Ou seja, valorizar às culturas, os costumes e linguagem que historicamente foram anuladas, silenciadas e desclassificadas em detrimento de uma construção racial colonial. A partir desse contexto, o movimento do pensamento crítico decolonial pretende interferir em diferentes setores da sociedade, incluindo o setor educacional.

Maldonado- Torres (2018, p.44) indica que a decolonialidade obriga a adoção de uma atitude diferente frente à colonialidade. Gomes (2018, p. 225) coloca essa atitude como uma característica presente em toda a trajetória dos movimentos negros. “Se olharmos a sociedade brasileira, encontraremos o protagonismo negro denunciando esse mesmo colonialismo e sua colonialidade.” Ela aponta ainda que essa atitude tem de ser acompanhada “por uma ruptura epistemológica, política e social que se realiza também pela presença negra nos espaços de poder e decisão (...). Essa condição só pode se tornar realidade se desde o início de sua formação, o estudante for apresentado a uma postura decolonial diante do racismo presente na sociedade. Nesse aspecto é importante ressaltar que o movimento negro contribuiu significativamente para a construção de políticas públicas e ações governamentais.

As temáticas das relações étnico raciais, diferenças culturais e educação ganharam espaço nos movimentos sociais e nos ambientes acadêmicos e passou a ser objeto de reflexões, debates e pesquisas. Os anos 90 foi uma década de transformações jurídicas importantes para a educação brasileira, sendo elaborado em 1997 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Os PCNs representaram uma importante incorporação de assuntos cruciais, incluindo os temas transversais, que abordam questões sociais fundamentais.

Posteriormente, mais uma conquista marcada pelo movimento negro acontece em 2003, quando, em 9 de janeiro é sancionada a Lei nº 10.639 tornando obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar. Essa legislação, conhecida como Lei 10.639/03, representou uma conquista expressiva impulsionada pelo movimento negro. Ela não apenas reconheceu a necessidade de abordar a diversidade cultural e étnica do Brasil nas escolas, mas também proporcionou respaldo jurídico para a implementação de uma educação antirracista.

Diante desse cenário desafiador e com o propósito de suprir essa lacuna na formação educacional, minha pesquisa ganha relevância ao buscar construir e disponibilizar aos professores um material que contenha conteúdos capazes de viabilizar a promoção de uma prática pedagógica fundamentada nos princípios da educação antirracista. Essa iniciativa visa não apenas preencher uma lacuna educacional, mas também enfrentar os entraves que

permeiam a implementação da Lei 10.639/03, possibilitando que os educadores se sintam mais preparados e incentivados a abordar de maneira eficaz as questões relacionadas à diversidade étnico-racial em sala de aula.

Conforme Gomes (2018, p. 231) destaca, a decolonização dos currículos se configura como um desafio crucial na construção da democracia e na luta antirracista. Nesse contexto, é imperativo reconhecer que, apesar dos progressos observados nos séculos XX e XXI, tanto a colonialidade quanto o próprio colonialismo persistem de maneira arraigada nos currículos escolares, no material didático e na formação dos profissionais da educação, sejam eles professores, gestores ou gestoras.

A afirmação de Gomes evidencia a necessidade urgente de repensar e transformar os currículos educacionais, a fim de superar estruturas que reproduzem relações coloniais e práticas discriminatórias. O desafio proposto é, portanto, multifacetado, demandando não apenas uma revisão dos conteúdos presentes nos currículos, mas também uma reconfiguração do material didático utilizado e uma profunda reflexão sobre os processos formativos dos educadores. Essa abordagem mais ampla busca efetivamente enfrentar a persistência da colonialidade, contribuindo para a construção de uma educação mais inclusiva, democrática e antirracista.

Dessa maneira, é imperativo estabelecer uma conexão entre ações cotidianas, exemplificadas pelos esforços dos movimentos negros, e ações intelectuais, como os debates promovidos pelo grupo modernidade/colonialidade. A emergência da decolonialidade antirracista representa uma resposta crítica e proativa às estruturas de poder enraizadas durante o período colonial, com o propósito de desmontar narrativas e práticas que perpetuam o racismo sistêmico.

A abordagem da decolonialidade antirracista se inicia com uma investigação aprofundada das bases epistemológicas que sustentam o conhecimento dominante. O questionamento dessas bases busca desvelar as raízes do pensamento colonial que historicamente marginalizou e oprimiu populações não brancas. Assim, a proposta é dismantelar essas estruturas de conhecimento que, ao longo do tempo, foram utilizadas para legitimar e justificar relações de poder discriminatórias e hierarquias raciais. A decolonialidade antirracista visa, portanto, desconstruir as fundações do racismo sistêmico ao nivelar criticamente as estruturas epistêmicas que historicamente deram suporte a práticas discriminatórias. Essa abordagem representa uma tentativa de transformação profunda, tanto nos âmbitos intelectuais quanto sociais, na busca por uma sociedade mais justa e igualitária.

Segundo a autora, a trajetória para efetivar essa transformação envolve a inserção de "outras narrativas no campo do conhecimento e do currículo, que dá legitimidade aos saberes acadêmicos, políticos, identitários e estético-corpóreos negros" (GOMES, 2018, p. 245). Nessa perspectiva, compreendemos que as práticas pedagógicas desempenham um papel crucial nesse processo, pois podem integrar as duas dimensões por meio de ações político-pedagógicas no processo de formação discente.

Dessa maneira, a pesquisa utilizou a literatura infantil afro-brasileira como ferramenta para desenvolver um material didático pedagógico. Este material tem como propósito dar suporte aos professores dos anos iniciais na construção de práticas antirracistas e contribuir significativamente para a vivência e desenvolvimento de estudantes dos anos iniciais imersos em uma educação que valoriza as relações étnico-raciais. A literatura infantil afro-brasileira, ao trazer consigo perspectivas, histórias e culturas que historicamente foram negligenciadas, visa preencher lacunas no currículo educacional.

Ao promover a diversidade de narrativas, a pesquisa busca não apenas desconstruir estereótipos e preconceitos, mas também criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e respeitoso. A abordagem político-pedagógica proposta visa, assim, catalisar a transformação social por meio da educação, fomentando uma compreensão crítica e reflexiva sobre as questões étnico-raciais desde os primeiros anos escolares.

#### **4.2 A lei 10.639/03 20 anos depois: as dificuldades de efetivação da lei na escola básica**

O movimento negro no Brasil tem suas raízes na resistência histórica dos afrodescendentes, que lutaram contra a escravidão e buscaram espaço na construção de uma sociedade mais justa. Munanga (2017), destaca que a teoria da resistência do movimento negro vai além da luta por direitos, busca a valorização da identidade e a construção de uma narrativa própria.

Nesse contexto, a resistência do movimento negro não se limita à luta contra as injustiças e desigualdades impostas pela sociedade, mas abraça uma busca mais profunda por reconhecimento cultural, dignidade e autonomia narrativa. A valorização da identidade negra e a construção de uma narrativa própria são fundamentais para a desconstrução de estereótipos, preconceitos e para a afirmação da herança cultural afro-brasileira.

Ao compreender a resistência do movimento negro como um fenômeno multifacetado, que vai além da esfera legal e política, ganhamos uma visão mais abrangente das aspirações desse movimento. Ele se configura não apenas como uma resposta às adversidades históricas,

mas como um esforço para redefinir e reafirmar a identidade negra, contribuindo assim para a construção de uma sociedade mais inclusiva e respeitosa da diversidade étnico-racial.

A promulgação da Lei 10.639/03 representa o resultado da mobilização e articulação efetiva do movimento negro, que, de maneira incansável, pleiteou transformações estruturais no sistema educacional brasileiro. Conforme aponta Munanga (2017), os movimentos negros desempenham um papel central na reivindicação por uma educação que incorpore de maneira significativa a História e a cultura afro-brasileira, com o intuito de superar o racismo estrutural enraizado na sociedade. A construção desse marco legal para a inclusão do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas não se deu de forma isolada, mas foi permeada por intensos debates e mobilizações, como discutido por Silva (2012), evidenciando uma busca ativa por igualdade e reconhecimento.

A Lei 10.639/03, sancionada em 9 de janeiro de 2003, emerge como uma conquista significativa do movimento negro, garantindo a inserção obrigatória desses conteúdos nos currículos escolares. Esse marco legal visa não apenas corrigir lacunas históricas, mas, sobretudo, contribuir para a construção de uma educação mais inclusiva e plural, que respeite a diversidade étnico-racial presente na sociedade brasileira. A trajetória que culminou na promulgação da lei reflete a luta incansável pela promoção da igualdade, reconhecimento da pluralidade cultural e combate ao racismo estrutural no âmbito educacional.

A promulgação da Lei 10.639/2003, segundo a análise de Gomes (2014), representa um marco significativo que expressa o reconhecimento da dívida histórica do Brasil com a população afrodescendente. Essa legislação visa corrigir distorções presentes nos currículos educacionais, almejando uma abordagem mais inclusiva e equitativa. Ao buscar integrar a história e a cultura afro-brasileira nos conteúdos escolares, a lei desempenha um papel crucial na desconstrução de estereótipos que, ao longo da história, marginalizaram a rica contribuição afro-brasileira para a formação da identidade nacional.

De acordo com Hall (2003), a ênfase dada pela lei ao reconhecimento da diversidade cultural nas escolas não apenas visa corrigir lacunas educacionais, mas também promove um senso de identidade e pertencimento entre os estudantes afrodescendentes. Proporcionar um ambiente educacional que valorize e reflita a diversidade étnico-racial é fundamental para fortalecer a autoestima e a construção de uma identidade positiva para essa parcela da população.

Gomes (2012) destaca que a promoção das relações étnico-raciais como parte integrante do processo educacional é de extrema importância. Nesse sentido, a Lei 10.639/2003 não apenas introduz conteúdos específicos, mas propõe uma mudança de paradigma na abordagem

da diversidade cultural nas instituições de ensino. A educação para as relações étnico-raciais torna-se um elemento essencial para a formação dos estudantes, contribuindo não apenas para o conhecimento histórico, mas também para o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva sobre a pluralidade cultural presente na sociedade brasileira.

Segundo Santos (2008), a inserção da história e cultura afro-brasileira no ambiente escolar transcende a esfera educacional, configurando-se como um passo essencial na construção de uma sociedade que supere o mito da democracia racial. Essa perspectiva ressalta a dimensão social e transformadora da inclusão desses elementos no currículo, apontando para a necessidade de uma abordagem que vá além do aspecto pedagógico.

Conforme destacado por Gomes (2012), a legislação em questão desempenha um papel de destaque na promoção da educação antirracista, funcionando como uma ferramenta que estimula a formação de uma consciência crítica nos estudantes. A Lei 10.639/2003, portanto, não se limita a uma mudança curricular; ela representa um instrumento para a construção de uma mentalidade que questiona e combate ativamente o racismo em todas as suas manifestações.

A construção de uma educação antirracista, de acordo com essa perspectiva, exige não apenas a inclusão de conteúdos específicos, mas uma abordagem holística que permeie toda a estrutura educacional. É um chamado para a transformação da mentalidade, das práticas pedagógicas e das relações interpessoais nas escolas, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a equidade e a justiça social.

A Lei 10.639/2003, inegavelmente, é resultado das conquistas dos movimentos negros, representando a materialização de uma luta persistente pela inclusão, reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira no cenário educacional brasileiro.

Entretanto, os desafios encontrados na efetiva implementação da Lei 10.639/2003 destacam a necessidade de esforços contínuos para superar resistências e impulsionar mudanças estruturais no ambiente educacional. A inserção da História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares não se resume a uma mera adição de conteúdos, ela desempenha um papel fundamental na transformação dos paradigmas educacionais, desafiando estereótipos enraizados e ampliando as perspectivas dos estudantes (Munanga, 2017).

Ao reconhecer e valorizar a diversidade cultural, bem como ao confrontar estereótipos historicamente presentes na educação brasileira, a legislação em questão promove uma significativa transformação nos currículos escolares. Essa mudança não apenas incorpora novos temas, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais consciente de sua pluralidade étnica e cultural.

No entanto, é crucial discutir as dificuldades enfrentadas na implementação da Lei 10.639/2003, especialmente ao considerar a perspectiva dos participantes envolvidos no processo educacional. Essas dificuldades podem abranger desde resistências por parte de profissionais da educação até desafios estruturais que demandam uma revisão mais profunda das práticas pedagógicas e dos materiais didáticos. Essa análise permitirá compreender os obstáculos enfrentados e, assim, orientar estratégias mais eficazes para garantir o pleno cumprimento dos objetivos propostos pela legislação.

