

Descolonização curricular e literatura negra e afro-brasileira: um relato de experiência com discentes de Pedagogia

Curriculum Decolonization and black and afro-brazilian literature: An Experience Report with Pedagogy Students

Descolonización curricular y literatura negra y afrobrasileña: un relato de experiencia con estudiantes de Pedagogía

Ana Jéssyca da Silva Lima¹

 0000-0002-1049-8231

Francisco Gabriel Silveira Ferreira²

 0009-0009-7667-0194

Sinara Mota Neves de Almeida³

 0000-0002-8183-1636

RESUMO: O presente trabalho insere-se no contexto da formação docente voltada para a educação antirracista, compreendida a partir de uma perspectiva decolonial, assumida como escolha teórica e metodológica, utilizando a literatura infantil como instrumento pedagógico central. O objetivo principal deste artigo é analisar como a literatura negra e afro-brasileira, enquanto categorias debatidas no campo educacional, podem atuar como ferramentas de descolonização curricular na prática docente. O referencial teórico utilizado dialoga com autores como Gomes (2017), Munanga (2005) e Lima (2005), sustentando a necessidade de romper com hegemonias eurocêntricas no ambiente escolar. Quanto à metodologia, o estudo configura-se como um relato de experiência descritivo e analítico de uma oficina realizada com uma turma de estágio supervisionado do curso de Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), escolha metodológica

¹ Mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Ceará - IFCE. E-mail: jessycalima@aluno.unilab.edu.br

² Professor da rede municipal de Paraipaba-CE. Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade do Maciço de Baturité-CE. E-mail: gabrielsilveira.unilab@gmail.com

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Professora Adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB. E-mail: sinaramota@unilab.edu.br

que possibilitou a análise crítica desta experiência formativa no contexto da formação inicial docente. O corpus de análise abrange as narrativas literárias discutidas pelos licenciandos durante a intervenção. Os resultados revelaram que, incluir literaturas infantis com personagens negros, não basta para descolonizar; é vital o olhar docente crítico para ressignificar estereótipos nestas narrativas literárias, o que reforça a necessidade de formação crítica para aplicar a Lei nº 10.639/03.

PALAVRAS-CHAVE: Descolonização do currículo; Literatura negra e afro-brasileira; Práticas pedagógicas antirracistas.

ABSTRACT: This work is situated within the context of teacher training focused on anti-racist education, understood from a decolonial perspective, adopted as a theoretical and methodological choice, using children's literature as a central pedagogical instrument. This article analyzes how Black and Afro-Brazilian literature, as categories debated in the educational field, can act as tools for curricular decolonization in teaching practice. The theoretical framework draws on authors such as Gomes (2017), Munanga (2005), and Lima (2005), whose work supports the argument for challenging Eurocentric hegemonies in the school environment. Regarding methodology, the study is a descriptive and analytical account of a workshop conducted with a class in the supervised teaching practicum of Pedagogy undergraduate program at the University of International Integration of Afro-Brazilian Lusophony (UNILAB), a methodological choice that allowed for a critical analysis of this formative experience in the context of initial teacher training. The corpus of analysis comprises the literary narratives discussed by the undergraduate students during the intervention. The results revealed that the inclusion of children's literature featuring black characters is not, in itself, sufficient is not enough to decolonize; a critical teaching perspective is vital to reframe stereotypes in these literary narratives, which reinforces the need for critical training to implement Law No. 10.639/03.

KEYWORDS: Decolonization of the curriculum; Black and afro-brazilian literature; Anti-racist pedagogical practices.

RESUMEN: El presente trabajo se inserta en el contexto de la formación docente orientada hacia una educación antirracista, comprendida desde una perspectiva decolonial, asumida como elección teórica y metodológica, utilizando la literatura infantil como instrumento pedagógico central. El objetivo principal de este artículo es analizar cómo la literatura negra y afrobrasileña, en tanto categorías debatidas en el campo educativo, puede actuar como herramientas para la descolonización curricular en la práctica docente. El marco teórico utilizado dialoga con autores como Gomes (2017), Munanga (2005) y Lima (2005), quienes sustentan la necesidad de romper con las hegemonías eurocéntricas en el ámbito escolar. En cuanto a la metodología, el estudio se configura como un informe descriptivo y analítico de la experiencia de un taller realizado con un grupo de prácticas supervisadas del curso de Pedagogía de la Universidad de Integración Internacional de la Lusofonía Afrobrasileña (UNILAB), elección metodológica que permitió el análisis crítico de esta experiencia formativa en el contexto de la formación inicial docente. El corpus de análisis abarca las narrativas literarias debatidas por los estudiantes durante la intervención. Los resultados revelaron que incluir literaturas infantiles con personajes negros no es suficiente para descolonizar; es fundamental la mirada crítica del docente para ressignificar los estereotipos presentes en dichas narrativas literarias, lo que refuerza la necesidad de una formación crítica para aplicar la Ley N.º 10.639/03.

PALABRAS CLAVE: Descolonización del currículo; Literatura negra y afrobrasileña; Prácticas pedagógicas antirracistas.

Introdução

As pautas dos estudos sobre a população negra e afro-brasileira na educação têm sido historicamente impulsionadas pelos esforços do Movimento Negro na luta pela valorização e reconhecimento da história e cultura africana e afro-brasileira. De acordo com Gomes (2017), o Movimento Negro pode ser compreendido como as diversas organizações e articulações de negros e negras, politicamente posicionados/as na luta e superação do racismo. Participam desse movimento diversos grupos – políticos, religiosos, acadêmicos e artísticos – que, a partir de diferentes frentes de atuação, buscam enfrentar a discriminação racial e promover a valorização da história e cultura do povo negro no Brasil.

