



**PBPC**  
ISSN 2674-9432



**Qualis A3**  
CAPES 2021-2024



DOI - Crossref

Latindex

Indexado no  
Google Acadêmico

# FÁBULAS E CONTOS AFRICANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS INTERCULTURAIS E ANTIRRACISTAS PARA O CURRÍCULO AFRODESCENDENTE

Miguel Melo Ifadireó<sup>1</sup>; Paloma Soares de Freitas<sup>2</sup>; Belijane Marques Feitosa<sup>3</sup>



<https://doi.org/10.36557/2674-9432.2026v5n3p1333-1365>

Artigo recebido em 18 de Março e publicado em 18 de Maio de 2026

## **ARTIGO ORIGINAL**

### RESUMO

Este artigo apresenta um recorte do projeto PIBIC/CNPq PVFP 1371-2025 e analisa cinco narrativas africanas como caminhos de mediação intercultural e antirracista na Educação Infantil. O problema é a persistência da invisibilização de fábulas, contos e mitos africanos e amefricanos nas práticas pedagógicas com crianças de 4 a 6 anos, apesar da Lei 10.639/03 e da Lei 11.645/08. Metodologicamente, trata-se de pesquisa documental com análise à luz da Metodologia da Afrodescendência de Cunha Junior (2006; 2008). O corpus reúne fábulas e contos de África do Sul, Benin, Botsuana, Guiné Equatorial e Namíbia. Os resultados indicam que essas narrativas operam como pedagogias de desobediência, tensionando o currículo oculto que naturaliza a obediência euro-ocidental. Conclui-se que a mediação intercultural dessas histórias contribui para o cumprimento efetivo das leis antirracistas na Educação Infantil, devolvendo às crianças negras, quilombolas, indígenas e periféricas o direito à memória e à astúcia como ferramentas de sobrevivência.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Literatura Africana; Educação Antirracista; Interculturalidade; Lei 10.639/03.

<sup>1</sup> Docente da Graduação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo e do Curso de Pedagogia – Unidade Acadêmica de Educação do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, Campus Cajazeiras-PB. E-mail: [crioulo.miguelangelo.melo@gmail.com](mailto:crioulo.miguelangelo.melo@gmail.com).

<sup>2</sup> Discente em Pedagogia – Unidade Acadêmica de Educação do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, Campus Cajazeiras-PB. Pesquisadora e bolsista da IC/ CAPES. E-mail: [palomafreitasoares@gmail.com](mailto:palomafreitasoares@gmail.com).

<sup>3</sup> Docente da Graduação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo e do Curso de Pedagogia – Unidade Acadêmica de Educação do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, Campus Cajazeiras-PB. E-mail: [belimare.pb@gmail.com](mailto:belimare.pb@gmail.com).



## ABSTRACT

This article presents a section of the PIBIC/CNPq PVFP 1371-2025 project and analyzes African narratives as five paths of intercultural and anti-racist mediation in Early Childhood Education. The problem is the persistent invisibility of African and Afro-Brazilian fables, tales, and myths in pedagogical practices with children aged 4 to 6, despite Law 10.639/03 and Law 11.645/08. Methodologically, this is documentary research with analysis in light of Cunha Junior's Afro-descendant Methodology (2006; 2008). The corpus includes fables and tales from Equatorial Guinea, Namibia, Guinea-Bissau, Botswana, and Benin. The results indicate that these narratives function as pedagogies of disobedience, challenging the hidden curriculum that naturalizes Euro-Western obedience. It is concluded that the intercultural mediation of these stories contributes to the effective application of anti-racist laws in Early Childhood Education, returning to Black, Quilombola, Indigenous, and marginalized children the right to memory and resourcefulness as tools for survival.

**Keywords:** Early Childhood Education; African Literature; Anti-racist Education; Interculturality; Law 10.639/03.

**Instituição afiliada** – Unidade Acadêmica de Educação do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande-UFCG – Campus Cajazeiras.

**Autor correspondente:** Miguel Melo Ifadireó

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).





## 1 INTRODUÇÃO

Este estudo é resultado parcial do Projeto de Iniciação Científica PIBIC/ CNPq (PVFP 1371-2025) intitulado “*Documentar para brincar agora é só começar a educar. Narrativas antirracistas e interculturais da literatura infantil e infanto-juvenil africana e amefricana*” – previsto para encerrar-se em finais de agosto de 2026 - que partiu da seguinte questão problema investigativa: como enfrentar os paradigmas que invisibilizam, silenciam e negligenciam os gêneros literários africanos e amefricanos - fábulas, parábolas, contos/ minicontos, mitos, estórias e histórias entre outros gêneros literários – na Educação Infantil (EI), especificamente, no campo de estudo e de pesquisa do currículo?

Por conseguinte, destaca-se, ainda, que este artigo foi também influenciado por inquietações sobre a produção do conhecimento, do poder e da verdade que reproduz e silencia identidades, advindas do projeto de extensão universitária denominado “Discussões Decoloniais e bases teóricas latino–amefricanas às pesquisas científicas na graduação” que aconteceu entre abril e dezembro de 2025 e que foi desenvolvido entre pesquisadores/as-professores/as e pesquisadores/as-discentes da linha de pesquisa Educação Popular, Interculturalidade, Decolonialidade e Movimentos Sociais (EPIDEMOS) do Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação, Linguagem e Práticas Sociais (GIEPELPS) da Unidade Acadêmica de Educação e do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, Indígenas e de Gênero (NEABIG) do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande (UAE/CFP/UFCG).

Decerto, pontua-se que a relevância deste trabalho nasceu da curiosidade em se analisar como as fábulas e os contos africanos podem constituir caminhos interculturais, antirracistas e decoloniais na Educação Infantil (EI), uma vez que tem como objetivo ressignificar narrativas em caminhos de mediação intercultural, antirracista e decolonial para crianças de 4 a 6 anos, devolvendo-lhes o status de fonte ativa de aquisição de conhecimento.

Em adição, observa-se que a Educação Infantil (EI) brasileira vem treinando, metaforicamente, crianças para entrarem na caverna do leão, visto que estas sob o disfarce de “respeito”, vem sendo ensinadas a obedecerem cegamente às normas da



cultura pedagógica determinadas, à séculos, pela ordem epistemológica euro-ocidental (Rezende; Silva; Lelis, 2014).

Desta forma, observa-se, criticamente, que esse processo dominou explicitamente até a entrada em vigor da Constituição de 1988, muito embora, não tenha sido totalmente rompido enquanto paradigma institucionalizado pela tradição colonial (Sacristán, 2002), persistindo em forma de currículo oculto que atua em forma de xenofobia epistêmica (Ifadireó, 2021) e que precisa ser desocultado (Silva, 2003) e expulso tanto dos territórios escolares, quanto extraescolares para que sabedorias e saberes outros possam ter o direito de desconfiar para sobreviver.

Por conseguinte, observa-se que mesmo com a LDB 9.394/96, com a Resolução CNE/CEB 05/2009 e com a inclusão na BNCC, de tópicos sobre as africanidades, afrobrasileiridades, indigenidades e ciganidades, estes conceitos enquanto práticas pedagógicas-curriculares seguem à margem dos seis eixos de Direitos de Aprendizagem, mesmo diante da significativa majoração de estudos realizados sobre a Educação Infantil (EI) nas escolas brasileiras a partir de 1980 (Macedo, 2001 apud. Rezende; Silva; Leite, 2014).

Sob esta visão, destaca-se que a Lei 10.639/03, 23 anos depois, e a Lei 11.645/08, 18 anos depois, ainda não conseguiram romper com esse paradigma, fazendo valer a pena da morte dos sonhos que foram imaginados por Acotirene, Ganga Zumba, Zumbi, Dandalunga e Aqualtune desde o Quilombo de Palmares (1597-1695), quando estas/es heroínas e heróis objetivavam que crianças negras, indígenas e quilombolas aprendessem a não virar o jantar de leopardos e/ou de onças pintadas pela sociedade colonizadora.

Do mesmo modo, espera-se que crianças (negras, indígenas, quilombolas, ciganas, ribeirinhas entre outras) não mais sejam objetos de práticas alegóricas de preservação cultural como ocorre, a exemplo, das bonecas de Abayomi<sup>4</sup> que tornam-se objetos folclorizados e pitorescos de semanas comemorativas sobre o falso pretexto de políticas afirmativas de inclusão antirracista (Silva, 2009). Esbarrando-se assim, nos fatos da vida descritos por Jackson (1968), ao destacar como multidões são ensinadas desde muito cedo a esperarem caladas, a receberem elogios e treinamentos para competir,

---

<sup>4</sup> São bonecas feitas apenas de panos, retalhos, nós e sem costura.

bem como a aceitarem o poder hegemônico que as impõe obediência e submissão desde a educação infantil (Bertoza; Azevedo, 2019).

Este artigo faz uso da seleção e organização de conteúdo a partir de 5 gêneros literários infantis africanos — 3 fábulas e 2 contos de África do Sul, Benin, Botsuana, Guiné Equatorial e Namíbia — documentadas por diferentes missionários cristãos em África e publicizadas por Etzel em sua antologia etnografia de Fábulas Mundiais em 2004, as quais foram interpretadas à luz da Metodologia da Afrodescendência (Cunha Jr., 2006) que opera como pedagogia de desobediência (Silva, 1992).

