



Esta obra está sob o direito de
Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

DECOLONIALIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA: UM ESTUDO SOBRE A NECESSIDADE DE SUPERAR O EUROCENTRISMO

Ivanete Maria da Silva Alves

RESUMO

O letramento racial, como prática pedagógica, representa uma ferramenta crucial para desconstruir narrativas eurocêtricas e promover uma educação transformadora na infância. Fundamentado em abordagens decoloniais e nos princípios da interculturalidade, este estudo examina como o racismo estrutural e o patriarcado influenciam a formação das identidades infantis, perpetuando desigualdades. A educação infantil, ao reconhecer a pluralidade de saberes e experiências, torna-se um espaço privilegiado para fomentar práticas pedagógicas inclusivas e críticas. A partir de estratégias que valorizam a diversidade cultural e racial, propõe-se a construção de ambientes escolares onde crianças desenvolvam consciência crítica e atitudes antirracistas desde a primeira infância. Além disso, destaca-se a relevância do feminismo negro e das epistemologias periféricas para a formação de educadores comprometidos com uma educação antirracista e libertadora. Por meio de uma abordagem interdisciplinar, este estudo apresenta propostas metodológicas para integrar o letramento racial aos currículos escolares, buscando transformar a educação infantil em um espaço de emancipação e justiça social.

Palavras-chave: letramento racial, educação infantil, práticas pedagógicas, decolonialidade,

INTRODUÇÃO

O letramento racial emerge como um conceito essencial na reconfiguração do papel da educação infantil frente às demandas por uma sociedade mais equitativa e antirracista. Este trabalho parte do reconhecimento de que a escola é, simultaneamente, um espaço de reprodução de desigualdades e um campo fértil para a construção de práticas transformadoras. Através da lente da decolonialidade, busca-se problematizar o impacto do racismo estrutural e do eurocentrismo na formação das identidades infantis, destacando a importância de epistemologias alternativas que valorizem saberes locais e afrocentrados.

No contexto brasileiro, marcado por profundas desigualdades sociais e raciais, a educação infantil apresenta-se como uma oportunidade singular para enfrentar as raízes dessas disparidades. A escolarização precoce é um espaço privilegiado para a construção de valores, atitudes e habilidades sociais, sendo, portanto, um terreno fértil para a introdução de práticas pedagógicas que promovam a equidade racial. A implementação do letramento racial na educação infantil transcende a inclusão de conteúdos sobre diversidade; ela implica na transformação das relações de poder que permeiam o ambiente escolar

e no incentivo ao protagonismo das crianças como agentes de mudança social.

As discussões teóricas que embasam este trabalho fundamentam-se nas contribuições de pensadores decoloniais como Aníbal Quijano e Enrique Dussel, que exploram a "colonialidade do poder" como uma estrutura que sustenta desigualdades históricas. Além disso, o feminismo negro, representado por autoras como bell hooks, Angela Davis e Lélia Gonzalez, fornece um aporte indispensável para a compreensão das intersecções entre raça, gênero e classe no ambiente educacional. Essas perspectivas teóricas oferecem subsídios para uma análise crítica das práticas pedagógicas vigentes e sugerem caminhos para a construção de uma educação mais inclusiva e emancipatória.

O letramento racial não se limita à denúncia das injustiças sociais e raciais; ele propõe a construção de um ambiente escolar onde crianças possam se reconhecer e valorizar sua identidade cultural, rompendo com a visão estereotipada e muitas vezes inferiorizada das populações negras e indígenas. Esse processo envolve a valorização de histórias, tradições, linguagens e experiências que foram historicamente marginalizadas pelo eurocentrismo. Nesse sentido, a abordagem intercultural torna-se uma ferramenta poderosa para criar pontes entre diferentes

culturas, promovendo o respeito mútuo e a convivência democrática.

A inclusão do letramento racial nos currículos escolares requer o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras que engajem tanto os educadores quanto as famílias e as comunidades. Isso inclui a utilização de materiais didáticos que reflitam a pluralidade cultural do Brasil, a formação continuada de professores em práticas antirracistas e a criação de espaços de diálogo sobre preconceito e discriminação. Essas ações são cruciais para romper o ciclo de reprodução de desigualdades e preparar as novas gerações para uma convivência social mais justa e solidária.

Este estudo, portanto, propõe-se a analisar criticamente as práticas pedagógicas existentes, identificar os desafios na implementação do letramento racial e apresentar estratégias que possam ser adotadas para transformar a educação infantil em um espaço efetivamente inclusivo. Reconhecendo que a transformação social exige mudanças estruturais, este trabalho também aponta para a necessidade de políticas públicas que garantam a promoção da equidade racial desde os primeiros anos de escolarização. Assim, o letramento racial na educação infantil é compreendido não apenas como uma prática pedagógica, mas como um compromisso ético e político com a

construção de uma sociedade mais igualitária e antirracista.

DECOLONIALIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA UMA NECESSIDADE DE SUPERAR O EUROCENTRISMO

Há muitas gerações, diversos pensadores e estudiosos, de diferentes áreas do conhecimento, como, por exemplo, Hegel, conforme será visto no item 1.1, formularam teorias que supostamente se aplicariam a toda a humanidade. Para esses intelectuais, a educação e a aprendizagem, incluindo as metodologias pedagógicas e o currículo escolar, só poderiam ser entendidas em sua verdadeira essência a partir do modelo europeu de saber. Esse modelo era considerado o único caminho para alcançar uma humanidade plena; por isso, deveria ser disseminado para o restante do mundo.

Esse processo de imposição do conhecimento europeu sobre os demais resultou na subordinação de outros saberes, tanto dentro da própria história europeia quanto nos contextos colonizados. A diversidade de conhecimentos locais foi desvalorizada em favor de um saber alegadamente universal e neutro, construído e mantido através de uma lógica de poder que excluía epistemologias não ocidentais (GROSFOGUEL, 2008). Ainda sobre isso:

Eis que se torna importante distinguir “lugar epistémico” e “lugar social”. O facto de alguém se situar socialmente no lado oprimido das relações de poder não significa automaticamente que pense epistemicamente a partir de um lugar epistémico subalterno. Justamente, o êxito do sistema-mundo colonial/moderno reside em levar os sujeitos socialmente situados no lado oprimido da diferença colonial a pensar epistemicamente como aqueles que se encontram em posições dominantes. As perspectivas epistémicas subalternas são uma forma de conhecimento que, vindo de baixo, origina uma perspectiva crítica do conhecimento hegemónico nas relações de poder envolvidas. Não estou a reivindicar um populismo epistémico em que o conhecimento produzido a partir de baixo seja automaticamente um conhecimento epistémico subalterno. O que defendo é o seguinte: todo o conhecimento se situa, epistemicamente, ou no lado dominante, ou no lado subalterno das relações de poder, e isto tem a ver com a geopolítica e a corpolítica do conhecimento. A neutralidade e a objectividade desinserida e não-situada da egopolítica do conhecimento é um mito ocidental (GROSFOGUEL, 2008, p. 119).