O atual cenário socioeconômico, político e educacional do Brasil no que tange à valorização da população negra é resultado de um processo histórico de mobilizações cujo marco jurídico foi a promulgação da Constituição Federal de 1988, quando o racismo foi definido como crime inafiançável e imprescritível. Em 1989, a Lei nº 7.716 especifica os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Mais tarde, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de n.º 9.394/1996 foi alterada pela Lei 10.639/2003, posteriormente ampliada para a Lei n.º 11.645/2008, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira e indígena nos currículos escolares de todo o território brasileiro.

Em 2010, o Estatuto da Igualdade Racial, Lei nº 12.288, inaugurou um arcabouço legal acerca dos direitos da população negra em todas as esferas sociais. Dois anos depois, a política afirmativa das Cotas Raciais, Lei nº 12.711/2012, estabeleceu bases legais para a democratização do acesso à educação superior. Passados 13 anos da criação do Estatuto da Igualdade Racial, a Lei nº 14.553/2023 estabelece mecanismos para apuração do acesso da população negra ao mercado de trabalho.

Apesar dos avanços normativos, o cenário brasileiro ainda apresenta desafios significativos no que se refere à promoção da igualdade racial. No campo educacional, a disparidade entre os dispositivos legais e a efetivação das práticas pedagógicas com foco no antirracismo permanece como uma das principais tensões,

revelando que a existência de marcos legais não é suficiente, por si só, para superar as barreiras impostas pela desigualdade racial e promover transformações curriculares e formativas substantivas.

Na perspectiva de contribuir para a concretização da Lei nº 10.639/2003, executamos, a partir do referencial teórico da componente curricular “Políticas Educacionais Curriculares e Descolonização dos Currículos nos Países da Integração”, ministrada no âmbito do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, uma oficina intitulada “Descolonização do Currículo: o uso da literatura negra e afro-brasileira na contação de histórias nos anos iniciais”, em turma de estágio supervisionado nos anos iniciais.

Nesse contexto, a UNILAB constitui um espaço privilegiado para investigar os processos de descolonização, por trazer em sua missão institucional princípios de integração solidária entre países de língua portuguesa, valorização da diversidade e perspectiva decolonial (Brasil, 2010; Unilab, 2023).

O presente trabalho insere-se no contexto das investigações de abordagem qualitativa. Segundo André e Gatti (2010), essa abordagem diferencia-se do paradigma quantitativista de ciência, pois se baseia em uma visão holística dos fenômenos estudados, priorizando sua compreensão, complexidade, interações e influências, em contraste com perspectivas centradas na fragmentação da realidade em unidades mensuráveis.

Nessa direção, os dados apreendidos para análise deste trabalho foram construídos a partir da execução de uma oficina pedagógica, compreendida, conforme Spink e Medrado (2014), não apenas como técnica de produção de dados, mas como uma intervenção ético-política que favorece a construção coletiva de sentidos, sensibilizando e estimulando os participantes a respeitar a pluralidade dos temas trabalhados.

Desse modo, o relato de experiência parte de uma iniciativa voltada à formação docente antirracista, utilizando-se a literatura infantil como ferramenta pedagógica central. Nesse sentido, o objetivo do presente artigo é analisar como a literatura negra e afro-brasileira pode constituir-se como ferramenta de

descolonização curricular para a prática docente, a partir do relato de experiência de uma oficina realizada com uma turma de estágio do curso de Pedagogia.

Como objetivos específicos, buscaram-se: 1) discutir os fundamentos teóricos que articulam descolonização curricular e literatura negra e afro-brasileira; 2) refletir sobre desafios que atravessam a formação de professores para a educação antirracista; e 3) evidenciar como a oficina possibilitou a análise crítica de obras da literatura negra e afro-brasileira sob uma perspectiva descolonizante.

Por fim, o artigo organiza-se em quatro partes. Na primeira, discutem-se os fundamentos teóricos que articulam descolonização curricular e literatura negra e afro-brasileira. Na segunda, refletem-se os desafios que atravessam a formação de professores para a educação antirracista. Na terceira, apresenta-se a prática da oficina, evidenciando seu potencial formativo e analítico. Por fim, na quarta parte, as considerações finais sintetizam as principais contribuições da experiência para a formação de professores antirracistas.

Descolonização do currículo: aproximações com a literatura negra e afro-brasileira

Quando pensamos na palavra currículo, é natural que façamos uma ligação com o documento que lista a trajetória profissional de uma pessoa e seus êxitos, o curriculum vitae (Mészáros, 2008). Esse documento traz o caminho percorrido por um indivíduo ao longo de sua vida nos ambientes organizacionais de formação e trabalho. É por meio dele que se constrói uma identidade profissional. Entretanto, o termo também apresenta outras definições que atravessam diversos espaços, tanto formais como informais, dentre eles a escola. Nesse sentido, refletimos junto a Moreira e Candau (2007, p. 18):

(...) currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas. Por esse motivo, a palavra tem sido usada para todo e qualquer espaço organizado para afetar e educar pessoas, o que explica o uso de expressões como o currículo da mídia, o currículo da prisão etc.