Lei 10.639/03 tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio, enquanto a Lei 11.645/08 ampliou essa obrigação para incluir também o ensino de História e Cultura Indígena. Essas leis visam corrigir distorções históricas e promover o respeito a diversidade étnica e cultural do Brasil. Porém, quem atua em diálogo direto com os estudantes sente falta de um apoio maior, seja na formação docente quanto na própria construção de currículos adequados ao que está proposto. Botsuana afirma:

A partir de minha vivência posso afirmar que o maior desafio se encontra na formação docente, pois para que a lei saia do lugar da teoria e passe a prática é necessário que a academia passe por uma transformação, descentralizando o conhecimento ocidental e Eurocêntrico, e tirando dos lugares periféricos os conhecimentos produzidos tanto pelos Africanos nos diferentes tempos e campos. A lei diz que os temas relacionados a história e cultura afro-brasileira devem perpassar todo o currículo, mas como fazer isso, se minha formação não abarcou uma educação não-eurocêntrica? (Botsuana)

Diversos participantes apontam que a formação docente é um problema grave, porque afeta diretamente a segurança na abordagem do tema, principalmente porque vivemos em um país onde o debate racial historicamente foi abafado de diferentes formas. Quênia afirma que *“a insegurança por não ter base suficiente na formação para tratar do assunto de maneira a contribuir para uma educação efetivamente antirracista”*.

A insegurança pode gerar uma dificuldade adicional de modificar suas práticas pedagógicas. Ruanda dá um exemplo de como isso pode ocorrer.

Devo citar também os poucos recursos criativos dos profissionais da educação, aqueles que não conseguem ver que atabaque também pode fazer parte do material escolar e do dia a dia em sala de aula, ou que um quiabo pode dar abertura para um tema riquíssimo de agro e afro cultura. (Ruanda)

A formação docente, ou os problemas indicados nela, aparecem em outros relatos. Angola compreende a formação docente como o maior desafio para a implementação pedagógica da legislação que estamos discutindo:

Com certeza o maior desafio é a falta de domínio sobre o tema. Ainda hoje, trabalhar com a implementação da lei é um desafio para toda a comunidade escolar. Por vezes esbarramos com o preconceito dos responsáveis e da equipe escolar. Para trabalhar os

aspectos da lei, transpassando essas barreiras, se faz necessário um aprofundamento em textos e suas possibilidades, para que tenhamos domínio e façamos um trabalho com excelência. (Angola)

De fato, pensar em uma mudança de mentalidade na escola básica sem considerar uma transformação no processo de formação docente nos parece inconsistente. Além disso, como temos observado nos últimos anos, vivemos tempos em que determinadas visões que reforçam atitudes preconceituosas como o racismo têm se multiplicado em redes sociais e outros espaços da sociedade. Isso aparece no modo como reconhecemos o conhecimento produzido fora dos modelos eurocentrados. Corretamente, Botsuana lembra:

Além disso, as sociedades de modo geral, continuam tendo uma visão preconceituosa, elitista e eurocêntrica a respeito dos diferentes saberes, que gera pressão sobre educadores e instituições educacionais, em uma relação racista, para manter as culturas Africanas e brasileiras e sua importância para a formação da identidade e cultura brasileira em um lugar periférico. (Botsuana)

Se concordamos que a educação desempenha um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e igualitária e que as leis e normas que discutem a educação para as relações étnico-raciais representam marcos legislativos significativos para a superação do racismo no Brasil, precisamos entender que a implementação dessas leis nas escolas de ensino fundamental tem enfrentado uma série de desafios consideráveis, refletindo a complexidade da tarefa de transformar políticas em práticas educacionais efetivas e que merecem atenção. Outra participante, Benin, relata as estratégias pessoais que têm adotado para dar conta dessa realidade, considerando a falta de apoio estrutural:

Atualmente só trabalho na educação pública e lá noto a falta de apropriação sobre o conteúdo de fato da maioria dos profissionais que ali estão. Inclusive esse foi o motivo do meu interesse no curso, pois vejo a necessidade de compreender melhor sobre a temática antirracista para melhor desenvolver dentro da minha prática pedagógica. (Benin)

Nesse aspecto, Ruanda chama a atenção para outras questões, como a presença do racismo estrutural dentro das instituições, o que dificulta a efetivação de uma política antirracista.

Para além da falta de interesse, também existe a questão da falta de acesso e preparo desses profissionais e o racismo estrutural. E me aparenta que o último não é levado em sua tamanha importância, tendo em vista que são poucos aqueles que tem o interesse de combatê-lo. A demanda de cursos afro culturais é baixa, digo isso por experiência própria. Atualmente negros e negras vem se armando de conhecimento científico para que possamos enriquecer este tema, mas ainda assim, poucos têm acesso. (Ruanda)

O racismo estrutural aparece por exemplo em instituições de ensino resistentes em adquirir materiais que abordam adequadamente as relações étnico-raciais. A seguir, veremos relatos da participante Zâmbia, trazendo um exemplo vivenciado em seu cotidiano escolar.

[...] Então a gente ainda bate muito nisso e um exemplo que aconteceu hoje na minha escola foi que a prefeitura do Rio mandou uma listagem pra bial de que 30% dos livros fossem dessa temática étnico racial. E eu pedi para que a direção comprasse o livro da Barbara “Como se tornar um educador antirracista” que eu acho muito interessante, acho que toda escola deveria ter. E uma das coordenadoras, ninguém aqui conhece ela, uma das coordenadoras foi e quando ela chegou, ela pegou o livro e entregou pra diretora e falou assim: “Olha só eu comprei porque estava na lista. Mas, não precisa disso não poque ninguém aqui é racista”. E eu fiquei assim, gente não é só sobre não ser racista. É o que a gente falou, é sobre ser antirracista[...] (Zâmbia)

O racismo nas estruturas escolares não é privilégio das instituições públicas. Nigéria traz um exemplo de uma escola privada:

[...] eu trabalhei em um colégio de elite do Rio de Janeiro, um colégio famoso e bem caro, onde a lei era ignorada, pelo menos no ensino fundamental 1. Esbarrava como a colega falou, na questão religiosa, né, poque é um colégio religioso. Então, alguns livros que a gente tentou trazer, alguns temas foram barrados pela direção, porque não queria que falasse da questão religiosa e é muito difícil você trabalhar essas questões sem você comentar a questão religiosa, é impossível. Então, isso era deixado de lado. E, também, não tinha assim grande interesse, né[...] (Nigéria)

Os relatos dos participantes revelam a resistência das instituições de ensino em adquirir materiais adequados, impedindo os professores de abordar e praticar práticas pedagógicas antirracistas mais elaboradas com auxílio e suporte adequado.

A falta de materiais adequados sobre as relações étnico-raciais constitui um desafio substancial para a implementação eficaz de uma educação antirracista e, conseqüentemente da lei 10.639/03. A ausência desses materiais nas instituições de ensino pode limitar o professor ao uso de materiais educacionais que muitas vezes perpetuam estereótipos e representações distorcidas, contribuindo para uma visão limitada das experiências e contribuições de diferentes grupos étnicos.

Essa ausência de diversidade representativa nos livros didáticos e no material complementar é uma limitação séria, pois não oferece aos estudantes a oportunidade de aprender sobre diferentes culturas e histórias de maneira precisa e respeitosa e, pode construir uma identidade fragilizada, ou seja, a carência desses materiais pode ter repercussões negativas na autoestima e na construção da identidade racial de estudantes negros.

Os materiais educativos desempenham um papel central no processo de formação das percepções e valores das crianças. Na promoção da educação antirracista, é vital contar com recursos que representem a diversidade étnico-racial e desconstruam estereótipos. É fundamental que os professores tenham acesso a materiais que abordam as relações étnico-raciais de forma positiva e crítica. Portanto, incentivar a produção independente e a disponibilização de materiais educacionais antirracistas que abordem de maneira precisa e respeitosa as diversas experiências étnico-raciais pode ser uma estratégia eficaz para preencher

as lacunas existentes nos materiais convencionais, promovendo perspectivas mais abrangentes.

A participante Gâmbia faz um duro reconhecimento da realidade dentro da escola:

Eu acredito que a principal pedra que a gente encontra para a implementação da lei é o racismo dentro da escola e eu acho que isso precisa ser falado com essas palavras. É o racismo dentro da escola. Não tem como falar que é só a falta de habilidade ou que é falta de conhecimento. É o racismo estrutural, institucional que existe dentro da escola ainda. Os educadores ainda têm uma visão racista da educação, uma visão muito colonial da educação. Então, para essa lei ser implementada é nesse ponto que a gente precisa bater, tanto que em qualquer momento que eu tenha que falar sobre esse assunto dentro da escola, eu começo com a lei. Existe uma lei e ela precisa ser seguida e ela já está aí a bastante tempo. Então, se ela existe e ela está sendo ignorada qual é o fator que está fazendo essa lei ser ignorada? E eu acredito que um outro principal motivo é o bandido do mito da democracia racial de que não existe racismo, principalmente dentro da escola. Que professor seria racista em 2023? (Gâmbia)

Desestabilizar o racismo estrutural é uma necessidade para que as práticas pedagógicas antirracistas possam emergir. Mas como afirma outra participante, Namíbia, “*O grande desafio é a falta de conhecimento sobre a temática, e também o envolvimento de toda a escola para a implementação da lei*”. Gabão, vai além e indica alguns caminhos que ela entende serem possíveis para modificar essa realidade.

Um dos maiores desafios tem início na formação ofertada aos professores, uma vez que os currículos das universidades nem sempre valorizam a educação afrocentrada, não apenas como conteúdo, mas acima de tudo como uma prática a ser adotada no dia a dia. Desse modo, alguns professores saem das universidades sem a devida consciência sobre a importância do tema e com escassa instrumentalização para desenvolver atitudes e propostas que valorizem a cultura afro-brasileira e indígena em sala de aula. Com isso, vem a negação e a ausência de compromisso no cumprimento de uma prática antirracista. Uma vez que o racismo é estrutural, só conseguimos desestabilizá-lo através da consciência e do conhecimento. Acredito que esse seja o início de tudo, tendo isso, o professor não vai parar de buscar informações e experiências que enriqueçam as suas práticas pedagógicas voltadas para uma educação antirracista. (Gabão)

A resistência pela reformulação dos currículos escolares é outro fator que dificulta a implementação da lei, pois reflete a manutenção de estruturas de poder que historicamente marginalizam a história e a cultura afro-brasileira. Moçambique alerta que:

[...] há ainda uma cultura de reducionismo do currículo [...] associando o trabalho escolar a datas comemorativas. Nesse sentido, o trabalho sobre e com a cultura afro-brasileira é reservado para o mês de novembro, não como um tema transversal ao longo do ano letivo. (Moçambique)

O relato das professoras denuncia a negligência presente nos currículos escolares com relação as questões étnico-raciais e a urgência pela reformulação dos currículos de forma ampla. Essa resistência surge de currículos escolares tradicionais, que mantêm uma abordagem eurocêntrica. A necessidade de revisão curricular é destacada por Gomes (2014), que enfatiza a resistência à inclusão de conteúdos afro-brasileiros. A resistência às alterações nos currículos escolares reflete a persistência de uma visão eurocêntrica que desvaloriza as contribuições

culturais afro-brasileiras. A superação dos desafios requer uma abordagem que desconstitua as estruturas coloniais presentes no sistema educacional, promovendo uma visão de mundo mais plural e inclusiva.

Outros participantes destacaram como principal dificuldade o modo como as famílias percebem o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Como uma participante já havia destacado, a sociedade também tem dificultado a implementação de uma educação antirracista, principalmente nos últimos anos com algumas posturas declaradamente racistas.

Dessa maneira, a resistência por parte das famílias dos alunos em aceitar uma escola que incorpora abordagens étnico-raciais também é um desafio para a implementação da Lei 10.639/03. A resistência muitas vezes tem raízes em heranças culturais e percepções históricas que moldam as visões das famílias sobre a abordagem de questões étnico-raciais na educação. Como relata Argélia:

Fomos trabalhar uns livros de histórias africanas e alguns desses livros falava sobre a cultura das máscaras. E a gente enviou um vídeo para as crianças assistirem em casa e não tinha absolutamente nada demais nesse vídeo, só que uma mãe, ela mandou uma mensagem para a direção da escola dizendo que a gente estava trabalhando coisas religiosas dentro dessa escola. Então, foi um problema muito grande que a gente enfrentou nesse dia, por conta do preconceito. Porque ela disse que as máscaras além de ser cultura dos africanos também falava sobre questões religiosas e realmente no vídeo não tinha falado sobre isso, só que a gente viu a resistência dela desde quando a gente começou a trabalhar a temática dos africanos a gente viu muita resistência dessas famílias nesse ano. Então, a direção resolveu mudar o tema, a gente fez outro planejamento, fizemos outras atividades e retiramos essa, por conta dessa situação. (Argélia)

Os exemplos dessa interferência no planejamento escolar são vários. Costa do Marfim relata:

[...] no sexto ano uma professora queria trabalhar um livro de contos africanos e os pais se recusaram a comprar, porque é isso, tem essa diversidade religiosa e de outros aspectos culturais também e eles só foram declaradamente racistas e falaram: eu não quero que o meu filho leia isso e aí fica essa coisa, né. O que você faz diante de uma situação dessa porque o que começou a acontecer depois disso, foi também uma certa autocensura por parte da professora na hora dela escolher os livros para evitar esse tipo de conflito porque não era o cenário ideal, né. Então, é realmente algo que deveria mobilizar muito mais a comunidade ao redor e infelizmente isso é uma grande dificuldade. (Costa do Marfim)

As experiências com essa resistência das famílias estão ligadas, como dito antes, há um processo de avanço de um conservadorismo religioso que esconde uma persistência da colonialidade do saber e do ser em nossa sociedade. Com o avanço das pautas defensoras dos direitos das minorias sociais na década de 2000, a resistência de grupos associados aos poderes dominantes foi sendo espraiada nas diferentes dimensões da vida social e se reflete em parte no

posicionamento de famílias que assumem esses discursos. Camarões vê que “*O maior desafio são as famílias. Relacionam cultura africana somente com religião*”.