Enrique Dussel, enriquece nossa discussão ao discutir como a Europa, ao descobrir as Américas, não apenas conquistou territórios, mas impôs uma visão de mundo que silenciou e encobriu as

epistemologias dos povos nativos. “A ‘colonização’ ou domínio do corpo da mulher índia é parte de uma cultura” de conquista e domínio corporal, estabelecida na América colonial e possui traços vigentes na sociedade hodierna no tocante às relações varão/mulher (DUSSEL, 1993, p. 58)“.

Para Dussel, essa conquista foi marcada por um "encobrimento" que transformou o "Outro" — os povos colonizados — em sujeitos invisíveis e subalternos. Ele argumenta que “a violência colonial fomentou o encobrimento dos povos não europeus. Os colonizadores passaram a narrar e escrever a história dos territórios como suas epopeias, o começo absoluto, invisibilizando os diversos povos que, há milhares de anos, os habitavam” (p.374).

Ao ser tratado como o único saber legítimo, as reflexões educacionais originadas na Europa acabaram por subordinar outros conhecimentos, tanto dentro da própria história europeia quanto nos territórios colonizados. O objetivo era substituir a diversidade dos saberes locais por um conhecimento alegadamente universal e neutro.

Contudo, nas últimas décadas, a educação, de modo geral, tem experimentado um período histórico em que os saberes outrora considerados locais, inferiores e primitivos passaram a

reivindicar não apenas reconhecimento e inclusão nos padrões eurocêntricos, mas também a questionar a própria construção histórica dessa relação de saber, baseada na subordinação de outros conhecimentos. Dessa forma, este capítulo examina a urgência de abrir espaço para novas formas de pensamento e saberes que não estejam atrelados a uma perspectiva universalista no ensino de História.

Dentro dessas abordagens, os estudos decoloniais latino-americanos como do pensamento do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C)¹ (BALLESTRIN, 2013) ganham destaque, especialmente no que tange às questões da interculturalidade, dos movimentos raciais, sobretudo negros e indígenas, bem como dos trabalhos mais recentes sobre a educação voltada para a sustentabilidade planetária, conforme promovido pela Organização das Nações Unidas (ONU) em sua Agenda 2025 (ONU, 2023).

Este capítulo, portanto, irá explorar como o multiculturalismo oficial e o discurso do desenvolvimento, mesmo que de maneira sutil, colaboram para a

subordinação dos saberes locais. Assim como a figura do primitivo foi utilizada para marginalizar o “outro”, a atual noção de “subdesenvolvido” (ou “em desenvolvimento”, “emergente”, “em vias de industrialização”) serve para justificar intervenções baseadas em uma visão de ponto de partida zero, tanto no conhecimento quanto na justiça, moralidade e felicidade. O multiculturalismo oficial (praticado pelos Estados e organismos multilaterais) também adota uma postura que, aparentemente, defende os saberes locais, mas, ao não questionar as relações coloniais, acaba por reforçar a hierarquização de pessoas e conhecimentos. Nesse contexto, surgem novos conteúdos a serem abordados no ensino de História, incluindo saberes locais.

Para compreender a questão social brasileira, é imprescindível reconhecer a interligação entre o patriarcado, o racismo e o eurocentrismo, levando em consideração elementos histórico-econômicos que explicam como esses componentes se estruturaram na formação social brasileira.

¹ “O Grupo Modernidade/Colonialidade foi sendo paulatinamente estruturado por vários seminários, diálogos paralelos e publicações. Ainda no ano de 1998, um importante encontro apoiado pela CLACSO e realizado na Universidad Central de Venezuela, reuniu pela primeira vez Edgardo Lander, Arthuro Escobar, Walter Mignolo, Enrique Dussel, Aníbal Quijano e Fernando Coronil. A partir deste, foi lançada em 2000 uma das publicações coletivas mais importantes do M/C: La colonialidad

del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. No mesmo ano de 1998, Ramon Grosfoguel e Agustín Lao-Montes reuniram em Binghamton, para um congresso internacional, Enrique Dussel, Walter Mignolo, Aníbal Quijano e Immanuel Wallerstein. Nesse congresso foi discutida pelos quatro autores a herança colonial na América Latina, a partir da análise do sistema-mundo de Wallerstein (...). (Ballestrin, 2013, p.97).

1.1. EUROCENTRISMO NA FORMAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA

Antes de discutir o eurocentrismo é preciso conceituar o termo etnocentrismo que se refere à “[...] tendência de cada grupo étnico a elaborar o seu centro, valorizar sua cultura e entender o mundo de sua própria perspectiva”. (NASCIMENTO, 2012, p. 51). Contudo, uma supervalorização da cultura própria em desfavor das outras pode materializar-se, inclusive, em comportamentos agressivos e hostis ante “a total desconstituição do outro como ser merecedor de respeito. Pode também se manifestar através de discriminação e do proselitismo” (MARCONI; PRESOTTO, 2019, p. 32).

Iglésias (1992, p. 34–35), comentando a obra “Lições sobre a filosofia da história universal”, de Hegel, transcreve várias passagens onde evidencia a produção intelectual da Europa à época do Brasil Colonial, demarcando a evidente posição eurocêntrica daquele autor. Dentre essas passagens, há quando Hegel reconhece como “[...] o Mediterrâneo o eixo da História Universal”, excluindo a Ásia remota e a Europa setentrional; ou, ainda, “[...] o que entendemos propriamente por África é algo isolado e sem História”; e para arrebatá-la “[...] a América não nos interessa”.

