



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
E LINGUÍSTICA (PPGLL)
FACULDADE DE LETRAS (FL)**

LUZIA MARA MARCELINO

**O ENSINO DE LITERATURA AFRO-BRASILEIRA A
PARTIR DOS DOCUMENTOS ORIENTADORES PARA
O ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE
GOIÁS**

**GOIÂNIA
2025**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES
E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

LUZIA MARA MARCELINO

3. Título do trabalho

"O ENSINO DE LITERATURA AFRO-BRASILEIRA A PARTIR DOS DOCUMENTOS ORIENTADORES PARA O ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE GOIÁS"

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);
b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.
O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Rogério Max Canedo Silva, Professor do Magistério Superior**, em 17/05/2025, às 15:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luzia Mara Marcelino, Discente**, em 19/05/2025, às 08:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 5377969 e o código CRC 4868E86F.

LUZIA MARA MARCELINO

**O ENSINO DE LITERATURA AFRO-BRASILEIRA A PARTIR DOS
DOCUMENTOS ORIENTADORES PARA O ENSINO MÉDIO DA REDE
PÚBLICA ESTADUAL DE GOIÁS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal de Goiás como requisito para a obtenção do título de Mestra em Letras e Linguística, em 31/03/2025.

Área de Concentração: Estudos Literários

Linha de Pesquisa: LP3. Literatura,
História e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Rogério Max Canedo

GOIÂNIA
2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Marcelino, Luzia Mara

O ENSINO DE LITERATURA AFRO-BRASILEIRA A PARTIR DOS DOCUMENTOS ORIENTADORES PARA O ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE GOIÁS [manuscrito] / Luzia Mara Marcelino. - 2025.

CXV, 115 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Rogerio Max Canedo Silva.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2025.

Bibliografia.

Inclui siglas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Literatura-afrobrasileira. 2. Valorização. 3. Diversidade. 4. Currículo. I. Silva, Rogerio Max Canedo, orient. II. Título.

CDU 821.134.3



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE LETRAS

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata Nº 14 da sessão de defesa de dissertação de **LUZIA MARA MARCELINO** que confere o título de **Mestra em Letras e Linguística**, na área de concentração em Estudos Literários

Aos **trinta e um** dias do mês de **março** do ano de **dois mil e vinte e cinco**, a partir das **quatorze** horas, via Google Meet, realizou-se a sessão pública de defesa de dissertação intitulada "O ENSINO DE LITERATURA AFRO-BRASILEIRA A PARTIR DOS DOCUMENTOS ORIENTADORES PARA O ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE GOIÁS". Os trabalhos foram instalados pelo orientador, **Prof. Dr. Rogerio Max Canedo Silva** (Presidente/PPGLL/FL/UFG), com a participação dos demais membros da banca examinadora: **Profa. Dra. Rosa Alda Souza de Oliveira** (UNIMONTES) e **Profa. Dra. Marcilene Pelegrine Gomes** (FL/UFG), membros titulares externos. Durante a arguição, os membros da banca **não** fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. A banca examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da dissertação tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo **Prof. Dr. Rogerio Max Canedo Silva**, presidente da banca examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos membros da banca examinadora, aos **trinta e um** dias do mês de **março** do ano de **dois mil e vinte e cinco**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Rogerio Max Canedo Silva**, Professor do Magistério Superior, em 17/05/2025, às 15:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcilene Pelegrine Gomes**, Professora do Magistério Superior, em 18/05/2025, às 22:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rosa Alda Souza de Oliveira**, Usuário Externo, em 20/05/2025, às 08:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 5377948 e o código CRC A0812741.

À minha mãe, Maria José Marcelino

AGRADECIMENTOS

Agradeço,

às escritoras negras e escritores negros por abrirem minha visão para um universo de conhecimentos que, infelizmente, eu ainda não havia acessado; por me ensinarem sobre as estruturas sociais que tanto oprimem as pessoas, mas que podem ser mudadas por meio de uma educação que respeite as diferenças étnico-raciais.

à minha filha Lídia e ao meu filho Mateus pela paciência, pelo apoio e por entender as diversas fases emocionais pelas quais passei e que de certa forma os afetaram. Pelas manifestações de carinho nos momentos mais difíceis que me trouxeram alívio instantâneo. Por compreenderem as ausências em momentos importantes das suas vidas.

ao meu esposo Inácio de Araújo Machado pelo apoio incondicional. Pelo incentivo para que eu fizesse uma pós-graduação, por compartilhar comigo suas leituras e experiências na área da educação. Pela compreensão nos momentos mais difíceis que passei e pelo acolhimento quando precisei. Pela parceria com os cuidados com nossos filhos e com nossa casa.

ao professor Rogério Max Canedo, meu querido orientador, pela alteridade, pela amizade, pelas aulas inspiradoras, por tanto aprendizado.

à professora Marcilene Pelegrine Gomes por aceitar participar das etapas de minha formação, pela leitura atenta, por indicar caminhos importantes no exercício dessa escrita.

ao professor Flávio Pereira Camargo por me encorajar e orientar pacientemente na construção de um projeto inicial de mestrado.

ao meu pai, homem simples, que mesmo na luta do trabalho braçal de lavrador, me conduziu ao mundo da leitura e sempre me incentivou a estudar.

à minha mãe, Maria José Marcelino que acha fino o “estudo”, assim como a nossa conterrânea Adélia Prado que diz que a mãe dela achava “estudo” a coisa mais fina do mundo. A minha mãe também acha.

ao meu irmão Alessandro pelo incentivo e confiança.

às minhas tias maternas Irinea e Rosa por se alegrarem com minhas conquistas.

à minha tia Magela que abriu as primeiras portas para que eu me tornasse professora.

às pessoas muito queridas com quem trabalhei na Secretaria de Estado de Educação de Goiás, desde as unidades escolares pelas quais passei até as pessoas com quem trabalhei na centralizada, em especial à Regina Costa Fernandes. Aprendi e aprendo muito com essas pessoas.

à Celina, amiga que o mestrado me trouxe e levarei para a vida, pela partilha das angústias e alegrias.

No céu da língua portuguesa que a todas abriga, brilham as estrelas feitas de palavras. Estrelas-textos sempre a preservar e enriquecer o idioma enquanto narram ao leitor não só a terra em que vivemos, mas aquelas outras em que gostaríamos - ou não - de viver (Duarte, 2014).

RESUMO

Este estudo teve como objetivo examinar como o ensino de literatura afro-brasileira é abordado nos documentos curriculares da rede pública estadual de Goiás, na etapa do Ensino Médio, em atendimento às diretrizes da Lei nº 10.639, de janeiro de 2003. A pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa baseou-se na análise de documentos normativos nacionais que o Ministério da Educação orienta os estados da federação e nos documentos estaduais emitidos pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc-GO). Em âmbito nacional foram pesquisados a Base Nacional Comum Curricular e o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Em âmbito estadual foram pesquisados o Documento Curricular para Goiás, etapa Ensino Médio, o material de apoio à recomposição da aprendizagem denominado *Revisa Goiás*, o livro didático e as *Diretrizes Pedagógicas para 2024*, parte sobre o Ensino Médio. A análise documental foi realizada de forma expositiva, dialogando com o pensamento de teóricos relevantes que tratam do ensino de literatura, estudos sobre o currículo, sobre a Lei 10639/2003 e principalmente sobre o ensino de literatura afro-brasileira. Entre esses autores estão: Conceição Evaristo (2009); Duarte (2007, 2014); Candido (1988), Zilberman (2009); Gomes (2018), Petrônio Domingues (2008), Brandão (2007) e Eliane Cavalleiro (2024), Lopes & Macedo (2011) e Tomaz Tadeu da Silva (1995), Lélia Gonzalez (2022), Carlos Hasenbalg (2022) e Freire (2007). A exposição da pesquisa está dividida em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta um histórico do Movimento Negro no Brasil e qual a importância dele para a promulgação da Lei 10639/2003, faz considerações sobre o conceito de literatura afro-brasileira e suas características na intenção de auxiliar na reflexão sobre o que pode ser considerado literatura afro-brasileira. O segundo capítulo propõe uma reflexão sobre a decolonialidade dos currículos e como a literatura afro-brasileira aparece nos documentos curriculares nacionais que orientam os estados. No terceiro capítulo, há a análise dos documentos que a Secretaria de Estado da Educação de Goiás dirige às suas unidades escolares, orientando o ensino de literatura afro-brasileira e uma breve análise baseada nos estudos teóricos dos autores e autoras selecionados. Nas considerações finais estão as análises mais contundentes sobre como está sendo proposto, por meio dos documentos orientadores o ensino de literatura afro-brasileira na etapa Ensino Médio da educação básica nos colégios públicos estaduais de Goiás. Dessa forma, há uma tentativa de responder à pergunta proposta nesta investigação. Em que medida as orientações curriculares nacionais e de Goiás contribuem para o ensino da literatura afro-brasileira no Ensino Médio, na perspectiva da Lei 10.639/2003? Propõe-se também a valorização da literatura afro-brasileira na formação dos estudantes desta etapa de ensino.

Palavras-chave: literatura afro-brasileira; valorização; diversidade; currículo

ABSTRACT

This study aimed to examine how the teaching of Afro-Brazilian literature is addressed in the curricular documents of the public school system of the state of Goiás, in the secondary school stage, in compliance with the guidelines of Law No. 10.639, of January 2003. The bibliographic and documentary research, with a qualitative approach, was based on the analysis of national normative documents that the Ministry of Education guides the states of the federation and on state documents issued by the State Secretariat of Education of Goiás (Seduc-GO). At the national level, the National Common Curricular Base and the National Program of Books and Teaching Materials were researched. At the state level, the following research was carried out: the Curricular Document for Goiás, High School stage, the support material for learning recomposition called *Revisa Goiás*, the textbook and the Pedagogical Guidelines for 2024, part on High School. The documentary analysis was carried out in an expository manner, dialoguing with the thinking of relevant theorists who deal with the teaching of literature, studies on the curriculum, on Law 10639/2003 and mainly on the teaching of Afro-Brazilian literature. Among these authors are: Conceição Evaristo (2009); Duarte (2007, 2014); Candido (1988), Zilberman (2009); Gomes (2018), Petrônio Domingues (2008), Brandão (2007) and Eliane Cavalleiro (2024), Lopes & Macedo (2011) and Tomaz Tadeu da Silva (1995), Lélia Gonzalez (2022), Carlos Hasenbalg (2022) and Freire (2007). The research presentation is divided into three chapters. The first chapter presents a history of the Black Movement in Brazil and its importance for the enactment of Law 10639/2003. It considers the concept of Afro-Brazilian literature and its characteristics with the intention of helping in the reflection on what can be considered Afro-Brazilian literature. The second chapter proposes a reflection on the decoloniality of curricula and how Afro-Brazilian literature appears in the national curricular documents that guide the states. The third chapter contains an analysis of the documents that the State Department of Education of Goiás sends to its schools, guiding the teaching of Afro-Brazilian literature, and a brief analysis based on the theoretical studies of the selected authors. The final considerations contain the most incisive analyses of how the teaching of Afro-Brazilian literature is being proposed, through the guiding documents, in the secondary stage of basic education in public state schools in Goiás. Thus, there is an attempt to answer the question proposed in this research. To what extent do the national and Goiás curricular guidelines contribute to the teaching of Afro-Brazilian literature in high school, from the perspective of Law 10.639/2003? It is also proposed to value Afro-Brazilian literature in the education of students at this stage of education.

Keywords: afro-Brazilian literature; value; diversity; curriculum

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE-GO	Conselho Estadual de Educação de Goiás
DC-GOEM	Documento Curricular para Goiás Etapa Ensino Médio
FGB	Formação Geral Básica
IFs	Itinerários Formativos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MN	Movimento Negro
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Saego	Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás
Seduc-GO	Secretaria de Estado da Educação de Goiás
Sepir	Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial
PNPIR	Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial
MDH	Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania
ProBNCC	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
ProNEM	Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio
OPs	Orientações Pedagógicas
CNE	Conselho Nacional de Educação
FNB	Frente Negra Brasileira
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
PT	Partido dos Trabalhadores

TEZ	Grupo de Trabalho e Estudos Zumbi
TEM	Teatro Experimental do Negro
MNU	Movimento Negro Unificado
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
ONU	Organização das Nações Unidas
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social
Sesu	Secretaria de Ensino Superior
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UnB	Universidade de Brasília

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Poema Mapas do Asfalto, Michel Yakini	81
Figura 2: Embranquecimento de Machado de Assis	82
Figura 3: Conceição Evaristo	83
Figura 4: Chimamanda Ngozi Adichie	83
Figura 5: Atividade sobre um texto de Ondjaki	84
Figura 6: Poema de José Craveirinha – Um homem nunca chora	85
Figura 7: Poema de Conceição Evaristo	86
Figura 8: Texto “O Navio Negreiro utilizado em um item do material Revisa GO	88
Figura 9: Revisa Goiás	89
Figura 10: Revisa Goiás	89
Figura 11: Revisa Goiás	90
Figura 12: Revisa Goiás	90
Figura 13: Revisa Goiás	90
Figura 14: Revisa Goiás	91
Figura 15: Revisa Goiás	91
Figura 16: Revisa Goiás	92
Figura 17: Revisa Goiás	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Recorte das Diretrizes Pedagógicas Seduc-GO 2024.....	87
---	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO I	22
1. A LEI 10.639 DE 09 DE JANEIRO DE 2003 E O ENSINO DE LITERATURA AFRO-BRASILEIRA	24
1.1 Percurso Sócio-histórico da Lei n. 10.639 de 2003.....	24
1.2 Considerações sobre o conceito de literatura afro-brasileira.....	41
CAPÍTULO II	51
2 . AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO E O ENSINO DE LITERATURA AFRO-BRASILEIRA	53
2.1 A literatura afro-brasileira e a decolonização dos currículos	54
2.2 Os documentos nacionais orientadores e pedagógicos para o ensino de literatura afro-brasileira.....	62
3 A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NOS DOCUMENTOS NORMATIVOS E MATERIAIS PEDAGÓGICOS PARA O ENSINO MÉDIO EM GOIÁS	76
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	101

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa, com base em vários estudos acadêmicos sobre a Lei 10.639/2003 e o ensino de literatura afro-brasileira, tem o objetivo de analisar como o ensino de literatura afro-brasileira está orientado nos documentos curriculares da rede pública estadual de Goiás, especificamente na etapa do Ensino Médio.

A investigação fundamentou-se na análise de documentos normativos emitidos pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc-GO), elaborados em conformidade com as orientações do Ministério da Educação (MEC), em atendimento às diretrizes da *Lei n.º 10.639*, de 9 de janeiro de 2003, que alterou a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, estabelecendo a obrigatoriedade da inclusão da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana" nos currículos oficiais das redes de ensino.

Foram analisados documentos, diretrizes e outros registros oficiais, buscando identificar elementos normativos pedagógicos nacionais e estaduais que se referissem ao ensino de literatura afro-brasileira. Além disso, essa pesquisa documental permitiu compreender a construção de políticas públicas educacionais, seu alinhamento com os marcos legais e sua aplicação nas instituições de ensino.

Antes de analisar os documentos estaduais, a pesquisa examinou os seguintes documentos nacionais: a *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)* para o Ensino Médio, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), por estarem diretamente relacionados às ações pedagógicas para o Ensino Médio nos estados. Em âmbito estadual pesquisei como é orientado o ensino de literatura afro-brasileira em Goiás por meio do *Documento Curricular para Goiás, etapa Ensino Médio (DC-GOEM)*, do material de apoio para recomposição da aprendizagem *Revisa*, das *Diretrizes Pedagógicas para 2024¹*, parte que diz sobre o Ensino Médio. A análise dos documentos será expositiva e relaciona-se com as ideias de alguns teóricos.

Meu interesse por esse tema surgiu no período da pandemia, com as aulas online da Escola Aldeia, em Goiânia, onde meu filho estudava. Essa escola oferecia um componente curricular chamado Educação Multicultural e apresentava livros literários de autoras e autores negros e indígenas sob uma curadoria cuidadosa. Morando em um apartamento pequeno e

¹ É um documento emitido pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás para as unidades escolares no início de todo ano letivo com orientações sobre a organização curricular, avaliação, rotinas pedagógicas, agendas, orientações para conselhos de classe e recomposição da aprendizagem. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/2024/04/DiretrizesPedagogicasSeduc2024-1.pdf>
Acesso em: mar. 2024.

trabalhando em casa, eu conseguia ouvir as aulas do meu filho. Especialmente as de Educação Multicultural, chamavam-me a atenção. Nessas aulas, a professora abordava a cultura negra de forma tão significativa, com conteúdos cuidadosamente preparados, que promoviam reflexões sobre o respeito às diferenças e o combate ao racismo, rompendo com estereótipos, além de destacar a importante contribuição dos povos africanos para a formação da sociedade brasileira, suscitando muita discussão e curiosidades entre os estudantes.

Meu filho teve o seu direito assegurado de receber essas aulas de acordo com a normativa 10639/2003, e como professora da rede pública, veio-me a curiosidade de pesquisar como essa temática é abordada na educação pública estadual de Goiás para o Ensino Médio, que é a parte da educação básica em que atuei como professora de Língua Portuguesa de 1998 a 2018. Nesse período, não recebi formação sobre literatura afro-brasileira e pouquíssimos autores e autoras negras estavam presentes no nosso planejamento e no livro didático. Posteriormente, a minha intenção de produzir algo sobre este tema foi reforçada pelas reflexões nas aulas dos módulos “O Ensino de Literatura em Perspectiva Multicultural” e “Literaturas Africanas de Língua Portuguesa na Educação Básica” do curso de pós-graduação em Estudos Literários e Ensino de Literatura da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, fornecendo-me subsídios teórico-críticos para propor um projeto de mestrado.

Foi feito um recorte no que diz respeito ao ensino de literatura afro-brasileira para desenvolver essa pesquisa, porque acreditamos que a literatura é um instrumento importante para promover a diversidade étnico-racial. Para Johnson (2024),

As imagens das narrativas literárias, quando utilizadas adequadamente, longe de uma visão etnocêntrica, branqueadora (...) oferecem ao leitor (re)apresentações positivas dos negros, dos descendentes africanos, contribuindo para a modificação de uma rede de significados das palavras negro, mestiço e pardo. Desse modo, possibilitam ao branco uma (re)educação quanto à visão estereotipada do negro, e a este a elevação da autoestima e o resgate de sua cultura (Johnson, 2024, p.164).

Johnson (2024) destaca o papel transformador das narrativas literárias quando utilizadas de forma inclusiva e consciente, afastando-se de visões etnocêntricas e embranquecedoras. A autora sugere que essas narrativas podem promover (re)apresentações positivas das identidades negras e afrodescendentes, contribuindo para a desconstrução de significados pejorativos associados a termos como negro, mestiço e pardo. Ao mesmo tempo, oferece ao leitor branco uma oportunidade de reeducação quanto à visão estereotipada do negro, enquanto para a população negra atua como um instrumento de valorização cultural, elevação da autoestima e resgate identitário. Essa análise enfatiza o poder da literatura como um meio educativo e emancipador, promovendo mudanças individuais e coletivas.

A pergunta que tentamos responder com esta pesquisa é: em que medida, as orientações curriculares nacionais e de Goiás contribuem para o ensino da literatura afro-brasileira no Ensino Médio, na perspectiva da lei 10.639/2003? Na intenção de responder essa pergunta, dividimos a exposição da pesquisa em três capítulos.

O primeiro capítulo apresenta um histórico do Movimento Negro (MN) no Brasil, destacando que foi graças às lutas e conquistas desse movimento que chegamos à Lei 10.639/2003. Foi feito um recorte histórico da atuação do MN no Brasil, em momentos considerados decisivos para a promulgação da Lei 10.639/2003.

O MN no Brasil teve vários momentos e configurações em diferentes regiões do país, trazendo à tona o debate sobre o racismo e indagando as políticas públicas e seus compromissos com a superação das desigualdades raciais e na construção de identidades étnico-raciais, conforme Gomes (2018).

A promulgação da *Lei 10639/2003* representa uma demanda do MN brasileiro por uma transformação no sistema educacional. Segundo Cavalleiro (2024), o MN acreditava que o sistema educacional pudesse dar qualidade de ensino aos estudantes, reconhecendo a dignidade das pessoas negras e as lutas de negras e negros escravizados, valorizando a presença da diversidade racial nas escolas.