De fato, acentua-se que o presente artigo, fazendo uso da metodologia de pesquisa da afrodescendência, propõe instaurar o choque intercultural que se deu a partir da indesejada desobediência à cultura ocidental que foi propagada pelos missionários cristãos - que coletaram, organizaram e publicaram antologias etnográficas - em África (Mendonça, 2007).

Dessa forma, destaca-se o quanto educativas podem ser as fábulas e contos africanos em suas naturezas antropomórficas para o desenvolvimento de habilidades antirracistas e competências interculturais em crianças, principalmente, quando estas se deparam com a resistência contracolonial da literatura infantil africana.

Por fim, destaca-se que o presente artigo organiza-se em cinco movimentos: na seção 2, delimita-se a Metodologia da Afrodescendência e sua articulação com o currículo oculto; por um lado, a seção 3, destaca algumas discussões epistêmicas decoloniais e afrocentradas que visam ressignificar o debate acerca do emergencial rompimento com as estruturas dominantes do pensamento ocidental; por outro lado, a seção 4 analisa 5 narrativas africanas como contrapedagogias, ao propor determinados resultados enquanto caminhos de mediação intercultural e antirracista; por fim, sintetizam-se as rupturas provocadas no eurocentrismo nas considerações finais.

## **2 PERCURSO METODOLÓGICO: APORTE DA AFRODESCENDÊNCIA**

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa de base decolonial e afrocentrada, fundamentada, por um lado, na metodologia da Afrodescendência proposta por Cunha Junior (2006) e, por outro lado, nos fenômenos ocorrentes no

processo educacional através do currículo oculto<sup>5</sup> a partir de Jackson (1968) e no processo de desocultamento proposto por Silva (2003).

Tais aportes epistemológicos na pesquisa corroboraram com a refutação da pretensa neutralidade investigativa e o seu distanciamento na interação “sujeito-objeto” que é a base postulatória das metodologias eurocêntricas (Ifadireó, et. all., 2020). Dessa forma, avulta-se que a metodologia de pesquisa da afrodescendência em Cunha Jr. (2006, 2008) se desabrochou a partir de contínuos estudos investigativos proponentes de uma ruptura de paradigmas à ordem epistemológica – nacional e europeia - de raiz euro-ocidental, uma vez que estas legitimam a unicidade e universalidade filosófica e metodológica do pensamento dominante a ser padronizado na investigação social:

A nossa ênfase é na produção de conhecimento que permita a intervenção nas situações de caráter estrutural que moldam a vida da população afrodescendente. Visa a uma autonomia do pensamento desses povos, com relação à produção eurocêntrica ocidental. Trata-se do processo da produção de conceitos e de metodologias dentro de um projeto científico de expressão das afrodescendências, com finalidade de mudança das relações sociais brasileiras (Cunha Jr., 2008, p. 70).

Por conseguinte, resolveu-se assumir o compromisso ético-político com a população negra, indígena, quilombola em face da emergência de se combater o racismo estrutural na educação infantil, optou-se pela refutação de metodologias de pesquisa e investigativas que legitimassem tanto os paradigmas eurocêntricos, quanto negassem o positivismo metodológico que se faz presente e dominante nas ciências humanas e sociais (Cunha Jr., 2010b), principalmente, em face sua tendenciosa dificuldade de distanciar-se da relação sujeito-objeto, quando invoca uma pretensa neutralidade acadêmica (Walsh, 2008).

A este respeito, destaca o sociólogo alemão Lamnek (1995), especialista em “Pesquisa Metodológica em Pesquisa Social Qualitativa” e professor de Sociologia junto à Universidade Católica de Eichstätt-Ingolstadt:

---

<sup>5</sup> Neste contexto, Jackson analisa questões da educação, tais como: ambiente, aprendizagem, avaliação, incentivos, gestão da atenção, engajamento dos/as discentes, manifestação de autoridade do professor e, por fim, nos currículos formais e informais no desempenho docentes.



A metodologia qualitativa refere-se a estratégias de pesquisa como observação participante, entrevistas em profundidade, participação total na atividade em estudo, trabalho de campo, etc., que permitem ao pesquisador obter conhecimento em primeira mão sobre o mundo social empírico em questão. A metodologia qualitativa permite ao pesquisador “aproximar-se dos dados” e desenvolver os componentes analíticos, conceituais e categóricos da interpretação a partir dos próprios dados — e não a partir de técnicas pré-planejadas, rigidamente estruturadas e altamente quantificadas que forçam o mundo social empírico a se encaixar nas definições operacionais que o pesquisador elaborou (op. cit., p. 195 – tradução dos autores).

Posteriormente, pontua Lamnek acerca das regras principiológicas da coleta de dados, quando descreve que existem regras fundamentais na pesquisa social qualitativa que não podem ser rompidas, a saber:

(...) disso surgem as “regras” que devem ser consideradas na coleta de dados em pesquisa social qualitativa. Alguns princípios centrais, que devem ser considerados em todas as etapas da pesquisa, são: a) abertura e entrada no campo de coleta de dados; b) a flexibilidade entre o sujeito que pesquisa e o objeto pesquisado; c) a neutralidade com distanciamento fundamental entre o papel do sujeito pesquisador e o objeto pesquisado, a fim de vivenciar os atores sociais a partir de suas próprias perspectivas, ou seja, do mundo natural destes sem interferência externa de quem pesquisa (op. cit., 1995, p. 196 – tradução dos autores).

Em adição, acentua-se que a matriz epistemológica e metodológica da afrodescendência fundamenta-se na certeza de que o “sujeito pesquisador” é parte implicada na pesquisa e, respectivamente, com o objeto da pesquisa, indo de encontro ao pensamento metodológico de matrizes ocidentais como sustenta Lamnek (1995).

Ao lado da insubmissão metodológica de Cunha Jr. (2008) germina-se a premissa indócil e contrapedagógica que se impõe na contramão da perspectiva colonial que não apenas conferiu padrões de investigação social, ao logo de séculos, mas também legitimou muitas certezas - princípios, postulados, regras e prescrições - acerca de métodos, técnicas e procedimentos com competência para validação e realização de pesquisas sociais. De todo, observa o autor, que em momento algum, estas metodologias se prestam a promover reflexões críticas que alicerçassem as cosmovisões, as realidades e as sabedorias outras.



Por conseguinte, acrescenta-se que foram os contínuos estudos promovidos por Cunha Jr. (2001, 2006, 2008, 2018, 2020) que não mediu esforços para romper com os paradigmas em torno das tecnologias coloniais tanto na investigação social, quanto na contínua disputa de territórios epistêmicos entre os “sujeitos caçadores” e os “leões caçados” (Couto, 2012). A propósito, aponta-se, ainda, que o método científico de pesquisa de natureza social de matriz europeia foi um dos caminhos encontrados para a docilização de corpos, culturas e comunidades africanas que foram dolosamente tornados vulneráveis (Cunha Jr., 2001). A este respeito, Cunha Jr. (2008, p. 72) define a sua metodologia de pesquisa ao acentuar que:

A afrodescendência é definida no campo da etnia, tendo como base a história sociológica. As dificuldades encontradas nas práticas de pesquisa levaram-nos a procurar uma explicitação maior das metodologias de pesquisa utilizadas. Trata-se de uma sistematização da perspectiva de afastamento e de ruptura com o eurocentrismo (...) temos voltado à pesquisa afrodescendente para temas que têm relação com as relações da população afrodescendente no espaço urbano das cidades brasileiras, nas áreas rurais e das comunidades quilombolas.

Neste sentido, compreende-se que a metodologia da afrodescendência, é em sua raiz protagonista e insubmissa, principalmente, por postergar que ação investigativa não desabroche-se apenas na atribuição de se coletar os dados - de forma fria, neutra e distante do problema que se propõe conhecer -, muito mais do que isso, ela é protagonista da sua própria condição, pois, o sujeito pesquisador, é parte ativa e significativa da interação com o objeto de sua pesquisa (Cunha Jr., 2008, p. 73):

A metodologia de pesquisa afrodescendente aqui proposta faz parte e deriva de alterações sobre as práticas que podemos denominar de interpretativista. Nesse conjunto, estão as metodologias de observação participante, a pesquisa participante, a pesquisa-ação e as abordagens de pesquisas sócio históricas. A ideia da denominação interpretativista está relacionada com a designação intérprete/ interpretação, no sentido da negociação e da mediação da expressão de ideias de grupos de culturas diversas.

Ao lado dessas inquietações metodológicas da afrodescendência, destaca-se, aqui, a sua insubmissão e sua revelia não apenas na fase de coleta de dados, mas

também na formação de conceitos e de categorias a serem investigados, na operacionalização da pesquisa, na escolha da população, na amostragem de pesquisa, na avaliação e na interpretação dos dados coletados na pesquisa. À tona dessas rupturas principiológicas está a compreensão decolonial da “premissa maior sobre a menor”, quando a primeira valoriza e dá importância em se vivenciar, em sentir-pensar e em dialogar com a comunidade ou com o objeto de análise decolonial a ser interpretado (Cunha Jr., 2021), invés de seguir orientações a partir de regras pensadas por pensadores outros, preocupados basicamente na manutenção do status quo que legitima a legalidade de suas ações de julgar a fazer ciência para além da Europa.