O termo eurocentrismo pode parecer, em princípio, um revanchismo exagerado por parte dos ex - colonizados, tendo em vista que o etnocentrismo é um fenômeno natural e onipresente dos povos nativos do terceiro mundo e dos próprios europeus, mas, assim não pode ser entendido. Elisa Nascimento apresenta dois argumentos consistentes para afastar algum tipo de discurso contra a expressão “eurocentrismo”:

a) inicialmente, ela não se refere a uma única etnia; e b) não se pode minimizar esse processo apenas como um sistema de dominação, exatamente por isso trata-se de um etnocentrismo muito específico. Quanto ao primeiro argumento, ele é explicado ante o conceito de civilização ocidental europeia, abstraindo elementos comuns de muitos grupos e generalizando essa base a uma referência clássica, isto é, à herança Greco-romana (NASCIMENTO, 2012, p. 52).

Já quanto ao segundo argumento, tem relação proporcional ao extremismo de visão imperialista das grandes potências do Velho Mundo, ignorando qualquer sentimento de alteridade, e impondo particularidades repulsivas, tais como: os seus meios violentos e coação psicológica, assim bem articulado:

O aparato bélico repressivo do sistema colonialista, mobilizado contra os povos dominados,

constituiu exemplo extremo dessa violência, perpetrada durante séculos. A imposição do modelo europeu como universal, por meios violentos e não violentos de dominação, diferencia-o fundamentalmente de outras formas de etnocentrismo (NASCIMENTO, 2012, p. 52).

Dada essas primeiras explicações, procura evidenciar a opção pelo termo eurocentrismo no presente estudo, ao invés da pura locução etnocentrismo europeu. Com isso, importa lembrar que a denominação “índio” é uma expressão depreciativa, mesmo que passado séculos desde a conquista de nosso país pelos europeus, inclusive, ela foi na literatura do Velho Continente substituída pelos termos “selvagem”, “pagão”, dentre outros (QUIJANO, 2005).

Conforme Darcy Ribeiro (1995), quando da chegada do europeu em terras da Ilha de Vera Cruz, praticamente desprezou os povos aqui instalados, percebendo-os como seres subumanos, desprovidos de alma e mais próximo de um ser animalizado, motivo da sua escravidão. Somente em 1537, através da *bula papal Veritas ipsa*, do Papa Paulo III, é que os índios foram reconhecidos como verdadeiros homens e livres (MARCOCCI, 2011).

Logicamente, em decorrência de todos os interesses envolvidos na época dos

descobrimentos e seu período da instalação das colônias pelos povos europeus conquistadores, o próprio Papa Paulo III iria flexibilizar a questão da escravidão. Ainda, cabe referir que até pouco tempo antes da bula papal de 1537, era notória a escravidão de povos conquistados, em especial os povos pagãos e muçulmanos, baseada principalmente no antigo direito e costume romano, tudo no suposto afã de espalhar a fé católica (BURNS, 2007).

Salienta-se que, apesar de parte de estudiosos nos trazer a notícia da existência da escravidão de tribos vencidas já na própria África – antes mesmo da descoberta das Américas, exatamente para justificar a escravidão realizada pelos europeus, em decorrência de suas guerras e ódios locais (PRANDI, 2000) – há questionamentos sobre essa maneira de expor a escravidão que lá existia.

Ainda, mesmo na época mais corrente do tráfico dos africanos escravizados, por volta do ano de 1555, houve um frade dominicano de nome Fernando Oliveira que, em sua obra “Arte da Guerra do Mar”, recriminava duramente a escravidão, alegando que não se poderia utilizar o argumento de que os africanos já comercializavam entre si escravos, para sustentar o desrespeito da comunidade ibérica com os cativos africanos e seu aprisionamento para o comércio. Sustentava esse autor, que somente existiam

africanos vendedores em razão da existência de europeus compradores (MACHADO, 2010).

Salienta-se que os portugueses que dominaram os índios brasileiros, e depois impuseram a escravidão aos africanos, apenas seguiram a doutrina conquistadora da época, assim sintetizada:

Onde se deparam com altas civilizações, seus povos são sangrados, contaminados, decapitados de suas chefaturas, para serem convertidos em mera energia animal para o trabalho servil. [...] No Brasil, de índios e negros, a obra colonial de Portugal foi também radical. Seu produto verdadeiro não foram os ouros afanosamente buscados e achados, nem as mercadorias produzidas e exportadas. Nem mesmo o que tantas riquezas permitiram erguer no Velho Mundo. Seu produto real foi um povoação, aqui plasmado principalmente pela mestiçagem, que se multiplica prodigiosamente [...](RIBEIRO, 1995, p. 68).

Hannah Arendt, quando descreve a relação entre racismo e imperialismo, retrata bem a situação do eurocentrismo pertinente ao presente tópico:

Dois novos mecanismos de organização política e de domínio dos povos estrangeiros foram descobertos durante as primeiras décadas do imperialismo. Um foi a raça como princípio da estrutura política; o outro, a burocracia

como princípio do domínio no exterior. Sem a raça para substituir a nação, a corrida para a África e a febre dos investimentos poderiam ter-se reduzido – para usar a expressão de Joseph Conrad – à desnorteada “dança da morte e do comércio” das corridas do ouro. Sem a burocracia para substituir o governo, a possessão britânica da Índia poderia ter sido abandonada à temeridade dos “infratores da lei na Índia” (Burke), sem que isso alterasse o clima político de toda uma época. Ambas as descobertas foram realizadas no Continente Negro. A raça foi uma tentativa de explicar a existência de seres humanos que ficavam à margem da compreensão dos europeus, e cujas formas e feições de tal forma assustavam e humilhavam os homens brancos, imigrantes ou conquistadores, que eles não desejavam mais pertencer à mesma comum espécie humana. Na ideia da raça encontrou-se a resposta dos bôeres à “monstruosidade” esmagadora descoberta na África – todo um continente povoado e abarrotado de selvagens – e a justificação da loucura que os iluminou como “o clarão de um relâmpago num céu sereno” no brado: “Exterminemos todos esses brutos!” Dessa ideia resultaram os mais terríveis massacres da história: o extermínio das tribos hotentotes pelos bôeres, as selvagens matanças de Carl Peters no Sudeste Africano Alemão, a dizimação da pacata população do Congo reduzida de uns 20 milhões para 8 milhões; e, o que é pior, a adoção desses métodos de “pacificação” pela política externa

européia comum e respeitável (ARENDT, 2013, p. 215).