Estudiosos como Mészáros (2008), Silva (1999), Sacristán (2013), Moreira e Candau (2007) e Oliveira (2019) se empenharam em entender esse conceito mais profundamente, debruçando-se sobre suas diversas vertentes. Todavia, neste artigo, adota-se a concepção do termo no sentido escolar. Para Mészáros (2008), ele é o coração da escola e um importantíssimo elemento do processo de formação da identidade do indivíduo.

Sacristán (2013) entende o currículo no contexto escolar com o sentido de “(...) constituir a carreira do estudante e, de maneira mais concreta, os conteúdos deste percurso, sobretudo sua organização, aquilo que o aluno deverá aprender e superar e em que ordem deverá fazê-lo” (p. 16). Portanto, não se trata de percebê-lo como mero dispositivo de formação para o mercado de trabalho, mas sim posicioná-lo em debate em um ponto crítico de questionamento e de conflito de interesses.

Para Sacristán (2013), o currículo “(...) recebeu o papel decisivo de ordenar os conteúdos a ensinar; um poder regulador” (p. 17). Assim, ele estabelece aspectos “estruturais” e “estruturados”. Os aspectos “estruturais” referem-se à organização de tempo, limites e conteúdos. Por sua vez, os aspectos “estruturados” englobam tudo o que é diretamente influenciado pelo currículo, como: o tempo dedicado à aprendizagem e ao lazer; o tempo de ensino; os conhecimentos e saberes valorizados; as atividades de ensino ou transmissão permitidas; as atividades de aprendizagem prováveis e seus resultados; os comportamentos tolerados e estimulados; a progressão e o ritmo; a identidade e a especialização dos professores; e a orientação do desenvolvimento dos indivíduos.

Desse modo, torna-se necessário pensar essa organização à luz da teoria crítica que reflete, desconfia e questiona: de quem é esse saber? Para quem? Quais são seus interesses? Essas reflexões permitem compreender sua atuação no interior do *status quo* marcado por injustiças e desigualdades (Silva, 1999). No contexto da educação para as relações étnico-raciais, esses questionamentos exigem uma problematização acerca dos sujeitos, conhecimentos e culturas que foram historicamente legitimados ou silenciados no contexto escolar. Nesse sentido, a crítica aos currículos hegemônicos se aproxima da perspectiva da descolonização

curricular discutida por Gomes (2012), ao tensionar estruturas coloniais para reivindicar propostas emancipatórias e equitativas.

Questionar e implementar uma proposta curricular que foque no desenvolvimento do educando na esfera social e cultural não é uma tarefa fácil, uma vez que há elementos historicamente cristalizados no ambiente escolar. Nesse contexto, os saberes culturais – plurais – são definidos como os “diversos modos de vida, valores e significados compartilhados por diferentes grupos (nações, classes sociais, grupos étnicos, culturas regionais, geracionais, de gênero etc.) e períodos históricos” (Moreira e Candau, 2007, p. 27).

Nessa direção, sair de um currículo que nega outras maneiras de viver e de construir significados faz parte do processo que chamamos de descolonização, que, na percepção de Gomes (2012), é o rompimento de um currículo colonizado ditado pelas classes dominantes e centrado no homem branco, heterossexual e cristão, em direção a um currículo descolonizado. Essa descentralização possibilita a construção de novas epistemologias e a valorização e o reconhecimento dos saberes de diferentes povos, como os afrodescendentes.

Uma descolonização curricular consiste não somente na aplicação de propostas pontuais para o trabalho com as relações étnico-raciais, mas também no diálogo com todos os saberes locais e populares, necessários para o desenvolvimento do educando e exercício de sua cidadania. Oliveira (2019) nos ajuda a compreender a dimensão da importância da descolonização curricular, salientando que é necessário um rompimento desse sistema de padrões sociais que construiu historicamente antagonismos entre classes e povos, principalmente entre brancos e negros nas categorias de dominador e dominado, respectivamente.

[...] descolonizar o poder implica romper com a lógica que cria relações entre dominadores e dominados, opressores e oprimidos, brancos e negros, homens e mulheres, centro e periferia, entre outros meios de conexão entre pessoas, grupos, sociedades. (Oliveira, 2019, p. 76)

No tocante à descolonização curricular, o Brasil possui aparatos educativos legais que, se postos em prática no cotidiano escolar, promovem um excelente trabalho de valorização dos saberes e conhecimentos dos educandos em sala de

aula. Exemplo disso é o que propõe a prática educativa das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africanas e Afro-Brasileiras (Brasil, 2004, p. 10):

(...) divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.

A descolonização do currículo está inteiramente engajada em práticas pedagógicas antirracistas, pois compreendemos que é na e por meio da educação que é possível combater atitudes racistas e estereótipos contra a população negra. Gomes (2012, p. 99) aponta que, à medida que o espaço da educação formal se torna mais diversificado, intensificam-se as demandas por uma (re)organização do currículo:

Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias.

As propostas emancipatórias mencionadas por Gomes (2012), alinham-se à valorização de sujeitos historicamente marginalizados, tensionando currículos ainda vigentes. Nesse processo, destaca-se a importância do Movimento Negro, compreendido por Gomes (2012) como *educador*, uma vez que é produtor de saberes e sistematizador de lutas emancipatórias sobre a questão racial no contexto brasileiro. Sua atuação tensiona estruturas de poder, produz conhecimentos legítimos e insere, na esfera educacional, experiências, saberes e vivências da população negra no Brasil. Em decorrência de anos de luta do Movimento Negro por reconhecimento e valorização, esses sujeitos vêm, gradativamente, ocupando espaços historicamente dominados, como as universidades, os centros urbanos e a própria educação básica de qualidade.