Do mesmo modo, elenca-se que a “visibilidade epistêmica, conclamada pelo pensamento decolonial, conforme defende a linguista norte-americana Catherine Walsh” (Alcanfor; Panizzolo, 2025) quando esta explica a importância política da ação linguística de cancelamento do “S” do termo “Descolonial” em aderência à terminologia “Decolonial”, principalmente, quando esta terminologia fornece subsídios críticos às práticas de currículo oculto que ainda ensina crianças negras, quilombolas, indígenas, ribeirinhas e periféricas a serem dóceis, tornando-as presas fáceis ao perigo dos “caçadores-coloniais” de Leões quando conta a sua história única (Adichie, 2019).

Por sua vez, compreende-se que a crítica decolonial na literatura em tela, convida-nos a ouvir as “estórias” e/ ou “histórias” sob o ponto de vista da “caça invés do caçador”. A este respeito destaca Couto, ao recuperar em “A confissão da Leoa”, um emblemático provérbio africano que é contado e recontado em muitos terreiros de Candomblé do Brasil, o qual diz “até que os leões narrem suas próprias estórias, os caçadores serão sempre os contadores e heróis” (Provérbio africano - autoria desconhecida apud. Couto, 2012, p. 8).

Corroborando com esta visão, contextualiza Walsh (2008, apud Walsh, 2009, p. 17) ao explicar que:

Remover o “s” e usar o termo decolonial ou decolonial não significa promover um anglicismo. Pelo contrário, marca uma distinção em relação ao significado espanhol de “des”. Não pretendemos simplesmente desmantelar, desfazer ou reverter o colonial, isto é, passar de um momento colonial para um não colonial, como se fosse possível que os padrões e seus vestígios deixassem de existir. Em vez disso, a intenção é apontar e provocar um posicionamento — uma postura e atitude contínuas — de transgressão, intervenção, ascensão e influência. O decolonial, portanto, denota um caminho contínuo de luta no



qual podemos identificar, tornar visíveis e encorajar “lugares” de exterioridade e construções alternativas (Tradução dos autores).

Ademais, validando estas inquietações decoloniais, observa-se que para a construção do aporte metodológico deste artigo, a decisão de refutar metodologias de pesquisa e de investigação que partissem de paradigmas eurocêntricos, optando-se assim, pela adoção de metodologias outras, mesmo que ainda, pouco evidenciadas pelas abordagens teórico-metodológicas das ciências humanas e sociais (Cunha Jr., 2010b). Logo, compreende-se que a matriz epistemológica ocidental, por ser colonial, é tendenciosa ao demonstrar a dificuldade em distanciar-se da relação sujeito-objeto, quando invoca uma pretensa neutralidade acadêmica (Walsh, 2008).

Na metodologia da afrodescendência, quem pesquisa é parte implicada, sujeito e objeto da pesquisa. A metodologia é insubmissa quando protagoniza que não existe apenas atribuição de se coletar dados, de forma fria, neutra e distante do problema que se propõe conhecer; pelo contrário, o que existe é a compreensão da importância em se vivenciar, em sentir-pensar e em dialogar com a comunidade ou com o objeto de análise a ser interpretado (Passos; Santos, 2021). O procedimento adotado foi o giro bibliográfico da afrodescendência que, em sua natureza, é afrocentrado (Cunha Jr., 2001), uma vez que se propõe a priorizar, obras de autores/as negros/as, indígenas, quilombolas entre outros/as que lutam pela democracia e contra a tirania epistêmica, quando enunciam suas experiências a partir da troca, da partilha, da escuta e da escrita em caráter emancipatório e insurgente no combate ao racismo através da educação como caminhos de emancipação (Gomes, 2021).

Do mesmo modo, destaca-se que o giro adotado contribuiu com reconhecimento e valorização da oralidade e da ancestralidade como fontes legítimas de saber na Base Nacional Comum Curricular, em igualdade com a produção escrita acadêmica enquanto referências educacionais (Cunha Jr., 2020). Em síntese pode-se apontar que o tipo de pesquisa se desabrocha da base teórico-metodológica da pesquisa qualitativa afrocentrada e na metodologia de pesquisa da afrodescendência de Cunha Jr. (2006), quando observa-se que foi a partir da virada entre os séculos XX e XXI - concepção e criação da Associação Brasileira de Pesquisadoras/es Negras/es (ABPN) - que se deu o desabrochar orgânico-institucional da “pesquisa preta”, nas mais diferentes áreas de conhecimento, no Brasil (Cunha Jr., 2010a).

Cunha Jr. (2017) propõe procedimentos e técnicas investigativas que partam dos artefatos culturais (filosóficos, históricos, literários, religiosos) negros, quando aponta princípios fundamentais, como categorias analíticas, para a sua metodologia interpretativista, tais como a corporeidade, a simbologia, os valores civilizatórios africanos, afro-brasileiros e indígenas, a oralidade, a circularidade, o comunitarismo, a memória e a energia vital do “axé” e do “ngunzu” (Cunha Jr., 2009). Por conseguinte, acentua-se a decisão de apresentar, neste ensaio, apenas 5 gêneros do universo quantitativo de 74 histórias e histórias africanas e amefricanas infantis que foram documentadas ao longo dos meses de setembro de 2025 a março de 2026.

Assim, adotou-se como critérios de inclusão referências bibliográficas com: 1) compromisso ético-político com a descolonização da infância; 2) afroreferência autoral e epistemológica; e 3) reconhecimento de saberes não-escritos. Já em relação aos critérios de exclusão decidiu-se por: 1) obras que folclorizam a cultura africana; 2) objetificam o sujeito negro ou hierarquizam saberes a partir da branquitude como norma universal; 3) obras que refutem a importância da escrivência enquanto técnica que une a escrivência - vivência e escrita - do/a pesquisador/a implicado/a com seu território (Evaristo, 2017).

Quadro 1 – Corpus da pesquisa

<b>Título</b>	<b>Tipo</b>	<b>Origem</b>	<b>Compilador/Ano</b>	<b>Sinopse</b>
1. O Homem Morto e a Lua	Fábula	Guiné Equatorial	Casati, apud. Etzel, 2004, p. 401	Narra o encontro de um homem com a Lua após a morte, tratando da cosmovisão sobre vida, morte e ancestralidade
2. O Leopardo e o Carneiro	Conto	Namíbia	Sir James Alexander, apud. Etzel, 2004, p. 399-400	Relação de poder e astúcia entre presa e predador, rompendo a lógica da força bruta
3. O Leão Doente	Conto	África do Sul, povo Hotentote	Casati, apud. Etzel, 2004, p. 401	Leão usa a doença pra atrair outros animais. Discute poder, engano e ação coletiva
4. O Camaleão e o Elefante	Fábula	Botsuana, povo Hwange	OELKE, 1880 apud Etzel, 2004, p. 402	Disputa entre força e adaptação/inteligência, com vitória do pequeno sobre o grande.
4. A Cobra	Fábula	Benin	Krönlein, 1879, apud Etzel, 2004, p. 402-403	Narrativa sobre a cobra e sua relação com humanos/natureza, trazendo simbologia do sagrado.

Fonte: Elaborado pelos autores.



De maneira geral destaca-se, ainda, que os caminhos pedagógicos e investigativos da IC foram construídos a partir de documentação e mapeamento através de visitas e consultas online em distintas bases de dados, a saber:

- a) Coleção SciELO, Coleção Open Library, Coleção Educadores, Lilacs Bvs e Google Acadêmico entre outras bases de busca;
- b) Plataformas e bibliotecas virtuais nacionais, tais como: 1) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações; 2) Biblioteca Virtual de Literatura Afro; 3) Biblioteca Virtual da ABPN; 4) Afroteca Biblioteca Virtual Afrocentrada; 5) Portal Domínio Público; 6) Literatura Afro-Brasileira Biblioteca Virtual entre outras;
- c) Plataformas e bibliotecas virtuais internacionais amefricanas e europeias, tais como: 1) Biblioteca Mundial Digital, 2) Biblioteca Nacional de Colômbia; 3) Digital Library Federation; 4) Latindex; 5) The Free Library; 6) Fundação Biblioteca Infantil Digital Internacional; 7) Phorte Educacional entre outras;
- d) Plataformas e bibliotecas virtuais internacionais africanas, tais como: 1) IdentidÁfricaAfrican Online Digital Library; 2) National Library of Angola, Cabo Verde, Congo, Guine-Bissau, Egito, Marrocos, Moçambique, Nigéria e África do Sul; 3) African Digital Reserach Repositories entre outras bibliotecas africanas.

Importante destacar que ao longo das visitas em bibliotecas virtuais africanas, percebeu-se que alguns sites ficam instáveis em horários comerciais atrelados ao fuso horário do Brasil, assim, passou-se a investigação a ser realizada em horários da madrugada, ou seja, entre meia noite e 5 horas da manhã, em aderência ao fuso horário brasileiro. Dessa forma, se possível chegar ao universo quantitativo já destacado.

Por fim, destaca-se a necessidade de interpretar e traduzir os gêneros literários infantis e infanto-juvenis a partir de línguas vernáculas – alemão, espanhol, francês, inglês e português - das metrópoles europeias em África, quando se foi feito a tradução para o português, visando assim, a interpretação das fábulas, parábolas, contos, minicontos, estórias e histórias que foram narradas em línguas nativas africanas e/ou dialetos e que foram transcritas e traduzidas por missionários cristãos, em suas missões de catequização e cristianização dos povos e etnias em distintas regiões e províncias do vasto continente africano.