Não somente nos Estados Unidos houve segregação racial, no sentido de espaços físicos separados para brancos e negros. No Brasil Colônia, mais forte a partir do século XVIII, também houve esse tipo de separação. Foi uma época em que as cidades estavam em desenvolvimento. Também era época em que já havia muitos negros alforriados e mesmo mestiços, filhos de negros e brancos – normalmente filhos entre senhores de escravos e suas escravas, que as esposas preferiam ver longe de “seus olhos” a prova das escapadelas de seus maridos, pressionando que aqueles fossem mandados embora, mesmo que alforriados. O mais chocante dessa história era que esses mestiços formavam uma classe intermediária, não possuindo nem a simpatia dos demais negros, muito menos, a dos brancos (SILVA, 2005).

Para isso, convertidos em católicos, os escravizados e a população mestiça possuíam o direito de frequentar a mesma igreja nas missas realizadas para os brancos, contudo, permaneciam separados e em pé, em espaços reservados para eles. Já as famílias brancas, conforme seu poder e riqueza, iam se distribuindo pela igreja, onde as mais abastadas ficavam mais perto do altar principal (SILVA, 2005).

Da mesma maneira, em cotejos religiosos havia divisões para que os brancos, negros e mulatos desfilassem separadamente. Ainda ao final do Brasil Colônia, com o aumento do número de negros libertos, mulatos e escravos urbanos, foram constituídas moradias coletivas dessa parcela da sociedade. Essas moradias coletivas transformaram-se em verdadeiros pontos de encontros e da prática do culto africano, pois se resguardavam de maior interferência da polícia (SILVA, 2005).

1.1.1 “Colonialidade do poder” e a necessidade de desconstruir epistemologias eurocêntricas

Para compreender os caminhos seguidos no Brasil, é necessário primeiramente entender o discurso do “desenvolvimento” que, a partir de meados do século XX até os dias atuais, passou a ser amplamente difundido. Esse discurso sugere que existe um padrão universal de desenvolvimento, sempre estabelecido pelas nações que foram colonizadoras ao longo dos séculos.

Dessa forma, a noção de desenvolvimento e seu oposto, o subdesenvolvimento, contribuíram significativamente para perpetuar a hierarquia de superioridade entre diferentes povos, resultando na marginalização de determinados saberes, considerados

"locais". Inicialmente, os "outros" foram rotulados como selvagens, bárbaros e primitivos; após a Segunda Guerra Mundial, essa classificação dicotômica evoluiu para a ideia de desenvolvimento versus subdesenvolvimento, modernos versus tradicionais, Primeiro Mundo versus Terceiro Mundo, Norte versus Sul, avançados versus atrasados (ou emergentes).

Essas classificações baseiam-se na crença de que o sujeito universal e deslocalizado do conhecimento, estando em um estágio superior de civilização, possui uma obrigação ética e moral de "ajudar" outros povos, levando a eles, conforme o contexto histórico, o cristianismo, a civilização, o progresso e o desenvolvimento.

A figura do "selvagem" e do "bárbaro", vista pelos colonizadores ao chegarem ao Brasil, representou a alteridade durante a conquista da América. Posteriormente, a figura do "primitivo" foi associada à antropologia e à ciência no colonialismo do século XVIII em diante. Da mesma maneira, a ideia de "subdesenvolvido" (ou "em desenvolvimento", "emergente", "em vias de industrialização") tornou-se, após a Segunda Guerra Mundial, uma das principais representações do "outro" e justifica projetos de intervenção,

frequentemente disfarçados em discursos multiculturalistas (MUNANGA, 2019).

Em seu discurso de posse como presidente dos Estados Unidos, em 20 de janeiro de 1949, Harry Truman apresentou ao mundo seu conceito de "tratamento justo". Um componente essencial desse conceito era o apelo para que os Estados Unidos e o mundo resolvessem os problemas das "áreas subdesenvolvidas" do planeta (COLAÇO; DAMÁZIO, 2018).

A partir da década de 1970, houve uma mudança nas políticas de desenvolvimento, com o Banco Mundial e agências da ONU adotando programas voltados para a "redução da pobreza". Isso marcava a transição do subdesenvolvimento para o desenvolvimento, por meio de um progresso linear que prometia melhorias econômicas, sociais e culturais.

O conhecimento sobre os povos e suas culturas foi novamente transformado em uma ferramenta de administração, servindo à subordinação daqueles considerados vítimas do "desenvolvimento". A presença de especialistas em antropologia foi utilizada para tornar as intervenções realizadas por organizações multilaterais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, mais "humanas". Essas intervenções, justificadas em nome do progresso, combate à pobreza e analfabetismo, entre outros, passaram a ser

vistas como necessárias (COLAÇO; DAMÁZIO, 2018).

Embora as práticas contemporâneas de "desenvolvimento" levem em consideração os interesses dos grupos "beneficiados", é certo que, em muitas ocasiões, ao definir e construir os sujeitos dessas intervenções, acentuam-se práticas paternalistas, naturalizando certos processos de exclusão.

Além disso, conforme Shiva (2003, p. 81),

o "saber ocidental moderno" tenta ocultar sua relação com o projeto de desenvolvimento econômico, tornando-se assim parte de um processo de legitimação mais eficiente para a homogeneização do mundo e a erosão de sua riqueza ecológica e cultural. A tirania e os privilégios hierárquicos que sustentam o impulso do desenvolvimento também fazem parte do saber globalizante, no qual o paradigma do desenvolvimento está enraizado e do qual deriva sua argumentação e legitimação. O poder que o saber dominante exerce sobre os demais o torna exclusivista e antidemocrático (SHIVA, 2003, p. 81).

Portanto, nota-se que há uma imaginação geopolítica que molda o significado do "desenvolvimento". Essa imaginação está ligada à produção de diferenças, subjetividades e ordens sociais, mantendo uma relação entre história,

geografia e modernidade que persiste até hoje em relação ao "Terceiro Mundo", apesar das mudanças significativas trazidas pelas geografias pós-modernas.