Em 2025, a lei completa 22 anos, tornando essencial refletir sobre os desafios para sua efetivação. Considerando isso, é importante verificar se as ações educacionais concretas de combate ao racismo estão promovendo um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo e se, de fato, estão sendo implementadas. Nesse contexto, a literatura pode ser uma aliada na luta antirracista em muitos aspectos como ao apresentar personagens da cultura afro-brasileira, contribuindo para a construção de um ambiente de aprendizagem que valorize a diversidade e favoreça uma sociedade mais justa e igualitária.

Esse capítulo também propõe considerações sobre o conceito de literatura afro-brasileira para tentar evidenciar que literatura é essa que consideramos tão importante para mudanças de paradigmas na educação e na sociedade. Propõe-se elencar algumas características como voz autoral, temas, construções linguísticas, discurso, ritmo que podem auxiliar na reflexão sobre o que pode ser considerado literatura afro-brasileira, conforme considerações de Duarte (2011).

O segundo capítulo aborda a inclusão das diversidades nos currículos, com ênfase na questão racial, na história e na cultura da África e dos africanos, bem como na construção política e social do Brasil. Aborda também a ideia de decolonização dos currículos. Para Sousa (2024), o currículo escolar brasileiro sempre esteve distante da África, o que torna essencial a incorporação dessa temática a eles. Consideramos que a escola é *locus* privilegiado para essas

abordagens, pois ali reúnem-se crianças, adolescentes e jovens pertencentes a diferentes grupos fenotípicos, oferecendo uma oportunidade única para transmitir esse conhecimento.

Sousa (2024) ainda ressalta que se os currículos trouxerem a história da África, a história real da escravidão no Brasil e suas consequências terríveis para a população negra até os dias de hoje, se eles analisassem o caráter histórico-estrutural que apontam para uma profunda desigualdade entre os grupos branco e negro da população, poderiam mitigar as oportunidades desiguais de ascensão social e econômica e as práticas discriminatórias em nossa cultura.

Para a análise documental das orientações de Goiás, senti a necessidade de realizar uma breve pesquisa nos documentos nacionais que orientam os estados na elaboração dos seus próprios documentos normativos para identificar a efetividade do ensino de literatura afro-brasileira e os desdobramentos da *Lei 10639/2003*, nesse sentido. Os materiais selecionados em nível nacional foram a BNCC porque foi o documento orientador para a escrita dos documentos curriculares estaduais; o PNLD, porque orienta e seleciona as obras literárias que as instituições de ensino brasileiras deverão utilizar com seus estudantes no decorrer de um ano letivo.

O terceiro capítulo é uma análise dos documentos educacionais advindos da Seduc-GO que orientam o ensino de literatura nas escolas públicas estaduais de Ensino Médio em Goiás e como a literatura afro-brasileira é abordada neles. A seleção destes documentos se deu pela relevância e frequência com que eles são utilizados nas unidades escolares de Ensino Médio em Goiás.

Quanto à fundamentação crítica e teórica, optamos principalmente pela contribuição de estudos sobre literatura afro-brasileira, de Conceição Evaristo (2009); as considerações sobre a literatura afro-brasileira em sala de aula, de Duarte (2007, 2014); sobre o direito à literatura de Candido (1988) e a importância dela na formação humana; sobre o papel da literatura na escola, por Zilberman (2009); sobre a história dos movimentos negros brasileiros e suas contribuições nas políticas públicas educacionais do país, de Nilma Lino Gomes (2018) e de Petrônio Domingues (2008); as discussões sobre o significado da Lei n.10 639 /2003 de Brandão (2007) e Eliane Cavalleiro (2024). Sobre os currículos, recorro aos estudos de Lopes & Macedo (2011) e Tomaz Tadeu da Silva (1995); à reflexão crítica de Lélia Gonzalez e Carlos Hasenbalg (2022) e as de Freire (2007). Acerca dos documentos legais que regem a inserção dessa temática nas redes de ensino do país, buscamos as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (Brasil, 2004) e entre outros textos que discutem a mesma temática. A escolha do referencial teórico-metodológico, nesta pesquisa, possibilita a explicitação das características intrínsecas das orientações sobre o ensino de literatura afro-brasileira na rede

estadual de educação de Goiás. Ao levantar o referencial bibliográfico para esta pesquisa houve uma preocupação em elencar mais pensadoras negras e pensadores negros para embasar as reflexões nesse trabalho.

Com esta pesquisa almeja-se contribuir com reflexões que revisitem essas concepções, oferecendo subsídios aos profissionais que desejem desenvolver temáticas étnico-raciais em sala de aula, principalmente por meio da literatura. Além de ser uma fonte de prazer estético, a literatura é valorizada enquanto meio de humanização e caminho para a conscientização dos sujeitos, conforme Evaristo (2009). O conjunto dos três capítulos possibilitará uma compreensão sobre as orientações para o ensino de literatura afro-brasileira em Goiás que está exposta nas considerações finais. Proponho reflexões mais contundentes, traçando evidências sobre a efetividade das orientações em torno do ensino da literatura afro-brasileira para o Ensino Médio em um estado que é considerado, atualmente, o primeiro nos índices de proficiência no ensino médio no Brasil, conforme dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)² no ano de 2023. As conclusões das análises serão baseadas em ideias de teóricos que tratam do ensino de literatura afro-brasileira e de questões que envolvem decolonialidade pensamento afro diaspórico, para fins de reflexão sobre o ensino de literatura afro-brasileira.

² O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

CAPÍTULO I

Se desejamos ver constituída no Brasil uma democracia em que seja possível a todo cidadão usufruir satisfatoriamente da estrutura do bem-estar social, necessitamos garantir a conquista da cidadania a todos (Cavalleiro, 2024, p.129).

1. A LEI 10.639 DE 09 DE JANEIRO DE 2003 E O ENSINO DE LITERATURA AFRO-BRASILEIRA

1.1 Percurso Sócio-histórico da Lei n. 10.639 de 2003

Este capítulo propõe uma breve reflexão sobre o percurso sócio-histórico da elaboração da Lei n.10639/2003, em um processo de decolonização dos saberes protagonizado pelo Movimento Negro, que Gomes³ (2017) chama de “Movimento Negro Educador”, e outros segmentos da sociedade; propõe também algumas reflexões sobre o que pode ser considerado literatura afro-brasileira, de acordo com alguns teóricos elencado por nós.

A Lei n.10639/2003, segundo Araújo (2021), foi uma das primeiras leis sancionadas pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em seu primeiro mandato (2003-2006); um marco como política de Estado para as históricas reivindicações do MN brasileiro⁴. O MN, segundo Gomes (2017), é uma importante organização política e de pressão social, mesmo com conflitos e contradições, tem se constituído como um dos principais mediadores, entre a comunidade negra, o Estado, a sociedade, a escola básica e a universidade, organizando e sistematizando saberes específicos construídos pela população negra ao longo da sua experiência social, cultural, histórica, política e coletiva.

Alguns movimentos tiveram mais destaque na área da educação, ainda na década de 1940. Precisamente em 1944, no Rio de Janeiro, surgiu o Teatro Experimental do Negro (TEN), movimento importante para a defesa do direito à educação e à escola para a população negra. Abdias Nascimento⁵ foi um de seus principais líderes. Defendiam “os direitos civis dos negros

³ Nilma Lino Gomes é pedagoga/UFMG, mestra em Educação/UFMG, doutora em Antropologia Social/USP e pós-doutora em Sociologia/Universidade de Coimbra e em Educação pela UFSCAR. Professora Titular da Faculdade de Educação da UFMG, integra o corpo docente da pós-graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social -FAE/UFMG.

⁴ Segundo Araújo (2009), o Movimento Negro Brasileiro é plural e diversificado. Aqui estamos usando o singular considerando o Movimento que engloba as organizações institucionalizadas e históricas como o Movimento Negro Unificado (MNU), a Coordenação Nacional de Entidades Negras (CONEN), a União de Negros pela Igualdade (UNEGRO), os Agentes de Pastoral Negros (APNS), O Fórum Nacional de Entidades Negras, Fórum de Mulheres Negras, Comunidades Rurais Negras, o Geledés, o CRIOLA, entre outros.

⁵ Abdias Nascimento foi um dramaturgo, pintor, escritor, professor, deputado e senador da República. Em 1944, Abdias criou o Teatro Experimental do Negro. Na época, uma iniciativa totalmente insólita que tentava promover a inclusão de atores, diretores e autores negros. Mas essa é só uma das várias frentes de luta de uma vida toda dedicada à militância pelos direitos dos negros. Como parlamentar, Abdias Nascimento apresentou diversos projetos para reduzir a desigualdade racial. É dele o primeiro projeto de lei propondo ações compensatórias como políticas públicas de igualdade racial. No cenário político, Abdias figura como um dos expoentes do PDT, vinculado ao partido e ao seu criador, Leonel Brizola, desde as primeiras conversas para criação da legenda, ainda no exílio. Brasil. *Memórias*. Câmara dos Deputados, 2011, Brasília, DF. Disponível em:

na qualidade de direitos humanos. O TEN propugnava a criação de uma legislação antidiscriminatória para o país” (Domingues, 2007, p.109). Foi um período que se caracterizou pela intensidade das “agitações intelectuais e políticas” das entidades que redefiniam as reivindicações da comunidade negra, segundo Gonzalez e Hasenbalg (2022).

No início do movimento, propunham formar um grupo de teatro com apenas atores negros, no entanto, foram mais abrangentes. Mais tarde entraram na imprensa com a publicação do jornal *Quilombo*⁶. Esse jornal, além de informações, ofereceu também:

curso de alfabetização, de corte e costura, fundou o Instituto Nacional do Negro, o Museu do Negro; [...] organizou o I Congresso do Negro Brasileiro; tempos depois, realizou o concurso de artes plásticas que teve como tema Cristo Negro, com repercussão na opinião pública (Domingues, 2007, p.109).

Domingues (2007) ressalta que a atuação desse jornal foi de grande relevância no fortalecimento da identidade negra no Brasil e na promoção da educação e cultura para a população negra. Além de oferecer informações, esse jornal desempenha um papel fundamental ao organizar cursos de alfabetização e capacitação profissional, ao fundar instituições importantes como o *Instituto Nacional do Negro*⁷ e o Museu do Negro⁸. Essas ações não apenas visavam o aprimoramento social e educacional da comunidade negra, mas também promoviam a valorização de sua saúde.

<https://www.camara.leg.br/tv/220828-abdias-nascimento/#:~:text=Abdias%20Nascimento%20foi%20um%20dramaturgo,atores%2C%20diretores%20e%20atores%20negros>. Acesso em: 22 jul.2024.

⁶ Em 1948, o Teatro Experimental do Negro (TEN) começou a publicar o jornal “Quilombo: vida, problemas e aspirações do negro”. Ao total, o jornal teve dez edições que foram coordenadas por Abdias do Nascimento entre 1948 e 1950. O periódico retratou atrizes, dançarinas, cantoras, pintoras, educadoras, empregadas domésticas, meninas e candidatas em concursos de beleza. Também, possuía matérias assinadas mulheres, com destaque para a coluna “Fala a Mulher” de Maria Nascimento, uma das líderes do TEN. Os colaboradores do jornal, entre eles Maria Nascimento, tornaram-se instigadores dos saberes, a partir do diálogo aberto e afável com os leitores. Disponível em: <https://www.ojornalquilombo.com.br/> Acesso em: 23 jul.2024.

⁷ Instituto Nacional do Negro: Hoje Instituto de Pesquisa e Estudos Afro-Brasileiros nasceu em 1981, quando Abdias Nascimento voltou ao Brasil após 13 anos de afastamento durante o regime autoritário. Com o apoio de Dom Paulo Evaristo Arns, o IPEAFRO instalou-se na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), que acolheu a proposta de criar um setor de ensino e pesquisa de assuntos afro-brasileiros e criar uma biblioteca especializada a partir do acervo de Abdias Nascimento. Disponível em: <https://ipeafro.org.br/acervo-digital/documentos/ten-projetos-e-parceiros/instituto-nacional-do-negro/> Acesso em: 25 jul.2024.

⁸ Museu do Negro: o Museu do Negro está localizado na Igreja de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos, no centro da cidade do Rio de Janeiro, é um espaço dedicado à representação histórica do negro no Brasil, sua religiosidade e devoções.

Misto de museu e de espaço sagrado, o Museu do Negro hoje é gerido pela Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos. A igreja foi fundada em 1640 por negros alforriados e escravos, tem a peculiaridade de abrigar em seu acervo objetos de culto ligados às práticas e devoções dos féis. Disponível em: <https://www.museusdorio.com.br/site/index.php/museus-cidade-do-rio/area-de-planejamento-1/item/62-museu-do-negro>. Acesso em: 25 jul. 2024.

Gomes (2017) também ressalta a importância do jornal *Quilombo* (1948-1950). Para ela, esse jornal tinha como programa empenhar-se para reivindicar ensino gratuito para todas as crianças brasileiras na educação infantil e para o ingresso de estudantes negros nas instituições de ensino secundário e universitário porque neste último segmento, o racismo e a pobreza econômica eram entraves para o acesso.

A realização do I Congresso do Negro Brasileiro⁹ e do concurso de artes plásticas com o tema "Cristo Negro" destaca a luta pela visibilidade e representação negra na sociedade brasileira, além de desafiar as representações hegemônicas presentes na opinião pública, reforça Domingues (2007). Essas iniciativas foram desenvolvidas para o reconhecimento e valorização da cultura negra, além de provocarem publicações importantes sobre identidade e religiosidade. Ao inserir esses temas no debate público, o jornal cumpriu um papel transformador, não apenas no campo da educação, mas também na construção social. Esse tipo de ação demonstra o esforço contínuo de intelectuais e ativistas de identidade negra em fortalecer a autoestima cultural da população negra, ao mesmo tempo que promove uma reflexão crítica sobre as desigualdades e o racismo estrutural¹⁰.

O TEN foi um movimento muito importante, sua posição crítica em face ao racismo e suas práticas, seu trabalho concreto de alfabetização, informação, formação de atores e criação de peças que apontam para a questão racial, significou um grande avanço no processo de organização da comunidade, segundo Gonzalez e Hasenbalg (2022, p.32).

Junto ao teatro negro surgiu também a poesia como expressão da elite negra. Gonzalez e Hasenbalg (2022) dá destaque a Solano Trindade¹¹ que transitou tanto no teatro, com a criação

9 O 1º Congresso do Negro Brasileiro acontece na sede da Associação Brasileira de Imprensa, no Rio de Janeiro, entre 26 de agosto e 4 de setembro de 1950, organizado pelo Teatro Experimental do Negro. No congresso se reúnem personalidades negras e brancas de diferentes áreas para pensarem ações de combate ao preconceito contra o negro e de melhoria de suas condições de vida. São realizadas 35 sessões de estudos e pesquisas de história, vida social, sobrevivências religiosas e folclóricas, línguas e estética. Os intelectuais [Abdias Nascimento \(1914-2011\)](#), Alberto Guerreiro Ramos (1915-1982) e Edson Carneiro (1912-1972) compõem a comissão organizadora do congresso. Antes, eles participam da Convenção Nacional do Negro Brasileiro (1945), da campanha de reivindicações de direitos na Constituinte de 1946 e da Conferência Nacional do Negro (1949). Essa experiência serve de base para definirem formas pragmáticas de compreensão do que chamam de "problema do negro": trata-se de discutir a construção da rota de acesso da população negra ao bem estar social, com medidas de participação coletiva nos benefícios trazidos pelo desenvolvimento socioeconômico do país. Disponível em: <https://www.ancestralidades.org.br/marcos-historicos/1ocongresso-do-negro-brasileiro>

¹⁰ Racismo Estrutural conceito do livro : ALMEIDA, S. L. de. Racismo Estrutural – São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

¹¹ Francisco Solano Trindade (1908 – 1974) foi um multiartista negro brasileiro que atuou como poeta, ator, teatrólogo - criador do Teatro Popular Brasileiro (TPB) - pintor, pesquisador e incentivador das culturas populares. Seu nome e legado constituem-se em verdadeiro ícone no campo da literatura afro-brasileira, pois seu desempenho como escritor e agitador cultural, na época em que os brasileiros remanescentes de africanos incrementavam as lutas em prol de sua afirmação identitária, inclusive através de organizações de cunho social e político, passou à história e constitui-se atualmente como importante referência do que seja um intelectual ativo e participante. O nome "Solano" significa "o vento do levante" - expressão que coaduna com a atuação desse poeta negro brasileiro

do Teatro Popular, assim como em sua significativa produção poética, que foi um instrumento de afirmação da cultura negra e de denúncia contra a opressão.

Com a ditadura militar em 1964, o TEN perde força e foi “praticamente extinto em 1968,” então Abdias do Nascimento, o principal líder desse movimento, se autoexila nos Estados Unidos. Paralelamente ao TEN foram surgindo outros movimentos que empreendiam a luta antirracista, mas esse, conforme Domingues (2007), foi o único cujas ações adquiriram maior visibilidade.

Um dos segmentos do MN, que também se destacou foi Movimento Negro Unificado (MNU¹²). Ele defendia algumas reivindicações importantes em seu Programa de Ação, conforme Gomes (2017). Algumas dessas reivindicações foram: a desmistificação da democracia racial brasileira; a organização política da população negra; a transformação do MNU em movimento de massas; a formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; a organização para enfrentar a violência policial; a organização nos sindicatos e partidos políticos; a luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares e a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país. Assume assim uma postura política firme diante do racismo e das relações de poder nas classes sociais. Domingues (2007) destaca a importância da ação do MNU:

O protagonismo do movimento negro foi crucial para que acontecessem mudanças na sociedade brasileira em relação à população negra, iniciando o processo de ouvir as reivindicações para a reparação histórica urgente. “O nascimento do MNU significou um marco na história do protesto negro do país, porque, entre outros motivos, desenvolveu-se a proposta de unificar a luta de todos os grupos e organizações antirracistas em escala nacional” (Domingues, 2007, p.114).

O protagonismo do MNU no Brasil é fundamental para compreender as transformações sociais voltadas à luta contra o racismo e à promoção da equidade racial. O MNU, conforme destaca Domingues (2007), articulou, em escala nacional, a união de diferentes organizações e grupos antirracistas. Assim, fortaleceu, não apenas, as demandas por recursos históricos, mas também deu visibilidade à necessidade de proteção e fortalecimento das desigualdades estruturais que afetam a população negra. Dessa forma, o MNU contribuiu significativamente

que muito fez e representou para o cenário cultural e político do país. Disponível em: <https://escult.cultura.gov.br/mod/page/view.php?id=259> Acesso em: 25 jul.2024.

¹² O **Movimento Negro Unificado (MNU)** é uma organização pioneira na luta do Povo Negro no Brasil. Fundada no dia 18 de junho de 1978, e lançada publicamente no dia 7 de julho, deste mesmo ano, em evento nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo em pleno regime militar. O ato representou um marco referencial histórico na luta contra a discriminação racial no país. Disponível em: <https://mnu.org.br/mnu-2/> Acesso em: 18 ago. 2024

para inserir na agenda pública o enfrentamento ao racismo, tornando-se um referencial na luta por direitos.

As movimentações organizadas pelo MN intensificaram-se nas décadas de 1970 a 1990. Para Gomes (2017, p. 33), no processo de reabertura política e redemocratização do país, a partir dos anos 1980, como a Assembleia Nacional Constituinte e a Constituição Federal de 1988, o MN, em seus diferentes grupos e formatos, se volta mais para a educação. “A “Constituição Cidadã reconheceu a pluralidade cultural como parte integrante de nosso país, a necessidade de se combater a discriminação racial e promover a valorização das identidades étnicas (Araújo, 2009, p.282).

Os intelectuais oriundos dos movimentos contestavam e denunciavam o racismo presente nas práticas e rituais escolares, analisaram estereótipos raciais nos livros didáticos, desenvolveram pedagogia e currículos específicos com enfoque multirracial e popular. Eles iniciam a discussão sobre a importância do estudo da história da África nos currículos escolares e a discussão sobre a modalidade de cotas, uma vez que as políticas públicas ainda não alcançavam a população negra. “Reivindicava-se, igualmente, a emergência de uma literatura ‘negra’ em detrimento à literatura de base eurocêntrica” (Domingues, 2007, p.116).