### 3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA - DECOLONIALIDADE E AFROCENTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil no Brasil foi historicamente atravessada por episódios de obediência e aderência sistemática às normas e escolas teórico-metodológicas euro-ocidentais, carregando assim, um projeto de subjetivação que não é visivelmente perceptível a “olhos nus”, mas que está institucionalizado para além das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Logo, percebe-se que em sua especificidade, a Educação Infantil está recheada por nuances ideológicos de estruturas coloniais que produzem dicotomias e reproduzem o poder de forma desigual nas interações sociais que se dão em sala e extra sala de aula, fatores que darão sustentáculo a execução do currículo oculto.

A este respeito, denuncia Apple (2006) que existe uma relação intrínseca entre ideologia e currículo na escola, quando estas se tornam determinantes tanto para a produção de desigualdades socioculturais, quanto para a reprodução diferenciada acerca do conhecimento que criará e recriará (in)consciências nas relações sociais que se dão e se darão desde a escola.

Jackson (1968) foi quem primeiramente nomeou o fenômeno, quando mostrou que a escola ensina mais pela organização do tempo, do espaço e das relações do que pelos conteúdos formais de conhecimento, uma vez que as multidões, os elogios e o poder passam a determinar a vida social em sala de aula, torando-se assim, os três principais agentes de socialização na escola (Jackson, 1968). Neste cenário, compreende-se a preocupação do autor ao demonstrar os impactos que a “multidão”, o “elogio” e o “poder” desempenham, enquanto tecnologias informativas e construtivas, na socialização de crianças e de adolescentes.

De todo, destaca o autor, em primeiro lugar, que a criança aprende desde a Educação Infantil a esperar calada, a competir por aprovação e a aceitar a autoridade do professor como algo natural que é culturalmente imposto a partir de processos de socialização, tais como: a fala coercitiva do “fica quieto”, “entra na fila para beber água”, “muito bem”, “tem que comer tudo”, “não fez a tarefa” e para quem obedece sem



questionar a autoridade do/ educador/a.

Em segundo lugar, descreve Jackson (1968) que essa forma de socialização se sustenta tanto pela repetição - enquanto elemento da socialização escolar - , quanto pela exposição pública que é determinante dentro do cotidiano escolar, uma vez que o cotidiano da vida em sala de aula se constrói a partir de processos que objetivam a imediatividade, a imprevisibilidade e a publicidade das atuações escolares.

Ademais, pontua o autor que tudo isso acontece à vista de todos, levando assim, o erro a deixar de ser parte do aprender “errando” e vira um processo de exposição punitiva que finda por ensinar a criança que o melhor é não arriscar. Dentro desta perspectiva, compreende-se que o erro não é visto como parte do processo de aprendizagem, mas como exposição de caráter público e punitivo do que “não se pode” ou “não se deve fazer” na escola. Soma-se a isto, o fato de que a rotina de tais práticas, incidem como anestesia no desenvolvimento de posturas críticas nas crianças; quando estas passam a não mais questionar, apenas esperam caladas, aprendendo que é assim que “as coisas” funcionam na vida social em geral (Jackson, 1968).

Por conseguinte, entende-se criticamente que essa prática pedagógica expositiva e conflitiva busca, por um lado, a edificação de sujeitos dóceis que evitarão o conflito e a desobediência criativa; e por outro lado, observa-se que estas práticas pedagógicas, em forma de currículo oculto, incidem como mecanismos de sociabilização na vida escolar de crianças enquanto efeito cumulativo e representativo do que serão as suas próprias vida em sociedade (Jackson, 1968). A este respeito, destaca-se a perspectiva de “desocultamento” de Silva (2003), ampliando, significativamente, os argumentos do currículo oculto de Jackson (1968), quando o autor destaca que o currículo nada mais é do que um território de disputa entre o poder e a identidade que se reflete nos mecanismos de ocultação no currículo:

É este mesmo mecanismo de ocultação que permite que os herdeiros das classes dominadas sintam seu fracasso escolar como um fracasso individual, e não como um fracasso socialmente provocado pelo fato de que a instituição escolar usa um código do qual eles não possuem a chave, isto é, a cultura dominante (Silva, 1992, p. 99).

Dessa forma, observa-se que não existe currículo neutro: pois, quando professores/as da educação infantil optam por escolher contar narrativas infantis euro-

ocidentais - tais como, “o patinho feio, a pequena sereia, o soldadinho de chumbo” de Hans Andersen, “Branca de Neve e os sete anões, João e Maria, Rapunzel” dos Irmãos Grimm, “Chapeuzinho Vermelho, Cinderela ou a Gata Borralheira” de Charles Perrault entre outros escritores europeus - e, respectivamente, ignorar fábulas e contos - tais como: “O Homem Morto e a Lua” da etnia Bantu Guiné Equatorial, “O Camaleão e o Elefante” da etnia Hwange de Botsuana e “A Cobra” da etnia Fon do Benin ou os contos “O Leopardo e o Carneiro” da etnia Bantu da Namíbia, “O leão doente” da etnia Hotentote da África do Sul - estará decidindo sobre quais narrativas infantis merecem ser contadas e quais devem ser apagadas e silenciadas pelos modos da colonialidade que produzem hierarquizações (Porto-Gonçalves, 2006). A este respeito, pontua Oliveira (2017, p. 16) ao acentuar que:

A colonialidade manifesta-se de diversas formas nesses livros, desde a manutenção da objetivação dos povos africanos escravizados no Brasil até os modos eurocentrados de fazer história e de eleger/selecionar o que é literatura. Pressupõe a universalidade da experiência euro-ocidental, em que a visão etnocêntrica e paroquial da história europeia torna-se referência da história, do tempo, da experiência humana.

Dito de outra forma: a escolha por um gênero literário de um artefato cultural euro-ocidental é uma escolha que não apenas valoriza e reconhece a existência social apenas dessas identidades, mas também reconhece a disputa por territórios epistêmicos que são pleiteados desde a educação infantil entre indivíduos e suas culturas:

(...) de cujas vitórias e derrotas se formam as relações de exploração/dominação/conflito que constituem o poder, os elementos componentes são sempre historicamente heterogêneos (...) O que é realmente notável de toda a estrutura societal é que elementos, experiências, produtos, historicamente descontínuos, distintos, distantes e heterogêneos possam articular-se juntos, não obstante as suas incongruências e os seus conflitos, na trama comum que os urde numa estrutura conjunta (Quijano, 2009, p. 79).

No centro destas inquietações encontram-se mecanismos ideológicos presentes na sala de aula, os quais intentam negar “histórias e estórias”, refutar “cosmovisões e cosmoperspectivas” que possam tanto descolonizar o ser, o saber e o poder, quando contribuir com a libertação da opressão, levando assim, a desobediência e ao questionamento das relações de poder, da docilização do sujeito e da rejeição às



sólidas estruturas de dominação e de exploração (Silva, 1995, 2003; Ifadireó, 2018, 2020, 2021).

De fato, intercalando estas questões com o propósito da educação infantil, por exemplo, de crianças negras, indígenas, quilombolas, ciganas, ribeirinhas entre outras realidade e contidanos de grupos étnicos que se tornam vulneráveis nas escolas, pode-se tornar insustentável o estatus atribuído a “uns” contra “outros” pela ordem epistemológica euro-ocidental.

Sob esta visão, avulta-se que a criança não nasce obediente ao padrão eurocêntrico, ela é fabricada na escola, por um lado, pelo currículo oculto; e por outro lado, por professores/as que tiveram uma formação acadêmica voltada a legitimar e a operacionalizar “a colonialidade do poder” que não apenas “reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos” (Oliveira; Candau, 2010, p. 19), mas que também absorvem sem questionar em seus imaginários as práticas socioculturais de poder que foram legitimadas pelo colonizador nas práticas pedagógicas enquanto sujeito colonizado na sala de aula, ou seja, ocorre uma “naturalização do imaginário do invansor europeu, a subalternização epistêmica do outro não europeu e a propria negação e o esquecimento de processos históricos não europeus” (Oliveira; Candau, 2010, p. 19).

Do mesmo modo, destaca-se que a “proposta civilizatória” para crianças na Educação Infantil é pensada para “produzir” sujeitos submissos que são fortalecidos pelo currículo oculto que opera a partir da “xenofobia epistêmica”, conceito proposto por Ifadireó (2021), ao identificar a expulsão sistemática de saberes não-europeus como proposta de conhecimento válido na instrução e na formação de crianças. No que concerne a isto, encontramos similares argumentações em Silva (2003), quando destaca que não se trata de práticas ocasionais que se tornaram excludentes, mas sim em percebê-las como práticas projetadas pelo sistema com intuito esclarecido de promover a diferença como categoria social de produzir as diferenças e as hierarquia sociais. Corroborando com Silva (2003), acentua Quijano (2005, p. 13) que “os dominadores coloniais de cada um desses mundos não tinham as condições, nem provavelmente o interesse, de homogeneizar as formas básicas de existência social de todas as populações de seus domínios”.