O discurso do desenvolvimento, criou um vasto mercado de solidariedade ou compaixão, cujos "clientes" (os beneficiários) são os povos considerados subdesenvolvidos, tradicionais, atrasados ou emergentes do Sul, que supostamente precisam (ou desejam) desenvolver-se e modernizar-se. Esse discurso coloniza os imaginários coletivos das populações alvo dessas intervenções (aquelas localizadas do outro lado da linha do desenvolvimento, e que, portanto, "precisam desenvolver-se").

Além disso, esse discurso permite a articulação de um complexo institucional interligado (o aparato do desenvolvimento), que gera modelos teóricos e diretrizes práticas de intervenção, orientando, financiando e avaliando o processo dialético de ação, reação e mudança por ele mesmo estimulado. Como o discurso do desenvolvimento influenciou a política do conhecimento como um todo, os estudos educacionais também passaram a refletir essa nova perspectiva, especialmente no que diz respeito aos estudos do multiculturalismo e dos direitos das minorias, com destaque para negros e indígenas.

Para compreender toda essa dinâmica, importante se faz a análise da

colonialidade do poder, conceito desenvolvido por Aníbal Quijano, em 1989, que traz a discussão em torno da ideia de raça.

Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo. Esse eixo tem, portanto, origem e caráter colonial, mas provou ser mais duradouro e estável que o colonialismo em cuja matriz foi estabelecido. Implica, conseqüentemente, num elemento de colonialidade no padrão de poder hoje hegemônico (QUIJANO, 2005, p. 107).

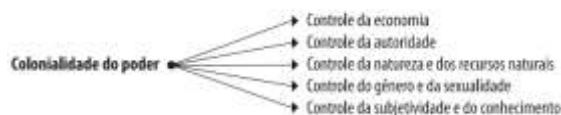
Acrescenta-se, ainda que para Quijano (2005, p.108): “raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade”. Nesse sistema-mundo, a diferença entre colonizadores e colonizados foi codificada a partir da ideia de raça e do gênero, mas elas acabaram sendo naturalizadas. De acordo com Quijano:

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de

dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados (QUIJANO, 2005, p. 118).

Em outra definição, temos que a “colonialidade do poder” refere-se a um processo que continua a estruturar o sistema-mundo, mesmo após o fim formal do colonialismo, descrevendo, portanto, como os países periféricos e as populações não europeias continuam a ser explorados e subordinados dentro de uma hierarquia global que articula a economia, a raça e a migração (Ballestrin, 2013), conforme demonstrado na figura a seguir.

Figura 1. Colonialidade do poder



Fonte: Ballestrin (2013, p.100)

Mas, qual seria a diferença de colonialismo e colonialidade? Essa pergunta é bem respondida por Oliveira e Candau (2010, p. 18) que afirmam:

(...) o colonialismo é mais do que uma imposição política, militar, jurídica ou administrativa. Na forma da colonialidade, ele chega às raízes mais profundas de um povo e sobrevive apesar da descolonização ou da emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX. O que esses autores mostram é que, apesar do fim dos colonialismos modernos, a colonialidade sobrevive.

Quijano, por sua vez, sublinha a profunda interação entre colonialidade e classificação social no mundo capitalista,

com início datado historicamente, da chegada a América, mas que, demonstrou sua eficácia durável como instrumento de dominação social universal. Assim, esse padrão de poder capitalista sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica e de gênero da população mundial. Assim: “Os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e consequentemente também seus traços fenóticos, bem como suas descobertas mentais e culturais” (QUIJANO, 2005, p. 118).

Para finalizar é apresentado a seguir um quadro a partir das ideias de Dussel (1993) sobre a colonialidade do poder.

Quadro 4. Maneira pela qual a modernidade europeia justifica suas ações coloniais e imperialistas

Características	Descrição
1. Superioridade Autodescrita	A civilização moderna se vê como mais desenvolvida e superior, sustentando uma posição eurocêntrica.
2. Obrigação de Desenvolver	A superioridade impõe a obrigação de desenvolver os mais primitivos como uma exigência moral.
3. Desenvolvimento Unilinear	O caminho educativo de desenvolvimento deve seguir o modelo europeu, refletindo a falácia desenvolvimentista.
4. Uso de Violência	Se o bárbaro resiste, a violência é justificada para remover obstáculos à modernização.
5. Produção de Vítimas	A dominação causa vítimas, que são vistas como sacrifícios necessários para a civilização; o colonizado, o escravo e outros grupos são transformados em holocaustos de um sacrifício considerado salvador.
6. Culpa do Bárbaro	O bárbaro é visto como culpado por resistir, permitindo à modernidade se apresentar como inocente e emancipadora dessa “culpa”.
7. Sacrifícios Inevitáveis	Os sacrifícios e sofrimentos dos povos considerados atrasados são vistos como inevitáveis custos da modernização dos povos “atrasados” e de outras raças ou gêneros considerados inferiores.

Fonte: Elaboração própria a partir do ideário proposto por Dussel (2013).

1.1.2 A importância do feminismo negro para superação do eurocentrismo

O feminismo negro desempenha um papel fundamental na compreensão das posições sociais e das experiências vivenciadas pelas mulheres negras dentro de nossa sociedade moldada pelo patriarcado e pelo machismo, estes excluíram essas mulheres do centro dos debates políticos, econômicos e sociais. Segundo Bell hooks (2015), as mulheres brancas podem ser vítimas do sexismo, mas o racismo lhes permite agir como exploradoras e opressoras das pessoas negras. O silenciamento das mulheres negras está enraizado na opressão e dominação, incluindo até mesmo por mulheres brancas dentro do feminismo hegemônico, onde as vozes das mulheres negras são silenciadas.

Quanto às mulheres negras aos olhos de seus proprietários, elas não eram realmente mães; eram apenas instrumentos que garantiam a ampliação da força de trabalho escravo (DAVIS, 2016). Essa violência que as mulheres negras escravizadas sofriam fazia parte dessa exploração e dominação, as mulheres negras eram desumanizadas e toda essa exploração fundada no racismo. Para a autora é preciso considerar a intersecção de raça, classe e gênero para considerar um novo modelo de sociedade.

O feminismo negro surge na necessidade e insurgência por não terem voz, o fato de não serem pauta dentro do feminismo hegemônico que representavam interesse apenas de mulher brancas e de classe média.