Muitas vezes essa resistência está localizada, mas não deve ser confundida como exclusividade de áreas mais pobres ou mais ricas. Isso limita a ação docente como narra a participante Etiópia:

Minha experiência também atravessa a resistência que existe na região em que eu trabalho. As pessoas por aqui ainda enxergam o tema como doutrinação. Eu, sinceramente, não sei se estou disposta a comprar essa briga com uma comunidade tão grande, pois preciso estar lá todos os dias e no mesmo horário. (Etiópia)

A resistência também pode estar relacionada ao não conhecimento dessa outra perspectiva por parte das famílias. Como percebe Costa do Marfim:

Um dos maiores desafios é a relação com os responsáveis dos alunos que, muitas vezes, não entendem a importância de implementação de temas antirracistas e etnicamente diversos. Muitas vezes a instituição Escola não é capaz de dar suporte ao professor diante dessa dificuldade e, sem o apoio familiar, o trabalho com a criança e o jovem se torna cada vez mais acidentado. Como trabalhar um livro que um pai se recusa a comprar para seu filho? (Costa do Marfim)

Logicamente que esse cenário tem consequências. Os relatos dos professores revelam grande resistência pelas famílias dos alunos. Isto ocorre pela falta de compreensão ou desconhecimento sobre a importância da inclusão de perspectivas étnico-raciais que podem levar a uma resistência baseada na desconfiança ou em concepções equivocadas sobre os objetivos pedagógicos.

A resistência familiar pode criar barreiras significativas para o engajamento na vida escolar, prejudicando a colaboração entre pais, professores e estudantes. Além disso, a falta de apoio familiar pode influenciar negativamente a construção da identidade do aluno, especialmente quando a escola busca promover uma compreensão mais abrangente de sua herança étnico-racial.

Como estratégia, promover um diálogo aberto e transparente entre escola e família, compartilhando informações sobre a importância das abordagens étnico-raciais, pode dissipar mal entendimentos e construir confiança das famílias no trabalho desenvolvido pela escola. Outra estratégia é incorporar a comunidade no processo de tomada de decisões educacionais, garantindo que as vozes das famílias sejam ouvidas, criando um senso de pertencimento e colaboração, estimulando cada vez mais a confiança família-escola.

Desse modo, o foco se volta para uma junção entre a formação docente e a progressiva conscientização docente e de toda a comunidade escolar. Uma ação não pode prescindir da outra. Senegal aponta: “*Os maiores desafios, na minha opinião, são a formação docente, a*

*falta de conhecimento da Lei 10.639/03 e da cultura africana e afro-brasileira, além da identidade do aluno nos anos iniciais, muitos ainda a negam”.*

Sendo assim, ganhar confiança para colocar em prática uma nova perspectiva de ensino que seja antirracista passa pela junção entre formação docente, combate ao racismo estrutural e percepção de que o ambiente escolar pode ser um espaço de transformação social. Como afirma Gabão:

A primeira dificuldade que me vem à cabeça é inclusive uma dificuldade que eu coloquei na minha apresentação. Que era as abordagens, as melhores abordagens ou as abordagens mais adequadas para tratar do tema em sala de aula. Porque num primeiro momento, eu pelo menos me senti bastante despreparada, com pouquíssimo repertório para saber quais materiais eu podia utilizar, a maneira como poderia abordar esses assuntos. (Gabão)

Na visão da presente investigação, as questões abordadas anteriormente terminam por fazer com que um dos principais desafios enfrentados na implementação dessas leis seja a falta de formação adequada para os professores abordarem esses conteúdos de forma eficaz e sensível. A formação docente é crucial para o sucesso da lei, exigindo investimento em capacitação para garantir uma abordagem crítica e sensível às questões raciais. Contudo, ela vai além do oferecimento de cursos em profusão. Precisamos que essas formações promovam uma nova visão da vida social, sejam críticas ao nosso passado histórico e abandonem a monocultura eurocentrada que domina os currículos da escola básica e das universidades. Como afirma a pesquisadora Silva (2013), "a formação docente é um dos pilares para o sucesso da educação étnico-racial”.

Superar essa deficiência exige um compromisso institucional com a inclusão de conteúdos específicos e estratégias pedagógicas que preparam os educadores para enfrentar as complexidades das dinâmicas raciais na sala de aula. De acordo com Gomes (2003, p.4), “É por meio da educação que a cultura introjeta os sistemas de representações e as lógicas construídas na vida cotidiana, acumulados (e transformados) por gerações e gerações”. Nesse sentido, já que a educação é um caminho condutor das lógicas cotidianas, cabe refletirmos sobre os motivos de que mesmo passados 20 anos da promulgação da Lei 10.639/03, os currículos acadêmicos e das escolas de educação básica ainda não foram reformulados, se mantendo até agora os padrões eurocêtricos de ensino. Abandonar as equipes docentes em sala de aula sem a estrutura adequada não é a melhor forma de transformar as abordagens estereotipadas ou secundarizadas da história e cultura africanas e afro-brasileiras em sala de aula.

Portanto, muitos são os desafios enfrentados na implementação da Lei 10.639/03, por isso mesmo depois de 20 anos de sua promulgação ainda esbarramos com muito preconceito e

resistência. É fundamental quebrar essas barreiras de resistência, uma abordagem participativa na revisão curricular, envolvendo educadores, especialistas e representantes da comunidade, pode facilitar a adaptação dos conteúdos propostos pela lei de maneira mais orgânica e integradas. Superar as dificuldades na implementação da Lei 10.639/03 é fundamental para construir uma educação antirracista no Brasil.

## **5. LITERATURA INFANTIL AFRO-BRASILEIRA COMO POSSIBILIDADE PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**

A literatura, enquanto forma de expressão artística, apresenta características que transcendem a mera transmissão de informações e adentram o terreno da interpretação e compreensão da realidade social, moldando-a de acordo com a visão de mundo do autor.

Ao explorar a literatura, somos convidados a mergulhar nas perspectivas individuais e coletivas dos autores, que utilizam a palavra escrita como uma ferramenta poderosa para capturar e transmitir experiências humanas, valores culturais, e reflexões profundas sobre a existência. Essa forma de expressão não apenas reflete a multiplicidade de vozes na sociedade, mas também oferece uma lente única para entender os contextos históricos, sociais e culturais nos quais as obras literárias estão inseridas.

A capacidade da literatura de moldar a realidade social é evidente na maneira como ela influencia a percepção do leitor, oferecendo diferentes perspectivas sobre temas complexos, promovendo empatia e provocando reflexões críticas. Assim, a literatura não é apenas um meio de contar histórias, mas uma arte dinâmica que molda, desafia e enriquece nossa compreensão do mundo ao nosso redor.

### **5.1 Literatura infantil e Identidade negra**

De acordo com Zilberman (2008), a experiência de se envolver com um texto literário vai além do simples ato de leitura, pois tem o poder de desencadear no indivíduo os efeitos do estado de alteridade. Este estado, segundo a autora, é capaz de ampliar os horizontes daquele que lê, mesmo quando confrontado com um contexto de vida completamente distinto daquele apresentado na obra. Essa capacidade da literatura em proporcionar uma experiência de alteridade é fundamental, pois permite que o leitor transcenda suas próprias vivências e compreenda realidades diversas, contribuindo para um enriquecimento do repertório cultural e emocional.

Além disso, a interação com textos literários não se limita a uma experiência solitária. O leitor é instigado a compartilhar suas experiências de leitura, promovendo debates e discussões em torno de diferentes pontos de vista e concepções acerca do texto. Essa dimensão social da leitura não apenas fortalece a compreensão crítica do leitor, mas também estabelece uma ponte entre as experiências individuais, gerando um diálogo enriquecedor sobre as complexidades da condição humana e da sociedade.

O texto artístico talvez não ensine nada, nem queira fazê-lo; mas seu consumo induz a práticas socializantes, que, estimuladas, mostram-se democráticas, porque igualitárias. (ZILBERMAN, 2009, p. 18)

Assim, a leitura de textos literários não apenas oferece um mergulho em mundos ficcionais, mas também se revela como uma ferramenta poderosa para a promoção da empatia, da compreensão intercultural e do enriquecimento intelectual, consolidando a literatura como um meio influente na formação de uma consciência crítica e na promoção do diálogo entre diferentes perspectivas.

A construção da identidade de um indivíduo é um processo que se inicia nos primeiros anos de vida, sendo o ambiente escolar, além do núcleo familiar, um dos principais agentes na formação das primeiras interações sociais da maioria das crianças. Essas interações desempenham um papel crucial na internalização de valores, conceitos e normas sociais que moldarão a visão de mundo e a identidade do indivíduo ao longo de sua vida.

Fora do contexto familiar, a escola emerge como um ambiente de socialização primordial, proporcionando às crianças a oportunidade de interagir com seus pares e adultos. Nesse cenário, os educadores desempenham um papel significativo na transmissão de valores, não apenas por meio do convívio diário, mas também por meio da escrita e dos signos que servem como instrumentos de comunicação.

As teorias de Vigotsky, Luria e Leontiev (2010) destacam a importância do contexto social na formação da identidade. A interação social, especialmente no ambiente escolar, permite a internalização de normas e valores que contribuem para a construção do eu. O convívio com colegas, professores e o acesso à linguagem escrita desempenham um papel fundamental na expressão e reflexão sobre a identidade individual.

Assim, compreender o impacto do ambiente escolar na formação da identidade é essencial para desenvolver práticas pedagógicas que promovam a construção de uma identidade positiva e inclusiva nas crianças, reconhecendo a diversidade cultural, étnica e social, e fomentando um ambiente propício ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Dado que a literatura desempenha um papel fundamental na promoção da empatia, compreensão intercultural e na formação da identidade individual, e considerando que é uma ferramenta amplamente utilizada no ambiente escolar, torna-se crucial garantir que essa literatura seja igualitária e representativa, abordando de maneira justa e inclusiva grupos que, ao longo da história, foram sistematicamente silenciados e marginalizados.

A literatura, ao ser incorporada no cotidiano escolar, não apenas proporciona o desenvolvimento das habilidades cognitivas e linguísticas das crianças, mas também desempenha um papel fundamental na construção de sua percepção de mundo e na formação de valores. É através das histórias e personagens presentes nos livros que as crianças podem se identificar, compreender a diversidade e aprender a respeitar as diferenças.

Nesse sentido, é imperativo que a literatura utilizada nas escolas seja diversificada, representando uma gama ampla de experiências culturais e étnicas. Garantir a representatividade é fundamental para que todas as crianças, independentemente de sua origem étnica, possam se ver refletidas nas narrativas, construindo assim uma identidade que seja inclusiva e afirmativa.

Ao proporcionar uma literatura igualitária e representativa, as escolas não apenas contribuem para a formação de indivíduos mais conscientes e tolerantes, mas também desempenham um papel ativo na desconstrução de estereótipos e na promoção da equidade, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e respeitosa com a diversidade.

Por muitos anos, a representação do indivíduo negro em obras literárias direcionadas ao público infantil, especialmente aquelas utilizadas no ambiente escolar, foi marcada por estereótipos prejudiciais e preconceituosos. Essa abordagem inadequada contribuiu para a perpetuação de narrativas negativas, que não apenas reforçavam ideias equivocadas sobre a identidade e contribuições dos negros, mas também promoviam a manutenção de estigmas e preconceitos.

Na reiteração da argumentação sobre a invisibilidade dos protagonistas negros na Literatura Infantil, destaca-se a relevância dos estudos promovidos pela professora Eliane Debus. A pesquisadora, por meio de suas análises, evidencia como a perspectiva etnocêntrica presente nos livros infantis silenciou as vozes negras, contribuindo assim para a manutenção de um discurso hegemônico predominante.