Dessa forma, observa-se que ao se solidificar o projeto civilizatório que levou o



nome de América e de África, formaram-se estruturas histórico-culturais, jurídicas e econômicas entre outras que passaram a decidir sobre como deveria ser a vida cotidiana dos povos e das comunidades tradicionais, um exemplo desse processo, foi o próprio processo de documentação, catalogação, publicização das fábulas e contos, aqui presentes, por missionários europeus em terras africanas. A este respeito, destaca Mendonça (2012, p. 113) que:

Várias páginas de um manuscrito, contendo fábulas moçambicanas e agora apresentadas nesta antologia, foram descobertas mais ou menos acidentalmente nos Arquivos da Cúria dos Jesuítas da Província de Portugal, em Lisboa, escritas por diversos indivíduos, conjuntamente em português e em uma outra das línguas locais. A pessoa responsável pela coleção daquelas histórias julgo ser provavelmente o Pe. José Manuel Teixeira (1911-1959) – nascido em Limão, Macedo de Cavaleiros, Portugal – Jesuíta missionário que trabalhou em Lifidzi, Zambézia, na Missão de Tete em Moçambique.

Sob esta visão, avulta-se que os missionários enquanto atores importante para o jogo das potências-estados-nações coloniais tanto em África, quanto nas Américas, quando puseram em prática de forma muito similar e peculiar, o projeto civilizatório de ocupação, de etnocídio cultural e linguístico, quando instituíram distintas hierarquias sistêmicas a partir de suas missões no denominado continente africano. Até que os/as africanos/as moçambicanos/as avaliam as atitudes e os comportamentos de africanistas portugueses desde sua invasão até a sua expulsão da Costa Africana de Moçambique em 1975. Fato é que na opinião crítica destes/as africanos/as, os africanistas missionários portugueses, elegiam deixar os/as nativos/as na ignorância e no analfabetismo total, quando muito raramente objetivavam compreender a diversidade étnico-cultural e linguística dos povos africanos para subjuga-los:

Histórias africanas como as nossas fábulas criaram um imaginário de negros rodeados pela de bicharia feroz sobre a face da terra. É obvio que as fábulas aqui contadas representam aspectos da identidade étnica (...) que refletem valores étnicos, usos e costumes sociais, tradições e crenças religiosas, narrados em tempos imemoriais e transmitidos pela tradição oral e pelas cantigas e danças do povo (Mendonça, 2012, p. 115).

Por conseguinte, os colonizadores europeus em África impuseram e legitimaram



práticas – socioculturais, educacionais, filosóficas e políticas que objetivava a homogeneização – unilateral, unidirecional, sequencial e universal – em defesa da manutenção do status quo determinante do poder, do saber e do ser africano a ser “eurocentrizado”, ou seja, os africanos/as deveriam ser moldados/as a partir dos valores da cultura do colonizador europeu. Com certeza, acentua-se que, o eurocentrismo dominante vem sendo imposto desde a educação infantil, por um lado, quando este nega o direito da criança em ouvir e aprender sobre as “estórias” e as “histórias” de seus ancestrais; e por outro lado, acentua-se que os missionários ignoravam e temia que as crianças africanas pudessem a partir da educação transformarem-se com consciência identitária perante o mundo de forma legítima, autônoma e livres da opressão (Freire, 2006; 2017). Portanto, compreende-se que os mecanismos coloniais presentes no currículo oculto da educação infantil, findam por ensinar a criança a se ver como “outra” dentro de sua própria cultura (Silva, 2003).

Contra essa lógica, a abordagem teórico-metodológica da afrodescendência propõe-se sugerir caminhos contrapedagógicos na contramão do currículo oculto que fabrica a docilidade do ser, do saber e do poder (Quijano, 2005, 2009). Não se trata de adicionar conteúdo/s africano/s ao currículo já existente, mas de operar uma virada epistemológica (Ifadireó, 2026) e/ ou uma ruptura de paradigmas como propõe Cunha Jr. (2020), visto que essa virada insurgente exige também uma crítica ao universalismo eurocêntrico (Walsh, 2008) e ao projeto moderno-colonial que vendeu a razão europeia como a verdade única de conhecimento (Adichie, 2019).

Por fim, aponta-se a relevância em se tratar, discutir e ressignificar as questões étnico-raciais na educação infantil que mesmo em face das leis de nº. 10.639/ 2003 e lei de nº. 11.645/ 08, ainda, deparam-se com o silenciamento, com a invisibilidade e com resistência em não apenas ocultar estes temas, mas também em não os conceber como epistemologias de conhecimento válidas e de grande importância para serem desenvolvidos em sala de aula.

#### **4 RESULTADOS - FÁBULAS E CONTOS AFRICANOS: ANÁLISE E CAMINHOS PEDAGÓGICOS**

##### **4.1 Apresentação do corpus**

##### **4.1.1 Fábula “O Homem Morto e a Lua”**

“Um velho viu um homem morto sobre quem a luz da lua sobre este refletia. Ele reuniu um grande número de animais e se dirigiu a estes perguntando: - "Qual de vocês, homens valentes, se encarregará de levar este cadáver para a margem oposta do rio, e quem, a lua morta?" Dois tipos de sapos se apresentaram ao velho homem; um sapo de pernas longas tomou conta da lua, já o outro sapo de pernas curtas tomou conta do homem morto. O sapo de pernas longas que levava a lua teve sucesso em sua ação; já o sapo encarregado de levar o corpo do humano morto se afogou em virtude de suas pernas curtas. Logo, é por isso que a lua poente sempre retorna repetidamente, enquanto o homem, uma vez morto, nunca mais retorna” (Casati, apud. Etzel, 2004, p. 398).

Quadro 2 – Fábula “O Homem Morto e a Lua”

Eixo de Análise	Análise da fábula
1. Valores civilizatórios	A narrativa apresenta ancestralidade e circularidade: a morte não é fim, mas passagem. A Lua é entidade que acolhe. Rompe com a linearidade ocidental vida-morte.
2. Protagonismo africano	O homem morto é sujeito ativo mesmo após a morte. Não há salvador branco: o conhecimento vem da relação com a Lua, entidade da cosmovisão africana. Ele é “fonte ativa de conhecimento”.
3. Ruptura com Currículo Oculto	O conto ensina que a morte é território de saber, não de medo. Isso é silenciado pela escola eurocêntrica que trata morte como tabu ou só na visão cristã.
4. Racismo Religioso	A Lua como entidade acolhedora contraria a demonização de cosmovisões africanas. Não é “lenda”, é paradigma de explicação do mundo. Combate a xenofobia religiosa.
5. Potencial Antirracista	Fortalece a identidade da criança negra ao apresentar a ancestralidade como cuidado, não como "macumba". Ensina alteridade à criança não-negra.

Fonte: Elaborado pelos autores.

#### 4.1.2 Conto: “O Leopardo e o Carneiro”

“Certa vez, quando o leopardo estava voltando para casa após final de um dia de caça no pôr do sol próximo ao povoado de Etosha na Namíbia, encontrou um curral onde morava um grande e forte carneiro. O leopardo nunca tinha visto um carneiro antes e, por isso, aproximou-se dele de forma muito submissa e respeitosamente e disse: “Olá, bom dia, meu amigo! tudo bem? qual é o seu nome?” O carneiro respondeu com uma voz áspera, batendo no peito com a pata dianteira: - “Eu sou um carneiro; e quem é você?”; - “Ok, mais eu sou um leopardo!”, respondeu o outro e – “Estou morrendo de fome, hoje estou mais morto do que vivo”. Em seguida o Leopardo se despediu do



Carneiro e correu para casa rapidamente. Ao chegar na sua casa encontrou o seu amigo Chacal, que vivia com o leopardo, e foi logo dizendo ao amigo: - “Amigo chacal, estou completamente sem fôlego e quase morto de terror. Eu acabei de ver um sujeito terrível, com uma cabeça grande e grossa, chifres longos, fortes e com um cheiro muito forte”. - “E aí?” respondeu o Chacal. - “O que aconteceu amigo?” - “Amigo, esse sujeito foi muito antipático, diz que, quando perguntei seu nome, ele me respondeu muito rudemente e disse: Sou um carneiro!”. - “E aí?” respondeu o Chacal. - “O que aconteceu amigo?” - “Então, eu disse: sou um Leopardo! Ele nem se interessou em saber o meu nome! Você acredita, amigo Chacal? Eu que me apresentei, mesmo sem ele ter interesse em me conhecer!” - “Que leopardo tolo você é!” Assim, brincou o chacal. E disse: - “Como você, meu amigo Leopardo, deixou livre esse pedaço tão grande e gostoso de carne?” E disse: “Eu, também, estou com fome!”. E o Chacal continuou dizendo: - “Você é um tolo meu amigo, mas me diga, como você pôde fazer isso? Não tem problema, mas amanhã partiremos e comeremos esse carneiro juntos”. No dia seguinte, os dois partiram para o curral do carneiro. Enquanto olhavam para o topo de uma colina, eles viram o carneiro, que tinha saído para tomar um pouco de ar fresco e estava se perguntando onde poderia encontrar a alface mais saborosa no dia de hoje. - “Receio que nossa última hora tenha chegado! O Chacal e o Leopardo estão vindo em nossa direção. Falou o Carneiro e perguntou a esposa Ovelha: - “O que devemos fazer?”. A esposa Ovelha respondeu: - “Querido esposo, não tenha medo”, disse sua senhora Ovelha. Assim, falou: - “Olhe, vá até lá fora com olhos de fúria e muita coragem, levando seu filho nos braços. E quando estiver perto do Leopardo, belisque seu filho com muita força até que ele grite e chore de dor... vai parecer assim que está com muita fome e pronto para devorar um dos dois”. O Carneiro obedeceu e seguiu a opinião da sua esposa Ovelha e, assim, se foi ao encontro do Leopardo e do Chacal. E assim que o Leopardo chegou perto do Carneiro, as pernas do Carneiro começaram a tremer e o medo tomou conta do animal que quis voltar. O chacal, prevendo uma ação dessa, já havia tomado providências para uma eventualidade. Pois, amarrou-se ao Leopardo com uma tira de couro. Então o Chacal disse: - “Vamos amigo, está na nossa hora!”. Logo, em seguida, o Carneiro beliscou seu filho com muita força e gritou em voz alta: - “Muito obrigado amigo Chacal. Obrigado por cumprir com sua promessa. Não irei te comer, já que você nos trouxe o Leopardo para matar a fome de nossa família. Veja Chacal como