Em movimento dialógico com as populações negras e afrodescendentes no Brasil, a literatura negra e afro-brasileira apresenta-se como possibilidade pedagógica e dispositivo formativo, capaz de problematizar conhecimentos historicamente deslegitimados, tensionar estruturas curriculares e valorizar culturas, saberes e cosmovisões africanas e afrodescendentes no contexto escolar, contribuindo para a valorização das experiências e identidades mobilizadas a partir das narrativas literárias infanto-juvenis.

Lima (2005), pontua que essas literaturas são muito usadas no contexto terapêutico para auxiliar na organização da vida emocional de crianças em formação, envolvendo-as na livre imaginação, sonhos, construção de significados e receptividade às emoções. Na educação, constituem uma ferramenta poderosa para o acesso ao mundo. Santos e Rodrigues (2020) compreendem a literatura afro-brasileira como aquela que reúne obras de autores afrodescendentes e que tematizam a cultura negra no Brasil. Esses autores, além de protagonizarem negros e afrodescendentes em suas histórias, usam linguagens e formas de expressões da comunidade afro-brasileira. O intuito é transformar as ideias e imagens que foram criadas no imaginário dominado pelos valores brancos, buscando a valorização e a representação da cultura negra.

A literatura negra, pela leitura de Santos e Rodrigues (2020), entende-se como o conjunto de obras escritas por pessoas negras, que assumem caráter político, reivindicatório e de denúncia acerca do silenciamento dos excluídos pelas massas dominantes ao longo da história, revelando os problemas enfrentados pela raça, evidenciando suas ideias, maneiras de pensar e se expressar, dotando-se de uma escrita com características próprias que revelam sua vivência em uma identidade única.

Segundo Conceição (2006), o uso da literatura infanto-juvenil em espaços de formação tem revelado impactos positivos para as relações étnico-raciais, pois realça a possibilidade de realizar um trabalho com esse material que rompe com o imaginário estereotipado sobre o povo negro presente em diversas literaturas. Esse material apresenta potencialidades pedagógicas que, segundo Oliveira (2009, p. 47), são:

(...) aqueles que geram aprendizagens, que permitem a conexão da experiência vivida, no dia-a-dia, com aquela que o material explícita, são aqueles que mostram possibilidades de multiplicar ações positivas de humanidade, de pertencimento étnico-racial, de luta por mudanças de realidade social adversa, de respeito e orgulho de gênero e orientação sexual, de respeito às gerações mais antigas e mais novas, de respeito e valorização a diferentes formas de religiosidade, às manifestações culturais de diferentes raízes étnico-raciais, à história de todos os povos que contribuíram e contribuem para a construção da nação e de toda a humanidade.

É crucial a problematização acerca do cotidiano escolar de crianças negras. Um primeiro movimento acerca dessa provocação consiste em observar a representatividade de personagens negros em obras literárias utilizadas em sala de aula para práticas pedagógicas, que, na maioria das vezes, não dialogam com os contextos sociais dos educandos, principalmente no tocante à raça/cor. Gouvêa (2005) realiza uma análise sobre a imagem do negro na literatura infantil e cita Monteiro Lobato, o qual retrata Tia Anastácia em uma posição de servidão e docilidade, destacando traços fenotípicos como seus lábios em uma tentativa de animalização e inferiorização intelectual. Lima (2005, p. 101) corrobora a discussão sobre os significados cristalizados pelas narrativas literárias ao argumentar que:

Toda obra literária, porém, transmite mensagens não apenas através do texto escrito. As imagens ilustradas também constroem enredos e cristalizam as percepções sobre aquele mundo imaginado. Se examinadas como conjunto, revelam expressões culturais de uma sociedade. A cultura informa através de seus arranjos simbólicos, valores e crenças que orientam as percepções de mundo. E se pensarmos nesse universo literário, imaginado pela criação humana, como um espelho onde me reconheço através dos personagens, ambientes, sensações? Nesse processo, eu gosto e desgosto de uns e outros e formar opiniões a respeito daquele ambiente ou daquele tipo de pessoa ou sentimento.

A autora levanta um questionamento fundamental para o tema proposto: “Onde está a representatividade de crianças negras em obras literárias utilizadas em sala de aula?” Assim, uma obra literária carrega, além de sua história, elementos simbólicos que exercem determinada influência nos campos cognitivos e afetivos de crianças negras, bem como de crianças não negras. O trabalho de conscientização junto aos educandos deve ser realizado cotidianamente, visando a uma

descolonização curricular que dialogue com as reais necessidades e realidades dos educandos envolvidos no processo de aprendizagem. Além disso, embora seja crucial incorporar obras literárias negras e afro-brasileiras ao repertório de histórias infantis, é igualmente importante considerar a forma como o enredo sobre esses personagens é abordado no processo de ensino.

Reflexões e desafios acerca da formação docente antirracista

O ambiente escolar é atravessado por tensões raciais, estigmas e preconceitos direcionados à população negra e afrodescendente. Diversas vezes, estes tensionamentos são minimizados, relativizados ou tratados como “modismo” e “sensibilidade da nova geração”, mesmo diante de um contexto social profundamente marcado por desigualdades sociais e raciais, como apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004, p. 14):

No Brasil, convivem de maneira tensa padrões estéticos e culturais negros/africanos e padrões brancos/europeus. Embora 45% da população brasileira seja composta por pessoas negras, segundo dados do IBGE, isso não tem sido suficiente para eliminar ideologias e estereótipos racistas. Permanece, ainda, um imaginário étnico-racial que privilegia a branquitude e valoriza predominantemente as raízes europeias, relegando a segundo plano as contribuições indígena, africana e asiática.