Segundo Debus (2007), a natureza simbólica da literatura infantil pode desempenhar um papel crucial ao instigar reflexões capazes de romper com as desigualdades étnicas, promovendo a construção de uma visão que valorize a diversidade. A autora ressalta que,

A identificação com narrativas próximas de sua realidade e com personagens que vivem problemáticas semelhantes às suas leva o leitor a reelaborar e refletir sobre o seu papel social e contribui para a afirmação de uma identidade étnica. (DEBUS, 2007, p.1)

Diante desse contexto, Debus (2007) enfatiza o potencial transformador da literatura ao criar espaços narrativos que não apenas representem a diversidade étnica, mas também instiguem a compreensão das complexidades inerentes às vivências de diferentes grupos sociais, especialmente daqueles historicamente marginalizados. Assim, ela destaca a literatura como uma ferramenta capaz de fomentar a consciência crítica e promover a valorização das identidades étnicas, desempenhando um papel fundamental na construção de uma sociedade mais equitativa e inclusiva.

Nessas obras, os personagens negros muitas vezes eram apresentados de maneira simplista, limitando-se a papéis secundários e, por vezes, sendo associados a características negativas. A ausência de representatividade positiva contribuía para a formação de visões distorcidas sobre a diversidade étnica do país, impactando diretamente a construção da autoestima e identidade das crianças negras que consumiam esses materiais. Segundo Debus (2009),

a visão etnocêntrica nos impingiu um repertório de textos que calou a voz dos negros, ora pela não inclusão como personagem/protagonista das narrativas, ora pela construção de um discurso hegemônico em que história e ficção traziam a versão dos vencedores. (DEBUS, 2009, p.1)

Entretanto, após a promulgação da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, juntamente com a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, observou-se um impulso significativo na produção e disseminação de literatura voltada para crianças. Essa literatura busca representar de maneira positiva a diversidade racial, incorporando personagens negros e elementos da cultura africana e afro-brasileira.

Antes da promulgação da lei, as representações presentes nos livros infantis muitas vezes reproduziam visões subalternas, ingênuas e obedientes da população negra, especialmente no contexto pós-escravidão (Debus, 2017). As narrativas frequentemente se limitavam a estereótipos prejudiciais, contribuindo para a perpetuação de preconceitos e reforçando desigualdades.

Com a introdução da Lei 10.639/2003, houve uma crescente demanda por material didático que contemplasse a diversidade cultural e étnica do Brasil, incentivando a produção de obras que abordassem as contribuições significativas da cultura africana e afro-brasileira. Essa mudança normativa impulsionou a criação de narrativas mais plurais, representativas e condizentes com a realidade histórica e social do país.

Os impactos dessas transformações refletem não apenas uma evolução no mercado editorial, mas também uma alteração na maneira como as crianças são expostas a diferentes perspectivas culturais desde os primeiros anos de sua formação educacional. A literatura infantil, ao se adaptar a essas novas exigências legais, desempenha um papel fundamental na construção de uma sociedade mais inclusiva, ao contribuir para a desconstrução de estereótipos prejudiciais e promover uma representação mais fiel e respeitosa da diversidade étnico-racial brasileira.

O incremento notável na produção de obras literárias direcionadas ao público infantil, abordando as temáticas mencionadas anteriormente, desempenha um papel crucial no reconhecimento e celebração da diversidade cultural e racial existente no país. Além disso, essas obras têm como objetivo proporcionar representatividade, especialmente para as crianças negras, que historicamente foram sub-representadas nas narrativas literárias.

A literatura infantil, ao incorporar personagens e elementos culturais afro-brasileiros, visa quebrar estereótipos, desconstruir preconceitos e promover uma compreensão mais ampla e inclusiva da sociedade. Ao criar histórias que refletem a riqueza da cultura africana e afro-brasileira, as autoras e autores contribuem para a construção de uma identidade positiva e afirmativa nas crianças, estimulando o respeito à diversidade desde os primeiros anos de vida.

Nessa perspectiva, a literatura infantil emerge como um instrumento de grande relevância para fomentar a promoção da igualdade racial, exercendo uma influência direta na formação de valores, atitudes e na edificação de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Ao explorar as páginas de obras voltadas para o público infantil que contemplam narrativas que abordam a diversidade étnica, as crianças são expostas a experiências literárias que transcendem os limites do convencional. Essas histórias não apenas proporcionam o enriquecimento do repertório literário, mas também desempenham um papel fundamental ao contribuir para a construção de uma consciência crítica desde a infância.

A literatura infantil, ao apresentar personagens e contextos que refletem a multiplicidade étnica, oferece às crianças a oportunidade de desenvolver empatia, compreensão e respeito por diferentes culturas e etnias. A capacidade dessa forma de expressão artística de transmitir mensagens subliminares e moldar a percepção das crianças é um dos elementos centrais para a promoção de uma sociedade mais justa.

Além disso, a literatura infantil serve como um veículo para desconstruir estereótipos e preconceitos, desafiando a visão monolítica muitas vezes presente em narrativas que negligenciam a diversidade racial. Ao introduzir variedade de perspectivas, valores e modos de vida, essas obras desempenham um papel ativo na construção de uma mentalidade inclusiva, contribuindo, assim, para a formação de uma sociedade que valoriza e celebra a diversidade racial. Nesse contexto, a literatura infantil se revela como uma aliada poderosa na construção de um futuro mais equitativo e igualitário.

Diante das indagações apresentadas nos capítulos precedentes, este estudo delineou estratégias inovadoras com o intuito de promover novas abordagens pedagógicas capazes de impactar positivamente a construção da identidade de crianças negras nos anos iniciais do ensino fundamental. Buscou-se, sobretudo, criar ambientes educacionais que ofereçam

referências culturais e históricas pertinentes aos diversos povos afro-brasileiros e indígenas, reconhecendo a importância de uma educação que abrace a diversidade étnica e cultural.

No âmbito dessas estratégias, destaca-se a elaboração de propostas pedagógicas que buscam integrar de forma significativa os elementos da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares. A intenção é proporcionar às crianças, desde os primeiros anos de sua jornada educacional, a oportunidade de se reconhecerem e se identificarem positivamente com suas raízes culturais. Isso não apenas fortalece a autoestima e a identidade dessas crianças, mas também promove uma compreensão mais profunda e respeitosa das diversidades presentes na sociedade brasileira.

Além disso, a pesquisa propõe a introdução de materiais didáticos e literários que reflitam a pluralidade étnica e cultural do Brasil, privilegiando obras que deem voz e visibilidade aos protagonistas negros e indígenas. Essa abordagem visa não apenas preencher lacunas históricas e culturais, mas também estimular o pensamento crítico e a empatia entre professores e estudantes, contribuindo para a construção de uma consciência cidadã mais abrangente e inclusiva.

Em síntese, as estratégias delineadas nesta pesquisa visam transformar o ambiente educacional em um espaço que não apenas transmita conhecimentos, mas que também promova a construção de identidades positivas e inclusivas para as crianças negras nos anos iniciais. A valorização da diversidade étnica e cultural torna-se, assim, um pilar fundamental para uma educação mais justa e alinhada com os princípios de equidade e respeito às diferenças.

A relevância desta pesquisa se evidencia ao considerarmos o papel significativo que a escola desempenha na formação e construção dos indivíduos. O estudo surge como uma contribuição fundamental na empreitada de combater o preconceito, a discriminação e a violência, fenômenos intrínsecos à estrutura da dominação racista. O propósito central foi oferecer suporte aos educadores, auxiliando-os para fortalecer a desconstrução de estereótipos e paradigmas presentes nos valores e práticas nos cotidianos escolares, que frequentemente são perpetuados por meio de materiais didáticos, livros infantis e dinâmicas em sala de aula.

A consciência da amplitude e complexidade dos temas abordados nesta pesquisa levou à decisão de concentrar o enfoque especificamente na literatura infantil utilizada nas salas de aula dos anos iniciais do ensino fundamental. O entendimento subjacente é que a influência exercida pela literatura na formação de conceitos, valores e identidades desde os primeiros anos escolares é crucial. Assim, ao direcionar o olhar para a literatura infantil, a pesquisa busca compreender como as narrativas presentes nesse contexto podem ser agentes de transformação na construção de uma educação mais inclusiva e antirracista.

Auxiliar os professores para identificar e abordar questões étnico-raciais de maneira sensível e informada é um dos pilares dessa pesquisa. A proposta vai além de uma simples análise crítica dos materiais, buscando também oferecer alternativas e sugestões para a escolha e criação de conteúdos que promovam a diversidade, estimulem o respeito às diferenças e contribuam para a formação de crianças conscientes e comprometidas com a igualdade.

De acordo com as considerações de Silva (2010), “o ato de ler e ouvir histórias possibilita à criança expandir seu campo de conhecimento, tanto na língua escrita, quanto na oralidade”. Nesse contexto, a literatura afro-brasileira, ao abraçar a rica diversidade histórica e cultural que caracteriza a sociedade brasileira, emerge como uma via crucial para promover uma abordagem renovadora na educação. Essa abordagem inovadora busca reformular as práticas pedagógicas, conferindo prioridade explícita às questões étnico-raciais.

Ao introduzir a literatura afro-brasileira no contexto escolar, proporcionamos às crianças uma oportunidade valiosa de se engajarem com narrativas que refletem as múltiplas facetas da herança cultural do país, especialmente no que diz respeito à contribuição afrodescendente para a construção da identidade nacional. Esse enfoque vai além da mera transmissão de informações, representando uma abertura para a desconstrução de estereótipos e a construção de uma consciência crítica sobre as relações étnico-raciais.

A inclusão da literatura afro-brasileira nas práticas pedagógicas propõe não apenas uma abordagem inclusiva, mas também a promoção de um ambiente de aprendizado que reconhece e celebra a diversidade. A partir dessa perspectiva, a educação deixa de ser apenas um processo transmissivo de conhecimento, tornando-se uma experiência enriquecedora que contribui para a formação integral das crianças, fomentando valores de respeito, igualdade e apreciação das diferenças. Portanto, o novo olhar proposto pelas novas práticas pedagógicas destaca-se como uma ferramenta essencial para a construção de uma sociedade mais inclusiva e consciente de sua pluralidade.

Segundo as análises de Zilberman (2008), a literatura exerce um papel fundamental no processo de construção da compreensão de si e do mundo pelas crianças. Os livros, ao apresentarem referências de conceitos e sentidos sobre a diversidade, constituem uma ferramenta essencial para a formação de concepções sobre o que é diferente. Nesse contexto, a literatura se revela como um dos caminhos primordiais para a afirmação do ser, contribuindo para a construção de uma consciência racial crítica e, por conseguinte, promovendo a escola como um espaço de equidade.

A literatura, entendida como um veículo de expressão cultural, surge como uma poderosa ferramenta para conduzir um diálogo contra hegemônico na Educação Básica. Ela se

torna um suporte essencial para a reflexão e o debate sobre questões étnico-raciais, propiciando práticas de letramento que visam dismantelar os padrões colonizados sedimentados ao longo do tempo.

Ao adotar a literatura como uma forma de resistência, a Educação Básica se beneficia da capacidade única dos livros de oferecerem perspectivas diversas e, assim, desafiar as narrativas hegemônicas. Essa abordagem não apenas possibilita a desconstrução de estereótipos arraigados, mas também fomenta o desenvolvimento de uma mentalidade crítica e inclusiva entre os estudantes.

Portanto, ao integrar a literatura como instrumento central na abordagem das questões étnico-raciais, a Educação Básica não apenas enriquece o repertório cultural dos alunos, mas também contribui ativamente para a formação de cidadãos conscientes, capacitados para enfrentar as complexidades de uma sociedade diversa e, ao mesmo tempo, fornece subsídios para a promoção da equidade no ambiente escolar.

## **5.2 Literatura infantil afro-brasileira e educação antirracista: a experiência de um curso de extensão**

O produto educacional intitulado “Literatura infantil afro-brasileira: um mergulho em suas possibilidades”, emerge como fruto direto do curso de extensão intitulado “Educação antirracista: um caminho a partir da literatura infantil afro-brasileira”, vinculado à presente pesquisa de mestrado. Sua concepção resulta de uma cuidadosa reflexão sobre as complexidades da educação antirracista e do papel crucial que a literatura infantil desempenha nesse cenário.

O curso de extensão foi ministrado com sucesso durante o segundo semestre de 2023 e teve como público-alvo, os professores dos anos iniciais da rede pública e privada de ensino. Para tanto, foi utilizado a abordagem qualitativa da pesquisa-ação e foi conferido aos dados observados e gerados ao final do curso de extensão a análise crítica do discurso.

A divulgação do curso de extensão foi feita através do site oficial do Colégio Pedro II e pelo *instagram* oficial do Colégio Pedro II, conforme ilustrado na figura 14:

**Figura 14 - Divulgação curso de extensão**



Fonte: Instagram Oficial Colégio Pedro II, 2023.