o meu filho chora por comida!”. Quando o Leopardo ouviu essas palavras terríveis, ele saiu correndo com muito medo da traição do Chacal e de ser comido pelo Carneiro. Assim, voltou-se furioso para o Chacal que mesmo apesar de todos os apelos frente ao amigo Leopardo, dizendo ser uma mentira do Carneiro, ele foi brutalmente atacado e carregado pela boca, por colinas, vales, por arbustos e pedreiras. Quando o Chacal estava meio morto foi, então, devorado em fúria pelo Leopardo, antes mesmo de chegar em casa. E foi assim que o Carneiro escapou do Leopardo e do Chacal” (Fonte: Sir James Alexander, apud. Etzel, 2004, p. 399-400).

Quadro 3 – Conto “O Leopardo e o Carneiro”

Eixo de Análise	Análise do Conto
Valores civilizatórios	Oralidade e cooperativismo: A trama se resolve pela palavra/negociação, não pela força. O carneiro usa astúcia coletiva/comunitária. Circularidade: O poder não é fixo — o predador pode ser enganado e a ordem se inverte. Rompe com a hierarquia linear ocidental forte X fraco.
2. Protagonismo africano	O carneiro, animal visto como “presa/frágil” na lógica eurocêntrica, é sujeito ativo de conhecimento. Ele pensa, articula, vence. É “fonte ativa” e não objeto do leopardo. Desmonta o estereótipo de passividade atribuído aos povos colonizados.
3. Ruptura com Currículo Oculto	O currículo eurocêntrico ensina que “manda quem pode, obedece quem tem juízo” e naturaliza a força do predador. O conto desoculta outro paradigma: a inteligência comunitária vence a brutalidade individual. É saber não-ocidental silenciado na escola.
4. Racismo Religioso	Embora não cite orixás, a narrativa traz cosmovisão africana onde todo ser tem axé/força vital. O carneiro não é “inferior por natureza”. Isso combate a xenofobia religiosa que hierarquiza seres e legitima dominação. A leitura missionária tenderia a moralizar como “não minta”; a leitura afrorreferenciada lê como estratégia de sobrevivência.
5. Potencial Antirracista	Ensina à criança negra que astúcia é tecnologia ancestral, não a “malandragem”. Fato é o ensinamento à criança branca que força não é sinônimo de razão. Desmonta a branquitude como norma e a lógica do opressor/oprimido como destino.

Fonte: Elaborado pelos autores.

#### 4.1.3 Conto “O Leão Doente”

“Diz-se que o Leão estava doente; então todos os animais da savana africana na África do Sul, compadecidos de seu sofrimento, foram visitá-lo. Todos foram, menos o Chacal não foi, porque os rastros das pessoas e animais que visitavam o Rei não retornaram. Então a Hiena disse ao Rei Leão: - “Meu rei e amigo, acho que deves saber que o Chacal não virá visita-lo em seu sofrimento”. Então o Rei Leão ao saber da notícia ficou furioso e imediatamente enviou a Hiena para capturar o Chacal. Ela o fez e o trouxe à presença do leão. Ao chegar na presença do Rei Leão, ele perguntou ao Chacal: - “Ingrato, por que

você não veio me ver?” O chacal respondeu: - “Por favor, meu estimado Rei, quando soube que o senhor estava tão gravemente doente, fui até o curandeiro para pedir seu conselho e perguntar qual remédio ajudaria a curar e a aliviar a sua dor”. - “O que? Como assim?” Espantado, o Rei Leão perguntou ao Chacal: - “Mas o curandeiro me disse? Vá me diga logo!”. O Chacal respondeu: - “eu trouxe as ervas abençoadas pelo Curandeiro para o senhor ficar bom, meu rei”. O Rei Leão imediatamente olhou em volta de todos e perguntou: - “Cadê a Hiena, aquela mentirosa... Como ela pode levantar tamanha falso testemunho?” O Chacal furioso disse: - “Eu mesmo vou pegá-la, esfolá-la e, se ainda estiver quente, irei comê-la viva na frente do meu Rei!”. Todos espantados falaram: - “Aqui, aqui, meu rei. Ela já ia fugindo de mansinho!”. O Chacal falou: - “Hiena, você é tão inútil e mentirosa, o que você esperava ganhar com essa mentira. Na verdade, você pouco se importou com o sofrimento do Rei Leão”. Falou o Chacal sobre ela. E o Rei perguntou ao Chacal: - “se você fosse o Rei, o que você faria com a Hiena estimado Chacal?” O Chacal respondeu: - “Se eu fosse o senhor majestade eu a baniria e expulsaria do reino”. O rei então falou: - “Só isso, nobre Chacal? Você somente faria isso com a Hiena que planejou seu fim?” O Chacal então respondeu: - “sim, vossa majestade!”. Felizmente, não eres o Rei, apesar de ter um nobre caráter, querido Chacal! Eu decidi, não irei seguir seu nobre conselho!” Em seguida, sentiu suas forças voltarem com o remédio do Chacal e agarrou a Hiena, puxou-lhe a pele sobre as orelhas enquanto ela uivava de dor com toda a sua força e vestiu-se com a pele dela. (Casati, apud. Etzel, 2004, p. 401).

Quadro 4 – Conto “O Leão Doente”

Eixo de Análise	Análise da fábula
1. Valores civilizatórios	Comunitarismo e memória: O leão manipula a lógica da “visita ao doente”, que é valor de cuidado coletivo. Ancestralidade: A fábula alerta para os saberes dos mais-velhos que desconfiam do poder. A chacal/raposa representa quem guarda memória e não cai no engano. Rompe com individualismo.
2. Protagonismo africano	Os animais que não entram na caverna são sujeitos pensantes. A chacal/raposa lê as pegadas: “só entram, nenhuma sai”. É o africano como leitor de mundo, fonte ativa de conhecimento, não objeto do poder do leão/rei.
3. Ruptura com Currículo Oculto	O currículo eurocêntrico ensina a obedecer à autoridade/rei/doente. A fábula desoculta outro paradigma: desconfiar do poder, ler sinais, proteger a comunidade. É saber de sobrevivência dos povos colonizados que a escola silencia.
4. Racismo Religioso	A caverna do leão pode ser lida como espaço de morte ritual/destruição travestida de "cura". A narrativa combate a ideia de que poder político/religioso é sempre sagrado/bom. Na cosmovisão africana, o

	sagrado exige ética comunitária. Isso confronta a xenofobia que demoniza práticas africanas enquanto sacraliza o poder colonial.
5. Potencial Antirracista	Ensina à criança negra autodefesa epistêmica: “não entre em todo lugar que chamam de cuidado”. Ensina à criança branca que autoridade pode enganar. Desmonta a branquitude como sinônimo de bondade e proteção.

Fonte: Elaborado pelos autores.

#### 4.1.4 Fábula “O Camaleão e o Elefante”

“Certo dia, o Camaleão desafiou o Elefante para uma corrida. O Elefante aceitou o desafio, adiando a decisão para a manhã seguinte. Durante a noite, o Camaleão espalhou muitos de seus irmãos camaleões ao longo do caminho a ser percorrido para se reversarem na corrida. Quando o dia seguinte amanheceu cinzento e veloz, o Elefante estava em seu encaicho. A cada encontro, o Elefante perguntava: - "Você não está cansado?". - "Não", respondia o Camaleão, que só então começava a percorrer o curto trecho indicado. Finalmente, o Elefante parou, ofegante e exausto, e admitiu a derrota para o pequenino Camaleão” (Oelke, 1880 apud Etzel, 2004, p. 402).

Quadro 5 – Fábula “O Camaleão e o Elefante”

Eixo de Análise	Análise da fábula
valores civilizatórios	Corporeidade e adaptabilidade: O camaleão vence pela capacidade de se transformar, ler o ambiente. Energia vital/axé: Mostra que força não está no tamanho, mas no axé de cada ser. Circularidade: O tempo da disputa não é linear — o pequeno inverte a lógica do grande.
2. Protagonismo africano	O camaleão é sujeito de conhecimento. Na lógica eurocêntrica seria "insignificante". Aqui ele é pensador ativo que usa sabedoria ancestral de adaptação. Desmonta a ideia de negro como corpo sem mente.
3. Ruptura com Currículo Oculto	A escola ocidental ensina "tamanho é documento" e hierarquiza corpos. A fábula desoculta o paradigma africano: inteligência adaptativa, leitura de contexto e tempo próprio vencem a força bruta. É saber silenciado.
4. Racismo Religioso	O camaleão é animal sagrado em várias cosmovisões africanas, ligado à criação e à mensagem entre mundos. A fábula o apresenta como portador de saber, não como "bicho nojento". Combate a xenofobia religiosa que demoniza animais-símbolo africanos.
5. Potencial Antirracista	Fortalece a criança negra ao mostrar que seu axé não depende do padrão branco de corpo/força. Ensina que diferença é potência. Desmonta o currículo que humilha corpos não-hegemônicos.