Para Araújo (2009), foram anos de encontros, diálogos, propostas elaboradas na intenção de afirmar a identidade negra e lutar contra o racismo, produzindo alguns resultados como a Marcha Zumbi dos Palmares em 1995, com aproximadamente 20 mil negras e negros em Brasília para entregarem o Documento final da Marcha Zumbi dos Palmares ao presidente na época Fernando Henrique Cardoso e para a Câmara Federal. “O Portal Ìrohìn¹³ - Centro de Documentação, Comunicação e Memória Afro-brasileira, que tinha Edson Cardoso¹⁴ como seu editor chefe, foi o responsável pela publicação do Documento final da Marcha Zumbi dos Palmares.” (Araújo, 2009, p. 28). Após a entrega do documento foi publicado o decreto presidencial no Diário Oficial da União (edição de 21 de novembro de 1995, p.18618) criando um Grupo de Trabalhos Internacional para desenvolver políticas para a valorização da população negra, conforme Araújo (2009).

Os anos 1990, para a luta negra, foi marcado pela efervescência social, política e econômica nacional e internacional, e pela reconstrução do estado democrático de direito após

¹³ Ìrohìn: Centro de Documentação, Comunicação e Memória Afro-Brasileira Disponível em: www.irohin.org.br

¹⁴ Edson Lopes Cardoso nasceu em Salvador, em 1949. Militante do Movimento Negro desde os anos 70, é jornalista, professor e ensaísta. Já em seus primeiros escritos, demonstra forte propensão ao uso da poesia como gesto político. Seus textos surgem marcados pela condição de intelectual negro empenhado em construir a identidade afro-brasileira pelo resgate da memória ancestral e em denunciar todas as formas de discriminação de que são vítimas os afrodescendentes. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autores/230-edson-lopes-cardoso>

décadas de autoritarismo. A prerrogativa do movimento a partir de 1990 foi contestar a ordem social vigente e denunciar publicamente o racismo, destituir algumas atitudes racistas consolidadas. Gomes (2017) faz uma reflexão dizendo que a luta do MN, nesse período, possuía caráter universalista no seu discurso sobre o acesso à educação, mas percebendo que as políticas públicas para a educação de caráter universal não atendiam a grande massa da população negra, os rumos das reivindicações tiveram que mudar, a partir desse momento iniciaram a discussão sobre as cotas.

A partir de 1990, Gomes (2017) aponta que o MN percebe um enfraquecimento da luta por direitos:

Porém, aos poucos, o movimento negro percebe, a partir dos anos 90 do século XX, a existência de um certo esgotamento dos conceitos e das práticas universais de igualdade, democracia e direitos humanos, mesmo quando essas diziam incorporar a raça a um lugar secundário ou até mesmo a ignorava. É a partir desse momento que vemos uma luta mais específica do Movimento Negro demandando ações afirmativas no Brasil. Essa nova fase do Movimento Negro recoloca a raça em outro patamar. O Movimento Negro não nega a articulação estratégica com os outros setores sociais, mas enfatiza quais são as demandas específicas do povo negro e chama outros movimentos de matriz progressista para somarem a essa luta (Gomes, 2017, p.106).

O MN no Brasil passa por um processo de reconfiguração de suas estratégias e demandas, como pontua Gomes (2017). Esse período marcou uma reflexão crítica sobre a insuficiência dos discursos universais de igualdade e democracia, que muitas vezes relegavam a questão racial para um plano secundário ou a ignoravam completamente.

Nesse contexto, Gomes (2017) diz que o MN reposiciona a raça como uma questão central, consolidando uma luta mais focada na implementação de ações afirmativas. Essa nova abordagem não se limita ao isolamento, ao contrário, mantém uma articulação estratégica com outros movimentos progressistas, “ou seja, como uma coletividade onde se elaboram identidades e se organizam práticas através das quais se defendem interesses, expressam-se vontades e constituem-se identidades” (Gomes, 2017, p.47). Tal reposicionamento reflete a maturidade do MN em articular suas pautas e ampliar as alianças, sem perder de vista a urgência e a singularidade da luta antirracista.

A lei n. 10639/2003, para Gomes (2017), é muito importante para a educação democrática porque:

representa a concretização de reivindicações do Movimento Negro Brasileiro, de intelectuais, de educadores e de diferentes organismos da sociedade civil que historicamente reivindicam educação democrática e antirracista por meio da implementação de políticas públicas educacionais e curriculares que possibilitem

questionar a lógica hegemônica e eurocêntrica cristalizadas nos currículos escolares da educação brasileira (GOMES, 2017, p. 52).

Gomes (2017) destaca a importância das políticas públicas educacionais e curriculares externas para a implementação de uma educação democrática e antirracista, refletindo as lutas históricas do MN brasileiro e de outros setores da sociedade civil. Essas afirmações têm como objetivo questionar e desconstruir a lógica hegemônica e eurocêntrica que ainda persiste nos currículos escolares da educação brasileira. A autora aponta que essa transformação educacional é uma resposta necessária às desigualdades e ao racismo estrutural, e visa promover um ensino que valorize a diversidade cultural.

A implementação dessas políticas públicas visa como uma forma de garantir uma educação que, ao invés de reproduzir estereótipos e exclusões, favoreça a reflexão crítica e a construção de uma identidade nacional mais inclusiva e representativa. Dessa forma, o trecho ressalta a educação como um instrumento essencial na luta pela justiça social e pela construção de um futuro mais igualitário, onde as vozes e as histórias de todos os grupos étnico-raciais sejam reconhecidas e valorizadas.

Esse movimento não busca apenas a inclusão de conteúdos sobre as culturas e histórias afro-brasileiras e indígenas, mas também propõe uma revisão profunda dos valores que orientam o sistema educacional, promovendo uma educação que, ao invés de silenciar as diversidades, as evidencie. Esse foi um importante papel desempenhado pelo MN, lutar para que políticas públicas efetivas se concretizassem na sociedade brasileira promovendo acesso a uma educação escolar com outra perspectiva de currículo e formação humana.

Gomes (2017) mostra-nos o quanto é importante compreendermos o que foi o MN:

e destacar as dimensões mais reveladoras do seu caráter emancipatório, reivindicativo e afirmativo que o caracterizam como um importante ator político e como um educador de pessoas, coletivos e instituições sociais ao longo da história e percorrendo as mais diversas gerações. [...] É uma das mais diversas formas de organização e articulação das negras e negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam a superação desse perverso fenômeno na sociedade (GOMES, 2017, p. 25).

O MN, segundo a concepção de Gomes (2017), é um movimento político e cultural de mobilização racial que teve total atuação na inclusão da temática racial no ensino brasileiro e o seu reconhecimento e inclusão nos currículos. Gomes (2017) afirma que o MN escolheu a educação como campo de intervenção por considerar o maior entrave para que pessoas negras tenham acesso ao mundo do trabalho.

Nesse contexto, o movimento foi protagonista político na promulgação da Lei n.10.639/2003. Sem a sua mobilização é provável que pautas com o tema racismo e discriminação étnico-racial não estivessem presentes nas agendas políticas e judiciais do Brasil. Silva (2024) reforça essa perspectiva ao destacar a educação como um espaço propício para experiências concretas, o que possa justificar a escolha do MN em promover suas atividades de conscientização e enfrentamento do racismo, nesse âmbito.

O desafio para os Movimentos Negros é que o racismo se apresenta das mais variadas formas de opressão e dominação, exigindo outras formas de organização política, outras formas de pensamento, outras estratégias para “ampliar o debate, trazer novas interrogações e principalmente reconhecer o papel do MN na construção de um projeto educativo emancipatório.” (Gomes 2017, p.38).

Esse movimento trouxe à tona o debate sobre o racismo no cenário político e social, questionando o compromisso do Estado brasileiro, como agente reparador das desigualdades raciais, emancipando o povo negro, dando-lhe ressignificação política, conforme nos mostra Gomes (2017). No Brasil, o MN “politiza e ressignifica” a ideia de raça:

Ao ressignificar a raça, esse movimento social indaga a própria história do Brasil e da população negra em nosso país, constrói novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana das suas próprias vítimas. [...] dá outra visibilidade à questão étnico-racial, interpretando-a com trunfo, e não como empecilho para a construção de uma sociedade mais democrática, onde todos, reconhecidos na sua diferença, sejam tratados igualmente como sujeito de direitos (Gomes, 2017, p.21 e 22).

Assim, quando o MN politiza a ideia de raça, revela como as relações de poder são construídas. Dessa forma, para Gomes, ele rompe:

com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, culturas, práticas e conhecimentos; retira a população negra do lugar da suposta inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente a raça como construção social; coloca em xeque o mito da democracia racial (Gomes, 2017, p.22).

Interpretar o racismo como um elemento estrutural e estruturante é fundamental para entender as complexidades da discriminação e das desigualdades no Brasil, aponta Gomes (2017). O MN tem sido destacado como um importante agente na abordagem dessas questões nas análises sociológicas e entre os formuladores de políticas públicas. Conforme confirma Silva (2007), o MN desempenhou um papel essencial na inclusão do racismo e da discriminação étnico-racial nas agendas políticas e no sistema de justiça brasileiro.

Em 1995, dia 20 de novembro, segundo Gomes (2017), na realização da Marcha Nacional Zumbi dos Palmares¹⁵ contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, foi entregue a Fernando Henrique Cardoso, presidente da República na época (1995 a 2003) o Programa para Superação do Racismo e da Desigualdade Étnico Racial¹⁶, com proposições afirmativas para a população negra. No mesmo governo foi criado o Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra, em fevereiro de 1996.

Foram elaborados, no mesmo ano, os Parâmetros Curriculares Nacionais¹⁷ (PCNs), nos quais as questões para as diversidades foram contempladas dentro de uma perspectiva universalista de educação. Outras ações desse movimento também foram importantes, como adotar “oficialmente o termo ‘negro’ para designar todos os descendentes de africanos escravizados no país,” retirando a sua condição pejorativa. “Incentivar o negro a assumir sua condição racial, deixou de ser considerado ofensivo e passou a ser usado com orgulho pelos ativistas, o que não acontecia tempos atrás.” (Domingues, 2007).

O processo de ressignificação e politização da raça pelo MN intensificou-se nos anos 2000. O MNU provocou muitas mudanças na sociedade, difundindo uma identidade racial e cultural de reafirmação negra contra o racismo. No campo educacional promoveu mudanças significativas, como citado por Domingues (2007):

com proposições fundadas na revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos; na capacitação de professores para desenvolver uma pedagogia interétnica; na reavaliação do papel do negro na história do Brasil e, por fim, erigiu-se a bandeira da inclusão do ensino da história África nos currículos escolares. Reivindicava-se, igualmente, a emergência de uma literatura “negra” em detrimento à literatura de base eurocêntrica (Domingues, 2007, p.115, 114).

Domingues (2007) destaca a relevância de medidas educativas que promovam a desconstrução de conteúdos preconceituosos presentes nos materiais didáticos, a formação de professores para uma abordagem pedagógica interétnica e a ressignificação do papel histórico do negro no Brasil. Essas proposições, associadas à inclusão da história da África nos currículos escolares, evidenciam o compromisso com a promoção de uma educação antirracista. Além disso, o autor ressalta a importância de fomentar uma literatura negra, contrapondo-se à

¹⁵ Marcha Nacional Zumbi dos Palmares: a marcha Zumbi dos Palmares ocorreu no ano de 1995, em Brasília, e foi fundamental para a elaboração por parte dos governos – Fernando Henrique Cardoso e Luis Inácio Lula da Silva - de uma política afirmativa em relação à questão racial no Brasil. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/76172-movimento-negro-realiza-marcha-zumbi-10-em-brasilia/>

¹⁶ Ações afirmativas de combate ao racismo pela cidadania e pela vida. Disponível em: https://siac.fpabramo.org.br/uploads/acervo/PTDN_APS_SNCR_1995_BBL_0001.pdf Acesso em: 05 jan.2025

¹⁷ Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf> Acesso em: jun.2024.

predominância da visão eurocêntrica, como estratégia para valorizar narrativas que resgatem a identidade cultural e histórica da população negra.

Os anos 2000 foram marcados pela confluência das muitas reivindicações acumuladas ao longo do tempo. Um dos momentos mais marcantes, para Gomes (2017), foi a participação do MN na preparação e realização da III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) entre 31 de agosto e 08 de setembro de 2001, em Durban na África do Sul.

O Estado brasileiro era signatário do Plano de Ação de Durban, reconhecendo internacionalmente a existência institucional do racismo no Brasil e comprometeu-se, por meio de ações afirmativas na educação e no trabalho de superação do racismo, a traçar um plano de ação para operacionalizar as resoluções de Durban, em especial às voltadas para a educação, quais sejam:

Igual acesso à educação para todos e todas na lei e na prática. Adoção e implementação de leis que proíbam a discriminação baseada em raça, cor, descendência, origem nacional ou étnica em todos os níveis de educação, tanto formal quanto informal.

Medidas necessárias para eliminar os obstáculos que limitam o acesso de crianças à educação.

Recursos para eliminar, onde existam, desigualdades nos rendimentos educacionais para jovens e crianças.

Apoio aos esforços que assegurem ambiente escolar seguro, livre da violência e de assédio motivados por racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata.

Estabelecimento de programas de assistência financeira desenhados para capacitar todos os estudantes, independentemente de raça, cor, descendência, origem étnica ou nacional a frequentarem instituições educacionais de ensino superior para capacitar todos os estudantes, independentemente de raça, cor, descendência, origem étnica ou nacional a frequentarem instituições educacionais de ensino superior (Brasil, 2006, p. 20-21).

O plano de ação aborda princípios fundamentais para a promoção da igualdade no acesso à educação, destacando a necessidade de ações concretas tanto no âmbito legislativo quanto prático. De acordo com Brandão (2007), a essa proposta busca eliminar a discriminação racial e étnica em todos os níveis educacionais, formais e informais, é incluída pela ênfase em superar obstáculos que dificultam o acesso de crianças e jovens à educação. Também é evidenciada a importância de ambientes que garantam segurança escolar, livre de violência e assédio motivado por preconceitos. Além disso, o texto ressalta a relevância de programas de assistência financeira que garantem oportunidades equitativas para o ingresso no ensino superior, independentemente de aspectos como raça, cor ou origem étnica, reafirmando o compromisso com a justiça social e o respeito à diversidade.

Para a efetivação da *Lei n. 10639*, em 2003, foi criada a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (Sepir); aconteceu uma atuação mais intensiva do Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) junto às comunidades remanescentes de quilombos; houve ações mais efetivas do Ministério da Justiça e da Fundação Palmares sobre a titulação das terras ocupadas historicamente pelos Quilombolas; criou-se, no âmbito da Secretaria de Ensino Superior (Sesu) do MEC, um programa de apoio aos núcleos universitários de estudos sobre os afrobrasileiros (UNIAFRO); e reforçou-se da atuação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do MEC.

Essas ações, segundo Brandão (2007), apontam para a entrada de questões como desigualdade racial e racismo na agenda de políticas públicas. Também em 2003, foi instituída a *Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR)*, por meio do Decreto n.º 4.886. Segundo dados do *Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (MDH)*, a PNPIR tem como objetivo reduzir as desigualdades raciais no Brasil, com ênfase na população negra, promovendo ações exequíveis a longo, médio e curto prazos, com reconhecimento das demandas mais imediatas, bem como das áreas de atuação prioritárias. Ações afirmativas como as cotas raciais foram adotadas por várias universidades públicas.

A *Lei n. 10639* sancionada em 09 de janeiro, de 2003, no governo do presidente da República, na época, Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011).

Nas considerações de Araújo (2009):

O texto final construído a partir de muitas negociações para sua aprovação pelo Congresso Nacional, considerado “progressista” na época, refletiu o racismo estrutural da sociedade brasileira. O resultado foi uma legislação curta, com vetos, principalmente no que dizia respeito à participação do movimento negro na elaboração, participação e fiscalização da sua implementação, e que deixou vácuos importantes concretamente nas contingências de sua execução e nas medidas jurídicas necessárias e cabíveis a seu não cumprimento (Araújo, 2009, p. 282-283).

Assim, apresenta-se o marco legal da inclusão da História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Básica do Brasil:

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003

Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

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

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

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

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.¹⁸ (Brasil, 2003).

De acordo com Araújo (2009), o parágrafo 3º foi vetado porque dizia respeito à proposta de se dedicar pelo menos 10% do conteúdo semestral ou anual das disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no Ensino Médio, à temática africana e afro-brasileira. Esta proposta foi, na ocasião, considerada inconstitucional e rejeitada nos despachos da Presidência da República. O Art. 79-A propunha a participação das universidades, instituições acadêmicas vinculadas ao tema e entidades do movimento negro brasileiro nos cursos de capacitação para professores, o que também foi vetado.

Araújo (2009), chama à atenção para um fato interessante, segundo ela:

...não há e nem foi feita regulamentação da Lei para determinar as sanções que seriam impostas a gestores e instituições que não cumprissem a referida legislação. Essa questão levou a meandros jurídicos e políticos que ajudaram na impunidade de gestores e instituições que não cumpriram a Lei em território Nacional.

Toda lei, como é o caso da 10.639/2003, que promove mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN/1996), necessariamente será alvo de análise e providências por parte do Conselho Nacional de Educação (CNE), principalmente quando se propõe inclusão ou alteração de conteúdos programáticos.

Parte do passivo deixado pela Lei 10.639/2003 na sua promulgação, devido ao racismo estrutural, foi recuperado pelo que chamo de conjunto jurídico indutor da Lei, ou seja, as medidas tomadas pelo CNE, traduzidas no Parecer nº 03/2004 e na Resolução nº 01/2004 (Araújo, 2009, p. 284, grifo nosso).

Essa lacuna normativa evidencia um desafio recorrente na efetivação de políticas educacionais voltadas para a equidade racial, especialmente diante do racismo estrutural presente nas instituições. No entanto, medidas como o Parecer CNE nº 03/2004 e a Resolução CNE nº 01/2004 desempenharam um papel fundamental ao fornecer diretrizes para a aplicação da lei, configurando-se como facilitadores para sua operacionalização no âmbito educacional.

¹⁸ Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm> . Acesso em 20 nov. 2024.

A Lei 10639 de 09 de janeiro 2003, também é conhecida como Lei BenHur, em consideração ao autor do projeto, o Deputado Federal pelo Partido dos Trabalhadores (PT), eleito pelo estado de Mato Grosso do Sul, Eurídio Ben-Hur Ferreira¹⁹, que foi ativista do MN e membro do grupo *Trabalho e Estudos Zumbi (TEZ)*²⁰, e como relatora a deputada Esther Grossi²¹ (PT) do Rio Grande do Sul.

Muitas mudanças aconteceram também no ensino superior. A Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN)²² foi fundada em 2000, congregando pesquisadores negros e não negros para estudar as relações raciais e tantos outros temas relacionados.

Segundo Gomes (2017), essa instituição é uma organização sem fins lucrativos e apartidária, que se destina à defesa da pesquisa acadêmico-científica e/ou espaços afins realizada prioritariamente por pesquisadores/as negros/as. Tratam de temas de interesse direto das populações negras no Brasil e de todos os demais temas pertinentes à construção e à ampliação do conhecimento humano e, igualmente, ao desenvolvimento sociopolítico e cultural da sociedade. É um dos atores fundamentais da rede de instituições que atuam no combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação racial, com vistas à formulação, à implementação, ao monitoramento e à avaliação das políticas públicas para uma sociedade justa e igualitária.

A promulgação da referida lei alterou a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/1996)*, tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas, de Ensino Fundamental e Ensino Médio, do Brasil. Ela orienta as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas - Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* e a professora

¹⁹ Eurídio Ben-Hur Ferreira, é formado em Direito e Filosofia e pós-graduado em Filosofia e História da Educação, é professor de Direito na Universidade Católica de Campo Grande, foi ativo participante do movimento estudantil, filiou-se ao Partido dos Trabalhadores (PT), em 1988.

²⁰ Faz parte do Movimento Negro no Mato Grosso do Sul. Disponível em:

<https://acervo.fpabramo.org.br/index.php/grupo-de-trabalho-e-estudos-zumbi-do-mato-grosso-do-sul-tez-ms>

Acesso em: fev.2024.

²¹ Deputada Federal Esther Pillar Grossi, Partido dos Trabalhadores, Rio Grande do Sul.