Neste cenário, o trabalho pedagógico docente exige um leque de abordagens que sejam capazes de dialogar com a diversidade presente na escola e mediar o processo de ensino-aprendizagem. Esse campo compreende as práticas pedagógicas decoloniais, que versam sobre saberes não ocidentalizados. A literatura infantil – em particular a negra e afro-brasileira – compõe esse repertório e emerge como uma potente ferramenta pedagógica para o fomento de práticas que promovam essa descolonização curricular, já que as escolhas literárias dos professores podem atuar como catalisadoras da educação antirracista, fomentando a representatividade, a resistência e o protagonismo negro.

No entanto, apesar dos avanços legais decorrentes dos inúmeros esforços do

Movimento Negro ao longo dos anos, especialmente no âmbito educacional, a educação para a diversidade étnico-racial caminha a passos lentos rumo à sua efetivação. Passados mais de uma década desde a implementação da Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira em todos os estabelecimentos de ensino, do fundamental ao médio, os avanços nas práticas pedagógicas antirracistas ainda são incipientes.

São vários os fatores que podem incidir na fragilidade dessas práticas. A nível superficial, podemos atribuir a dificuldade dos docentes às lacunas nas formações de professores para o trabalho com a diversidade étnico-racial – contestação que comumente ouvimos da categoria ao serem questionados sobre o trabalho antirracista. No entanto, a prática docente antirracista suscita diversos desdobramentos, que compreendem desde tensionamentos pessoais até estruturas curriculares e sociais.

Nesse sentido, o exercício da prática docente antirracista tem avançado de maneira modesta nos últimos anos. Por outro lado, parte deste movimento se dá em prol da obrigatoriedade do cumprimento dos dispositivos legais acerca da temática étnico-racial – direito que desponta em constantes debates incitados pelos Movimentos Negros. Além disso, o acesso a materiais e a formação continuada de professores têm ampliado o alcance da categoria à temática em questão. No entanto, mesmo que estes dispositivos figurem como condições necessárias para práticas docentes antirracistas, não são suficientes, por si só, para dar conta de epistemologias e práticas docentes descolonizantes.

Assim, é preciso aprofundar essa análise, de modo a compreendermos que a alegação da “falta de formação” ou de “precárias condições” para lidar com a temática da diversidade racial não se esgota em aspectos formativos e curriculares, mas também políticos e ideológicos, configurando muitas vezes o que Munanga (2005) argumenta ser o “racismo à brasileira”, respaldado no mito da democracia racial, que, segundo o autor, fundamenta-se no “mito segundo o qual no Brasil não existe preconceito étnico-racial e, conseqüentemente, não existem barreiras sociais baseadas na existência da nossa diversidade étnica e racial” (p. 18). Dessa forma, a dificuldade docente não reside apenas em não saber como conduzir práticas

pedagógicas antirracistas, mas também no desconforto de lidar com a temática étnico-racial, presente em uma sociedade que historicamente tem negado sua existência.

Contudo, o enfrentamento ao racismo não se esgota na dimensão pessoal e subjetiva, ele envolve olhar para uma estrutura maior. Neste sentido, o currículo se destaca como um elemento de significativa relevância para os debates sobre diversidade. Gomes (2007) argumenta que o currículo deve ser continuamente examinado, de modo a permitir a identificação da presença ou ausência do tratamento da diversidade nas práticas pedagógicas, nos projetos educacionais e nas propostas de ensino. É necessário questionar a importância conferida à diversidade no contexto curricular escolar: se ela se restringe à preocupação de um grupo seleto de docentes e de alguns profissionais da escola e da secretaria de educação, qual o espaço que a diversidade tem ocupado na instituição de ensino e se ela está inserida no currículo comum ou apenas na parte diversificada.

Desse modo, a educação para a diversidade transcende práticas pedagógicas pontuais e descoladas da realidade discente. Considerando o contexto brasileiro, em que a população negra (preta e parda) representa 55,5% do total, segundo o Censo Demográfico de 2022 do IBGE, isto é, mais da metade dos habitantes, somada à presença de diversos outros grupos étnico-raciais, essa abordagem revela-se imprescindível. Tendo sido a sociedade brasileira moldada a partir de saberes colonizatórios, este movimento não se dará de maneira sutil, mas assenta-se sobre bases desafiadoras, pois exige que o docente se coloque no processo de aprendizagem, revisando seus próprios conceitos de educação.