Fonte: Elaborado pelos autores.

#### 4.1.5 Fábula “A Cobra”

“Conta-se que era uma vez uma coruja encontrou uma cobra com uma grande pedra atravessada sobre ela, impedindo-a de se mover e escapar. A coruja removeu a pedra da cobra. Mas, ao fazê-la, a cobra tentou mordê-la. A coruja disse: - “Espere! Vamos consultar alguns outros sábios primeiro!” Então, foram até uma Hiena. A coruja

perguntou à Hiena: - “É justo que a Cobra queira me morder agora, mesmo eu tendo a ajudado, quando estava indefesa sob a pedra?” A Hiena respondeu: - “Bem, o que teria de tão bom se você fosse mordida Coruja?” Então, a Cobra tentou mordê-las, mas a Coruja e a Hiena retrucaram e falaram: “Espere vamos consultar outros sábios para que nós possamos saber se é justo!” Enquanto continuavam sua jornada, a Coruja, a Cobra e a Hiena encontraram o Chacal. A Coruja, então, dirigiu-se ao Chacal e perguntou: - “É verdade que a Cobra quis morder a mim e a Hiena, mesmo depois de eu ter levantado a pedra que a estava pressionando-a e esmagando-a?” O Chacal respondeu: - “Não consigo imaginar que ela não consiga se levantar. Só acreditaria se visse com meus próprios olhos. Venha, vamos ver se é possível.” Então, todos partiram – a Coruja, a Hiena, o Chacal e a Cobra - foram até o local onde tudo havia acontecido. Chegando lá, o Chacal disse: - “Cobra, deite-se e deixe a Coruja cobri-la com a pedra.” Então, a Coruja a mando do Chacal colocou a pedra sobre ela e, embora se esforçasse muito, a Cobra não conseguia nem se mover, tampouco escapar. A Coruja olhou para o Chacal e para a Hiena e perguntou: - “Vocês acham que devo ajuda-la, levantando, novamente, a pedra?”. A Hiena balançou a cabeça dizendo não saber e ambas olharam para o Chacal que disse: - “Deixem-na em paz, ela queria morder vocês; deixem-na se levantar sozinha!” E então, foram embora, deixando a Cobra lá sozinha” (Krönlein, 1879, apud Etzel, 2004, p. 402-403).

Quadro 6 – Fábula “A Cobra”

Eixo de Análise	Análise da fábula
valores civilizatórios	Religiosidade e ancestralidade: A cobra é símbolo de Vodun/Dan, orixá da continuidade, sabedoria e cura. Comunidade: A relação humano-natureza não é de domínio, mas de respeito/negociação. Energia vital: A cobra é axé em movimento.
2. Protagonismo africano	A cobra não é “vilã”. É entidade de conhecimento que ensina sobre limites, ciclo, transformação. Elegger a cobra como mestra é romper com o ocidente que a demoniza. É o africano como fonte ativa.
3. Ruptura com Currículo Oculto	O currículo judaico-cristão silencia a cobra como objeto da visão de pecado e do diabo; já a fábula, por sua vez, desoculta o paradigma ao demonstrar uma visão outra através do Benin que a cobra é cura, a sabedoria e proteção, ou seja, a fábula denuncia o silenciamento e a aculturação judaico-cristã euro-ocidental.
4. Racismo Religioso	Aqui o combate é direto. A fábula enfrenta a xenofobia religiosa que ataca terreiros por cultuarem a cobra/Vodun Dan. Apresenta o sagrado africano como um poder e um saber legítimo, não como “feitiçaria” do ser.
5. Potencial Antirracista	Permite que a criança conheça a cultura do candomblé e a respeite sem medo. Ensina à criança não-negra que existem outros sagrados. Desmonta o pacto do currículo oculto de só mostrar cobra como perigo satanizado pelo eurocentrismo.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Os gêneros literários infantis africanos em tela trazem mensagens educativas que tanto desmontam narrativas racistas eurocêntricas – propagadoras da branquitude e da xenofobia -, quanto acentuam narrativas outras de valorização e ressignificação cultural, quando trazem personagens negros/as ou do continente negro enquanto sujeitos da ação e não objetos de uma situação, ou seja, apresentam para o imaginário infantil sujeitos inteligentes, sábios e belos que não trazem nem as marcas, tampouco as amarras da subalternização (Ifadireó, 2020).

Logo, acentua-se que as narrativas estão plenamente adequadas à Educação Infantil, principalmente, se observar-se os simbolismos linguísticos que majoram os potenciais de se aprender sobre os elementos da cosmovisão e/ ou da cosmoperspectiva africana em face da relação tempo-comunidade, homem-natureza, espiritualidade-ancestralidade em face do racismo e do racismo religioso propagado por narrativas das epistemologias ocidentais que folclorizam e/ ou satanizam, por exemplo, a religiosidade tanto africana, quanto indígena desde a infância (Ifadireó, 2018).

Por conseguinte, observa-se que a afrorreferência das categorias em análise não se desabrocha de manuais metodológicos eurocentrados, apesar de terem sido catalogados por missionários cristãos que reproduziam os métodos e técnicas da pesquisa etnográfico-antropológica da matriz epistêmica ocidental. Ademais, acentua-se que a afrorreferência enquanto categoria de análise encontra subsídios nos conhecimentos de energias advindas das águas, das terras e das florestas.

Por certo, ao valorizar a afrodescendência enquanto aporte teórico-metodológico, valorizam-se os saberes e as sabedorias africanas, advindas da oralidade, da circularidade, da religiosidade, da corporeidade, da musicalidade, do cooperativismo, da ancestralidade, da memória e da energia vital (seja do *axé* da cultura iorubana-brasileira, seja do *nguzu* e/ ou do *hambá* da cultura bantu-brasileira, bem como do *gbe* da cultura fon/ewe da tradição jeje-mahin-brasileira (Silva, Ifadireó, 2018).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo partiu de um incômodo simples que era promover uma reflexão crítica à Educação Infantil brasileira, quando acentua que esta continua a propagar o



ensinamento mais sobre obediência ao padrão eurocêntrico do que sobre a diversidade de saberes étnico-raciais que colorem o Brasil.

Em segundo lugar, demonstrou-se os mecanismos do currículo oculto - denunciados por Jackson (1968) e Silva (1992, 1995, 2003) – que, ainda hoje, opera silenciosamente na fabricação de crianças dóceis e acríticas, principalmente, quando se espera que estas esperem caladas, compitam entre si por elogio e aceitem a autoridade escolar sem questionar.

Terceiro, buscou-se a partir das 5 narrativas infantis africanas que foram analisadas que existem caminhos outros para se promover a educação antirracista, intercultural e decolonial, visando a formação de crianças críticas e solidárias à diversidade étnico-racial que caracteriza a cultura e o povo brasileiro.

A este respeito, observa-se em “O Homem Morto e a Lua” que a morte na cultura africana é um rito de passagem e de reencontro com a ancestralidade, ou seja, não é um tabu, não reflete dor e sofrimento e sim alegria por aqueles/as que partiram e que se encontrarão com os/as ancestrais.

Em “O Leopardo e o Carneiro”, “O Camaleão e o Elefante”, “O Leão Doente” e “A Cobra” percebe-se que o antropomorfismo é marcante, assim como, nas fábulas euro-ocidentais, quando verifica-se a predominância de interações entre “bestas/ animais” humanizados, muito embora, percebam-se diferenciações na forma em que as cosmovisões e cosmoperspectiva retratam a própria humanidade e processos de socialização nas relações com o sagrado, com a comunidade, com a natureza, com a religiosidade e respeito à diversidade cultural/ religiosa e a construção social da própria moral e ética entre as “bestas” e a humanidade.

Logo, acentua-se que enquanto as fábulas euro-ocidentais ensinam processos de valorização do sucesso, da racionalidade, da individualidade, ou seja, da moral burguesa capitalista; as fábulas africanas ensinam caminhos outros, tais como a valorização do coletivo e da coletividade (comunitarismo) sobre o individualismo, da astúcia e da adaptação as adversidades da vida (força bruta), o respeito ao etarismo, a ancestralidade e a força da coletividade.

Por fim, observa-se que a cultura africana é tratada nas fábulas como um conhecimento legítimo e que suas práticas são filosofias de vida e não folclore como são, frequentemente, tratadas nas semanas comemorativas nas escolas brasileiras.



Em quarto lugar, a presente conclusão, consegue responder a questão problema investigativa inicial, apresentada na introdução deste ensaio, a qual indagava como enfrentar os paradigmas que inviabilizam, silenciam e negligenciam os gêneros literários africanos e amefricanos na Educação Infantil, principalmente, no campo de estudo e de pesquisa do currículo?