²² A Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN) se destaca como um dos pilares no combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação racial no Brasil. Através de sua atuação em três frentes estratégicas: 1) Divulgação acadêmica: A ABPN impulsiona a produção e o compartilhamento de conhecimento científico sobre a temática racial. Isso se dá por meio da organização de eventos, da publicação de livros e revistas especializadas, e da promoção de debates e seminários. 2) Articulação social: A ABPN constrói pontes entre diferentes setores da sociedade, conectando pesquisadores/as, movimentos sociais, ONGs, órgãos governamentais e a comunidade em geral. Essa articulação é fundamental para fortalecer a luta antirracista e para garantir que as demandas da população negra sejam ouvidas e consideradas. 3) Formação de lideranças: A ABPN investe na formação de novas lideranças negras, capacitando jovens e adultos(as) para atuarem como agentes de transformação social. Através de cursos, oficinas e workshops. Disponível em: <https://abpn.org.br/>

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva²³ foi relatora do *Parecer CNE/CP3/2004*²⁴, que surge como uma esperança de um projeto de sociedade e de uma educação diferente da colonialista, conforme Gomes (2024). Incluiu-se os artigos 26A e 79B na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, regulamentada pelo Parecer CNE/CP 03/04 tratando sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica, atendendo a uma demanda do MN desde os anos 1980. Pela Resolução CNE/CP 01/04, essa lei foi alterada pela *Lei 11.645/08*, que inclui a temática indígena como obrigatória também.

Dessa forma, Silva (2007) considera que:

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos (Silva, 2007, p.490).

Silva (2007) apresenta a educação das relações étnico-raciais como um projeto formativo amplo e transformador, orientado para a construção de uma cidadania ativa e inclusiva. A autora destaca que essa abordagem educacional busca formar homens e mulheres comprometidos com a promoção da igualdade em diferentes dimensões — sociais, políticas, econômicas e culturais —, respeitando os diversos pertencimentos étnico-raciais. Nesse processo, há também uma ênfase no desenvolvimento de habilidades de negociação e

²³ Ela é uma intelectual e educadora de grande importância no Brasil, especialmente no campo da educação para as relações étnico-raciais. Foi a **primeira mulher negra a ocupar uma cadeira no Conselho Nacional de Educação (CNE)** e teve um papel fundamental na formulação das **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Como relatora do **Parecer CNE/CP 003/2004**, contribuiu diretamente para a regulamentação da **Lei 10.639/2003**, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas. Além disso, sua trajetória acadêmica e ativista é marcada pelo compromisso com a valorização das culturas africanas e afro-brasileiras na educação, pela luta contra o racismo e pela defesa da inclusão e equidade no ensino.

²⁴ Este parecer visa a atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 6/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros.

cooperação de interesses, fundamentais para a formulação de políticas públicas que atendam às demandas de uma agenda antirracista.

É importante ressaltar algumas conquistas do MN em prol da educação no Brasil, mesmo que algumas dessas conquistas ainda não funcionam com toda efetividade. São elas:

o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2009); a inserção da questão étnico-racial, entre as outras expressões da diversidade, no documento final da Conferência Nacional da Educação Básica (Coneb), em 2008 e da Conferência Nacional de Educação (Conae), em 2010 e 2014; a inserção mesmo que de forma transversal e dispersa, da questão étnico-racial e quilombola nas estratégias do projeto do Plano Nacional de Educação (PNE); a Lei Federal 12.288 de 2010, que institui o Estado da Igualdade Racial; a aprovação do princípio constitucional da ação afirmativa pelo Supremo Tribunal Federal, no dia 26 de abril de 2012; a sanção pela então presidenta da República, Dilma Rousseff, da Lei 12.711, de 26 de agosto de 2012, que dispõe sobre cotas raciais para ingresso nas universidades federais de ensino técnico de Nível Médio; a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola - Parecer CNE/CEB 08/12 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE); e a sanção da Lei 12.990, de 09 de julho de 2014, que reserva aos negros 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimentos de cargos efetivos e empregos públicos [...] (Gomes, 2017, p.37).

Gomes (2017), trata da importância do MN e percebe, no campo educacional, uma forma eficaz de intervir na conjuntura social racista. Para ela o campo educacional se configura como um espaço-tempo inquieto, importante para a formação humana, pois passam juntas ali diferentes gerações, grupos étnicos raciais, pessoas de origem socioeconômicas diferentes, credos e religiões que se tencionam, propiciando um ambiente de aprendizagem que precisa ser conduzido para ser, sem preconceitos, um ambiente de formação com respeito às diferenças.

O MN, em todas as suas manifestações nos séculos XIX, XX e XXI, ensina-nos a valorizar o coletivo, a resgatar valores identitários da cultura africana e afro-brasileira, bem como a necessidade de se manter um projeto emancipador articulado politicamente que resulte na formação e participação cidadã dos negros no Brasil e extinga o racismo. Incluir o ensino sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar rompeu com o silêncio da escola sobre a subalternização dos saberes africanos e afro-brasileiros, sobre o mito da democracia racial, sobre o racismo e o preconceito racial, conforme Gomes (2017).

Portanto, a implementação das conquistas do MN demanda do Estado o reconhecimento do seu papel reparador com a proposição de políticas educacionais para que os sistemas de ensino adotem práticas pedagógicas interculturais, exigindo um exercício de reflexão sobre a legitimidade dos conhecimentos eurocêntricos colonizadores ensinados por meio de currículos escolares hegemônicos e monoculturais, conforme Gomes (2024). Aprendemos também com a

trajetória do MN brasileiro que é na luta cotidiana que se trava a resistência por um projeto de sociedade equânime que passa, necessariamente pela ação política, pelo Estado de direito.

Quando a *Lei n. 10639/2003* torna obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira na educação básica, propõe que o conteúdo programático dos currículos da Educação Básica deve incluir, além do estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e a participação do negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do Brasil.

Os referentes à história e à cultura afro-brasileira devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, de Literatura e de História Brasileira. Ela estabelece, ainda, o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (BRASIL, 2003). Gomes (2017) faz uma reflexão de como a questão racial pode ser pensada de diferentes maneiras no trabalho pedagógico:

A nossa meta final como educadores(as) deve ser a igualdade dos direitos sociais a todos os cidadãos e cidadãs. Não faz sentido que a escola, uma instituição que trabalha com os delicados processos da formação humana, dentre os quais se insere a diversidade étnico-racial, continue dando ênfase desproporcional à aquisição dos saberes e conteúdos escolares e se esquecendo de que o humano não se constitui apenas de intelecto, mas também de diferenças, identidades, emoções, representações, valores e títulos. [...] Dessa forma, entendemos o processo educacional de uma maneira mais ampla e profunda. Poderemos avançar no nosso papel como educadores/as e realizar um trabalho competente em relação à diversidade étnico-racial (Gomes, 2017, p. 35).

A autora destaca a importância de uma abordagem educacional que vai além da mera transmissão de conteúdos acadêmicos, permitindo a formação integral dos indivíduos. Ele destaca o papel da escola na promoção da igualdade de direitos sociais e na valorização da diversidade étnico-racial como parte essencial do processo formativo. A perspectiva apresentada aponta para uma concepção mais ampla da educação, que considera as múltiplas dimensões humanas, como emoções, identidades e valores.

Brandão (2007) argumenta que a Lei n. 10.639/2003 representa o avanço de políticas públicas voltadas para questões raciais do Estado Brasileiro, é uma lei que ultrapassa os atos governamentais temporários e se estabelece como política de Estado permanente, ele confirma que:

Tais ações, ainda que fiquem aquém daquilo que poderíamos denominar como necessário, apontam para entrada na agenda das políticas públicas das questões vinculadas à desigualdade racial, racismo e à discriminação historicamente mobilizados contra a população negra brasileira (Brandão, 2007, pág.22).

O autor ressalta a importância de ações que, mesmo insuficientes para enfrentar completamente a complexidade das desigualdades raciais, representam um avanço importante na introdução dessas questões na agenda de políticas públicas. Essa análise de Brandão (2007) mostra que embora as iniciativas realizadas até então não possam atender plenamente às necessidades da população negra brasileira, elas marcam um momento significativo ao trazerem para o debate público temas como desigualdade racial, racismo e discriminação. Nesse sentido, o autor destaca a importância de considerar os limites dessas ações sem deixar de valorizar seu papel como descobertas de mudanças estruturais mais amplas e como passos iniciais rumo à justiça social e à equidade racial.

Sousa (2024) considera importante reconhecer a relação entre brancos e negros, como ela foi construída historicamente e reconhecer que essa relação foi alicerçada em preconceitos que desqualificam os negros. Também é importante reconhecer a longa história de resistência dos negros, a valorização e o respeito por sua descendência africana. Esse reconhecimento leva o Estado a adotar políticas educacionais abrangentes e assumir práticas pedagógicas que valorizam a diversidade para superar a desigualdade racial que teima em se manter resistente na educação brasileira.

Esses processos são necessários para erradicar o racismo e as desigualdades racialmente construídas, fortalecendo a consciência negra entre os afrodescendentes, dando a possibilidade aos negros de ter orgulho étnico racial e, ao mesmo tempo, despertar os brancos, mostrar aos brancos “os saberes que lhes permitam identificar de forma positiva as influências e as contribuições dos descendentes de africanos na produção material e cultural da nação brasileira” (Duarte²⁵, 2005, p.27).

Brandão (2007), diz que

A inclusão na rede de ensino de conteúdos voltados para história cultura afro-brasileira e africana carrega uma extraordinária relevância para negros e para brancos, pois é a sociedade como um todo que deverá ser levada a se pensar como multicultural e pluritécnica. Somente a partir daí, poderemos falar de uma democracia que não apaga as diferenças, mas sim as afirma para apagar as desigualdades. (Brandão, 2007, p.27).

²⁵ Eduardo de Assis Duarte integra o Programa de Pós-graduação em Letras – Estudos Literários, da FALE-UFMG e o Núcleo de Estudos Interdisciplinares da Alteridade – NEIA, desta Instituição. Autor de *Literatura, política, identidades* (UFMG, 2005) e de *Jorge Amado: romance em tempo de utopia*, (2. ed., Record, 1996). Organizou, entre outros, o volume *Machado de Assis afrodescendente: escritos de caramujo*. (3. ed. rev. ampl., 2020), a coleção *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica* (2. Reimpr., 2021, 4 vol.) e os volumes didáticos *Literatura afro-brasileira, 100 autores do século XVIII ao XXI* (2. ed., 2019) e *Literatura afro-brasileira, abordagens na sala de aula* (2. ed., 2019). Participa do Projeto Interinstitucional de Pesquisa “**literafro** - Portal da Literatura Afro-brasileira: pesquisas em rede” e integra a Comissão Editorial e Executiva do **literafro**, disponível no endereço www.lettras.ufmg.br/literafro.

Incluir conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar como uma estratégia educativa que beneficia toda a sociedade, considera Brandão (2007). Essa ação não se limita a resgatar e valorizar as contribuições dos povos africanos na formação da brasileira, mas também promove uma visão multicultural da sociedade. Brandão (2007) aponta que o reconhecimento e a valorização das diferenças culturais são condições indispensáveis para a construção de uma democracia verdadeira.

Nesse modelo democrático, as diferenças não são apagadas ou ignoradas; ao contrário, elas são afirmadas como um meio de combate às desigualdades históricas. Assim, o autor ressalta que a transformação social passa pelo âmbito educacional, importante para a promoção da equidade e da justiça. A lei 10639/2003 e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* (Brasil, 2004), formuladas a partir dela, podem colaborar para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária nas relações étnico-raciais. Por meio das reflexões de Brandão (2007) podemos perceber o quão importante é trabalhar a temática nas escolas. Desta forma, reforça-se o compromisso dos educadores em desenvolver práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas, que dialoguem com a pluralidade da sociedade.

1.2 Considerações sobre o conceito de literatura afro-brasileira

No campo educacional, destaca-se o ensino de literatura, especialmente a partir da Lei n.10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade da temática africana em história e literatura. Nesse sentido, faz-se necessário pensar sobre a importância da literatura na educação e na vida pessoal e social das pessoas, no contexto dessa legislação, como a literatura pode auxiliar na promoção de uma educação antirracista, por isso faz-se necessário algumas reflexões sobre a importância da literatura.

Compagnon (2009) afirma que a literatura é um exercício de pensamento;

[...] a literatura deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio – alguns dirão até mesmo o único – de preservar e transmitir experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos (Compagnon, 2009, p. 60).

A literatura desempenha um papel fundamental na transmissão do conhecimento e na ampliação da percepção sobre diferentes realidades. Ao possibilitar o contato com experiências de outras épocas, culturas e contextos de vida, ela contribui para o desenvolvimento da empatia

e da compreensão da diversidade humana. Dessa forma, a leitura literária torna-se essencial, especialmente no ambiente escolar, onde a formação crítica e a sensibilidade estão em constante formação. Isso nos faz refletir sobre a importância da literatura, principalmente no ambiente escolar.

Segundo Candido (1995) a literatura é uma manifestação universal, um direito humano fundamental e um instrumento de formação e educação. Para ele, a literatura é indispensável para a formação do ser humano e deve ser acessível a todos:

Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (Candido, 1995, p. 177).

Ao integrar os currículos escolares, Candido ressalta que a literatura transcende a função estética e pode se tornar um veículo de transmissão e questionamento de valores. Esse processo possibilita que os leitores entrem em contato com os ideais que a sociedade deseja promover ou problematizar, utilizando a ficção, a poesia e a dramaturgia como reflexos da realidade social. Para Candido (1995), a literatura teria o papel social de formar os sujeitos, exercendo um papel humanizador. Nas palavras do estudioso, a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante.”

Reforçando essas premissas, Compagnon (2009) salienta que:

A literatura desconcerta, incomoda, desorienta, desnorteia mais que os discursos filosóficos, sociológicos ou psicológicos porque ela faz apelo às emoções e à empatia. Assim ela percorre regiões da experiência que os outros discursos negligenciam, mas que a ficção reconhece seus detalhes. [...] A literatura nos liberta de nossas maneiras convencionais de pensar a vida-a nossa e a dos outros (Compagnon, 2009, p.50).

A literatura possui uma capacidade única de tocar as emoções e despertar a empatia de forma profunda, argumenta Compagnon (2009); ela ultrapassa as barreiras impostas por discursos filosóficos, sociológicos ou psicológicos mais rígidos. Ao explorar áreas da experiência humana que muitas vezes são negligenciadas por outras formas de expressão, a ficção revela nuances e detalhes que nos desafiam a repensar nossas percepções. Nesse sentido, a literatura desempenha um papel libertador, rompendo com as formas convencionais de compreender a vida, tanto a própria quanto a alheia, estimulando reflexões mais amplas e sensíveis sobre a condição humana.

Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que consideram prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; [...] (Candido, 1995, p. 177).

Dessa forma, Candido faz reflexões sobre a importância da literatura não apenas como arte, mas como um meio para incentivar o pensamento crítico, essencial para o desenvolvimento humano e a transformação social. Concordando com as ideias dos teóricos, propõe-se refletir sobre a literatura como meio de transformação social por meio da educação, principalmente a literatura denominada afro-brasileira. Para Candido (1995), a literatura teria o papel social de formar os sujeitos, exercendo um papel humanizador. Nas palavras dele, "a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante." (p.182). Ele afirma, ainda, que a literatura é um direito inalienável, que deve ser respeitado e promovido. Ele acreditava que a literatura é um instrumento de humanização, que contribui para o desenvolvimento intelectual e emocional das pessoas. Ele também acreditava que a literatura é um instrumento de construção de uma sociedade mais justa.

No contexto do ensino de literatura é usual o termo literatura afro-brasileira que segundo Evaristo (2009) ainda não há um consenso se essa literatura existe. Duarte (2011) diz que enquanto muitos pensam se a literatura afro-brasileira realmente existe, a cada dia essa escrita se apresenta com vigor, para ele, ela pode ser contemporânea ou remeter a Domingos Caldas Barbosa no século XVIII, pode ser manifestada em grandes cidades com vários escritores, como se manifestar pelas literaturas regionais, no entanto, "essa literatura não só existe como se faz presente nos tempos e espaços históricos de nossa constituição enquanto povo; não só existe como é múltipla e diversa" (Duarte, 2011, p.1).

Conceição Evaristo (2009, p.19), nas suas reflexões sobre o tema, diz que esse *corpus* se constituiria como uma produção escrita marcada por uma subjetividade construída, experimentada, vivenciada a partir da condição de homens negros e de mulheres negras no Brasil. A autora trata da existência da literatura afro-brasileira na sua subjetividade:

Há muito, um grupo representativo de escritores(as) afro-brasileiros, assim como algumas vozes críticas acadêmicas, vêm afirmando a existência de um *corpus* literário específico na literatura brasileira. Esse *corpus* se constituiria como uma produção escrita marcada por uma subjetividade construída, experimentada, vivenciada a partir

da condição de homens negros e mulheres negras na sociedade brasileira (Evaristo, 2009, p.17).

Conceituar literatura afro-brasileira e seus produtores têm provocado diversas reflexões, segundo Evaristo (2009), mesmo assim, ela considera importante levar em conta que a experiência de pessoas negras ou afrodescendentes apresentam um modo próprio de produzir e de conceber um texto literário, com todas as suas implicações estéticas e ideológicas e mesmo com todas as polêmicas sobre o tema, ela afirma a existência de uma literatura afro-brasileira.

Em um conceito mais decisivo encontramos em Lobo (2007):

Poderíamos definir literatura afro-brasileira como a produção literária de afrodescendentes que se assumem ideologicamente como tal, utilizando um sujeito de enunciação próprio. Portanto, ela se distinguiria, de imediato, da produção literária de autores brancos a respeito do negro, seja enquanto objeto, seja enquanto tema ou personagem estereotipado (folclore, exotismo, regionalismo) (Lobo, 2007, p. 315).

Ela ressalta a especificidade da literatura afro-brasileira ao vinculá-la à autoria de afrodescendentes que se reconhecem e se posicionam como tal, estabelecendo uma voz própria no campo literário. Essa definição, destacada por Lobo (2007), refere-se à autonomia narrativa e à representatividade que caracterizam essa produção, distinguindo-a de obras que abordam o negro a partir de perspectivas externas ou estereotipadas, frequentemente compartilhadas de exotismo ou folclorização. Nesse sentido, a literatura afro-brasileira é um espaço de resistência e afirmação identitária, oferecendo uma contraposição às narrativas históricas que muitas vezes submetem a população negra à exclusão de alguns espaços sociais.

Percebe-se que a expressão afrobrasileiro(a) quando associada à produção literária como estratégia de autoria e traços de identidade, segundo Duarte (2011), rompe com o conceito tradicional da literatura brasileira ou portuguesa. Assim, faz-se necessário refletir sobre o conceito de literatura afro-brasileira. Duarte (2011) alerta que este é um termo ainda em construção e gera muita polêmica entre os intelectuais. Fonseca (2006) salienta que é necessário particularizar o termo, pois por ser um conceito muito abrangente, pode gerar conflitos culturais, tanto que a literatura brasileira não conseguiu, segundo a autora, que grande parte dos escritores negros e escritoras negras chegassem aos leitores e às rotinas escolares pelo Brasil.

Os escritores negros e escritoras negras aparecem muito pouco entre os textos consagrados no “cânone literário” porque o poder de escolha está nas mãos de “grupos sociais privilegiados e/ou especialistas-críticos. São eles que acabam por decidir que autores devem ser lidos e que textos devem fazer parte dos programas escolares de literatura (Fonseca, 2006, p.13).

Fonseca (2006) problematiza sobre a marginalização de escritores e escritoras negras no cânone literário, ressaltando como a concentração do poder de decisão em grupos privilegiados ou especialistas críticos influencia a seleção das obras legitimadas. Essa prática reforça desigualdades históricas e limita a diversidade nas narrativas apresentadas aos estudantes nos programas escolares. O texto também sugere a urgência de ampliar o olhar crítico sobre o processo de consagração literária, de modo a incluir vozes que representem a pluralidade da sociedade e promover uma formação literária diversa.