O processo de inscrição para o curso de extensão ocorreu exclusivamente através do site oficial do Colégio Pedro II, onde detalhes sobre o curso, pré-requisitos e objetivos foram disponibilizados. Inicialmente, a oferta contemplava 40 vagas, mas devido à expressiva demanda e ao interesse manifestado pela comunidade educacional, houve uma expansão para 60 vagas, visando proporcionar acesso a um maior número de educadores engajados na temática.

O curso foi estruturado de forma a abordar uma ampla gama de tópicos relacionados à educação antirracista e à integração da literatura infantil afro-brasileira no currículo escolar. O curso de extensão foi planejado, compreendendo um total de 20 horas de carga horária, distribuídas entre quatro encontros síncronos e atividades assíncronas.

Os encontros síncronos foram estruturados em quatro módulos, cada uma com a duração de duas horas, realizadas semanalmente de maneira online através da plataforma *Moodle*. Durante esses encontros, os participantes tiveram a oportunidade de se engajar em discussões interativas, participar dos debates e trocar experiências, proporcionando um ambiente propício

para o compartilhamento de conhecimento, esclarecimento de dúvidas e aprofundamento nos temas abordados.

Além dos encontros síncronos, os participantes foram envolvidos em atividades assíncronas, totalizando 12 horas de dedicação por parte dos participantes. Essas atividades também foram disponibilizadas por meio da plataforma *Moodle*, permitindo que os participantes explorassem materiais de leitura, assistissem a vídeos, participassem de fóruns de discussão e realizassem tarefas relacionadas aos conteúdos apresentados. A abordagem assíncrona proporcionou aos participantes flexibilidade, permitindo que eles adequassem o ritmo de estudo às suas rotinas individuais.

O processo de seleção e customização dos materiais utilizados no curso em questão foi delineado, visando oferecer uma experiência de aprendizagem personalizada e contextualizada para os participantes. Esse procedimento consistiu em etapas específicas que alinham a teoria educacional à realidade e às necessidades dos envolvidos.

O ponto de partida foi a análise inicial de documentos oficiais relacionados à temática do curso, assim como uma revisão das pesquisas mais recentes e relevantes na área. Esse embasamento teórico permitiu uma compreensão abrangente do panorama educacional e das discussões contemporâneas acerca da literatura infantil afro-brasileira e da educação antirracista.

Outra parte da elaboração do curso resultou dos dados coletados a partir do “Questionário Inicial Obrigatório”, preenchido pelos participantes no momento da efetivação de suas inscrições. As respostas coletadas permitiram uma adaptação dos conteúdos de acordo a atender às necessidades do grupo.

O registro dos encontros incorporou diversas modalidades para garantir uma compreensão abrangente e detalhada do processo educacional. A combinação de gravações audiovisuais, anotações minuciosas e capturas de tela permitiu uma abordagem multifacetada, capturando tanto o aspecto visual quanto o conteúdo discursivo dos encontros.

A utilização de gravação audiovisual foi um elemento central na estratégia de documentação. A captura desses momentos por meio de vídeos permitiu preservar não apenas o conteúdo das apresentações e discussões, mas também a dinâmica e expressões faciais, enriquecendo a compreensão do contexto e a interação entre os participantes. Essa abordagem proporcionou uma experiência mais próxima da presencialidade, enriquecendo o registro e facilitando a revisão posterior.

Durante o Módulo I, imergimos em discussões profundas e enriquecedoras sobre temas fundamentais, como o Racismo, a Colonialidade e a Decolonialidade. Esse estágio inicial do

curso estabeleceu uma base teórica sólida, proporcionando uma compreensão abrangente das dinâmicas socioculturais que permeiam as relações étnico-raciais.

No âmbito do Racismo, dedicamos tempo para uma análise profunda das suas manifestações, raízes históricas e impactos nas estruturas sociais. Exploramos suas nuances, desde formas explícitas até manifestações mais sutis e estruturais, visando uma compreensão holística que fundamentasse a abordagem antirracista proposta no curso. Fundamentamos nossas análises sobre o racismo nas reflexões e conceitos propostos por Silvio Almeida. Utilizamos suas contribuições teóricas como alicerce para compreender as diversas manifestações do racismo presentes em nossa sociedade. Almeida (2019), conceitua três tipos de racismo, individual, institucional e estrutural.

A abordagem individual do racismo se origina na interação desse fenômeno com a subjetividade, percebida como uma “patologia” e anormalidade. Essa perspectiva sugere que o racismo não se enraíza necessariamente em estruturas sociais ou institucionais, mas, antes, manifesta-se por meio das ações de indivíduos.

O individual parte da relação do racismo com a subjetividade, que acontece enquanto “patologia” e anormalidade. De maneira que “não haveria sociedades ou instituições racistas, mas indivíduos racistas, que agem individualmente ou em grupo” (ALMEIDA, 2019, p. 36).

A discussão sobre a Colonialidade representou um ponto crucial, onde nos debruçamos sobre as heranças do passado colonial e suas influências persistentes na contemporaneidade. Abordamos as estruturas de poder, a imposição cultural e a hegemonia do conhecimento eurocêntrico, desvelando as complexidades que permeiam o processo de descolonização.

Na abordagem da discussão sobre colonialidade, recorreremos aos estudos de dois renomados teóricos, Aníbal Quijano e Walter D. Mignolo. Ambos desempenham papéis fundamentais na análise crítica das estruturas de poder que foram estabelecidas durante o período colonial e que continuam a exercer influência significativa nos dias de hoje.

A “modernidade” é uma narrativa complexa, cujo ponto de origem foi a Europa, uma narrativa que constrói a civilização ocidental ao celebrar as suas conquistas enquanto esconde, ao mesmo tempo, o seu lado mais escuro, a “colonialidade”. A colonialidade, em outras palavras, é constitutiva da modernidade – não há modernidade sem colonialidade. Por isso, a expressão comum e contemporânea de “modernidades globais” implica “colonialidades globais” no sentido exato de que a MCP é compartilhada e disputada por muitos contendores: se não pode haver modernidade sem colonialidade, não pode também haver modernidades globais sem colonialidades globais. (MIGNOLO, 2017, p. 2)

A assertiva de que não pode existir modernidade sem colonialidade ressalta a inseparabilidade desses conceitos. A modernidade, muitas vezes exaltada por suas realizações

e avanços, está irrevogavelmente entrelaçada com as práticas coloniais que moldaram as relações de poder e as estruturas globais. Portanto, quando falamos em modernidades globais, é imprescindível reconhecer que essas modernidades estão inextricavelmente ligadas a diferentes manifestações de colonialidades globais.

A Decolonialidade emergiu como um conceito-chave, representando o desafio de desconstruir narrativas estabelecidas e construir perspectivas que valorizem epistemologias marginalizadas. Investigamos como esse movimento se traduz na prática, desafiando hegemonias e promovendo uma visão mais plural e inclusiva do mundo.

Na abordagem da decolonialidade, fundamentou-se nas contribuições de Aníbal Quijano e Walter D. Mignolo. As pesquisas desses renomados acadêmicos oferecem perspectivas fundamentais para a compreensão e análise das dinâmicas decoloniais presentes em diversas esferas sociais e culturais.

Neste estágio, tivemos nosso primeiro contato com obras significativas de Literatura Infantil Afro-Brasileira, que desempenharam um papel central ao longo do curso. Obras como “Cada um do seu jeito, cada jeito é de um”, de Lucimar Rosa Dias; “O Pequeno Príncipe Preto para Pequenos”, de Rodrigo França; e “Princesas Negras”, de Ariane Celestino Meireles e Edileuza Penha de Souza foram apresentadas, proporcionando uma oportunidade inicial de diálogo e reflexão sobre a representatividade na literatura infantil.

Este primeiro módulo estabeleceu uma base sólida para as explorações subsequentes, preparando o terreno para uma jornada educacional rica e transformadora ao longo do curso.

No decorrer do Módulo II, aprofundamo-nos na análise crítica da legislação educacional brasileira, particularmente focando na Lei 10.639/03 e na Lei 11.645/08, que estabelecem a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas instituições de ensino. Nesse contexto, exploramos as complexidades e desafios associados à efetiva implementação dessas leis, considerando as barreiras enfrentadas no cenário educacional.

Um ponto central desse módulo foi a discussão coletiva sobre as experiências individuais dos participantes do curso, proporcionando uma compreensão mais profunda da realidade vivenciada por cada um. A diversidade de perspectivas enriqueceu o diálogo, permitindo-nos traçar paralelos entre as experiências e desafios enfrentados no contexto educacional.

Além disso, dedicamos parte desse módulo à análise minuciosa do livro “Cada um do seu jeito, cada jeito é de um”, da autora Lucimar Rosa Dias. Exploramos não apenas o conteúdo da obra, mas também a biografia da autora e da ilustradora Sandra Beatriz Lavandeira. Essa

abordagem enriquecedora possibilitou uma compreensão mais holística da obra, conectando-a ao contexto histórico e cultural em que foi produzida.

A partir dessa imersão, empreendemos reflexões sobre possíveis atividades pedagógicas, especialmente direcionadas ao 1º ano dos anos iniciais, que poderiam ser desenvolvidas em sala de aula utilizando o livro como ferramenta educacional. Essa discussão prática visou fornecer aos participantes do curso estratégias tangíveis para aplicar os conhecimentos adquiridos de forma efetiva em suas práticas pedagógicas cotidianas.

Durante o desenvolvimento do Módulo III, aprofundamos nossa análise em temas cruciais, destacando a influência substancial da Literatura Infantil Afro-Brasileira na formação da identidade das crianças. Abordamos, de maneira crítica e reflexiva, a importância de integrar narrativas diversificadas e representativas no ambiente escolar, reconhecendo o papel vital desempenhado pela literatura nesse processo.

Na abordagem das temáticas relacionadas à literatura infantil, com especial enfoque na literatura infantil afro-brasileira, fundamentamos nossa análise nas pesquisas de duas renomadas estudiosas: Regina Zilberman e Eliane Debus. O alicerce teórico proporcionado por essas pesquisadoras enriqueceu nossas reflexões e orientou a compreensão crítica acerca do papel transformador que a literatura desempenha na formação das crianças, principalmente no que tange à representatividade e à promoção da diversidade cultural.

É necessário pensar aqui neste leitor, negro e não negro, que, acolhendo as narrativas, vivenciará experiências múltiplas. Primeiro através de narrativas que protagonizam um continente singular imerso em pluralidades, a África e suas “culturas”, bem como as representações de crianças contemporâneas afro-brasileiras, problematizando o enfrentamento diante da brutalidade e insensibilidade, preconceitos enraizados de um outro, que se anuncia bruto, mas que lhe possibilita o encontro consigo mesmo. Plural, também, é a identidade afro-brasileira. (DEBUS, 2017)

Além disso, exploramos a relevância do ensino da história africana no contexto escolar, buscando superar lacunas históricas e contribuir para a construção de uma consciência mais abrangente e inclusiva. O debate sobre identidade na pós-modernidade também permeou nossas discussões, considerando as complexidades que envolvem as percepções contemporâneas de identidade, especialmente no que diz respeito à diversidade cultural e étnica.

No âmbito da literatura, dedicamos tempo para a leitura e análise crítica do livro “O Pequeno Príncipe Preto para Pequenos”, de Rodrigo França. Além de explorar o conteúdo da obra, aprofundamo-nos na história de vida do autor e da ilustradora Juliana Barbosa Pereira, contextualizando o livro dentro das experiências e perspectivas desses criadores.

O Módulo III também foi marcado por discussões sobre potenciais atividades antirracistas, visando à aplicação prática dos conhecimentos adquiridos. Essas atividades foram

pensadas de forma específica para turmas do 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, buscando tornar a leitura do livro um instrumento eficaz na promoção de uma educação antirracista e na construção de uma consciência crítica desde os primeiros anos escolares.

No desdobramento do Módulo IV, aprofundamos nossas discussões sobre temáticas fundamentais, destacando o Letramento Literário por meio da perspectiva da sequência didática proposta por Rildo Cosson, “A sequência básica do letramento literário na escola, conforme propomos aqui, é constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação”. (COSSON, 2014, p. 51). Exploramos, o conceito de Letramento racial crítico, que se revela como uma ferramenta vital na promoção da consciência étnico-racial nas práticas pedagógicas.

Na abordagem do letramento racial, fundamentamo-nos nas pesquisas de Aparecida de Jesus Ferreira. Suas contribuições revelam-se essenciais para a compreensão das dinâmicas que permeiam a educação antirracista.

Vale dizer que, para termos uma sociedade mais justa e igualitária, temos que mobilizar todas as identidades de raça branca e negra para refletir sobre raça e racismo e fazer um trabalho crítico no contexto escolar em todas as disciplinas do currículo escolar. (FERREIRA, 2014, p. 250)

Para enriquecer nossas reflexões, mergulhamos na leitura do livro “Princesas Negras”, uma obra de Ariane Celestino Meireles e Edileuza Penha de Souza, com ilustrações envolventes de Juba Rodrigues. Durante essa incursão, buscamos compreender não apenas a narrativa em si, mas também a história de vida das autoras e da ilustradora, reconhecendo a importância de suas experiências na construção dessas narrativas literárias.