Assim, a prática docente antirracista configura-se como uma tomada de decisões conscientes, contextualizadas e politicamente posicionadas. Deve estar respaldada por referenciais teóricos e metodológicos, uma vez que não pode ocorrer de maneira desalinhada com o contexto histórico e os atravessamentos vivenciados pela população negra no Brasil, que incidem muito fortemente sobre as escolas, permeando suas estruturas curriculares e relações de poder. Essas práticas não devem ser realizadas de maneira esporádica ou pontual, tampouco ser relativizadas e reduzidas ao cumprimento de iniciativas isoladas de grupos específicos. Nas

palavras de Gomes (2021, p. 449):

Há professoras e professores não negros que escamoteiam o seu preconceito, adotando diferentes estratégias para negar o racismo e não se posicionar diante de práticas discriminatórias na escola e na universidade. Existem, também, professoras e professores negros que, para evitar o confronto diante de situações de discriminação racial, mostram-se temerosos, escolhem não se expor, diluindo os conflitos raciais, fingindo não os enxergar, fugindo do debate quando são chamados para falar do seu lugar como professor (a) ou pesquisador (a) negro (a). E, há docentes negros e não negros que indagam, questionam, partem para a ação, realizam projetos pedagógicos, pesquisa, extensão, internacionalização e reconhecem o protagonismo do Movimento Negro, atuando em uma perspectiva antirracista e emancipatória.

O desafio da formação docente antirracista reside justamente em mover-se e superar a inércia dos “indignados, porém, imóveis” (Gomes, 2021, p. 439). Tão importante quanto questionar é agir e reconhecer as dinâmicas do racismo que se estruturam dentro e fora da escola. O antirracismo, portanto, é prática de professores brancos e não brancos e constitui-se enquanto fazer pedagógico descolonizante, democrático e equitativo.

Práticas decoloniais na Formação Docente: análises e achados da oficina

A oficina “Descolonização do Currículo: o uso da literatura negra e afro-brasileira na contação de histórias nos anos iniciais” foi desenvolvida por dois discentes no âmbito do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), e realizada com uma turma de estágio supervisionado dos anos iniciais do referido curso. O convite para a realização da oficina partiu da docente da componente curricular em questão, vinculada ao Instituto de Humanidades do curso.

As concepções utilizadas para a atividade, basearam-se nos aportes teóricos discutidos no curso de Pedagogia — particularmente na componente curricular “Políticas Educacionais Curriculares e Descolonização dos Currículos nos Países da Integração” — e nas experiências práticas desenvolvidas pelos autores, no âmbito do subprojeto vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), associado ao curso de Pedagogia da UNILAB, que envolveu, durante toda a

sua vigência, práticas pedagógicas orientadas por uma perspectiva decolonial, sendo a contação de histórias com obras da literatura negra e afro-brasileira como prática pedagógica recorrente.

Na abertura da oficina, apresentamos o embasamento teórico sobre descolonização curricular e destacamos a relevância da literatura negra e afro-brasileira como instrumento para o fortalecimento da identidade, representatividade e pertencimento étnico-racial. Neste momento inicial, também foram apresentados os critérios que a turma utilizou para a análise das obras. Tais critérios se basearam nos roteiros observacionais de literaturas infanto-juvenis propostos por Lima (2005), cujas análises se estruturam a partir da observação dos seguintes elementos: personagens; vestimentas; hierarquização em relação aos personagens não negros; falas; religiões; concepções de civilização; associações com a África; tratamento dessas associações; grotesco; e sexualidade.

Na fase prática, dispomos alguns livros destas literaturas sobre um tecido com estampa africana. Dentre as obras selecionadas estavam: “Zica, a menina negra que viu um Erê”, de Rebeca Meijer; “Todas as cores do negro” e “A partilha de Olorum”, de Arlene Holanda; “Quero colo!” de Stela Barbieri e Fernando Vilela; “O boi da cara de todas as cores”, de Clarisse Ilgenfritz; “Pretinha de Neve e os sete gigantes”, de Rubem Filho; “Meu crespo é de Rainha”, de bell hooks; e “O mundo no Black Power Tayó”, de Kiusam de Oliveira.

Organizamos a turma em grupos e, em seguida, orientamos que cada grupo observasse aspectos das obras, tais como: os enredos tecidos nas histórias acerca dos personagens negros e negras, como estes personagens apareciam nas obras; se estavam em situações degradantes, de humilhação, de subalternidade; se as imagens construídas desses personagens condiziam com a realidade vivenciada; se as ilustrações destes personagens apareciam com traços fenotípicos exagerados ou de maneira caricata; se seu sofrimento era banalizado e/ou valorizado; e quais eram as concepções de civilização, religião, sexualidade e de linguagem atribuídas a estes indivíduos.

A partir desse exercício coletivo de leitura e análise orientada, e mediados pelos referenciais teóricos que embasaram a prática da oficina, emergiram padrões

de representações nas obras analisadas. Esses padrões, constituíram-se a partir dos achados da oficina formativa sob a perspectiva do olhar dos licenciados, não como julgamento definitivos das obras lidas, mas como um exercício de um dispositivo pedagógico-investigativo voltado à alfabetização racial e estética dos licenciandos.

Na sequência, cada grupo compartilhou para toda a turma suas impressões das obras, apontando aspectos que julgavam positivos e negativos com base nos critérios discutidos. Como síntese analítica desse processo formativo, emergiram os seguintes apontamentos, organizados nos seguintes padrões de representações: a) *A estereotipação de vestimentas comumente sendo coloridas e estampadas*, o que pode reforçar uma visão exótica e homogênea da negritude; b) *A naturalização de papéis tradicionais para mulheres negras como mãe ou cuidadora*; c) *A estilização exagerada de cortes de cabelo*, que pode reforçar estereótipos estéticos; e d) *A associação frequente de personagens negros com cenários naturais ou “selvagens”*, o que pode remeter a construções coloniais de “incivilidade”.