Duarte (2011) considera importante a análise de alguns elementos que podem nos auxiliarem na reflexão sobre o que pode ser considerado literatura afro-brasileira, para “gerar operadores teórico-críticos eficientes para o trabalho pedagógico de formar leitores”. Ele questiona-nos sobre que elementos constituem essa literatura. Então esses conceitos ultrapassam as discussões conceituais e cita alguns identificadores como:

uma voz autoral afrodescendente, explícita ou não no discurso; temas afro-brasileiros; construções linguísticas marcadas por uma afro-brasilidade de tom, ritmo, sintaxe ou sentido; um projeto de transitividade discursiva, explícito ou não, com vistas ao universo recepcional; mas, sobretudo, um ponto de vista ou lugar de enunciação política e culturalmente identificado à afrodescendência, como fim e começo (Duarte, 2011, p.03).

Percebemos os elementos distintivos que caracterizam a produção literária afro-brasileira, enfatizando a presença de uma perspectiva autoral vinculada à afrodescendência. Seja por meio de temas, linguagem ou estrutura narrativa, essa literatura manifesta uma identidade cultural e política que reflete o universo afro-brasileiro. Além disso, Duarte (2011) sugere a existência de um propósito discursivo que conecta a obra ao público, valorizando a transitividade entre autor e leitor. No entanto, o aspecto central é o posicionamento enunciativo que coloca a afrodescendência como ponto de partida e de chegada, consolidando uma literatura que afirma a resistência, a representatividade.

Quanto ao elemento tema, ele ressalta que esse é um dos elementos que são destacados para caracterizar a vinculação de um texto à literatura afro-brasileira.

Assim, pode contemplar o resgate da história do povo negro na diáspora brasileira, passando pela denúncia da escravidão e de suas consequências, ou ir à glorificação de heróis como Zumbi dos Palmares. A denúncia da escravidão já está no citado *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis, em *Motta coqueiro*, de José do Patrocínio, na obra de Cruz e Sousa e em alguns romances, contos e crônicas de Machado de Assis, bem como em outros autores dos séculos XIX e XX. Por sua vez, os feitos gloriosos dos quilombolas estão presentes tanto no *Canto dos Palmares*, de Solano Trindade (1961), quanto no *Dionísio esfacelado* (1984), de Domício Proença Filho. E ainda em diversos outros textos empenhados em reconstituir a memória de lutas dos que não se submeteram ao cativeiro, como a obra de Oliveira Silveira e a biografia romaneada do líder palmarino, de Joel Rufino dos Santos (DUARTE, 2011, p.07).

Esses autores citados por Duarte e tantos outros contestam o discurso colonial que tenta apagar a história e a civilização existentes para aquém ou além dos limites da sociedade branca dominante e

Pode-se dizer que um sentimento positivo de etnicidade atravessa a textualidade afro-brasileira. Personagens são descritos sem a intenção de esconder uma identidade negra e, muitas vezes são apresentados a partir de uma valorização da pele, dos traços físicos, das heranças culturais oriundas de povos africanos e da inserção/exclusão que os afrodescendentes sofrem na sociedade brasileira. Esses processos de construção de personagens e enredos destoam dos modos estereotipados ou da invisibilidade com que os negros mestiços são tratados pela literatura brasileira em geral (Evaristo, 2009, p.20).

O outro elemento é autoria, Duarte (2011) indaga quem é essa autora e esse autor afrobrasileiros.

a instância da autoria é das mais controversas, pois implica a consideração de fatores biográficos ou fenotípicos, com todas as dificuldades daí decorrentes e, ainda, a defesa feita por alguns estudiosos de uma literatura afro-brasileira de autoria branca. No primeiro caso, há que atentar para a abertura implícita ao sentido da expressão afro-brasileiro, a fim de abarcar as identidades compósitas oriundas do processo miscigenador. No segundo, corre-se o risco de reduzir essa produção ao negrismo, entendido como utilização, por quem quer que seja, de assuntos atinentes aos negros. Superando-se o reducionismo temático e vendo-se a questão de outra perspectiva, pode-se, por exemplo, reler Castro Alves e concluir que, apesar do epíteto de “poeta dos escravos”, sua obra não se enquadra na literatura afro-brasileira (Duarte, 2011, p.9).

A autoria é destacada como elemento essencial da literatura afro-brasileira, associando a escrita à vivência e à construção de uma identidade coletiva e comunitária. A relação entre os autores e a tradição dos griots africanos é especialmente significativa, pois evidencia a valorização da oralidade como fonte de saber e memória cultural. Ao assumir o papel de "voz e consciência do grupo", esses escritores não apenas reafirmam suas raízes culturais, mas também contribuem para a preservação e disseminação da história e dos valores afrodescendentes no Brasil.

Para Duarte (2011), exemplos como Abdias Nascimento, Solano Trindade e Conceição Evaristo destacam como a literatura pode ser uma ferramenta de resistência e militância, ao mesmo tempo em que celebra a riqueza das heranças ancestrais. Assim, a autoria necessita estar ligada ao ponto de vista. A literatura é uma forma de discursividade, e a tonalidade da pele desempenha um papel relevante como expressão textual “de uma trajetória individual ou compartilhada, evidencia Duarte (2011).

Quanto ao ponto de vista, é importante percebermos

a visão de mundo autoral e o universo axiológico vigente no texto, ou seja, o conjunto de valores que fundamentam as opções até mesmo vocabulares presentes na representação. Diante disso, a ascendência africana ou a utilização do tema são insuficientes. É necessária ainda a assunção de uma perspectiva identificada à história, à cultura, logo à toda problemática inerente à vida e às condições de existência desse importante segmento da população (Duarte, 2011, p.10).

Evaristo (2009) concorda que o ponto de vista é aspecto significativo na afirmação da escrita afro-brasileira, e diz que o ponto de vista não surge espontaneamente, ele tem autoria e evidencia a subjetividade própria de um escritor ou de uma escritora na obra literária. Ainda, Segundo Duarte (2011), Luiz Gama, em suas *Trovas burlescas* (1859), onde se autodenomina “Orfeu de Carapinha”, evidencia a afrodescendência de sua produção literária ao invocar figuras como a “musa da Guiné” e a “musa de azeviche”, utilizando-as como recursos para criticar as elites. No mesmo ano, Maria Firmina dos Reis.²⁶ adota uma abordagem semelhante em seu romance *Úrsula*, ao elevar o escravo Túlio à condição de referência moral da narrativa, destacando, por meio do narrador, que Tancredo, um personagem branco de destaque, possuía sentimentos igualmente nobres e generosos quanto aos de Túlio.

A linguagem configura-se como elemento marcador para as reflexões sobre uma literatura afro-brasileira.

A literatura costuma ser definida, antes de tudo, como linguagem, construção discursiva marcada pela finalidade estética. Tal posição ancora-se no formalismo inerente ao preceito kantiano da “finalidade sem fim” da obra de arte. Todavia, outras finalidades para além da fruição estética são também reconhecidas e expressam valores éticos, culturais, políticos e ideológicos. A linguagem é, sem dúvida, um dos fatores instituintes da diferença cultural no texto literário. Assim, a afro-brasilidade tornar-se-á visível também a partir de um vocabulário pertencente às práticas linguísticas oriundas de África e inseridas no processo transculturador em curso no Brasil (Duarte, 2011, p. 12).

Por meio da linguagem,

Ou de uma discursividade que ressalta ritmos, entonações e, mesmo, toda uma semântica própria, empenhada muitas vezes num trabalho de ressignificação que contraria sentidos hegemônicos na língua. Isto porque, bem o sabemos, não há linguagem inocente, nem signo sem ideologia. Termos

²⁶ Maria Firmina também dá voz a Mãe Suzana, uma escrava idosa que descreve com detalhes a liberdade na África, a violência da captura por traficantes europeus e a experiência desumana no porão de um navio negreiro. Em um período em que a humanidade dos negros era amplamente negada, a perspectiva afrocentrada e a narrativa de Maria Firmina constituem atos inovadores que se destacam na literatura brasileira da época.

como *negro*, *negra*, *crioulo* ou *mulata*, para ficarmos nos exemplos mais evidentes, circulam no Brasil carregados de sentidos pejorativos e tornam-se verdadeiros tabus linguísticos no âmbito da “cordialidade” que, até certo ponto, ainda caracteriza o racismo à brasileira (Duarte, 2011, p.12).

Na literatura brasileira, considerada cânone, evidencia-se personagens negros estereotipados. Autores marcantes na literatura brasileira que povoam os currículos escolares do Ensino Médio, como Gregório de Matos (1996) que profere depreciações em seus versos sobre o africano escravizado e seus descendentes, com expressões como “os mulatos desavergonhados”, e hiper sexualiza as mulheres negras. No discurso religioso do Brasil Colônia como em Padre Antônio Vieira (2008), em o *Sermão de Nossa Senhora do Rosário* dirige-se aos africanos escravizados como se eles fossem vítimas apenas da escravidão do corpo e se obedecessem ao trabalho pesado, os males da escravidão garantiriam uma vida eterna de descanso.

Na ficção romântica, a presença do africano e sua descendência eram retratados com o olhar do colonizador. Evaristo (2009) chama atenção para a obra literária *O Tronco do Ipê*, nela, José de Alencar apresenta o personagem Pai Benedito, um homem que não consegue usar a linguagem do colonizador por isso ele é infantilizado quando fala com sons guturais. Em *São Bernardo (1934)*, Graciliano Ramos descreve o personagem negro Casimiro Lopes, que conforme o personagem-narrador, era dono de um vocabulário modesto, repetitivo. “Não compreende nada, exprime-se mal e é crédulo como um selvagem”. (Ramos, p. 136). Casimiro é o estereótipo do escravo passivo e dócil.

Nesse sentido, parece que a literatura ao compor o negro ora como um sujeito afásico, possuidor de uma “meia-língua”, ora como detentor de uma linguagem estranha e ainda incapaz de “apreender” o idioma do branco, ou ainda como alguém anteriormente mudo e que ao falar, simplesmente “imita”, “copia” o branco, revela o espaço não negociável da língua e da linguagem que a cultura dominante pretende exercer sobre a cultura negra [...] o primeiro enfrentamento ideológico entre colonos e colonizados é o embate político linguístico (Evaristo, 2009, p.22).

Estes e tantos termos que têm origem no nosso passado escravista para ainda hoje habitarem o imaginário social brasileiro, contrapondo a expressões como “bom senhor” ou do “bom patrão”; do “escravo contente” ou do seu oposto, o “marginal sanguinário e psicopata, voltados para o crime. Nossas obras literárias, filmes, programas de TV e vídeos na internet e outros apresentam esses estereótipos sociais que, segundo Duarte (2011) são largamente difundidos e funcionam como poderosos elementos de manutenção da desigualdade. O discurso afrodescendente busca a “ruptura dessa linguagem falada e escrita pelo mundo branco” objetivando a configuração de “uma nova ordem simbólica”, que

expresse a “reversão de valores”, conforme Duarte (2011). Assim, o uso de uma linguagem descomprometida com termos pejorativos ganha sentido político, conforme conclui Conceição Evaristo:

Em se tratando de um ato empreendido por mulheres negras, que historicamente transitam por espaços culturais diferenciados dos lugares ocupados pela cultura das elites, escrever adquire um sentido de insubordinação. Insubordinação que se pode evidenciar, muitas vezes, desde uma escrita que fere as “normas cultas” da língua, caso exemplar o de Carolina Maria de Jesus, como também pela escolha da matéria narrada (Evaristo, 2007, p. 21).

O último elemento a que Duarte (2011) se refere é o público. A recepção para a escrita afrodescendente,

como fator de intencionalidade próprio a essa literatura distingue-a do projeto que norteia a literatura brasileira em geral. A constituição desse público específico, marcado pela diferença cultural e pelo anseio de afirmação identitária, compõe a faceta algo utópica do projeto literário afro-brasileiro, sobretudo a partir de Solano Trindade, Oliveira Silveira e dos autores contemporâneos. Este impulso à ação e ao gesto político leva à criação de outros espaços mediadores entre texto e receptor: os saraus literários na periferia, os lançamentos festivos, a encenação teatral, as rodas de poesia e rap, as manifestações políticas alusivas ao 13 de maio ou ao 20 de novembro, entre outros (Duarte, 2011, p.14).

O autor destaca a singularidade da literatura afro-brasileira ao enfatizar sua intencionalidade voltada para a construção de uma identidade coletiva e culturalmente diferenciada. Esse objetivo distingue a tradição da literatura brasileira como um todo, pois busca engajar um público específico, historicamente marcado por exclusões e pela luta por afirmação identitária. Os autores e autoras escrevem não apenas para atingir um determinado segmento da população, eles e elas são como porta-vozes da comunidade. “Isto explica a reversão de valores e o combate aos estereótipos, procedimentos que enfatizam o papel social da literatura na construção da autoestima”, Duarte (2011, p.14).

Até 2003, não existia a obrigatoriedade de incluir a história e a cultura africana no currículo escolar. O ensino foi pautado por uma perspectiva eurocêntrica, ressalta Nascimento e Pereira (2024), apresentando a História do Brasil sob a ótica dos europeus brancos e seus descendentes. Outras raças e etnias eram ignoradas ou representadas de maneira distorcida, desvalorizada e descaracterizada. Uma imagem predominante – e que, em certa medida, ainda persiste – retratava a África como um continente marcado pela pobreza, doenças e fome, reduzido a um mero fornecedor de negros escravizados para o Brasil. Essa narrativa, moldada e perpetuada por relações de poder, fez com que muitos afrodescendentes não se sentissem representados nem identificados com essa história.

A Lei n.º 10.639 tem grande relevância, nesse contexto, porque promove a valorização do legado africano na sociedade brasileira, possibilita reconstruir a imagem da população negra profundamente marcada pela escravização. Para Nascimento e Pereira (2024), ensinar História da África aliada à literatura aos estudantes da educação básica possibilita a formação de cidadãos conscientes e engajados na busca pela justiça social, essa abordagem proporciona uma nova perspectiva sobre o continente africano e principalmente mudanças curriculares efetivas para que o campo da educação acolha a todos os estudantes sem excluir ninguém.

CAPÍTULO II

O projeto colonizador do século XVI vai se renovando,
ganhando tinturas novas, permanece.

Petronilha Beatriz Gonçalves Silva (2023)

2. AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO E O ENSINO DE LITERATURA AFRO-BRASILEIRA

Na tentativa de compreender como a literatura africana e afro-brasileira são incorporadas nos currículos e documentos educacionais orientadores no Brasil, bem como as teorias literárias que influenciam a elaboração desses documentos orientadores, lidam com temas como a história da África e dos africanos no ensino de literatura, propõe-se fazer algumas considerações sobre a inserção da literatura afro-brasileira é inserida na construção dos documentos basilares nacionais para o Ensino Médio. Esses documentos servem de referência para a Seduc-GO ao elaborar as orientações locais.

Das várias definições de currículo, desde grade curricular com disciplinas, carga-horária, até um plano de ensino, um guia para orientar o que vai acontecer em sala de aula, um programa, ente outros conceitos. No entanto, todas essas definições confirmam a ideia de “organização, prévia ou não, de experiência ou situações realizadas por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo” (LOPES e MACEDO, 2011, p.19).

Para as autoras, o currículo é campo de disputas na sua construção. Não há imparcialidade de quem elabora e organiza um currículo. É uma ação histórica e politicamente organizada quando uma instituição, uma rede de ensino seleciona e organiza o que se deseja ensinar. É consenso, quando tratamos de educação escolar, que

o ensino precisa ser planejado e que esse planejamento envolve a seleção de determinadas atividades/experiências ou conteúdos e sua organização ao longo do tempo de escolarização. Nem sempre essa ideia foi tão óbvia. Na segunda metade do século XIX, por exemplo, aceitava-se com tranquilidade que as disciplinas tinham conteúdo/atividades que eram próprios e que suas especificidades ditavam sua utilidade para o desenvolvimento de certas faculdades da mente. O ensino tradicional ou jesuítico operava com tais princípios, defendendo que certas disciplinas facilitavam o raciocínio lógico ou mesmo ampliavam a memória. Apenas na virada para os anos 1900, com o início da industrialização americana, e nos anos 1920, com o movimento da Escola Nova no Brasil, a concepção do que era preciso decidir sobre o que ensinar ganha força e, para muitos autores, aí se iniciam os estudos curriculares (Lopes e Macedo, 2011, p.21).

Então, a escola precisa atender às demandas da sociedade que vieram com a industrialização das comunidades. Segundo Lopes e Macedo, (2011), é preciso pensar em uma forma de resolver os problemas sociais causados pelas mudanças econômicas, independentes ou não de corresponderem aos campos instituídos do saber. Então, a escola, precisa pensar, organizar o que é considerado útil para atender a tais demandas da sociedade.

Gomes (2012), concorda que essas dificuldades atingem os currículos, no entanto, ela chama a atenção para outros dilemas que passam pelos formuladores de políticas públicas, gestores, cursos de formação de professores e pelas escolas, no que se refere aos currículos, que é

adequar-se às avaliações standartizadas nacionais e internacionais ou construir propostas criativas que dialoguem, de fato, com a realidade sociocultural brasileira, articulando conhecimento científico e os outros conhecimentos produzidos pelos sujeitos sociais em suas realidades sociais, culturais, históricas e políticas? Compreender o currículo como parte do processo de formação humana ou persistir em enxergá-lo como rol de conteúdos que preparam os estudantes para o mercado ou para o vestibular? [...] Como lidar com o currículo em um contexto de desigualdades e diversidade? (GOMES, 2011, p.99).

Questões fundamentais são levantadas pela autora sobre a natureza do currículo educacional e sua função em um contexto marcado por desigualdades e diversidade sociocultural, especialmente no Brasil. A tensão entre a adequação às avaliações padronizadas e a necessidade de propostas que respeitem e integrem as realidades locais evidenciam um dilema crucial na educação contemporânea. Para ela, é importante que se considere um currículo não apenas dialogando com a realidade, mas que também seja um instrumento de transformação social.

2.1 A literatura afro-brasileira e a decolonização dos currículos

São muitos os desafios para a construção curricular. Não é fácil responder a tais questões e às mais variadas perspectivas manifestadas ao longo do tempo, por isso apresentam-se tantas teorias curriculares, das mais conservadoras às mais progressistas. Diante desse embate, propomos uma reflexão sobre as tensões que envolvem a organização didático-pedagógica que embasam os documentos curriculares brasileiros e como elas tratam, no caso dessa pesquisa, a cultura afro-brasileira especificamente na área de linguagens para o ensino de literatura afro-brasileira, sob orientação da *Lei n. 10.639/2003*.

Gomes (2024) destaca a importância de alinhar as políticas educacionais à realidade sociocultural do Brasil, reconhecendo a diversidade cultural e racial que caracteriza o país:

A implementação de políticas educacionais não pode prescindir da realidade sociocultural brasileira. O Brasil é uma imensa nação cujas características principais não se reduzem às desigualdades socioeconômicas. É um país marcado também pela diversidade cultural e racial. [...] O aprofundamento dessas questões aponta para a necessidade de repensar os currículos, a estrutura e os espaços escolares (Gomes, 2024, p.61).

Essa perspectiva reforça a necessidade de uma educação que não apenas enfrente as desigualdades socioeconômicas, mas também valorize a pluralidade cultural, promovendo um ambiente escolar inclusivo. Ao propor uma reflexão sobre currículos e estruturas escolares, a autora aponta para a urgência de transformar a educação em um espaço que acolha e respeite as múltiplas identidades que compõem a sociedade brasileira.

Diante dessa realidade, a necessidade de repensar a estrutura dos currículos, os tempos e os espaços escolares tornam-se urgente, aponta Gomes (2024). A cultura de tradição africana deve ser considerada na formação de professores e nos currículos, reconhecendo que o povo negro é diverso e possui muitas particularidades, impossibilitando sua redução a um grupo homogêneo.

Refletir sobre a articulação entre educação, cidadania e questões étnico-raciais em um país marcado pela desigualdade racial, é um desafio para os propositores de políticas públicas educacionais que envolvem os currículos no desafio da inserção e permanência de crianças e jovens no ambiente escolar. Segundo Gomes (2018), o MN e a intelectualidade negra brasileira, em um ato corajoso de compromisso epistemológico e político, trouxeram para o campo educacional o processo de decolonização.²⁷ dos currículos e do conhecimento em uma perspectiva negra decolonial.