As discussões e análises durante esse módulo culminaram na elaboração de possíveis atividades antirracistas, estrategicamente desenhadas para serem aplicadas em turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Nossa intenção foi transcender a mera apreciação da obra, buscando estratégias pedagógicas que permitam aos estudantes explorar, questionar e desconstruir estereótipos raciais, promovendo uma compreensão crítica e inclusiva por meio da literatura. Ao incorporar esses elementos, aprofundamos a proposta de educação antirracista, evidenciando a relevância do Letramento Literário e do Letramento racial crítico na transformação das práticas pedagógicas.

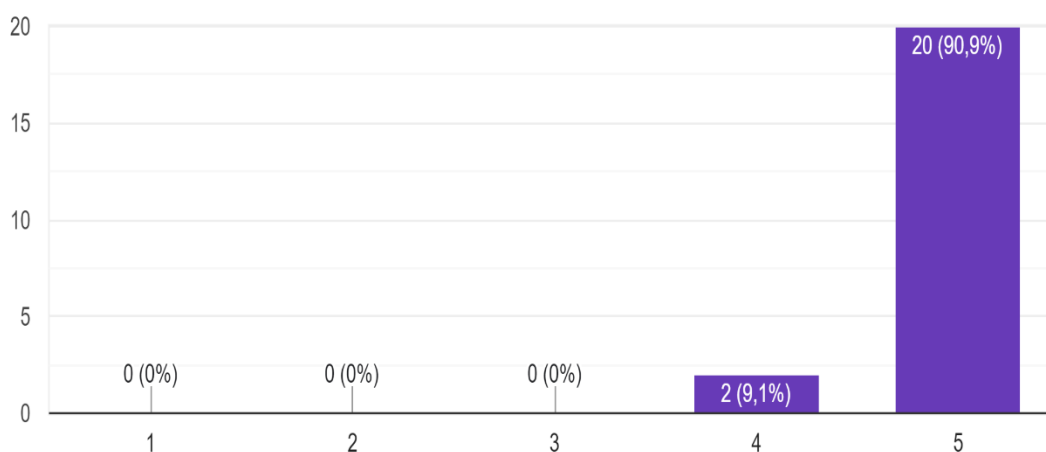
Após a conclusão do curso de extensão, os participantes foram convidados a avaliar a experiência por meio do “Questionário avaliativo do curso de extensão”, vinculado à pesquisa. O questionário foi uma avaliação online disponibilizado no *Google Forms*. Na pesquisa de avaliação do curso, uma das perguntas solicitava aos participantes que avaliassem o material apresentado ao longo do curso em uma escala de 1 a 5. Dos 22 participantes que responderam

à avaliação final do curso, 9,1% atribuíram a nota 4 ao material utilizado, indicando uma avaliação positiva, porém com margem para pequenas melhorias. Por outro lado, impressionantes 90,9% dos participantes atribuíram a nota máxima de 5 ao material apresentado, evidenciando uma alta satisfação geral com os recursos pedagógicos utilizados ao longo do curso, conforme mostra o Gráfico 16:

**Gráfico 16 - Avaliação do material do curso de extensão**

Em uma escala de 1 a 5, como você avalia o material apresentado no curso:

22 respostas



Fonte: A Autora, 2023.

Essa análise quantitativa revela que a grande maioria dos participantes considerou o material do curso altamente eficaz, relevante e adequado para os objetivos de aprendizagem propostos. A predominância de avaliações máximas sugere que o material conseguiu atender às expectativas dos participantes, proporcionando uma experiência de aprendizagem enriquecedora e satisfatória.

Esses resultados positivos refletem a qualidade do material didático selecionado e a eficácia de sua implementação durante o curso. A alta pontuação atribuída pelos participantes demonstra a relevância e a pertinência dos recursos utilizados, além de indicar uma resposta favorável à abordagem pedagógica adotada.

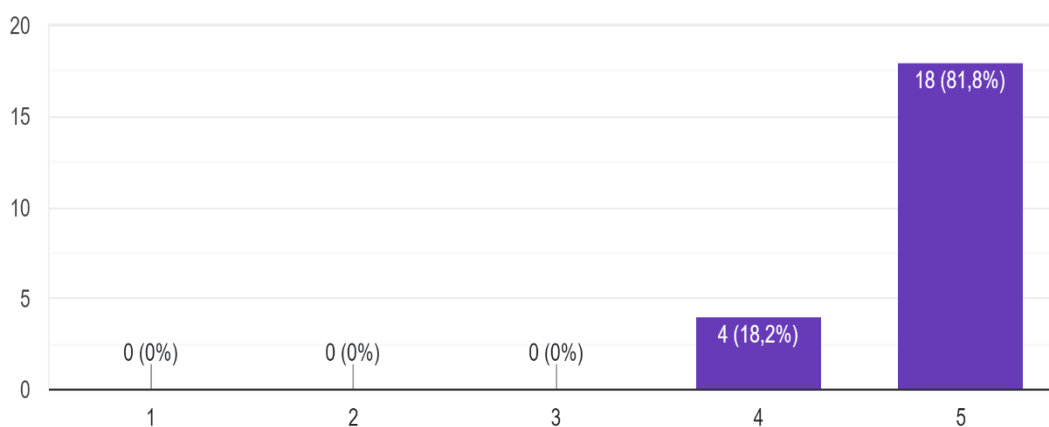
Essa avaliação favorável do material do curso valida o esforço e o cuidado dedicados à seleção e preparação dos recursos educacionais, ao mesmo tempo em que fornece feedback valioso para o aprimoramento contínuo das práticas pedagógicas e do desenvolvimento de futuros cursos e iniciativas educacionais.

Na pesquisa de avaliação do curso, uma das perguntas direcionadas aos participantes foi sobre a contribuição do curso para a construção de uma educação antirracista, utilizando uma escala de avaliação de 1 a 5. Dos 22 participantes que responderam à avaliação final do curso, 18,2% atribuíram a nota 4, indicando uma avaliação positiva, porém com margem para pequenas melhorias. Surpreendentemente, expressivos 81,8% dos participantes deram a nota máxima de 5, demonstrando uma forte concordância com a significativa contribuição do curso para a construção de uma educação antirracista, conforme mostra o Gráfico 17.

### Gráfico 17 - Avaliação da relevância do curso de extensão para a educação antirracista

Em uma escala de 1 a 5, quanto você considera que o curso contribuiu para a construção de uma educação antirracista.

22 respostas



Fonte: A Autora, 2023.

Esses resultados revelam que a grande maioria dos participantes considerou o curso extremamente eficaz na promoção de uma educação antirracista. A alta porcentagem de avaliações máximas sugere que o curso foi capaz de atender aos objetivos de sensibilização, conscientização e capacitação dos participantes para lidar com questões relacionadas ao racismo e à promoção da igualdade racial no ambiente escolar.

A expressiva concordância com a contribuição do curso para uma educação antirracista reflete a eficácia da abordagem pedagógica adotada, bem como a qualidade e relevância dos conteúdos, discussões e atividades realizadas ao longo do programa. Esses resultados positivos indicam não apenas a satisfação dos participantes com a experiência do curso, mas também o reconhecimento de seu impacto positivo e significativo na formação de professores comprometidos com a luta contra o racismo e a promoção da igualdade racial no contexto educacional.

Essa avaliação favorável da contribuição do curso para uma educação antirracista valida a importância e a eficácia das iniciativas de formação continuada voltadas para a sensibilização e capacitação de professores na promoção de práticas educacionais mais inclusivas, equitativas e antirracistas. Esses resultados também fornecem insights valiosos para o aprimoramento de um possível novo curso e o desenvolvimento de futuras iniciativas educacionais focadas na temática da educação antirracista.

Por fim, com base nos dados gerados ao longo do curso de extensão e nas valiosas contribuições dos participantes, foi desenvolvido o Produto Educacional desta pesquisa: um e-book intitulado “Literatura infantil afro-Brasileira: um mergulho em suas possibilidades”, e será abordado no próximo capítulo. Este produto educacional foi concebido com o propósito de servir como uma ferramenta de suporte pedagógico, com estratégias para abordar as relações étnico-raciais no ambiente escolar através de práticas pedagógicas decoloniais ao longo do ano letivo.

### **5.3 A literatura infantil afro-brasileira como possibilidade pedagógica**

O Produto Educacional, resultante da pesquisa conduzida, é um *e-book* intitulado "Literatura Infantil Afro-Brasileira: Um Mergulho em Suas Possibilidades", conforme mencionado anteriormente. Este *e-book* é uma iniciativa concebida com o propósito de oferecer suporte significativo aos professores que atuam nos anos iniciais, visando enriquecer suas práticas docentes e contribuir ativamente para a construção de uma educação antirracista.

Elaborado cuidadosamente, o *e-book* abrange uma variedade de recursos pedagógicos destinados a promover a inclusão e valorização da literatura infantil afro-brasileira no ambiente escolar. Seu conteúdo é estruturado de maneira a proporcionar aos educadores ferramentas práticas e reflexivas, essenciais para a efetiva promoção da diversidade e o enfrentamento do racismo estrutural.

Dentro das suas páginas, os usuários encontrarão análises de obras específicas da literatura infantil afro-brasileira, explorando elementos culturais, históricos e identitários presentes nessas narrativas. Além disso, o *e-book* oferece sugestões de atividades pedagógicas que não apenas abordam as dimensões étnico-raciais, mas também buscam desenvolver uma consciência crítica nos estudantes desde os primeiros anos escolares.

O objetivo principal deste Produto Educacional é transcender o mero fornecimento de informações, buscando efetivamente apoiar os educadores na implementação de práticas antirracistas em sala de aula. Ao oferecer uma abordagem rica e engajadora da literatura infantil

afro-brasileira, o *e-book* pretende ser uma ferramenta valiosa para transformar as dinâmicas educacionais, promovendo uma visão mais inclusiva, diversificada e consciente no processo de ensino e aprendizagem.

O Produto Educacional (PE) é um recurso desenvolvido com base na Literatura Infantil Afro-brasileira e tem como principal objetivo fornecer suporte aos professores dos anos iniciais em suas práticas pedagógicas antirracistas. A concepção desse recurso surgiu a partir da reflexão sobre minha própria prática pedagógica e do desejo de contribuir para a construção de ambientes escolares mais inclusivos e igualitários.

A ideia de criar o Produto Educacional emergiu da constatação da necessidade premente de oferecer aos educadores ferramentas eficazes para abordar questões relacionadas ao racismo e à promoção da diversidade étnico-racial no contexto escolar. Partindo da minha experiência pessoal como educadora e da observação das lacunas existentes no material disponível, percebi a importância de desenvolver um recurso específico que pudesse contribuir com os professores nessa jornada de transformação de suas práticas pedagógicas.

Assim, o Produto Educacional foi concebido como uma resposta concreta a essa demanda, visando oferecer aos educadores orientações práticas e sugestões de atividades que possam ser utilizados para promover uma educação antirracista desde os primeiros anos escolares.

Por meio desse recurso, busca-se não apenas fornecer conhecimentos teóricos sobre a importância da diversidade étnico-racial na educação, mas também oferecer ferramentas práticas e aplicáveis que os professores possam utilizar em suas salas de aula. Dessa forma, o Produto Educacional representa uma contribuição tangível para a promoção de uma educação mais equitativa e respeitosa da diversidade, refletindo o compromisso em construir uma sociedade mais justa e inclusiva através da educação.

O Produto Educacional foi organizado de forma estruturada e abrangente, contemplando diferentes seções que visam fornecer orientações e recursos aos educadores dos anos iniciais interessados em promover uma educação antirracista por meio da Literatura Infantil Afro-brasileira. O conteúdo do Produto Educacional está dividido em: Sobre os autores, Apresentação, Introdução, Um mês não é o suficiente, Legado negro, Obras da literatura infantil afro-brasileira, Sugestões de atividades para os anos iniciais a partir da literatura infantil afro-brasileira e Referências". A seguir, uma descrição detalhada de cada seção:

Na seção denominada "Sobre os autores", é apresentado um breve perfil dos autores responsáveis pela pesquisa e criação do Produto Educacional. Aqui, os leitores terão a oportunidade de conhecer mais sobre as trajetórias acadêmicas e profissionais dos autores.

A seção “Apresentação” oferece uma visão geral do Produto Educacional, destacando os objetivos, público-alvo e a importância da abordagem da Literatura Infantil Afro-brasileira na construção de uma educação mais inclusiva e antirracista. É uma espécie de convite para os educadores explorarem o conteúdo do recurso e compreenderem como podem utilizá-lo em suas práticas pedagógicas.