A resposta da presente análise confirma como as narrativas da oralidade literária infantil africana podem e devem operar significativamente como contrapedagogias na EI, sobretudo, porque elas fazem uso constante dos seis êxitos estruturantes da EI na BNCC, a saber:

- a) práticas pedagógicas focadas em interações sociais e em brincadeiras;
- b) práticas que visam o desenvolvimento integral de crianças;
- c) práticas de brincadeiras que majoram a capacidade de socialização desde a infância;
- d) Práticas lúdicas visando melhoria da oralidade;
- e) convivências em forma de circularidade que exploram o respeito às diferenças e a diversidade;
- f) Práticas que permitam as crianças falar-perguntar-responder abertamente sobre suas ancestralidades, expressando-se e conhecendo-se mutuamente.

Quinto, potencializar a capacidade dos/as professores/as em trabalhar com outras narrativas, fazendo cumprir as leis de nº. 10.639/2003 e 11.645/ 2008 sem reduzir a cultura africana, afrodescendente, quilombola, indígena e outras a caricatura e/ ou folclore.

Por fim, conclui-se em sexto lugar que a ludicidade na Educação Infantil só é antirracista quando serve para desocultar o currículo, não para maquiá-lo, uma vez que usar fábulas e contos infantis africanos em práticas pedagógicas em forma de roda, de teatro, de desenho, de cantigas, de danças é devolver à criança o direito de aprender com a astúcia do coelho, com a memória do elefante, com a temperança da cobra, com o comunitarismo do carneiro, ou seja, com a circularidade da lua no reencontro com os nossos ancestrais que já se foram. Em outras palavras, conclui-se que a Educação Infantil deve formar crianças críticas, não dóceis, se não continuará perpetuando as expectativas coloniais de educar crianças para repetir o que encontraram no mundo e não recriá-lo!



## 6 REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução de Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALCANFOR, Lucilene Rezende; PANIZZOLO, Claudia. Decolonialidade na literatura infantil e juvenil: uma nova história a ser contada. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 23, 2025, p. 1-18.
- BERTOZA, Tarianne da S. Pinto; AZEVEDO, Isabela Sarment. **Contos e Encantos da Abayomi: Serviço Social e o Debate das Relações Étnico-Raciais nas Escolas**. In: Agenda Social, v. 13, n. 1, 2019.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 32, 9 abr. 2002.
- BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.
- COUTO, Mia. **A Confissão da Leoa**. 6ª reimpressão. Lisboa: Editorial Caminho AS, 2012.
- CUNHA JUNIOR, Henrique. **Metodologia Afrodescendente de Pesquisa**. Texto de Trabalho na disciplina de Educação Gênero e Etnia na perspectiva dos Afrodescendentes. [S. l.: s. n.], 2006.
- CUNHA JUNIOR, Henrique. Africanidades, afrodescendência e educação. **Revista Educação em Debate**. Ano 23, vol.2, nº. 42, Fortaleza, 2001.
- CUNHA JUNIOR, Henrique. Afroetnomatemática: da filosofia africana ao ensino de matemática pela arte. **Revista ABPN**, v. 22, p. 170-122, 2017.
- CUNHA JUNIOR, Henrique. Arte e tecnologia africana no tempo do escravismo criminoso. **Revista Espaço Acadêmico**, vol. 14, nº. 166, p. 104-111, 2015.
- CUNHA JUNIOR, Henrique. Candomblés: como abordar esta cultura na escola. **Revista Espaço Acadêmico**, vol. 9, nº. 102, p. 97-103, 2009.



CUNHA JUNIOR, Henrique. Metodologia afrodescendente de pesquisa. **Revista Ethnos – Cultura e Sociedade**. São Paulo, ano VI, nº. 01, jun. 2008.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Metodologia da Afrodescendência: uma discussão para finalizar leituras. In: BIÉ, Estanislau Ferreira; CUNHA JR., Henrique; SILVA, Maria Saraiva (Orgs.). **Ações afirmativas da população negra: o contexto da educação brasileira**. Nº. 15, Fortaleza: INESP, 2018, p. 395-400.

CUNHA JUNIOR, Henrique. NTU. **Revista Espaço Acadêmico** (UEM). Vol. 9, p. 81-91, 2010a.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Se eu fosse ensinar filosofias africanas, eu as ensinaria como a hermenêutica do bem viver. **Revista Espaço Acadêmico**, 20(225), 120-132, 2020.

CUNHA JUNIOR, Henrique. **Tecnologia africana na formação brasileira**. Rio de Janeiro: CEAP, 2010b.

ETZEL, Theodor. **Fabeln und Parabeln der Weltliteratur mit 101 Originalillustrationen**. Köln, Komet Verlag, 2004.

EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória**. 3. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 64. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Caminhos de emancipação – Prefácio. In: PASSOS, Joana Célia dos; SANTOS, Zâmbia Osório dos (Orgs.). **Caminhos teóricos e metodológicos em pesquisas no campo das relações raciais: o que? como quem? como?** 1ª. ed., Tubarão/ SC: Copiart, 2021, p. 9-11.

GONÇALVES, Welley Carvalho; IFADIREÓ, Miguel Melo. Simón Rodrigues: Educação Popular e a teoria pós-colonialista do currículo. **Anais do XV Fórum Internacional de Pedagogia** (XV FIPED). Serra Talhada/ PE, 2025, p. 1-12.

IFADIREÓ, Miguel Melo et. all., Ambivalências do racismo no contexto do terror direcionado às religiões de matrizes africanas e afrodescendentes. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, vol. 6, nº.12, p.95455-95480 dec. 2020.

IFADIREO, Miguel Melo. Desafios da educação intercultural para as políticas em currículo: uma análise da xenofobia motivada pelo racismo religioso. **Revista Espaço do Currículo**, vol. 14, nº. 2, p. 1-14, 2021.



IFADIREÓ, Miguel Melo; LOPES, Wiama de Jesus Freitas. Desafios e possibilidades do pensar-interpretativo a partir da hermenêutica pedagógica na educação do e no campo. **Periódicos Brasil. Pesquisa Científica**, Macapá, Brasil, v. 5, n. 1, p. 530–565, 2026.

IFADIREÓ, Miguel Melo; SOUZA, Taís Oliveira; Albuquerque, Érika de Sá Marinho; SOUSA, Maria do Socorro Cordeiro. Educação Intercultural e suas Ambivalências com o Estranho. Um Estudo Sobre a Representação Social do Negro no Livro Didático. **ID on Line. Revista de Psicologia**, vol. 131, nº. 43, p. 1081–1104, 2018.

JACKSON, Philip W. **Life in Classrooms**. New York: Holt, Reinhart and Winston, Inc. 1968.

LAMNEK, Sigfried. **Qualitative Sozialforschung. Band I (Methodologie)**. 3. Korrigierte Auflage. Weinheim: Beltz – Psychologie VerlagsUnion, 1995.

MENDONÇA; Délio de. Fábulas de África (Moçambique). **Povos e Culturas**, Lisboa: Centro de Estudo dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa da Universidade Católica Portuguesa, n. 11, jan., p. 113–210, 2007.

OLIVEIRA, Luiz Fernando; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte: UFMG, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010.

PASSOS, Joana Célia dos; SANTOS, Zâmbia Osório dos. Apresentação: Tessituras de caminhos teóricos e metodológicos em pesquisas no campo das relações raciais. In: PASSOS, Joana Célia dos; SANTOS, Zâmbia Osório dos (Orgs.). **Caminhos teóricos e metodológicos em pesquisas no campo das relações raciais: o que? como quem? como? 1ª. ed.**, Tubarão/ SC: Copiart, 2021, p. 12-26.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: G.C. Gráfica de Coimbra, 2009, p. 73-118.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. En libro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. In: LANDER, Edgardo (org.). **Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. pp.227-278.

REZENDE, Valéria Moreira; SILVA, Maria Vieira; LELIS, Úrsula Adelaide de. Currículo, Conhecimento e Poder: Desafios contemporâneos para as reformas curriculares e o



trabalho docente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, vol. 12, nº. 01 jan./ abr., p. 991-1011, 2014.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SILVA, Isaac de Oliveira Magalhaes; IFADIREÓ, Miguel Melo. Pluralismo jurídico no campo de tensão entre as religiosidades de matrizes africanas e o ensino jurídico no cariri. **Revista Interfaces: Saúde, Humanas e Tecnologia**, vol. 6, nº. 16, p. 11-22, 2018.

SILVA, Sonia Maria da. **Experiência Abayomi**: coletivos, ancestrais, femininos, artesanando empoderamentos. In: V ENECULT. Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, UFBA, Salvador, 27 a 29 de maio de 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 190-207.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. 11 reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que produz e o que reproduz em educação**: ensaios de sociologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SOUZA Filha, Maria das Dores; IFADIREÓ, Miguel Melo; CUNHA JR., Henrique. Currículo Oculto e o silenciamento de paradigmas não ocidentais no ensino jurídico. Uma análise a partir da revolução haitiana. **Revista Interdisciplinar Encontro das Ciências - RIEC** do Centro Universitário Vale do Salgado (UniVS), Icó-Ceará, vol. 6, nº. 3, p. 443-471, set./ dez., 2023.

WALSH, C. Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Revista Tabula Rasa*, Bogotá, Colômbia, n. 9, p. 131-152, jul./dic. 2008.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. **Conferência apresentada no Seminário Interculturalidad y Educación Intercultural** organizado pelo Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad**: Luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Abya Yala, 2009.



**FÁBULAS E CONTOS AFRICANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS INTERCULTURAIS E  
ANTIRRACISTAS PARA O CURRÍCULO AFRODESCENDENTE**

Ifadireó et. al.