Ainda no pensamento de Gomes (2024), a produção do conhecimento do MN e dos negros e negras sobre si mesmos e sobre suas realidades não tem origem nos bancos acadêmicos, surgiu nas periferias, na escassez, na vivência social, nas ações do cotidiano, na produção intelectual de negras e negros nem sempre reconhecidos como pesquisadores ou produtores de conhecimento. Até os poucos negros que conseguiram romper com a barreira racial e social, alguns escritores, jornalistas, artistas, pesquisadores não foram reconhecidos publicamente como produtores de conhecimento crítico sobre a questão racial e africana ou conseguiram esse reconhecimento muito tempo depois, segundo Gomes (2024).

Uma consideração sobre a elaboração de um currículo escolar faz-se imprescindível para compreendermos a necessidade de uma política de decolonialidade para os currículos, concordando com Machado e Soares (2021) que confirmam ser urgente pensar em um ensino de literatura que seja antirracista, anti-homofóbico, anti-misoginia, contra o preconceito às populações indígenas e às classes trabalhadoras, à população do campo e outros grupos que possam ser excluídos.

²⁷ Gomes (2018) utiliza na maioria de suas reflexões o pensamento decolonial de Aníbal Quijano.

Para tanto, queremos pensar e propor um ensino em que os sujeitos subalternizados sejam protagonistas, no qual se vejam incluídos não apenas através de documentos oficiais que mascaram todos esses preconceitos, invisibilizando parte da população do seu país, e sim através de práticas pedagógicas transgressoras, para lembrar Bell Hooks, ou libertadoras, para lembrar Paulo Freire. O conceito que envolve nossa posição ética e política diante dessas questões e nos permite pensar esse tipo de educação é o de **decolonialidade**, uma vez que se trata de uma noção elaborada, sobretudo, por pensadores latino-americanos (mas também por pensadores de outros países do cone sul) que se concentram em analisar crítica e profundamente como a colonialidade europeia se impôs nas estruturas de poder na América Latina, nos modos de saber, ser e pensar dos povos dos países latino-americanos, desvendando a produção de conhecimento de uma episteme principalmente eurocêntrica e da América do Norte (Machado e Soares, 2021, p.983, grifo dos autores).

Para os autores, a decolonialidade representa uma ideia potente para refletir e modificar estruturas fixas no que diz respeito à produção de conhecimento. Ressaltam a necessidade de pensar coletivamente para construir uma educação e conseqüentemente uma sociedade que aprendeu a abordar com respeito as diferenças que há entre os seres humanos.

Uma breve reflexão sobre o termo decolonialidade faz-se necessário para elucidar o contexto. Para Barbosa²⁸(2024), o termo decolonialismo ou decolonialidade significa o conjunto de conceitos, práticas, pesquisas e estudos que tentam diminuir, e até reverter, os efeitos da colonização nas sociedades em que este processo histórico ocorreu, portanto,

Decolonialismo é diferente de descolonização. Enquanto a descolonização se refere às lutas das colônias africanas, asiáticas e latino-americanas para se tornarem independentes das respectivas metrópoles, o decolonialismo tem como princípio que a independência política não acabou com instituições, hábitos e práticas coloniais. A partir dos estudos decoloniais entende-se que, mesmo após a independência política, as nações continuam sofrendo com as feridas provocadas pelos séculos de colonialismo, como :machismo; racismo; clientelismo (acesso aos bens e proteção do Estado apenas para privilegiados políticos); uso da violência como método de resolução de conflitos e aplicação do aparato repressivo contra as populações mais pobres e não-brancas; a permanência de latifúndios (ou resistência a implantar reforma agrária); dependência econômica; [...] dependências cultural e acadêmica: apesar da rica cultura popular autóctone, a colonização mantém a lógica da valorização das culturas dos países centrais do capitalismo, principalmente europeus e norte-americanos e menosprezo e preconceito com a cultura local (Barbosa, 2024, s/p).

As estruturas coloniais permanecem mesmo após a independência política das nações, evidenciando como diversas formas de opressão como racismo, machismo e clientelismo e outras continuam a moldar as sociedades contemporâneas. A abordagem de Barbosa (2024) ressalta a influência do colonialismo não apenas na economia e na política, mas também na

²⁸ [Alexandre Barbosa](#), professor do [CJE-ECA-USP](#). Pós-doutor em Ciências da Comunicação (Unesp), Doutor em Comunicação (ECA-USP), Mestre em Jornalismo (ECA-USP), Especialista em Jornalismo Internacional (PUC-SP), Jornalista (Umesp).

cultura e na produção do conhecimento, demonstrando como a valorização das referências europeias e norte-americanas ainda relega as expressões culturais locais a um plano inferior.

Essa perspectiva dialoga com os estudos decoloniais, que propõem a desconstrução dessas hierarquias e a valorização dos saberes e identidades historicamente marginalizados e a tomada de atitude para a mudança de paradigma pois, quando:

uma prática ou estudo é decolonial significa se posicionar - e também atuar - em oposição a essas feridas coloniais: promover práticas antirracistas e combater o machismo e o racismo em todas as estruturas — da linguagem aos centros de poder; lutar por políticas públicas que promovam a inclusão de todos os setores da sociedade; promover políticas públicas que revertam o uso da violência como coerção e resolução de conflitos; defender a reforma agrária, o uso adequado dos espaços urbanos, a preservação ambiental e dos povos originários e quilombolas; defender ações de emancipação econômica para além da economia primário-exportadora, sempre respeitando a sustentabilidade; lutar pela valorização da cultura popular, lembrando que essas manifestações são sempre vivas e, nessa categoria, estão incluídas tanto a cultura ligada às tradições populares quanto as que surgem nos centros urbanos (BARBOSA, 2024, s/p).

Essas pautas são históricas das lutas sociais da América Latina, Ásia e África desde o século XIX, aponta Barbosa (2024). Para ele, o decolonialismo não está sendo pensado somente na academia, mas está ligado à “sistematização de lutas centenárias das classes populares e dos povos que passaram pelos crimes cometidos durante a colonização, como a escravidão e a repressão às tentativas de emancipação.” (Barbosa, 2024, s/p)

No que diz respeito ao campo da educação, diretamente na construção dos currículos, Barbosa (2024) propõe um exercício de perceber, nessa elaboração quantas referências bibliográficas de autoras e autores de diversas identidades étnicas estão presentes. O resultado desse exercício vai demandar práticas e ações decoloniais.

Machado e Soares (2021) ressaltam que em uma perspectiva decolonial do campo de ensino de literatura, especificamente:

pode se configurar como um início revolucionário o próprio ato de ouvir os sujeitos subalternizados que foram por séculos desautorizados nos rituais de leitura escolares (e não só). Para tanto, há que se considerar que a determinação do cânone e também a atuação da crítica literária, durante séculos, se pautou em modelos e critérios eurocêntricos para decidir o que deve ou não ser visto como literatura, a partir da ótica de uma série de fatores históricos mobilizados seletivamente. Como resultado sintomático, notamos que a considerada “alta literatura” brasileira, que tende a constituir os acervos escolares, é composta, em sua maioria, por autores brancos, heterossexuais, de classe média ou classe alta, desprestigiando produções de autores(as) negros(as), LGBTQIs, indígenas, das camadas populares, consideradas, indiretamente ou não, como “o outro”, a “não literatura”. Evidentemente, não se omite aqui os processos complexos que condicionam a filiação de uma obra a uma tradição cultural, justificando sua permanência no horizonte de leitura de gerações subsequentes. (Machado e Soares, 2021, p. 996)

Ao apontarem o predomínio de critérios eurocêntricos na legitimação do que se entende como “alta literatura”, Machado e Soares (2021) revelam como a crítica literária e o sistema educacional contribuíram para a inviabilização de produções literárias de sujeitos diversos que foram historicamente desautorizados como produtores de saberes estéticos e culturais. Ouvir essas vozes subalternizadas representa, portanto, contestar a tradição literária e reforça a recepção e a valorização das diversidades na literatura no Brasil. Os autores fazem uma crítica contundente à formação do cânone brasileiro, quando destacam a exclusão histórica de vozes subalternizadas nos espaços escolares de leitura. Dessa forma:

É preciso levar em consideração duas acepções importantes da noção de cânone literário: uma que a define como produções verbais que ditam normas estilísticas e estéticas em determinada época, cujo mérito artístico é determinado pela crítica especializada, e outra que a associa à ideia de “clássicos”, obras representativas de uma conformação social, historicamente marcada, que continuam atraindo leitores, independentemente de normas estéticas preestabelecidas. Portanto, para nossos propósitos, não se trata de propor a renúncia ao cânone estabelecido, em nome das literaturas consideradas periféricas, mas de reivindicar a convivência, em particular no espaço escolar, das múltiplas manifestações culturais representativas da sociedade. Assim, assumimos a compreensão da leitura como ferramenta para a plena democratização cultural, possibilitando a distribuição equitativa dos bens simbólicos. (Machado e Soares, 2021, p. 996)

O argumento central não é uma exclusão ao cânone tradicional, mas sim uma reivindicação da coexistência de múltiplas manifestações culturais, especialmente no espaço escolar, promovendo a equidade na distribuição de bens simbólicos. Ao conceberem que a leitura literária pode servir para promover a democratização cultural, os autores reforçam a importância de ampliar as referências literárias para incluir diferentes perspectivas, contribuindo para a formação de leitores mais críticos e conscientes da diversidade que compõe a sociedade.

Machado e Soares (2021) consideram que a partir de uma perspectiva decolonial, o sujeito leitor estabelece uma nova relação com o texto literário, assumindo diferentes papéis em sua interação com a obra. Em vez de se limitar à função de apreciador – tradicionalmente enfatizada no ambiente escolar –, ele passa a considerar seu posicionamento dentro das estruturas de poder, tornando-se um crítico dos produtos culturais que circulam no espaço simbólico, muitas vezes influenciado por interesses alheios ao campo literário. O desenvolvimento dessa postura crítica pode levar à desconstrução de visões idealizadas sobre a obra, ao mesmo tempo em que fortalece subjetividades que, historicamente, foram silenciadas por abordagens que exigem formas únicas de leitura.

O currículo não se presta somente à transmissão de conteúdos, pois

Ele diz respeito a experiências e práticas concretas, construídas por sujeitos concretos, imersos nas relações de poder. [...] O currículo é também um discurso, que ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, participa do processo de constituição de sujeitos. [...] As narrativas contidas nos currículos explícita ou implicitamente corporificam noções particulares sobre conhecimento, formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais, sobre a sexualidade. Essas narrativas são potentes. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não são, o que é certo, o que é errado, o que é moral, o que é imoral, o que é bom, o que é mal, o que é belo e o que é feio, quais vozes estão autorizadas a falar e quais não são. São silenciadas... (Silva, 1995, p.136).

Os currículos trazem na sua construção a ideia de quais grupos sociais podem ser representados ou ser excluídos de representação. Na elaboração de um currículo, corre-se o risco de supervalorizar a história, a cultura, os conhecimentos, a religião, a política e o gênero de alguns grupos em detrimento de outros.

Gomes (2018, p.228), reitera que as narrativas de currículo no Brasil contam histórias coloniais e reforçam práticas colonizadoras quando fixam noções particulares de raça, gênero, classe, sexualidade, reforçadas pelas relações de poder, pelo racismo, pelas condições socioeconômicas, pelo patriarcado e outras formas de diminuição e exclusão. Daí a necessidade de decolonizar o currículo.

Para Arroyo (2011), o currículo é o espaço central mais estruturante da função da escola, por isso é território de disputas, é também o espaço mais politizado, inovado e ressignificado. Podemos confirmar essa ideia, na quantidade de diretrizes curriculares para a educação básica nas primeiras décadas do século XXI²⁹.

Diretrizes curriculares para a Educação Infantil, Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, Ensino Médio, EJA, Educação do Campo, Quilombola, Indígena, Étnico-Racial, Formação de Professores etc. Quando se pensa em toda essa diversidade de currículos, sempre se pensa em suas diretrizes, grades, estruturas, núcleos, carga horária, uma configuração política do poder (Arroyo, 2011, p.13).

São políticas públicas que buscam se materializar em leis e planos, que modificam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), e como subsídios para a construção dos currículos como a BNCC, no caso do Ensino Médio, propondo um ensino por habilidades e competências, dividido por áreas do conhecimento e que os currículos elaborados com base nela ainda estão em vigor.³⁰

²⁹ Diretrizes Curriculares para a Educação Básica Disponível em:

https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/10346.pdf. Acesso em: 18 nov.2024.

³⁰ A Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024 altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o Ensino Médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de

O embate entre as forças políticas para a construção dos currículos pode ser percebido em algumas situações atuais. Para Gomes (2018), um exemplo é o programa Escola Sem Partido, que “representa a resistência colonial a um currículo decolonial” (p.229). Duarte³¹ (2018) confirma essa ideia, quando diz sobre a finalidade do movimento “Escola Sem Partido”.

Ao contrário do que preconizam seus defensores, esse movimento não visa a defesa da escola diante de possíveis ações de proselitismo político-partidário ou de constrangimento ideológico. Sua real finalidade é a criação de um ambiente de censura ideológica, ética e política dos professores, dos currículos e dos materiais pedagógicos, de maneira a se submeter a escola pública aos ditames das mais reacionárias e irracionais concepções de mundo existentes na sociedade contemporânea. Não se trata, como pensam inclusive alguns dos críticos desse movimento, apenas da censura a alguns temas como no caso daquilo que os defensores do movimento chamam de “ideologia de gênero”. A tentativa de proibição da discussão de questões de gênero nas escolas públicas é apenas a face mais visível de uma visão de mundo que, no limite, se opõe à difusão do pensamento científico, da riqueza artística e da reflexão filosófica (Duarte, 2018, p.140).

Poderíamos citar vários exemplos, segundo Duarte (2018), de ataques ao trabalho escolar à determinadas obras da literatura para confirmarmos que a lógica do movimento “Escola Sem partido” ataca muito mais do que as questões de gênero no ambiente escolar. No primeiro semestre de 2018 numa cidade do interior do Estado de São Paulo, uma professora foi denunciada por trabalhar o poema Navio Negreiro, de Castro Alves e, nesse caso, o teor da denúncia foi a acusação de que a professora estaria “falando de coisas de negros em vez de ensinar gramática”, segundo Duarte (2018).

Em 2024, tivemos a censura à obra o *Avesso da Pele*, de Jeferson Tenório em alguns estados da federação. Houve um movimento, para que os exemplares da obra fossem retirados das instituições escolares e não utilizados por professores dentro da sala de aula, alegando linguagem imprópria para estudantes menores de 18 anos.

Outro exemplo de colonização do currículo é a Reforma do Ensino Médio em 2017, elenca Gomes (2018). Para a autora essa reforma veio com a justificativa de melhorar a qualidade de ensino dessa etapa da educação básica, modernizar o currículo, oferecer opções de estudo de acordo com aptidões e interesses e como fruto dessa reforma, aprovou-se a BNCC em 2018, um documento que serviu de orientação para que os estados da federação construíssem seus currículos.

2023. orientará as mudanças curriculares na parte de itinerários formativos para o Ensino Médio a partir de 2026. Portanto, a formação geral básica contida nos currículos elaborados a partir da BNCC ainda permanecem em vigor. Mais informações sobre a lei 14.945/2003 em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html>

³¹ Professor titular do departamento de Psicologia da Educação, UNESP, campus de Araraquara. E-mail: <newton.duarte@uol.com.br>

Entre as várias mudanças dessa Reforma a serem iniciadas ainda em 2017 e concluídas em 2018, quando o governo aprovar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estão alguns pontos que merecem discussão: o currículo será dividido entre conteúdo comum e assuntos específicos de acordo com o itinerário formativo escolhido pelo estudante (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica). Português e Matemática continuam sendo disciplinas obrigatórias nos três anos do ensino médio, assegurando às comunidades indígenas o ensino de língua materna. Após longo debate e discordâncias, as disciplinas Arte, Educação Física, Filosofia e Sociologia, que tinham sido excluídas pelo texto original da MP, também serão obrigatórias na BNCC. Entre as línguas estrangeiras, o espanhol não será mais obrigatório, ao contrário do inglês, que continua sendo ensinado a partir do 6º ano do ensino fundamental (Gomes, 2018, p.230).

A Reforma do Ensino Médio trouxe diversas modificações, que segundo Gomes (2018), algumas, tiveram um impacto mais significativo. O Ministério da Educação tem sido questionado por conduzir essa reforma por meio de Medida Provisória, sem promover um amplo diálogo com a sociedade. Além disso, a reformulação do currículo gerou críticas para estabelecer uma diferenciação nos conhecimentos transmitidos, criando distinções entre os estudantes de baixa renda e os de classe média que sempre frequentaram a rede pública. Essa diferenciação é disfarçada, segundo Gomes (2018), pelo argumento de oferecer itinerários formativos variados. Outro ponto controverso é a tentativa de consolidar o ensino da língua inglesa como predominantemente no país, que faz parte da América Latina, deixando o estudo do Espanhol em segundo plano.

2.2 Os documentos nacionais orientadores e pedagógicos para o ensino de literatura afro-brasileira

Os documentos nacionais que mais influenciam o ensino no país são a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) porque estão presentes na rotina escolar. De acordo com Brasil (2018), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver na Educação Básica, assegurando seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE).

Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e é orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DNC). Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, no âmbito federal, estadual e municipal, referente à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (Brasil, 2018, p.7,8)

A BNCC destaca a aplicação exclusiva do documento normativo à educação escolar, conforme definido na LDB, e enfatiza sua fundamentação nos princípios éticos, políticos e estéticos que orientam a formação humana integral e a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, segundo Brasil (2018). Como a BNCC é referência nacional para a formulação curricular, ela integra a política educacional, contribuindo para o alinhamento de diversas ações e políticas públicas relacionadas à formação docente, à avaliação e à infraestrutura educacional.

O ensino de Língua Portuguesa e Matemática são privilegiados na BNCC, diminuindo a oferta das demais disciplinas na Formação Geral Básica (FGB) e acrescentando uma parte diversificada chamada de Itinerários Formativos (IFs).

Ela apresenta uma série de novos parâmetros para a educação, implementando uma discussão histórica e política contundente. Teoricamente bem elaborada, atenta às modificações por que passa o mundo e a nova juventude que emerge desse contexto, ela, no entanto, **furta-se a enfrentar a questão curricular**, que deixa solta, construída por indicativos de formação (Ipiranga, 2019, p. 108, grifo nosso).

Esse documento classifica a literatura como um direito humano, reconhece “seu potencial transformador e humanizador” (Brasil, 2018, p. 87). Em um texto muito bem

articulado apresenta uma proposta de que a literatura é o núcleo no ensino de Língua Portuguesa, uma proposta aparentemente progressista, mas que privilegia o cânone. A BNCC recomenda o ensino de literatura na sua diversidade:

No Ensino Médio, devem ser introduzidas para fruição e conhecimento, ao lado da literatura africana, afro-brasileira, indígena e da literatura contemporânea, obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa, de um modo mais sistematizado, em que sejam aprofundadas as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais. Essa tradição, em geral, é constituída por textos clássicos, que se perfilaram como canônicos – obras que, em sua trajetória até a recepção contemporânea, mantiveram-se reiteradamente legitimadas como elemento expressivo de suas épocas (Brasil, 2018, p. 513).

Ainda reforça o porquê de privilegiar o cânone literário. Não percebemos maiores explicações sobre a literatura africana, afro-brasileira, indígena e da literatura contemporânea.

Nesse sentido, a tradição literária tem importância não só por sua condição de patrimônio, mas também por possibilitar a apreensão do imaginário e das formas de sensibilidade de uma determinada época, de suas formas poéticas e das formas de organização social e cultural do Brasil, sendo ainda hoje capazes de tocar os leitores nas emoções e nos valores. Além disso, tais obras proporcionam o contato com uma linguagem que amplia o repertório linguístico dos jovens e oportuniza novas potencialidades e experimentações de uso da língua, no contato com as ambiguidades da linguagem e seus múltiplos arranjos (Brasil, 2018, p. 513).

Nesse contexto, a literatura, está inserida na área de Linguagens e suas Tecnologias. Essa área contempla os componentes curriculares Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa. O componente curricular Língua Portuguesa apresenta-se articulado aos campos de atuação social, uma novidade trazida pela BNCC: campo da vida pessoal, campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública. Ou seja, ela se configura como um campo da segmentação do componente Língua Portuguesa. A partir desses campos serão geradas ações para as propostas curriculares dos estudantes de Ensino Médio.