As mulheres brancas podem ser vitimizadas pelo sexismo, mas o racismo lhes permite atuar como exploradoras e opressoras de pessoas negras. Ambos os grupos têm liderado os movimentos de libertação que favorecem seus interesses e apoiam a contínua opressão de outros grupos. O sexismo masculino negro prejudicou a luta para erradicar o racismo, assim como o racismo feminino branco prejudica a luta feminista. Enquanto definirem a libertação como a obtenção de igualdade social com os homens brancos da classe dominante, esses dois grupos, ou qualquer outro, terão um grande interesse na exploração e opressão continuada de outros (HOOKS, 2015, p. 208).

As mulheres negras buscam representatividade de gênero e raça contra o racismo estrutural e institucional. No início as mulheres tinham no feminismo a busca por direitos de gênero, uma de suas pautas era casar-se, ter filhos ou não, fins dos padrões de beleza, por exemplo. No entanto, a citação a seguir ilustra a visão atual da luta do feminismo:

Entre as mulheres lésbicas: eu sou negra; e entre as pessoas negras, eu sou lésbica. Qualquer ataque

contra as pessoas negras é um problema para lésbicas e gays, porque eu e milhares de outras mulheres negras somos parte da comunidade lésbica. Qualquer ataque contra lésbicas e gays é um problema para pessoas negras, porque milhares de lésbicas e homens gays são negros. Não existe hierarquia de opressão (HOLLANDA et al., 2019, p. 235).

Enquanto isso, a branquitude, termo que também é utilizada na Teoria Racial Crítica para tratar sobre raça e racismo”. (FERREIRA, 2014, p. 238), buscava direitos que as mulheres negras não tinham, por exemplo, o direito de ter um cabelo afro que não siga o padrão eurocêntrico. Segundo Lélia Gonzalez (1984), desde a época colonial aos dias de hoje, a gente saca a existência de uma evidente separação quanto ao espaço físico ocupado por dominantes e dominados. Portanto, as lutas e objetivos são diferentes.

Esses elementos cristalizam uma estrutura de dominação, onde a raça negra e a mulher ganham destaque quando analisamos os espaços de ocupação. Essas mulheres ocupam papéis destinados pela estrutura social desde a escravidão, história que continua se perpetuando nos dias de hoje, por exemplo: nos trabalhos domésticos (HOLLANDA et al., 2019). É necessário entender a nossa história para não reproduzirmos os erros do passado em nosso futuro, para isso é importante alterar

as estruturas sociais a começar pelo lugar que as mulheres negras estão ocupando.

O racismo demarca as possibilidades de vida das populações negras no Brasil de tal forma que os índices de desenvolvimento humano são diferentes para brancos e negros dado indicativo da "coexistência no mesmo território, de dois países apartados (CARNEIRO, 2019, p. 148).

A estrutura social reproduz uma relação de poder que incide de forma particular sobre pessoas com perfil específico, como os negros e mulheres. Tal relação está pautada na ocupação de espaços sociais e nas suas raízes históricas que persiste até hoje. No caso da população negra, é preciso visualizar que existe uma reprodução do racismo estrutural na sociedade que pode ser entendido como um produto da escravidão, bem como de mecanismos de segregação racial, que dominaram em diferentes períodos históricos da constituição do Estado brasileiro. No entanto, hoje, por exemplo, é possível notar a desigualdade no espaço social, com menor inserção de negros em espaços de destaque em esferas econômicas, em vagas de empregos de melhores salários, em gestão de empresas ou políticas.

Quanto à mulher, as estruturas patriarcais historicamente designaram a elas

papéis relacionados ao trabalho doméstico e cuidado, perpetuando estereótipos de gênero e desvalorizando essas atividades. É importante ressaltar que o trabalho doméstico e de cuidado, embora essenciais para a reprodução social, muitas vezes não é reconhecido como trabalho remunerado, o que contribui para a desvalorização econômica e a invisibilidade dessas mulheres.

Ao abordar o tema, é possível estabelecer uma mediação entre o trabalho produtivo e o trabalho reprodutivo, destacando a importância de ambos para o funcionamento da sociedade. O trabalho produtivo refere-se às atividades remuneradas que ocorrem no mercado de trabalho, enquanto o trabalho reprodutivo abrange as tarefas de cuidado, como o trabalho doméstico, o cuidado com crianças, idosos e pessoas dependentes. Ambos são essenciais e interdependentes, mas historicamente o trabalho reprodutivo tem sido subvalorizado e desvalorizado.

A reprodução da estrutura social existe por uma relação de dominação, que é explicitada de forma mais profunda com o indivíduo que tiver um perfil específico de negro e mulher. A relação está nas ocupações de espaços sociais e suas raízes históricas que estão presente até os dias atuais. No caso de negros, é necessário compreender que a sociedade é reprodutora das relações de racismo estrutural, que pode

ser caracterizado pela continuidade histórica do racismo, com a herança da escravidão, assim como uma lógica de segregação racial, que ainda prevalecem em diferentes momentos da formação do Estado brasileiro.

Ângela Davis (2016) ressalta que somente um sujeito que vivencia situações históricas e enfrenta dificuldades de aceitação busca por uma vivência mais igualitária na questão da raça e do gênero, mesmo os privilegiados. Ela afirma que quando as mulheres negras lutam pela liberdade, elas representam todas as comunidades negras, indígenas e pobres, que sofrem exploração econômica, opressão de gênero e violência racial.

O enegrecimento é um conceito e um processo social amplo que vai além da valorização da identidade e cultura negra. Trata-se de uma abordagem que busca promover a inclusão e a equidade racial em todas as esferas da sociedade, transformando as estruturas e as relações de poder que perpetuam a marginalização e a discriminação da população negra.

Segundo Lélia Gonzalez (1984), o enegrecimento é um movimento que implica em "reconhecer-se negro e, a partir desse reconhecimento, enfrentar o racismo e buscar a construção de uma sociedade mais justa e igualitária". Nesse sentido, o enegrecimento envolve tanto a valorização das características físicas e culturais da

negritude, como também a luta por direitos e igualdade racial.

No âmbito político, o enegrecimento busca a representatividade política da população negra, conforme defendido por Sueli Carneiro (2019) que destaca a necessidade de ampliar a presença de pessoas negras nos espaços de poder e decisão política. Isso envolve a criação de políticas públicas afirmativas que garantam a participação e o empoderamento da comunidade negra.