Na “Introdução”, foram abordados aspectos conceituais e teóricos relacionados à literatura infantil afro-brasileira e sua relevância para a construção de uma educação antirracista. Será um espaço para contextualizar a importância da temática e preparar os educadores para explorarem as seções seguintes do Produto Educacional.

Na seção intitulada "Um mês não é o suficiente", destacamos a limitação e a inadequação de uma abordagem pontual e temporária das questões étnico-raciais. Essa abordagem, muitas vezes centrada em eventos isolados, como o mês da Consciência Negra, não é capaz de promover uma transformação significativa na educação para as relações étnico-raciais. Pelo contrário, ela corre o risco de reforçar estereótipos e perpetuar visões superficiais sobre a diversidade étnica e racial.

A proposta apresentada nesta seção é a de transcender essa abordagem limitada, promovendo uma imersão contínua e sistemática nas temáticas relacionadas à diversidade étnica e racial ao longo de todo o ano escolar. Isso implica uma revisão profunda da estrutura curricular, dos materiais didáticos e das práticas pedagógicas, de modo a garantir que as questões étnico-raciais estejam presentes e sejam relevantes em todas as disciplinas e momentos do processo de ensino-aprendizagem.

Ao invés de relegar o debate sobre diversidade étnico-racial a um único período do ano, propomos que ele seja integrado de forma transversal e interdisciplinar em todas as áreas do conhecimento. Isso significa que os conteúdos relacionados à história, cultura, identidade e contribuições dos povos afro-brasileiros e indígenas devem permear todas as disciplinas, desde as ciências humanas até as exatas, passando pelas artes e pelas ciências naturais.

Além disso, é fundamental repensar os materiais didáticos utilizados em sala de aula, garantindo que eles representem de forma autêntica e inclusiva a diversidade étnica e racial do país. Isso inclui a seleção de livros, vídeos, jogos e recursos educacionais que valorizem as múltiplas vozes e perspectivas presentes na sociedade brasileira.

Por fim, é necessário repensar as práticas pedagógicas, adotando metodologias participativas, dialógicas e reflexivas que incentivem o respeito à diversidade, o diálogo intercultural e a desconstrução de estereótipos e preconceitos. Isso requer uma formação contínua e sensível dos professores, capacitando-os a lidar de forma eficaz com as questões

étnico-raciais em sala de aula e a promover um ambiente escolar inclusivo e acolhedor para todos os estudantes.

Na seção intitulada "Legado Negro", exploramos algumas obras produzidas por representantes negros que se destacam por sua contribuição à literatura afro-brasileira. Nesse capítulo, realizamos uma contextualização sucinta da trajetória desses autores e apresentamos um resumo das principais obras que compõem seu legado.

Ao abordar o legado desses autores, buscamos destacar não apenas suas realizações literárias, mas também sua importância como figuras representativas da cultura afro-brasileira e como vozes fundamentais na luta contra o racismo e na promoção da igualdade racial.

Ao destacar o legado desses autores, nosso objetivo é valorizar suas contribuições para o enriquecimento do patrimônio cultural do Brasil e incentivar a leitura e o estudo de suas obras como forma de ampliar o conhecimento sobre a história e a diversidade da população afrodescendente no país. Além disso, buscamos inspirar novas gerações de escritores e leitores a se engajarem na promoção da igualdade racial e no combate ao racismo por meio da literatura e da educação.

Na seção "Obras da Literatura Infantil Afro-Brasileira", ofereceremos aos leitores uma lista selecionada de títulos de livros que abordam as relações étnico-raciais de maneira positiva e que apresentam personagens negros em papéis centrais, representando figuras como reis, rainhas, heróis, heroínas, príncipes e princesas, entre outros.

O objetivo desta seção é proporcionar aos educadores uma ferramenta valiosa para enriquecer suas práticas pedagógicas e promover a diversidade étnico-racial nas salas de aula. Os livros listados foram escolhidos com base em critérios que priorizam a representatividade e a qualidade literária, visando oferecer aos professores uma ampla gama de opções para explorar temas relacionados à identidade, cultura e história negra de forma positiva e inclusiva.

Ao disponibilizar essa lista de livros, esperamos não apenas oferecer sugestões de leitura diversificadas, mas também incentivar os professores a incorporarem a literatura infantil afro-brasileira em suas práticas educativas de forma significativa e engajada. Acreditamos que a inclusão dessas obras no acervo escolar pode contribuir para a promoção da autoestima e identidade positiva das crianças negras, bem como para o combate ao racismo e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Na seção "Sugestões de atividades para os anos iniciais a partir da literatura infantil afro-brasileira", oferecemos aos professores dos Anos Iniciais uma variedade de sugestões de atividades pedagógicas que têm como base a Literatura Infantil Afro-Brasileira. O principal

objetivo desta seção é fornecer aos educadores um conjunto de recursos práticos e inspiradores que os auxiliem na promoção da diversidade étnico-racial em sala de aula.

O capítulo apresenta uma variedade de sugestões de atividades pedagógicas, algumas das quais foram desenvolvidas em colaboração com os participantes do curso de extensão. As atividades propostas abrangem os anos iniciais do ensino fundamental e estão divididas de acordo com os títulos de obras analisadas durante o curso.

Inicialmente, são apresentadas as atividades baseadas no livro "Cada um do seu jeito, cada jeito é de um", da autora Lucimar Rosa Dias, destinadas às turmas do 1º ano do ensino fundamental. Essas atividades foram cuidadosamente elaboradas para explorar os temas e as mensagens presentes na obra, oferecendo oportunidades para que os alunos desenvolvam habilidades de leitura, expressão oral, escrita e criatividade, além de promoverem reflexões sobre diversidade e valorização das diferenças.

Em seguida, são sugeridas atividades com base no livro "O Pequeno Príncipe Preto para Pequenos", do autor Rodrigo França, voltadas para as turmas do 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. Essas atividades visam proporcionar aos alunos uma experiência enriquecedora de leitura, estimulando a compreensão da história, a identificação com os personagens e a reflexão sobre questões relacionadas à identidade, autoestima e representatividade.

Por fim, são apresentadas as atividades inspiradas no livro "Princesas Negras", de Ariane Celestino Meireles e Edileuza Penha de Souza, destinadas às turmas do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Essas atividades foram projetadas para envolver os alunos em discussões sobre estereótipos de gênero, padrões de beleza, empoderamento feminino e igualdade racial, promovendo uma abordagem crítica e reflexiva por meio da literatura infantil afro-brasileira.

Em síntese, as atividades propostas neste capítulo visam enriquecer significativamente o processo de ensino e aprendizagem. O principal objetivo é promover a valorização da diversidade étnico-racial, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Além disso, busca-se o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais nos alunos, estimulando a reflexão, a empatia e o respeito mútuo.

Um aspecto importante dessas atividades é a promoção da representatividade de crianças pretas, oferecendo materiais e recursos que reflitam suas experiências e identidades. Ao incorporar a literatura infantil afro-brasileira e propor atividades que abordem questões de identidade, autoestima e igualdade racial, o objetivo é criar um ambiente inclusivo e acolhedor, onde todos os alunos se sintam valorizados e representados.

Essas atividades não apenas proporcionam oportunidades para o desenvolvimento acadêmico dos alunos, mas também os capacitam para compreender e enfrentar os desafios do mundo real, incluindo questões de discriminação e preconceito racial. Ao promover a diversidade e a inclusão desde os primeiros anos escolares, espera-se contribuir para a formação de uma geração mais consciente, empática e comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e equitativa para todos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz dos objetivos traçados e das análises realizadas ao longo desta pesquisa, é possível refletir sobre o impacto e as implicações de nossas propostas. À medida que nos aproximamos do termo deste estudo, é fundamental revisitar os objetivos propostos e avaliar até que ponto foram realizados. Além disso, é importante refletir sobre as contribuições significativas do trabalho, bem como suas limitações e áreas para futuras investigações. Neste sentido, as considerações importantes são consideradas como um momento de reflexão crítica sobre o percurso da pesquisa, sua relevância no contexto mais amplo e suas possíveis ramificações para a prática educacional e para a academia.

O objetivo geral da pesquisa foi integralmente cumprido ao construir coletivamente um material pedagógico baseado na literatura infantil afro-brasileira, com o intuito de promover uma educação antirracista. Esse produto educacional, um e-book, representa uma ferramenta potente para os professores dos anos iniciais no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e na promoção da diversidade étnico-racial.

No que se refere aos objetivos específicos podemos afirmar que, o objetivo específico “analisar pesquisas e dados que falam sobre o racismo e a questão racial na escola brasileira”, foi atingido por meio da análise de pesquisas sobre racismo e questões raciais no contexto escolar brasileiro. Essa análise proporcionou compreensão superficial do cenário acadêmico em relação a essas questões.

O objetivo específico “aplicar questionário a professores dos anos iniciais para avaliar o conhecimento sobre literatura infantil afro-brasileira”, foi cumprido, fornecendo percepção sobre o conhecimento e o uso da literatura infantil afro-brasileira em contextos escolares.

O terceiro objetivo específico “pesquisar e selecionar materiais da literatura infantil afro-brasileira para uso no curso de extensão”, também foi contemplado. A pesquisa e seleção criteriosa de materiais que abordam as relações étnico-raciais e a literatura infantil afro-brasileira para serem utilizados no curso de extensão foram realizados conforme planejado, garantindo uma base sólida para o curso e as atividades propostas.

O objetivo específico “realizar um curso de extensão com professores dos anos iniciais para gerar dados para a construção do produto educacional de caráter antirracista”, foi contemplado com sucesso, proporcionando um ambiente de aprendizado e troca de experiências entre os professores dos anos iniciais. Os dados gerados durante o curso foram essenciais para a construção do produto educacional final.

Por fim, o último objetivo específico “construir o Produto Educacional (e-book) a partir dos dados gerados no questionário e no curso de extensão”, foi plenamente realizado. Esse

material foi desenvolvido com base nos dados e nas contribuições dos participantes do curso de extensão, oferecendo orientações e sugestões de atividades para promover uma educação antirracista nas escolas.

Após uma análise detalhada do desenvolvimento da pesquisa, tornou-se claro que a formação continuada dos professores desempenha um papel crucial na efetiva implementação da Lei 10.639/2003 e na construção de uma educação antirracista. Esta constatação ressalta a necessidade premente de investimento em capacitação docente e na produção de recursos educacionais que abordem de forma sensível e eficaz as questões étnico-raciais.

A necessidade de material adequado também se mostrou essencial para apoiar os educadores nesse processo. Nesse sentido, o curso de extensão contribuiu com essa demanda, fornecendo aos professores dos anos iniciais recursos educacionais ricos e relevantes para serem utilizados ao longo do ano letivo.

A formação continuada dos professores desempenha um papel crucial na preparação dos educadores para lidar com as demandas contemporâneas da sala de aula, especialmente no que diz respeito à promoção da diversidade e ao combate ao racismo. Professores bem preparados são capazes de desenvolver estratégias pedagógicas mais inclusivas e sensíveis às diferenças, criando um ambiente escolar acolhedor e estimulante para todos os alunos, independentemente de sua origem étnico-racial.

Além disso, a disponibilidade de material adequado é fundamental para subsidiar o trabalho dos professores e enriquecer suas práticas educacionais. O material educacional deve ser desenvolvido com base em uma abordagem antirracista, oferecendo recursos, atividades e informações que promovam a valorização da diversidade étnico-racial e contribuam para a construção de uma consciência crítica e inclusiva entre os alunos.

Nesse contexto, o curso de extensão desempenhou um papel crucial como uma ponte entre a formação dos professores e a disponibilização de material adequado. Ao fornecer conhecimentos teóricos e práticos sobre a temática da educação antirracista e da literatura infantil afro-brasileira, o curso contribuiu para os professores abordarem essas questões de forma mais eficaz em suas práticas pedagógicas.

Além disso, o curso proporcionou um espaço para a construção colaborativa de um material educacional rico e relevante para os professores dos anos iniciais. Os participantes puderam contribuir com suas experiências, sugestões e demandas, garantindo que o material produzido atendesse às necessidades reais dos professores e dos alunos.

Dessa forma, o curso de extensão não apenas capacitou os professores individualmente, mas também promoveu uma construção coletiva de conhecimento e recursos educacionais. O

material produzido durante o curso servirá como um recurso valioso para os professores ao longo do ano letivo, auxiliando-os na promoção da diversidade étnico-racial e na construção de uma educação mais inclusiva e antirracista.

Ao refletir sobre minha pesquisa e sua contribuição para a promoção de uma educação antirracista, é possível observar diversos aspectos que destacam a importância do estudo e seus impactos potenciais. Primeiramente, a pesquisa trouxe reflexões importantes sobre as práticas pedagógicas atuais e as lacunas existentes no ensino em relação ao enfrentamento do racismo e à promoção da diversidade étnico-racial.