No padrão de representação a), referente à *estereotipação de vestimentas comumente sendo coloridas e estampadas*, evidencia-se a exotização das vestimentas de pessoas africanas e afrodescendentes. Esse estereótipo consiste na ideia de que as indumentárias desse grupo são geralmente associadas a excesso de cores e/ou estampas, desconsiderando sua diversidade de estilos urbanos e contemporâneos. No contexto da leitura realizada pelos licenciandos, há uma alteridade marcada pela representação identitária, tendo como marcador as vestes do/para o corpo negro, isto é, o ‘outro’, que é diferente da “norma” social. Presta e Casagrande (2021, p. 14) nos ajudam nessa compreensão quando dizem que: “No Brasil, herdeiro do colonialismo escravista, a moda ajudou a construir estereótipos racistas no imaginário social, fazendo surgir relações simbólicas entre vestimenta, cor de pele e determinadas reputações”.

No padrão de representação b) *A naturalização de papéis tradicionais para mulheres negras, como mãe ou cuidadora*, observamos a centralidade da naturalização de papéis sociais maternos e de cuidados que são comumente associados à figura da mulher negra. Essa leitura crítica, construída durante a

oficina, remete diretamente ao papel social de subalternidade imposto às mulheres negras, notadamente durante o período escravista. A mulher negra, portanto, é desnudada de sua humanidade, sendo a sua função primordial manter e cuidar do outro. Segundo Ribeiro e Pereira (2022, p. 181), “(...) para mulheres negras, a consciência da indissociabilidade de cuidado e trabalho faz parte da herança escravocrata que a confinou no trabalho de cuidado e doméstico desde a diáspora africana”. Dessa maneira, a mulher negra é retratada como incapaz de agir sobre a própria vida, produzir conhecimento ou ser digna de cuidado, padrão comum em muitas representações literárias, que acaba contribuindo para reforçar hierarquias com recortes raciais e de gênero.

No que tange ao padrão de representação c) *A estilização exagerada de cortes de cabelo*, evidenciam-se os estereótipos acerca dos cabelos crespos e cacheados, representados em obras literárias com traços visuais ilustrativos que remontam a um aspecto endurecido, desleixado e até mesmo caricato da estética capilar afrodescendente. Essa problemática foi bastante debatida pelos licenciandos, evidenciando que, embora atualmente haja uma intensa produção em literatura infantil sobre essa temática, os estereótipos acerca da estética capilar negra são influenciadas por uma perspectiva racista e hegemônica pautada no branqueamento. Como afirma Gomes (2020), o cabelo do negro visto como “ruim” e o do branco como “bom” é expressão do racismo e da desigualdade racial que recai sobre os sujeitos negros. Por outro lado, essa questão configura-se como um conflito, uma vez que a estética capilar é mobilizada pela pessoa negra tanto como forma de subversão do lugar de inferioridade socialmente imposto quanto como expressão de autonomia, em diálogo direto com a construção da identidade e da beleza negra.

Finalmente, o padrão de representação d) *A associação frequente de personagens negros com cenários naturais ou “selvagens”* remete aos estereótipos de incivilidade e selvageria atribuídos às pessoas negras e afrodescendentes, visão que reduz e homogeneíza esses sujeitos a espaços que não dialogam com ideais civilizatórios. Na leitura crítica realizada durante a oficina, essa associação foi compreendida como uma forma de uniformização e representação desse grupo

atrelada à natureza ou meio rural, o que poderia cristalizar no imaginário infantil a ideia de que o negro não pertence aos espaços urbanos e, em consequência, também não atuaria em instâncias de poder e/ou de produção de conhecimento. Nesse sentido, Pestana (2013) explana que a literatura não é apenas uma expressão artística, mas também uma ferramenta que atua como representativa da realidade, possibilitando questionamentos e reflexões para combater o racismo que fere e segrega crianças negras dentro e fora da escola.

Os padrões identificados pelos licenciados no contexto da atividade formativa são cristalizações da imagem colonizada acerca dos africanos e afrodescendentes. Nesse sentido, os enredos configuram o que Chimamanda Adichie (2019) chamou de “Perigos de uma História Única”. Para a autora, o poder advém não apenas da capacidade de contar a história de outra pessoa ou povo, mas da habilidade de tornar esta história a única, criando assim, estereótipos que embora não sejam falsos, são incompletos.

Este movimento nos permitiu evidenciar percepções mais analíticas acerca do uso da ferramenta do livro paradidático enquanto material central nas práticas pedagógicas escolares, apontando que estas literaturas não são neutras do ponto de vista ideológico, podendo cristalizar enredos e perspectivas de mundo a partir do olhar do educando, como advertiu Lima (2005, p. 102): “Nessa dimensão, a literatura é, portanto, um espaço não apenas de representação neutra, mas de enredos e lógicas, onde “ao me representar eu me crio, e ao me criar eu me repito”.

Desse modo, a análise das obras mostrou-se essencial, pois possibilitou identificar estereótipos negativos perpetuados pelos saberes ocidentalizados. Esse exercício analítico-formativo, permitiu que os licenciandos vislumbassem as tensões simbólicas e estéticas presentes nas narrativas e ilustrações, confirmando que, mesmo em produções que se propõem a valorizar a cultura afrodescendente, é necessária constante análise e reflexão. Esse processo não é proposto no sentido de fazer uma “caça às bruxas” de autores e ilustradores (Lima, 2005), desconsiderando as potencialidades e a visibilidade que essas obras dão à temática da representação dos povos africanos e afrodescendentes, mas configura-se em um contínuo exercício de tensionamento acerca das perspectivas, percepções e

representações desses povos.