No contexto social, o enegrecimento tem como objetivo combater as desigualdades raciais presentes na sociedade. Para Abdias do Nascimento (2016), o enegrecimento é uma estratégia de enfrentamento ao racismo e à exclusão social, que busca a superação das discriminações e a valorização da cultura afro-brasileira. É um movimento que visa à construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

O enegrecimento é um movimento que visa a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária, por meio da afirmação e do fortalecimento da identidade e dos direitos da população negra. Ele enfatiza a importância de uma maior representatividade e participação dos negros em todas as esferas da sociedade, incluindo políticas públicas, instituições de poder e espaços de tomada de decisão (NASCIMENTO, 2016).

Além disso, o enegrecimento também busca resgatar e valorizar a cultura afro-brasileira, reconhecendo sua contribuição para a formação do país e combatendo estereótipos negativos e discriminatórios. Isso envolve a valorização da história, das tradições, das religiões e das expressões culturais afro-brasileiras, promovendo uma maior visibilidade e respeito pela diversidade cultural (MACHADO, 2019). Nesse sentido,

Pensar a cultura nos terreiros é pensar a reterritorialização de negras e negros africanos no Brasil. Naturalmente que o terreiro de candomblé não é um espaço físico africano, entretanto o espaço sacralizado pela presença imanente das ancestralidades não é apenas o espaço simbólico-cultural, é a matriz e é exatamente o lugar de origem e o que representa. É o sagrado lugar das entidades protetoras da casa e das pessoas. As práticas religiosas escapam às dimensões restritas do sagrado e invadem todas as esferas do cotidiano. Na impossibilidade de trasladar suas instituições sociais, os afrodescendentes recriaram os terreiros como sínteses de várias instituições sociais africanas (MACHADO, 2019, p. 149).

Ao aprofundar o entendimento sobre o enegrecimento, é importante destacar a necessidade de políticas e ações afirmativas na educação que promovam a

igualdade de oportunidades para a população negra, como cotas raciais, programas de inclusão social e combate ao racismo estrutural. Além disso, é fundamental educar e conscientizar a sociedade sobre a importância do respeito à diversidade racial e da desconstrução de preconceitos e estereótipos através de uma educação intercultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O letramento racial como prática pedagógica transformadora na educação infantil tem o potencial de desconstruir estruturas de opressão enraizadas no racismo e no patriarcado, promovendo a valorização da diversidade e o respeito às identidades plurais. Este estudo reafirma a relevância de práticas educativas que dialoguem com as realidades sociais e culturais das crianças, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na luta por uma sociedade mais equitativa.

Ao integrar estratégias antirracistas e epistemologias decoloniais, a educação infantil torna-se um espaço de resistência e emancipação, onde se constrói uma nova narrativa sobre pertencimento e igualdade. A implementação dessas práticas requer a formação contínua de educadores, o engajamento da comunidade escolar e políticas públicas comprometidas com a transformação social. Assim, o letramento

racial não é apenas uma prática pedagógica, mas um compromisso ético e político com a justiça social e a equidade racial.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. DA S.; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas.** [s.l.] Anpae, 2018.

ALMEIDA, S.; RIBEIRO, D. **Racismo Estrutural.** São Paulo: Jandaíra, 2019.

ARANHA, M. L. DE A. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil.** São Paulo: Moderna, 2006.

ARENDT, H. **Origens do totalitarismo.** Edição de bolso ed. São Paulo, SP: Companhia de Bolso, 2013.

BAKHTIN, M. **Gêneros do Discurso.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, p. 89–117, ago. 2013.

BOTELHO, J.; FERREIRA, M.; LEMOS, M. Imperialismo, relações étnico-raciais e lutas anticoloniais. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 14, n. 2, p. 1–11, 13 set. 2022.

BRAVO, E. E. M. Plurinacionalidade: um histórico à margem esquerda. **InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais**, v. 9, n. 1, p. 347–388, 31 jan. 2023.

BURNS, Edward Mcnall. **Historia Da Civilizacao Ocidental - V. 2.** 43. ed. Porto Alegre: GLOBO, 2007.

CAMPOS, L. A. RACISMO EM TRÊS DIMENSÕES: Uma abordagem realista-crítica. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, p. 329507, 7 ago. 2017.

CANDAU, V. DIFERENÇAS, EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E DECOLONIALIDADE. **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, p. 678–686, 11 dez. 2020.

CARNEIRO, S. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil.** [s.l.] Selo Negro Edições, 2011.

CARNEIRO, S. **Escritos de uma Vida.** [s.l.] Pólen Livros, 2019.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. v. 3

COLAÇO, T. L.; DAMÁZIO, E. DA S. P. **Antropologia Jurídica: Uma Perspectiva**

Decolonial para a América Latina. 2. ed. Curitiba: Juruá Editora, 2018.

DAVIS, A. **Mulheres, Raça e Classe.** [s.l.] Boitempo Editorial, 2016.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (destaques) - UNESCO Digital Library.** Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por>. Acesso em: 2 maio. 2024.

DUARTE, C. S. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 691–713, out. 2007.

DUSSEL, E. **1942: O encobrimento do outro.** Petrópolis: Vozes, 1993.

FERREIRA, A. DE J. TEORIA RACIAL CRÍTICA E LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO: NARRATIVAS E CONTRANARRATIVAS DE IDENTIDADE RACIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUAS. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 6, n. 14, p. 236–263, 31 out. 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2008.

GONZALES, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. 1984.

GROSFOGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 115–147, 1 mar. 2008.

HALL, S. **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HIRATA, H. Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social**, v. 26, p. 61–73, jun. 2014.

HOLLANDA, H. B. DE et al. **Pensamento Feminista: Conceitos Fundamentais.** Rio de Janeiro RJ: Bazar do Tempo, 2019.

HOOKS, B. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciência Política**, p. 193–210, abr. 2015.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade.** 2. ed. [s.l.] WMF Martins Fontes, 2017.

IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional.** 27. ed. [s.l.] Cortez, 2021.

IGLÉSIAS, F. Encontro de duas culturas: América e Europa. **Estudos Avançados**, v. 6, p. 23–37, abr. 1992.