Na introdução, a BNCC deixa explícito a perspectiva generalista para o ensino de literatura, considerando-a uma arte como as outras. “No campo artístico-literário busca-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral” (BRASIL, 2018, p.494). Na apresentação inicial do campo artístico-literário, no qual o ensino de literatura se inclui, a BNCC apresenta como indicativo de percurso em uma perspectiva generalista: [...] busca-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral (BRASIL, 2018, p. 495). “Essa posição acompanha uma mudança substancial nos modos de apreensão do literário, compreendido agora como extensão de um discurso social ‘moderno’, que concebe o uso democratizado da leitura[...]” (Ipiranga, 2019, p.108). Continuando na perspectiva generalista, percebe-se uma tentativa de

contemplar todas as vertentes com uma série de objetivos que segundo Ipiranga (2019), nem sempre se articulam de modo coerente.

No campo artístico-literário busca-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição. A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio. Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais (resenhas, vlogs e podcasts literários, culturais etc.) ou a formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (remidiações, paródias, estilizações, videominutos, fanfics etc.) continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas. A escrita literária, por sua vez, ainda que não seja o foco central do componente de Língua Portuguesa, também se mostra rica em possibilidades expressivas. Já exercitada no Ensino Fundamental, pode ser ampliada e aprofundada no Ensino Médio, aproveitando o interesse de muitos jovens por manifestações esteticamente organizadas comuns às culturas juvenis (Brasil, 2018, p.495).

Ipiranga (2019) afirma que há claramente duas tendências tentando se equilibrar: “tradição e inovação, disciplina e fruição, clássicos e bestsellers, antigos e novos.” Percebe-se também a ênfase nas culturas juvenis, a centralidade de atuação do Ensino Médio:

Por conta disso, a BNCC procura recuperar a vivacidade dos jovens e sua motivação com a inclusão de práticas específicas da juventude, seus códigos e projeções de vida. A expressão dessa inclusão está no investimento em uma atualização dos modelos de difusão literária (*vlogs*, sites, páginas virtuais etc.) e do aproveitamento disso para a construção de uma compreensão mais ampliada e democrática da arte e da participação do aluno em tal constructo (Ipiranga, 2019, p.109).

A intenção da BNCC é dialogar diretamente com o universo juvenil, buscando estratégias e linguagens que se aproximem do universo dos jovens contemporâneos. O foco na inclusão de práticas específicas da juventude, como seus códigos e projeções de vida, reflete uma intenção de tornar a educação mais atraente e significativa para esse público, esse é o discurso que a BNCC apresenta, conforme Ipiranga (2019).

No campo artístico literário e nos outros campos, além dos objetivos, há as habilidades, que são indicações de como os elaboradores de currículo e professores nas salas de aula trabalharão o texto literário. Como o exemplo: “(EM13LP01).³² Relacionar o texto, tanto na

³² Para assegurar o desenvolvimento das competências específicas de área, a cada uma delas é relacionado um conjunto de habilidades, que representa as aprendizagens essenciais a ser garantidas no âmbito da BNCC a todos os estudantes do Ensino Médio. Cada habilidade é identificada por um código alfanumérico cuja composição é a seguinte: Segundo esse critério, o código EM13LGG103, por exemplo, refere-se à terceira habilidade proposta na área de Linguagens e suas Tecnologias relacionada à competência específica 1, que pode ser desenvolvida em qualquer série do Ensino Médio, conforme definições curriculares. (BRASIL, 2018, p. 34) Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc> Acesso em: jun.2024.

produção como na recepção, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor previsto, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.” (Brasil, 2018, p 498).

Os objetivos e as habilidades trazidas pelos campos de atuação impelem os elaboradores de currículo e os professores

a montarem quadros complexos para que haja a combinação conteúdo, área, campo, habilidades e competências. Além disso, é necessário redirecionar as aulas e material didático para que essa nova compreensão seja efetivada. Alguns procedimentos são, portanto, essenciais para que haja uma equivalência entre ações e concepções. No que reporta à literatura, a mudança deve comportar, sobretudo, a compreensão da história a partir dos textos e não ao contrário, leituras mais aprofundadas (evitar trabalhar com excertos), compartilhamento de experiências de leitura, inserção de novos contextos e outras modalidades de escrita e percepção do mundo. Em relação ao cânone, mesmo privilegiando os clássicos e seu poder de formação, o professor precisa estar aberto a manifestações que diferem da tradição e perceber o poder da palavra em outros discursos. De acordo com o documento, cabe ao professor fazer escolhas entre autores e obras que se adaptem aos projetos que desenvolvam o hábito da leitura, sem deixar de considerar o sentido principal do trabalho com a literatura: a formação de leitores literários fluentes e habilidosos. Para tanto, deverá haver uma ampliação das práticas de linguagem e repertório, numa abordagem que privilegie a produção colaborativa e o cruzamento de culturas e saberes (Ipiranga, 2019, p. 110).

A autora destaca a complexidade envolvida na integração de componentes curriculares, áreas do conhecimento, habilidades e competências no ensino, ressaltando a necessidade de ajustes no planejamento pedagógico e nos materiais didáticos para alcançar uma abordagem mais abrangente e significativa. No campo da literatura, enfatiza-se a importância de uma leitura aprofundada, valorizando a análise integral de textos, o compartilhamento de experiências de leitura e a inclusão de novos contextos culturais e modalidades de escrita.

Além disso, ao refletir sobre o cânone literário, Ipiranga (2019) sugere um equilíbrio entre a valorização dos clássicos e a abertura para outras manifestações discursivas, reconhecendo a diversidade de vozes e perspectivas. Para ela, o papel do professor é central nesse processo, pois cabe a ele selecionar autores e obras que não apenas promovam o hábito da leitura, mas também formem leitores literários capazes de dialogar com diferentes culturas e saberes.

Para Duarte (2018), o currículo não deveria ser resultante de uma queda de braço sobre temas a serem incluídos ou eliminados, da mesma forma que não deveria ser configurado e reconfigurado para atender a demandas mercadológicas, como no caso das BNCC. Tanto os ataques obscurantistas como o avanço da mercantilização da educação abalam as bases fundamentais da educação pública, universal, laica e gratuita, visando contribuir com o

fortalecimento das iniciativas em defesa da escola pública. Há uma necessidade de reflexões para a construção de currículos escolares verdadeiramente democráticos, que não privilegiem algumas culturas em detrimento das outras.

Gomes (2018) questiona-nos se sempre teremos que nos reportar aos mesmos autores e aos mesmos clássicos que compõem o cânone acadêmico para interpretar e compreender a nossa realidade, ou se poderemos ter contato e inserir obras, pensamentos que repensam o *status quo*, de caráter mais crítico e analítico. No ensino de literatura, a presença da colonialidade é profundamente marcada

isolando-a de seu contexto e fechando-nos somente na interpretação (quase defensiva!) de que ela somente pode ser entendida na qualidade de uma obra estética e, por isso ganha autonomia em relação ao autor(a) e não pode ser questionada. [...] Ela é produto de uma época. Mas muito dos grandes e importantes textos literários aos serem lidos atualmente, mostram-se eivados de preconceito estruturais que se mantiveram arraigados na sociedade no decorrer dos séculos e das épocas e ainda hoje se expressam, uma vez que foram e são construídos nas tensas relações de poder e na história. Sabemos que o texto literário atua na construção das subjetividades. Como não dizer que é preciso também descolonizar a literatura ou o que pelo menos alguns intérpretes da literatura fizeram dela? (Gomes, 2018, p.232).

A descolonização dos currículos é um desafio para a democracia e para a luta antirracista, Gomes (2018) enfatiza que é reconhecer, que apesar dos avanços, o colonialismo se mantém enrustado nos currículos, no material didático, na formação dos professores, professoras, gestores e gestoras educacionais. A colonialidade³³ se faz presente quando, uma seleção única de conteúdo é elencada para os/as estudantes, priorizando somente um determinado tipo ou abordagem, sobre a política, a história, a cultura do Brasil, da América Latina e do mundo, privando os estudantes de diferentes leituras e interpretações da realidade.

No entanto, a resistência em descolonizar o currículo permanece com muitas lutas desde o período colonial, mas nesse percurso podemos destacar momentos de grande efetividade como em 1997, quando as professoras Petronilha Beatriz Gonçalves Silva da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Lúcia Barbosa da Universidade de Brasília (UnB) realizaram

³³ Para Mignolo (2014), a colonialidade é parte constitutiva da modernidade e, assim, não há a Modernidade sem colonialidade. Por esse caminho epistemológico e político, autores decoloniais reconheceram na Modernidade uma manifestação de violência, de apagamento público e político, porque não promoveu a visibilidade de grupos e sujeitos alheios aos signos pertencentes à Modernidade, como os países latino-americanos. Um dos alicerces de sustentação do pensamento decolonial é a promoção de aspectos libertários, e Mignolo (2014, p. 11) sugere que a decolonialidade “es un análisis que pone sobre la mesa otra opción (ni ciencias sociales y humanas, ni marxismo, ni teología de la liberación)”, e fomenta outra proposta de concepção de conhecimento a partir da descolonização de pensar, de ser e de poder implantadas pela moral moderna. Para ele, a Modernidade não apenas chancelou a colonização e a exploração de povos não-europeus, mas também sustentou e justificou a racionalidade epistêmica eurocêntrica, branca, bur guesa e cristã enquanto prática e discurso. Disponível em: [pbarros1,+EXT 14.2 27 181765.pdf](https://doi.org/10.13069/14.2.27.181765.pdf) Acesso em: 30 nov. 2024.

um seminário cujo título era *O Pensamento Negro na Educação*, na UFSCar³⁴, que posteriormente foi editado como um livro com o mesmo título do seminário. Este evento, conforme Gomes (2024) foi um marco para o reconhecimento de uma perspectiva negra na teoria educacional no Brasil e na América Latina:

Realizávamos, no Brasil, ainda em lugares acadêmicos pouco hegemônicos, o reconhecimento, a retomada, a divulgação e estudo teórico de pensadoras e pensadores, militantes e intelectuais negras e negros que atuavam na vida política, acadêmica, artística e religiosa como produtores de conhecimento. [...] Já naquela época pesquisadores negros discutiam como retirar os conhecimentos pela população negra brasileira e as discussões sobre África e diáspora africana do lugar da marginalidade e da subalternidade epistemológica que lhes era imposta (Gomes, 2024, p.224).

Outra análise que se faz necessária para verificarmos o ensino de literatura afro-brasileira é no Programa Nacional do Livro Didático e do Material Didático (PNLD), conforme Decreto 9.099, de 18 de julho de 2017, em seu artigo 1º apresenta:

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD, executado no âmbito do Ministério da Educação, será destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público (Brasil, 2017).

A partir do Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) foram unificadas. Com nova nomenclatura, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD também teve suas atividades ampliadas com a inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, jogos educacionais, softwares, materiais de correção de fluxo, materiais para reforço, materiais destinados à gestão escolar de formação, entre outros.

³⁴ Como o Movimento Negro interpreta o processo educativo do seu povo? Foi justamente esta a trilha tomada por pesquisadoras como Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Lúcia Maria Assunção Barbosa, que com outros pesquisadores capitanearam o seminário de estudos “O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do Movimento Negro”, ocorrido entre os dias 5 e 9 de junho de 1995 na UFSCar. O objeto era, nas palavras das organizadoras, fazer com que as relações interétnicas, cuja reflexão era trazida pelo Movimento Negro, pudessem cada vez mais “influir nos conteúdos e processo pedagógicos escolares”. Disponível em: <https://edufscar.com.br/pensamento-negro-em-educacao-no-brasil-2ed-503701625> Acesso em: set. 2024.

É uma política pública com o objetivo de fornecer obras didáticas, pedagógicas e literárias para as escolas públicas de ensino básico do Brasil. O PNLD é executado pelo MEC e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

De acordo com Johnson (2024), a partir de 1950 começa a se desenvolver uma preocupação com o negro no livro didático e paradidático no Brasil. Nos exemplares de Língua Portuguesa apresenta-se muito texto literário, por isso a importância de escolher textos e obras que rompem com o imaginário estereotipado do negro, tão comum na literatura e em todos os conteúdos. É necessário criar um “imaginário não excludente e não reducionista que apresente personagens negros, em um contexto diferenciado, como protagonistas, pertencentes a uma família, com ilustrações bem delineadas” (p.148):

Pois as imagens que moram em nossa mente desde a infância influenciam nossos pensamentos durante a vida e podem contribuir (se não forem estereotipadas, inferiorizadas) para a autoestima e a aceitabilidade das diferenças, visando a uma vida adulta feliz. Para isso essas imagens precisam mostrar nossa “cara”, força e cultura a todos. Dessa forma, possivelmente, os gestos e as atitudes dos seres humanos serão menos etnocêntricos e mais éticos, justos, plurais, enfim democráticos (Johnson, 2024, p.148).

A autora destaca a influência das imagens internalizadas desde a infância na construção do pensamento e na formação da autoestima. A argumentação sugere que representações positivas e diversas possam contribuir para uma sociedade mais justa e democrática. A ênfase na necessidade de que essas imagens reflitam identidade, força e cultura reforçam a importância da representatividade na formação subjetiva e social dos indivíduos. O uso dos termos "menos etnocêntricas" e "mais éticos, justos, plurais" indica uma valorização da diversidade como elemento essencial para o desenvolvimento humano e a convivência que podem estar presentes no livro didático como em qualquer outro material didático.

Segundo Gomes (2018) afirma que, quando o livro didático traz representações estereotipadas dos negros e uma representação positiva dos brancos expande a ideologia do branqueamento, segundo a autora, isso prejudica a legitimação pelo Estado dos processos civilizatórios africanos ou de outra identidade cultural do país.

Oficialmente, o edital PNLD 2019 exige a elaboração de materiais didáticos que contemplem a Lei 10639/2003 para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio para que os professores e gestores possam escolher nos catálogos do programa. Para Sousa (2024) a história da África está distante dos currículos brasileiros, ela também confirma que esse conhecimento levaria ao crescimento da autoestima de criança e jovens e promoveria reconhecimento, representação e conhecimento do quanto os africanos e africanas escravizadas

e seus descendentes contribuíram para o desenvolvimento do Brasil. A importância da trajetória de reconhecimento e valorização do legado intelectual de pensadores e militantes negros no Brasil, mesmo em espaços acadêmicos ainda pouco prestigiados é evidenciada por Gomes (2017).

Essa reflexão também aponta para os esforços históricos de pesquisadores negros em trazer discussões sobre África e a diáspora africana para o centro do debate acadêmico e político, desafiando estruturas de exclusão e promovendo uma reconfiguração do espaço de conhecimento. Gomes (2017) diz ainda que se trata de uma luta não apenas por reconhecimento, mas também por justiça epistêmica e pela construção de uma história que abarque a pluralidade das contribuições culturais e intelectuais da população negra:

Não bastam apenas o reconhecimento e a vontade política para descolonizar a mente, a política, a cultura, os currículos e o conhecimento. Essa descolonização tem que ser acompanhada por uma ruptura epistemológica, política e social que se realiza também pela presença negra nos espaços de poder e decisão, nas estruturas acadêmicas, na cultura, na gestão da educação, da saúde e da justiça, ou seja, a descolonização, para ser concretizada precisa alcançar não somente o campo de produção do conhecimento, como também as estruturas sociais de poder (Gomes, 2018, p.225-226).

Dessa forma, justifica-se a luta do MN por ações afirmativas ao longo dos anos no Brasil. Ações afirmativas contra a colonialidade do poder, do conhecimento, para romper com o racismo e as desigualdades socioeconômicas, raciais, de gênero e de sexualidade para Gomes (2018). Essas ações deverão ser reconhecidas e implementadas como políticas de Estado por meio da Lei n. 10639 de 2003 que surgiu para modificar o pensamento pedagógico como política de decolonialidade dos currículos. Para Nascimento e Pereira (2024):

Para validarmos a lei é preciso obedecê-la. Negarmos a contribuir com a implementação e desenvolvimento da lei é contarmos uma história pela metade, incompleta, unilateral, maquiando um currículo que não pode ser homogêneo. [...] Há ainda um movimento conservador e estagnador que deve ser superado, no melhoramento contínuo da escola, que está em adaptação e inacabada, mas se esforçando em abrir-se para as diferentes culturas. (Nascimento e Pereira, 2024, p.11)

As autoras destacam a necessidade de cumprir a legislação para garantir sua efetividade, ressaltando que a omissão em sua implementação resulta em um currículo fragmentado e unilateral. A crítica à homogeneização curricular reforça a importância da diversidade na educação. Além disso, o texto aponta a existência de forças conservadoras que dificultam avanços na escola, embora ela esteja em constante processo de transformação.

Silva (2024) considera a formação de professores um ponto crucial nesse processo de descolonização dos currículos e conseqüentemente a construção de uma escola sem racismo. Freire (2007), ensina que a formação contínua e autorreflexão são inseparáveis da docência pois

assim pode-se explorar outras possibilidades de ensino, dando novo significado à formação do aluno e a do próprio professor. Para ele, o professor está sempre aprendendo. Quanto a *Lei 10.639/2003*, com a sua promulgação surgiu a necessidade da formação docente, segundo Nascimento e Pereira (2024) essa necessidade, que não é nova, é bem anterior à lei. A formação docente sobre educação étnico-raciais no Brasil já era discutida por grandes teóricos da área educacional, essa preocupação aumentou pela necessidade de haver uma formação específica para atender à legislação.

Essa ideia é confirmada em Nascimento e Pereira (2024), em uma pesquisa³⁵ que realizaram em 2023, sobre os vinte anos de implementação da *Lei n. 10639/2003*. Para as autoras:

Um dos caminhos para implementação concreta da lei é a necessidade de formação básica e continuada. O silêncio ou a insegurança em abordar a temática muitas vezes se dá pela falta de formação específica de alguns professores. Observamos, nas pesquisas, que alguns professores afirmaram não se sentirem preparados para ministrar conteúdos de matriz africana. A formação acadêmica curricular recebida no curso de graduação não foi suficiente para desenvolver nos professores os conhecimentos e saberes mais específicos sobre temáticas necessárias à implementação da legislação. Mesmo após a implantação da lei, as formações chamadas de “continuadas” são de curta duração, esporádicas e limitadas a questões pontuais superficiais. Ficou claro que a formação específica em história e cultura africana não é oferecida na maioria dos cursos de licenciatura, nem mesmo nos cursos de História. Quando existe a disciplina “História da África” ou alguma outra disciplina, com suas diferentes nomenclaturas, que faça alusão à diversidade étnico-racial do povo brasileiro, percebe-se que é disciplina de caráter optativo (Nascimento e Pereira, 2024, p. 11, 12).

O ensino da história e cultura afro-brasileira não pode se restringir à Educação Básica, pois a formação de professores ocorre, primordialmente, na Educação Superior. Nascimento e Pereira (2024) reforçam que os docentes precisam estar devidamente preparados para abordar essas temáticas em sala de aula, é necessário que as instituições de ensino superior incluam, de forma estruturada e sistemática, conteúdos que subsidiem a construção de uma base teórico-metodológica sobre a história da África e dos africanos e das relações étnico-raciais. Dessa forma, a inserção da história e cultura afro-brasileira nos cursos de formação docente é um passo essencial para garantir a implementação efetiva da *Lei n° 10.639/2003* no cotidiano escolar.

³⁵ Esta pesquisa buscou compreender como tem acontecido a implementação da Lei 10.639/03, após 20 anos de sua implantação. Nesse sentido, procurou-se construir um breve mapeamento das pesquisas existentes, com o objetivo de identificar, após 20 anos de implantação, os desafios encontrados para a sua efetiva implementação. Pesquisa de natureza qualitativa e exploratória, os dados foram construídos pelo processo de busca nas bases de dados BDTD da CAPES onde foram selecionadas e analisadas vinte produções científicas: teses e dissertações, produzidas entre 2003 e 2023, ano comemorativo dos vinte anos de implantação da lei. Os dados mostraram que entre avanços e desafios, permanece a expectativa de construção de Educação Étnico-racial. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7908#:~:text=Lei%20n%20o%2010.639%2C%20de%209,%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias>. Acesso em: 04 nov. 2024.