Ademais, a oficina cumpriu seu objetivo como dispositivo formativo decolonial, não apenas como uma atividade pontual, mas como espaço de problematização simbólica e formação de um olhar docente crítico e sensível à educação antirracista. Nesse sentido, reafirmamos que a função da escola e da formação docente deve ir além da celebração simbólica da diversidade — ela deve promover uma educação comprometida com a equidade racial, a representatividade real e a desconstrução de estereótipos. Neste movimento, práticas como estas, devem integrar estruturalmente a formação inicial no curso de Pedagogia, contribuindo para proporcionar competências pedagógicas cruciais para a prática docente antirracista e decolonial.

Considerações finais

Longe de exaurir o tema acerca da descolonização curricular na perspectiva da literatura negra e afro-brasileira, o presente trabalho buscou apresentar um relato de experiência oriundo de uma oficina voltada para o uso crítico dessas literaturas, assumida, neste estudo, como dispositivo formativo de caráter decolonial, visando contribuir para uma formação docente verdadeiramente engajada no trabalho pedagógico da educação para as relações étnico-raciais. Trata-se, portanto, de uma experiência situada no campo da formação inicial docente (licenciandos em Pedagogia), que articula teoria, prática e reflexão crítica.

Além disso, reconhece-se o elevado valor e o avanço representado pelas obras utilizadas na oficina no que tange à valorização e à representação dos povos africanos e afro-brasileiros, sendo imperativo que tais obras permaneçam a ocupar espaço em nossos acervos literários. Contudo, os achados da oficina evidenciam que a presença dessas literaturas, por si só, não garante uma prática pedagógica antirracista ou descolonizante, o que reforça a necessidade da mediação docente crítica para o processo educativo antirracista.

Nesse sentido, a efetivação da Lei nº 10.639/03 pressupõe não apenas a inserção das literaturas negra e afro-brasileira nos acervos escolares, mas uma apropriação da dimensão formativa desse dispositivo e sua incorporação

pedagógica, transversal e consciente às práticas curriculares, o que, por sua vez, demanda uma formação docente comprometida com a educação para as relações étnico-raciais e com a construção de um currículo escolar comprometido com a diversidade e o respeito às diferenças.

Referências

ADICHIE, C. N. *O perigo de uma história única*. Tradução de Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2004.

CONCEIÇÃO, R. As relações étnico-raciais – história e cultura afro-brasileira na educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Currículo, relações étnico-raciais e cultura afro-brasileira*. Brasília: MEC, out. 2006.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 2010.

GOMES, N. L. Indagações sobre currículo: diversidade e currículo. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do (org.). *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.

GOMES, N. L. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. *Revista de Filosofia Aurora*, Curitiba, v. 33, n. 59, p. 435-454, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/aurora/article/view/27991>. Acesso em: 03 dez. 2025.

GOMES, N. L. *O movimento negro educador: saberes construídos na luta por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização do currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GOMES, N. L. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. 3. ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

GOUVÊA, M. C. S. de. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 81-90, jan./abr. 2005.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Demográfico 2022: identificação étnico-racial da população, por sexo e idade: resultados do universo*. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102069.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2025.

LIMA, H. P. Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, K. (org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 101-115.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do (org.). *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 17-48.

MUNANGA, K. (org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

OLIVEIRA, E. R. Narrativas de Thereza Santos: contribuições para a educação das relações étnico-raciais. São Carlos: UFSCar, 2009. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

OLIVEIRA, E. R. Negros(as) intelectuais: descolonizando o saber e o poder. *Interterritórios: Revista de Educação da Universidade Federal de Pernambuco*, Caruaru, v. 5, n. 8, 2019.

PESTANA, C. V. de A. *Representação feminina negra na literatura infantil: ausências e urgências*. Belo Horizonte: Literafro/UFMG, 2013. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/literafro/arquivos/artigos/criticas/Artigo_Cristiane_Representao_feminina_1.pdf. Acesso em: 02 dez. 2025.

PRESTA, G. A.; CASAGRANDE, M. L. O ato de vestir: o negro entre a moda e a sobrevivência. *Revista Cartema*, Recife, n. 9, p. 14-44, ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/CARTEMA>. Acesso em: 02 nov. 2025.

RIBEIRO, T. da S.; PEREIRA, G. da S. Mulher negra no trabalho de cuidado e doméstico no Brasil. *Perspectivas Sociais*, Pelotas, v. 8, n. 1, 26 jul. 2022.

SACRISTÁN, J. G. *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Z. A.; RODRIGUES, I. de O. Literatura afro-brasileira: questões teórico-críticas. *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 49, p. 229-243, 2020.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade*: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SPINK, M. J.; MENEGON, V. S.; MEDRADO, B. Oficinas como estratégia de pesquisa: articulações teórico-metodológicas e aplicações ético-políticas. *Psicologia & Sociedade*, v. 26, n. 1, p. 32-43, 2014.

UNILAB – UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA. *Projeto Pedagógico Institucional*. Redenção, CE: UNILAB, 2023.

Recebido em: 29 dez. 2025.
Aprovado em: 20 fev. 2026.

Revisor(a) de língua portuguesa: Blenda Messias de Jesus
Revisor(a) de língua inglesa: Lucas Mateus Glacometti de Freitas
Revisor(a) de língua espanhola: Calebe Rodrigues Caleffi