LIMA, F.; CHAGAS, M.; SOUSA, L. Corpos-manifestos: feminismo negro decolonial epistêmico. **Revista de Direitos Humanos e Desenvolvimento Social**, v. 2, p. 1–29, 27 abr. 2022.

LOCATELLI, R. Infância indígena apinayé: um estudo sobre as aprendizagens essenciais da base nacional comum curricular (BNCC). **Facit Business and Technology Journal**, v. 1, n. 34, 9 mar. 2022.

MACHADO, M. C. N. **Direito A Diferença Cultural.** Curitiba: Jurua, 2010.

MACHADO, V. TERREIROS: UMA EXPRESSÃO ANCESTRAL. **Revista Eletrônica: Tempo - Técnica - Território / Eletronic Magazine: Time - Technique - Territory**, v. 10, n. 1, p. 13–13, 24 set. 2019.

MARCOCCI, G. Escravos ameríndios e negros africanos: uma história conectada.

Teorias e modelos de discriminação no império português (ca. 1450-1650). **Tempo**, v. 16, p. 41–70, 2011.

MARCONI, M.; PRESOTTO, Z. M. **Antropologia - Uma Introdução**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MARX, K.; ENGELS, F. Manifesto do Partido Comunista. **Estudos Avançados**, v. 12, p. 7–46, dez. 1998.

MIGUEL, L. F.; BIROLI, F. **Feminismo e Política: uma Introdução**. 1ª edição ed. [s.l.] Boitempo Editorial, 2014.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**, 2004.

MUNANGA, K. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. **Cadernos Penesb**, n. 12, p. 169–203, 2010.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil - Nova Edição: Identidade nacional versus identidade negra**. 5. ed. [s.l.] Autêntica, 2019.

NALESSO, A. P. P.; RIZZOTTI, M. L. A. Serviço social e política social no Brasil: uma relação necessária. **Textos &**

Contextos (Porto Alegre), v. 17, n. 2, p. 278–291, 2018.

NASCIMENTO, A. **O Genocídio do negro brasileiro: Processo de um racismo mascarado**. apoio: Ipeafro edição ed. [s.l.] Perspectiva, 2016.

NASCIMENTO, E. L. **A matriz africana no mundo**. 1. ed. [s.l.] Selo Negro Edições, 2012.

NETTO, J. P. **Capitalismo monopolista e Serviço Social**. 8. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2018.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

NUNES, J. A.; SANTOS, B. DE S. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. **Reinvenção da emancipação social**, 2003.

OLIVEIRA, L. F. DE; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v. 26, p. 15–40, abr. 2010.

ONU. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. Disponível em:

<<https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>>. Acesso em: 14 dez. 2023.

PAIM, E. A.; ARAÚJO, H. M. M. O pensamento decolonial no horizonte de combate à violência epistemológica e/ou o epistemicídio no ensino de História. **Intellèctus**, v. 20, n. 1, p. 16–33, 2021.

PATEMAN, C.; AVANCINI, M. **O contrato sexual**. 4. ed. [s.l.] Paz & Terra, 2008.

PEREIRA, B. C. J. Sobre usos e possibilidades da interseccionalidade. **Civitas: revista de Ciências Sociais**, v. 21, n. 3, p. 445–454, 7 dez. 2021.

PEREIRA, N. M.; PAIM, E. A. O pensamento decolonial e o ensino de História. **Revista Pedagógica**, v. 20, n. 45, p. 11–15, 31 dez. 2018.

PRANDI, R. DE AFRICANO A AFRO-BRASILEIRO: ETNIA, IDENTIDADE, RELIGIÃO. **Revista USP**, n. 46, p. 52–65, 31 ago. 2000.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. Em: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO,

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

RANIERI, N. B. S.; ALVES, A. L. A. **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar**. São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação/Universidade de São Paulo (USP), 2018.

RIBEIRO, D. **O Povo Brasileiro: A Formação e o Sentido do Brasil**. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

ROSENDO, D.; LAPA, F. Educação e(m) direitos humanos e BNCC: competências socioemocionais e ética ambiental. **Revista Espaço do Currículo**, v. 3, 31 dez. 2018.

SAFFIOTI, H. I. B. **O Poder do Macho**. [s.l.] Moderna, 2010.

SAFFIOTI, H. **Gênero, Patriarcado, Violência**. 2. ed. [s.l.] EDITORA EXPRESSÃO POPULAR, 2015.

SANSONE, L. Multiculturalismo, Estado e modernidade: as nuances em alguns países europeus e o debate no Brasil. **Dados**, v. 46, p. 535–556, 2003.

SANTOS, E. O. DOS; OKADA, A. L. PEREIRA. **A construção de Ambientes Virtuais de Aprendizagem: por autorias**

plurais e gratuitas no ciberespaço. . Em: 26º REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Poços de Calda: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2003. Disponível em: <<http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/edmeaoliveiradossantos.pdf>>. Acesso em: 1 jun. 2024.

SANTOS, J. S. **Questão Social: particularidades no Brasil.** São Paulo, SP: Cortez, 2017.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SHIVA, V. **Monoculturas Da Mente. Perspectivas Da Biodiversidade E Da Biotecnologia.** São Paulo: Gaia, 2003.

SILVA, B. J. C.; FERREIRA, C. A. L. Desafios para repensar a imagem indígena: A Lei 11.645/08 e as lacunas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Anais do Seminário do Programa de Pós-Graduação em Desenho Cultura e Interatividade**, v. 1, n. 1, 2021.

SILVA, N. M. A. DA; FREITAS, A. S. DE. A ética do cuidado de si no campo pedagógico brasileiro: modos de uso, ressonâncias e desafios. **Pro-Posições**, v. 26, n. 1, p. 217–233, abr. 2015.

SILVA, V. G. DA. **Candomblé e umbanda: caminhos da devoção brasileira.** 5. ed. São Paulo: Selo Negro Edições, 2005.

SOLEDADE, A. O.; ANJOS, M. C. G. DOS. **A HUMANIZAÇÃO DO DIREITO (DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA) ATRAVÉS DAS NORMAS QUE REGEM O PROCESSO COLETIVO.** . Acesso em: 14 mar. 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

WALSH, C. E. **Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época.** [s.l.] Universidad Andina Simón Bolívar, 2009.

WARDE, M. J. Educação e Sociedade na Primeira República. **Revista Brasileira de Educação**, p. 161–165, ago. 2000.