Ao analisar as questões levantadas durante o estudo, foi possível identificar barreiras e desafios enfrentados pelos professores na implementação efetiva da Lei 10.639/2003 e na adoção de uma abordagem antirracista em sala de aula. Estas descobertas, como mencionado anteriormente, destacam a necessidade urgente de investimento em formação continuada para os educadores, bem como o desenvolvimento de materiais adequados e estratégias pedagógicas eficazes para abordar questões relacionadas ao racismo e à diversidade.

Além disso, a pesquisa propôs a criação de um produto educacional, como um *e-book*, que serve como uma ferramenta prática e acessível para os professores dos anos iniciais incorporarem a literatura infantil afro-brasileira em suas práticas pedagógicas. Essa iniciativa não apenas fornece recursos tangíveis para os educadores, mas também promove a representatividade e a valorização da cultura afro-brasileira no ambiente escolar.

Acredito que minha pesquisa contribuiu para sensibilizar os educadores sobre a importância de uma educação antirracista e para fornecer orientações e recursos práticos que os ajudem a implementar essa abordagem em suas salas de aula. No entanto, reconhece que ainda há muito a ser feito e que a promoção de uma educação verdadeiramente antirracista requer um compromisso contínuo e colaborativo de todos os envolvidos no processo educacional.

Em última análise, a pesquisa não pretende ser o final desse debate, mas sim uma contribuição significativa que visa avanços futuros. Ao considerar as complexidades e a profundidade das questões relacionadas ao racismo e à promoção da diversidade étnico-racial na educação, é importante ressaltar que este estudo representa apenas um passo no caminho em direção a uma transformação mais ampla e rigorosa.

Portanto, é fundamental considerar que a pesquisa é apenas um ponto de partida e que o verdadeiro impacto será determinado pelas ações subsequentes que são inspiradas por esse trabalho. Ao permanecer aberto ao diálogo, ao aprendizado contínuo e à colaboração, podemos trabalhar juntos para criar um ambiente educacional mais inclusivo, equitativo e antirracista para as gerações futuras.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro/Editora Jandaíra. 2019.
- AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. **A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na educação infantil**. 37ª Reunião Nacional da AMPEd –UFSC – Florianópolis. 2015.
- ASSIS, Wendell Ficher Teixeira. **Do colonialismo à colonialidade**: expropriação territorial na periferia do capitalismo. Artigo – Cad. CRH 27 (72). Dezembro 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-49792014000300011>. Acesso em 2 fev. 2023.
- AZEVEDO, Amailton Magno. **Samba**: um ritmo negro de resistência. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, n. 70, p. 44-58, ago. 2018.
- BAHIA. **Terreiro de Candomblé é invadido e vandalizado no interior da Bahia**. Site Metrôpole. Publicado em: 04/01/2023. Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/terreiro-de-candomble-e-invadido-e-vandalizado-no-interior-da-bahia>. Acesso em: 11 dez. 2023.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. A identidade racial em crianças pequenas. *In*: BENTO, Maria Aparecida Silva. **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos e conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, p. 98-117. 2011.
- BORGES, Edson; MEDEIROS, Carlos Alberto; D`ADESKY, Jacques. **Racismo, preconceito e intolerância**. Coordenação Wanderley Loconte. Espaço e debate. São Paulo: Atual. 2002.
- BRAGATO, Fernanda Frizzo; COLARES, Virginia. **Indícios de descolonialidade na Análise Crítica do Discurso na ADPF 186/DF**. Revista Direito GV. V. 13 N. 3. Set-Dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdgv/a/sxrsKHRzfc4rZrRKfhnC7BL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 fev. 2023.
- BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. D.O.U. de 10 de janeiro de 2003. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 5 jan. 2022.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer do Conselho Nacional de Educação - Câmara Plena (CNE/CP) nº 3, de 10 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf). Acesso em: 20 maio 2022.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas\\_interdisciplinares/diretrizes\\_curricul](https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curricul)

ares\_nacionais\_para\_a\_educacao\_das\_relacoes\_etnico\_raciais\_e\_para\_o\_ensino\_de\_historia\_e\_cultura\_afro\_brasileira\_e\_africana.pdf. Acesso em: 5 jan. 2022.

CISNE, Mirla.; OLIVEIRA, Fernanda Ianael Evangelista de. **Vozes de resistência no Brasil colonial: o protagonismo de mulheres negras.** Rev katálysis. May;25(2):191–201. 2022.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** 2ª edição. São Paulo: Contexto, 2014.

DEBUS, Eliane Santana Dias. **A literatura infantil contemporânea e temática étnico racial: mapeando a produção.** In: Congresso da Leitura do Brasil, 16., 2007, Campinas. Anais. Campinas. Unicamp, 2007.

DEBUS, Eliane Santana Dias. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura infantil de Júlio Emílio Braz.** Universidade Federal de Santa Catarina / UFSC. LITERAFRO. 2017. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-criticos/126-eliane-debus-a-tematica-da-cultura-africana-e-afro-brasileira-na-literatura-infantil-de-julio-emilio-braz>. Acesso em: 16 jun. 2023.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social.** Editora UnB. Fundação Universidade de Brasília. 2001. Disponível em: <https://sabinemendesmoura.files.wordpress.com/2012/08/discurso-e-mudanc3a7a-social-norman-fairclough.pdf>. Acesso em: 23 set. 2022.

FANON, Frantz. **Os condenados da Terra.** Tradução de José Laurêncio de Melo. Coleção Perspectivas do homem. Volume 42, Série Política. Editora Civilização Brasileira S. A. Rio de Janeiro, 1997.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: Narrativas e Contranarrativas de Identidade Racial de Professores de Línguas.** Revista da ABPN, V. 6, N. 14, P. 236-263, 2014.

FERREIRA, Ricardo Frankllin; CAMARGO, Amilton Carlos. **As relações cotidianas e a construção da identidade negra.** Universidade Federal do Maranhão. 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Pastor e pastor, 1970.

GOMES, Gabriel Soares; SOUZA, Danilo Oliveira de; OLIVEIRA, Rita Patrícia Almeida de. **Possível diálogo entre análise crítica do discurso e teoria do perfil conceitual junto as questões sociocientíficas em estudos decoloniais.** Congresso Nacional de Pesquisa e Ensino em Ciências – CONAPESC. 2019. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conapesc/2019/TRABALHO\\_EV126\\_MD1\\_SA3\\_ID1809\\_07082019014104.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conapesc/2019/TRABALHO_EV126_MD1_SA3_ID1809_07082019014104.pdf). Acesso em: 23 mar. 2022.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v29, n.1, p.167-182, Jan/Jun. 2003.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola.** 2 ed. Brasília:

Ministério da educação, Secretaria da Educação Continuada, alfabetização e diversidade, P. 143-154, 2005.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Organizadoras. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Coleção Cultura Negra e Identidades. 2ª edição – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n.1, pp.98-109, Jan/Abr. 2012. Disponível em: [http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5\\_Gomes\\_N%20L\\_Rel\\_etnico\\_raciais\\_educ%20%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf](http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf). Acesso em: 07 set. 2022.

IBGE. **Características étnico-raciais da população** – Classificações e identidades. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

KEMMIS, Stephen; MCTAGGART, Robin. **O Planejador de pesquisa-ação**. Imprensa da Universidade Deakin, 1988.

LEITÃO, Luiz R. **Aluisio Machado: Sambista de fato, rebelde por direito**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2015.

LEITÃO, Matheus. **Líder indígena confirma tentativa de evangelização por parte de chefe da área de índios isolados da Funai**. Site G1. Publicado em: 20/02/2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/blog/matheus-leitao/post/2020/02/20/lider-indigena-confirma-tentativa-de-evangelizacao-por-parte-de-chefe-da-area-de-indios-isolados-da-funai.ghtml>. Acesso em: 11 dez. 2023.

LEWIN, Kurt. **Problemas de dinâmica de grupo**. São Paulo: Cultrix, 1978.

MADEIRA, Zeldá; GOMES, Daiane Daine de. **Persistentes desigualdades raciais e resistências negras no Brasil contemporâneo**. Serviço Social & Sociedade, (133), 463–479. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.154>. Acesso em: 16 jan. 2024.

MELO, Paula Balduino. **Matronas afropacíficas: fluxos, territórios e violências: gênero, etnia e raça na Colômbia e no Equador**. 2015. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. P. 33-49.

Disponível em:

[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod\\_resource/content/1/colonialidade\\_do\\_saber\\_eurocentrismo\\_ciencias\\_sociais.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf). Acesso em: 11 jan. 2024.

MIGNOLO, Walter. **Colonialidade**. O lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira. Revista Brasileira de Ciências Sociais - Volume 32 nº 94. Rio de Janeiro, PUC, 2017.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica**: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras da UFF: Dossiê: literatura, Línguas e Identidades. Rio de Janeiro: Cadernos de Letras da UFF, 2008.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

MIGNOLO, Walter. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. (Eds.). **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, p. 25-47.2007.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento limiar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. Disponível em: [file:///C:/Users/mariz/Downloads/HISTORIAS%20LOCAIS\\_pre-textuais%20e%20prefacio.pdf](file:///C:/Users/mariz/Downloads/HISTORIAS%20LOCAIS_pre-textuais%20e%20prefacio.pdf). Acesso em: 21 out. 2022.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**. Usos e sentidos. São Paulo. Editora Ática. 2ª Edição. Série Princípios. 1988.

MUNANGA, Kabengele. **O ensino de História e Cultura Afro-brasileira**: O papel da Universidade. Revista da ABPN, 4 (8), p. 55-62. 2012.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Coleção Cultura Negra e Identidades. 3ª edição – Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. (Colección Sur Sur, p. 227-278). Buenos Aires: CLACSO, Setembro, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. P. 93-126.

RAPOSO, Patrícia Lorena; ALMEIDA, Roberta Santos de; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. **O pensamento decolonial como estratégia de enfrentamento ao racismo estrutural no contexto escolar**. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Práxis Educativa, vol. 16, e2115355, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.15355.055>. Acesso em: 14 set. 2023.

RIO DE JANEIRO. **Material Rioeduca**. 1º ano, Rio Alfabetiza. 1º semestre. Editora e impressão Zit Gráfica e Editora. 2023. Disponível em: [https://multirio.rio.rj.gov.br/materialrioeduca/pdf/viewer.php?arquivo=1-ordm-ano-1-ordm-semester-material-rioeduca-2023&pdf=../arquivos/pdf\\_00001\\_1-ordm-ano-2023-1-ordm-sem-16-01-2023-web.pdf&id=1](https://multirio.rio.rj.gov.br/materialrioeduca/pdf/viewer.php?arquivo=1-ordm-ano-1-ordm-semester-material-rioeduca-2023&pdf=../arquivos/pdf_00001_1-ordm-ano-2023-1-ordm-sem-16-01-2023-web.pdf&id=1). Acesso em: 21 out. 2022.

SÃO PAULO. **Caso de racismo contra humorista Eddy Jr.: o que se sabe e o que falta saber**. Site G1. Publicado em: 19/10/2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2022/10/19/caso-de-racismo-com-humorista-eddy-jr-o-que-se-sabe-e-o-que-falta-saber.ghtml>. Acesso em: 11 dez. 2023.

SEGNINI, Caliandra. **Casal gay é espancado com pá após abraço e alega homofobia: “bichinhas”**. Site G1. Publicado em: 15/03/2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-carlos-regiao/noticia/2017/03/casal-gay-e-espancado-com-pa-apos-abraco-e-alega-homofobia-bichinhas.html>. Acesso em: 11 dez. 2023.

SILVA, Jerusa Paulino da. **A construção da identidade da criança negra: a literatura afro como possibilidade reflexiva**. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia) - Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010.

SOUZA, Maria Aparecida de; LANNES, Marina Badaró. **Escola e identidades étnico-raciais: literatura infantil**. Universidade Federal Fluminense. 2018.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez. 1986. Disponível em: <https://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2018/08/7-metodologia-da-pesquisa-ac3a7c3a3o.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2023.

TORRES, Nelson Maldonado. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. (Eds.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, p.127-167. 2007.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Universidade de Murdoch. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n.3, p.443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <file:///C:/Users/mariz/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/Figura%201%20-%20investiga%C3%A7%C3%A3o-a%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2023.

VIGOSTKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias políticoepistémicas de refundar el Estado**. Tabula Rasa, Bogotá, n. 9, p. 131-152, 2008.

ZILBERMAN, Regina. A leitura da literatura infantil brasileira. In: DEBUS, Eliane Santana Dias (org). **A literatura infantil e juvenil de língua portuguesa: leituras do Brasil e D’Além mar**. Blumenau: Nova Letra, p. 13-18, 2008.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, Regina.; MAGALHÃES, Ligia Cademartori. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação**. São Paulo: Ática, 1982.

ZILBERMAN, Regina. **O papel da literatura na escola**. Via Atlântica. São Paulo. n.14, p. 11-22, 2009.