A resolução *N.1, de 17 de julho de 2004*, do Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* em seu artigo 1º orienta:

A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidade da Educação Brasileira e, em especial, por instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a educação das relações étnico-raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004 (Brasil, 2004, p.11).

O documento reforça a obrigatoriedade de adoção dessas diretrizes por todas as instituições de ensino, destacando seu papel na formação de professores. A exigência de que as Instituições de Ensino Superior incorporem essas temáticas em suas disciplinas e atividades curriculares visa preparar educadores para abordar a diversidade étnico-racial de forma crítica e reflexiva. Dessa maneira, a resolução contribui para uma educação mais democrática, promovendo o reconhecimento e a valorização das identidades afrodescendentes no contexto educacional e conseqüentemente social.

Em 31 de julho de 2024, foi promulgada a *Lei n. 14.945*³⁶ que altera a *Lei 9.395/1996*, definindo diretrizes para o Ensino Médio, e as *Leis n. 14.818/2024*, a *Lei 12.711/2012*, *11.096/2005* e *14.640/2023*. Essa lei, até a finalização desse texto, é a última que propõe mudanças para o Ensino Médio. Ela estabelece mudanças na carga horária, principalmente dos

³⁶ A Lei [14.945/2024](#), o Novo Ensino Médio, reestruturou essa etapa do ensino, alterando a Lei [9.394/1996](#), de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e revoga parcialmente a Lei [13.415/2017](#), que dispõe sobre a reforma do ensino médio. A lei determina que os sistemas de ensino devem começar a implementação do ensino médio a partir de 2025. As redes de ensino receberão apoio técnico do MEC para a elaboração dos planos de ação, que definirão, inclusive, as regras de transição para quem iniciou o ensino médio em 2024. A nova lei prevê que, de um total de, no mínimo, 3 mil horas nos três anos do ensino médio, 2.400 horas devem ser destinadas à Formação Geral Básica (FGB), que inclui português, inglês, artes, educação física, matemática, ciências da natureza (biologia, física, química) e ciências humanas (filosofia, geografia, história, sociologia). O conteúdo da FGB é definido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Desse modo, com a implementação da nova lei, haverá um aumento da carga horária mínima de formação geral básica ao longo dos três anos de ensino médio, que era de 1.800 horas. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2024/08/01/reforma-do-ensino-medio-e-sancionada-com-vetos#:~:text=Educa%C3%A7%C3%A3o-Reforma%20do%20Ensino%20M%C3%A9dio%20%C3%A9%20sancionada%20com%20vetos.de%20ol%C3%ADngua%20espanhola%20continuar%C3%A1%20facultativo>. Acesso em: 24 nov. 2024.

Itinerários Formativos. No que diz respeito ao ensino de literatura e principalmente literatura afro-brasileira não trata de forma específica. No artigo 35 D da lei diz que

A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio estabelecerá direitos e objetivos de aprendizagem, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I - linguagens e suas tecnologias, integrada pela língua portuguesa e suas literaturas, língua inglesa, artes e educação física (Brasil, 2024).

Tratando das linguagens e suas literaturas, confirma-se a responsabilidade dos Estados da federação, na construção dos currículos, inserir as literaturas, atendendo a todas as diversidades. Percebe-se que políticas públicas precisam ser estabelecidas em leis, como a *Lei 10.639/2003* que tratam da inclusão de outras literaturas e não somente do cânone literário comuns aos currículos escolares brasileiros.

No processo educativo, é imprescindível o vínculo ente teoria e prática, enquanto a teoria orienta a ação docente, a prática possibilita a ressignificação dos conhecimentos adquiridos:

Não há prática docente sem formação teórica, assim como, o conhecimento teórico precisa da prática, a prática é nutrida pela teoria. A relação é de complementariedade, assim, para que o professor saiba articular nas salas de aula conhecimentos sobre a história e cultura afro-brasileira, sobre respeito às diferenças, sobre valorização da diversidade étnico-racial e tantas outras temáticas, ele precisa primeiramente aprender para si, receber formação, refletir, se fundamentar teoricamente, alargar visões, sair da neutralidade, se sentir seguro para abordar e esclarecer conflitos e tensões existentes na sociedade (Nascimento e Pereira, 2024, p.12).

Silva (2024) ressalta que a formação antirracista subsidia o professor em sala de aula, levando para o contexto da área de Linguagens, a educação literária e a formação de hábitos de leitura para os estudantes apresentando autores negros e autoras negras na imensa diversidade que é a literatura brasileira.

Duarte (2005) diz que quando o professor está preparado para trabalhar com as diferentes vozes literárias, locais e culturais, como a literatura afro-brasileira com os estudantes, a escola caminha para a valorização da história e da cultura dos afrodescendentes e à conquista da positividade em sua autoestima. Já Sousa (2024) defende outra abordagem na formação de professores, uma formação relacionada com a questão racial, para que os professores não discriminem ou excluam os estudantes negros.

Por fim, entendemos a perspectiva da decolonialidade enquanto um projeto de intervenção na realidade que, por esse motivo, possibilita o pensamento crítico sobre a construção histórica de práticas e políticas educacionais que se escamoteiam de inclusivas, mas acabam por reforçar as desigualdades entre grupos sociais distintos. Gomes (2018) argumenta

que essas perspectivas decoloniais devem estar presentes no currículo por causa do “seu caráter formador, socializador e educativo da instituição escolar na construção de subjetividades” (p.231).

A partir de uma postura decolonial, é possível valermos-nos do ensino de literatura para questionarmos a noção de geopolítica e corpo-política do conhecimento. Dessa forma, escutar e construir em conjunto com os grupos subalternizados um projeto de educação que questione a supremacia branca, o imperialismo, o sexismo, o racismo e o preconceito em qualquer de suas formas, conforme Hooks, 2013, torna-se imprescindível e urgente.

Considerando a decolonização dos currículos faremos, no capítulo seguinte, uma reflexão sobre o ensino de literatura para compreender como as instituições de ensino, neste caso como educação pública estadual de Goiás, contempla a diversidade de literaturas que podem ser ofertadas aos estudantes, especificamente em literatura afro-brasileira no currículo estadual, no livro didático e demais documentos orientadores.

3º Capítulo

A Nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para “ninar os da casa grande” e sim para incomodá-los em seus sonos injustos. (Evaristo, 2007,p.21)

3 A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NOS DOCUMENTOS NORMATIVOS E MATERIAIS PEDAGÓGICOS PARA O ENSINO MÉDIO EM GOIÁS

Nos documentos emitidos pela Seduc-GO, que regulamentam o funcionamento das unidades escolares públicas estaduais de Ensino Médio, foi pesquisado como a Seduc-GO orienta o ensino de literatura afro-brasileira em cumprimento à Lei 10639/2003. Entre os documentos examinados estão: o *Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio* (2021), o livro didático mais adotado na rede, via PNLD; as *Diretrizes Pedagógicas para o ano de 2024* e o *Revisa Goiás*.

O último documento curricular de educação de Goiás para o Ensino Médio foi o *Documento curricular para Goiás - etapa ensino Médio (DCGO-EM)* publicado em 2021. Ele foi elaborado por um grupo de professores recrutados pelo MEC, via Seduc-GO. Um grupo fixo de redatores e a participação de professores da rede pública e privada, estudantes e sociedade civil, por meio de consultas públicas realizadas de novembro de 2019 a janeiro de 2020 e pelo Seminário Estadual BNCC, ocorrido em outubro de 2019, conforme Goiás (2021).

Para chegar a esse documento, foi instituído um conjunto de medidas no Brasil, entre 2017 e 2018, propondo mudanças no Ensino Médio brasileiro e a implantação de um novo marco legal: a *Lei 13.415/2017*, conhecida como Lei do Novo Ensino Médio que modificou a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei 9.394/96)*; a *Resolução CNE/CEB n.º 03* de 21 de novembro de 2018 que atualizou as *Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM)* e a *Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC/EM)*, aprovada em 17 de dezembro de 2018, por meio da *Resolução CNE/CP n.º 04/2018*, completando o conjunto formado LDBEN, DCNEM e BNCC/EM, esses documentos orientaram o conjunto de reformas educacionais para os estudantes de Ensino Médio brasileiros. Com a publicação desse conjunto de normativas, as unidades da federação foram orientadas (re)elaboração de seus currículos e respectivamente passarem pela aprovação pelos Conselhos Estaduais de Educação, de acordo com Goiás (2021).

Para que essas mudanças se efetivassem, o MEC lançou o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), por meio da Portaria n.º 331 de 05 de abril de 2018 e do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (ProNEM), Portaria n.º 649, de 10 de julho de 2018 com o objetivo de auxiliar as unidades da federação no processo de revisão, elaboração e implementação de seus currículos alinhados à BNCC e à Lei 13.415/2017.

Em Goiás, a Secretaria de Estado da Educação, por meio da Superintendência de Ensino Médio, iniciou as discussões sobre o Novo Ensino Médio em 2018, englobando várias etapas de trabalho e estudo com técnicos da Seduc-GO, membros do Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE-GO), de instituições públicas e privadas, gestores/as, docentes e discentes das redes pública e privada. Em janeiro de 2019, foi instituída uma Coordenação de Currículo, formada por coordenadores de etapa, coordenadores das quatro áreas do conhecimento, por redatores de todos os componentes curriculares, articuladores do CEE-GO.

Em 28 de novembro de 2019, ocorreu o lançamento da versão preliminar do Documento Curricular para Goiás Etapa Ensino Médio (DC-GOEM) na plenária no CEE-GO. Posteriormente, o documento curricular foi submetido à consulta pública, às audiências públicas e à leitura crítica de especialistas das diferentes áreas do conhecimento e instituições do terceiro setor, segundo o sítio da Seduc-GO³⁷.

O DC-GOEM é composto por duas partes indissociáveis: a FGB e os IF:

A Formação Geral Básica está constituída por uma carga horária total máxima de 1.800h, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os itinerários formativos por 1.200h, sendo este o ponto estratégico da flexibilização curricular, para que os/as estudantes possam ter a possibilidade de escolher conforme seus anseios e projeto de vida. As unidades escolares devem ofertar, no mínimo, dois IFs para que os/as estudantes tenham a opção de escolher um deles, considerando-se as quatro diferentes áreas do conhecimento e a formação técnica e profissional. Estes IFs estarão relacionados aos conhecimentos específicos, mobilizando competências e habilidades de uma única área de conhecimento ou integrados que mobilizam diferentes áreas (Goiás, 2021, p.44).

Esse documento está dividido em três capítulos. O capítulo I contém o Texto Introdutório e os demais textos que apresentam os marcos legais que embasam o currículo, as mudanças significativas para a etapa Ensino Médio em Goiás, trata da configuração da arquitetura curricular, da avaliação e da formação docente. No Capítulo I, não encontramos nenhuma menção à literatura afro-brasileira e nem à lei n.10639/2003.

No capítulo II, do DC-GOEM consta a FGB. Apresenta as quatro áreas do conhecimento com as nomenclaturas alinhadas à BNCC. Trata-se da relação das áreas do conhecimento, de como serão organizadas as disciplinas e conteúdo que, após esse currículo, passaram a se chamar componentes curriculares e objetos de conhecimento respectivamente, por meio de competências e habilidades gerais e específicas para orientar os professores em seus planejamentos.

Consultamos a área de Linguagens e suas Tecnologias cujos objetivos

³⁷ PARECER COCP - CEE-18461 N° 32/2021 [Documento Curricular para Goiás - Etapa Ensino Médio] em: <https://goias.gov.br/cee/wp-content/uploads/sites/20/2023/11/2021-32-cp-parecer.pdf>

consistem em ampliar e consolidar as aprendizagens contempladas nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental (EF) nos componentes curriculares Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), Educação Física, Línguas Espanhola, Inglesa e Portuguesa, bem como garantir direitos linguísticos aos diferentes povos, comunidades e grupos sociais brasileiros. O processo de aprendizagem, nessa grande área, está voltado para uma participação reflexiva dos/as jovens nas diferentes práticas socioculturais que envolvem as linguagens verbais (oral ou visual-motora, como Libras e escrita), artísticas e corporais (Goiás, 2021, p.145).

Observamos que os objetivos gerais dessa área contemplam de forma abrangente a garantia de direitos linguísticos a diferentes grupos. Ao analisarmos o tratamento dado à literatura afro-brasileira, no entanto, percebemos que ela não é nomeada de forma específica, sendo abordada de maneira mais generalista, sob a designação ampla de literatura.

Na estruturação desse processo formativo, no âmbito do currículo de Goiás, o ensino de literatura ocupa um lugar de destaque. Considerado a partir da formulação proposta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que visa à superação de uma divisão meramente técnica das diretrizes educacionais, o aprimoramento do/a leitor/a literário/a, sobretudo na etapa do EM, possui a perspectiva da formação integral preconizada neste Documento Curricular. Nas escolas, a perspectiva adotada para a prática da leitura deve, assim, viabilizar a fruição estética contextual e a metodologia de produção multissemiótica, possíveis nas **diversas abordagens literárias**, para se atingir objetivos de aprendizagem, habilidades e competências, essenciais aos indivíduos em constante formação intelectual (Goiás, 2021, p. 187, grifo nosso).

Em Goiás (2021), percebemos que o ensino de literatura é orientado com mais ênfase, na produção multissemiótica³⁸, conforme Goiás (2021), e outras abordagens literárias diversas, favorecendo a interpretação contextual e o diálogo com múltiplas linguagens. Entendemos que desse modo há mais liberdade para o professor ensinar a literatura conforme a sua intenção, por isso é importante a formação de professores em uma perspectiva de diversidade para que inclua manifestações literárias diversas.

³⁸ O DC-GOEM utiliza o termo produção multissemiótica de acordo com a pesquisadora Roxane Rojo. Novos escritos dão lugar a novos gêneros discursivos, quase diariamente: *chats*, páginas, *tweets*, *posts*, *ezines*, *funclips* etc. E isso se dá porque hoje dispomos de novas tecnologias e ferramentas de “leitura-escrita”, que, convocando novos letramentos, configuram os enunciados/textos em sua multissemiose (multiplicidade de semioses ou linguagens), ou multimodalidade. São modos de significar e configurações que se valem das possibilidades hipertextuais, multimidiáticas e hipermediáticas do texto eletrônico e que trazem novas feições para o ato de leitura: já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam. Esses *textos multissemióticos* extrapolaram os limites dos ambientes digitais e invadiram, hoje, também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos). Isso se dá devido à linguagem digital que, indiferente, ou alheia, às múltiplas semioses (linguagens), reconfigura todas essas modalidades de linguagem e mídias em um código numérico binário. As mídias digitais facilitam a modificação e recombinação de conteúdos oriundos de quaisquer mídias, porque os processos de digitalização reduzem qualquer conteúdo informativo, originado de qualquer mídia, codificado em qualquer linguagem, a um código numérico/binário comum, o qual pode ser manipulado de forma automatizada.
Roxane Rojo <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/textos-multimodais>

Pesquisamos também o livro didático da editora Moderna, *Se liga nas linguagens Língua Portuguesa*, Volume Único, adotado como livro didático, pelo PNLD, nas escolas que ofertam Ensino Médio para a área de Linguagens em Goiás, que traz a temática africana e afro-brasileira dentro dos temas transversais contemporâneos propostos pela BNCC como Multiculturalidade. Os autores da obra são Wilton Ormundo³⁹ e Cristiane Siniscalchi⁴⁰, edição de 2020.

São quatrocentas e quatro páginas, com uma parte introdutória, a apresentação da obra e sua relação com a BNCC, contemplando, segundo os autores, todas as habilidades e competências exigidas pela BNCC para o componente curricular, Língua Portuguesa, mostrando que dividiram em capítulos a literatura e análise linguística, o processo avaliativo, a relação com o Enem, uma parte sobre metodologias ativas e projeto de vida. São quinze capítulos para a parte de literatura e dezessete capítulos para análise linguística/semiótica. Segundo os autores o livro está dividido em literatura e análise linguística/ semiótica por uma exigência do edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD2021):

O que sustenta a decisão em relação à composição deste livro em duas partes (ou frentes), é a nossa convicção, como professores atuantes, de que abordagem da literatura brasileira (e suas origens e influências) dentro de uma cronologia – do Trovadorismo às manifestações contemporâneas – precisava estar presente em um volume único e não distribuída em seis livros – para evitar que alunos sem acesso a todos os volumes de Linguagens e suas Tecnologias deixassem de ter contato com algum movimento literário, o que prejudicaria sua possibilidade de percepção das influências que uma escola tem sobre a outra, inclusive na literatura que se faz hoje, bastante presente neste livro (Ormundo e Wilton, 2020, p.08).

Percebe-se que os autores demonstram uma abordagem tradicional na organização do conteúdo literário, com ênfase na cronologia e nas escolas literárias, mantendo uma estrutura clássica de ensino. Embora a BNCC tenha introduzido uma visão mais integrada e interdisciplinar por áreas do conhecimento, o livro permanece atrelado à ideia de progressão histórica e linear, priorizando a continuidade entre os movimentos literários. Essa escolha, embora justificada pela intenção de oferecer uma visão ampla da literatura brasileira em um único volume.

³⁹ Wilton Ormundo: bacharel e licenciado em letras (habilitação Português/Linguística) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas e pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Mestre em Letras (Literatura Brasileira) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Gestor pedagógico, gestor cultural e professor de Português há 23 anos em escolas de São Paulo. Disponível em: <https://www.calameo.com/read/002899327abe39e15317b> Acesso em: nov. 2024.

⁴⁰ Cristiane Siniscalchi: bacharela e licenciada em Letras (habilitação Português) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas e pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Mestra em Letras (Teoria Literária e Teoria Comparada) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Professora de Português e coordenadora de Língua Portuguesa em escolas de São Paulo por 27 anos.

Quanto às atividades, Ornundo e Wilton (2020) afirmam que propõem atividades que dialogam com uma perspectiva sociointeracionista e uma metodologia construtivo-reflexiva de ensino da língua. Ressaltam também que construíram o livro em uma perspectiva de área do conhecimento:

Relembramos que a BNCC insere o ensino de Língua Portuguesa dentro de uma grande área, Linguagem e suas Tecnologias, da qual fazem parte também Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Buscamos neste volume único de Língua Portuguesa [...] privilegiar, como já mencionamos, o ensino de literatura e da Análise Linguística/ semiótica integrados com Arte e eventualmente, com outras áreas do conhecimento como História, Geografia e Filosofia. (Ornundo e Wilton, 2020, p.08).

A obra atende ao que foi proposto na BNCC, a organização interdisciplinar⁴¹ dos componentes curriculares e segundo o texto de apresentação vai indicando como os professores devem trabalhar de forma integrada com outros componentes curriculares ou com outras áreas do conhecimento, conforme os autores sugerem no capítulo XI da parte de literatura:

O boxe *A Guerra de Canudos* pode ser desenvolvido conjuntamente pelos professores de História, Geografia e Língua Portuguesa. O boxe “*Eugenia: racismo maquiado de ciência*” pode ser um mote para o desenvolvimento de um projeto que envolva os professores de Sociologia, História, Geografia, Língua Portuguesa e Biologia. [...] (Ornundo e Wilton, 2020, p.34).

Alguns exemplos de propostas interdisciplinar foram destacadas aqui, no entanto, no livro didático há muitas propostas interdisciplinares e multidisciplinares, reforçando o que foi estabelecido pela *Lei n.13415/2017* que alterou a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 para a construção de um currículo diversificado e flexível. Percorrendo toda a apresentação do livro didático, a explicação sobre os capítulos não foi encontrada nenhuma menção à Lei 10639/03. A pesquisa segue na análise dos capítulos, na intenção de verificar como são apresentados os autores e autoras afro-brasileiras e suas obras ou obras de outros autores que tratam dessa temática.

No capítulo I, há um poema do escritor Michel Yakini: *Mapas do Alfalto*, conforme figura 1. O livro diz que associa a literatura a produção artística para propor essa atividade. Propõe que os estudantes procurem mais sobre a vida do poeta e sua obra. Nos “boxes” para conversa com os professores, porque a pesquisa foi realizada no exemplar do professor, diz:

A abordagem da literatura deve levar o aluno a refletir sobre as perspectivas de mundo contidas nos discursos das várias práticas de linguagem e sobre os processos identitários. Nesse sentido, é importante que, além da oferta das obras mais

⁴¹ Para maior compreensão da organização interdisciplinar pode-se consultar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

significativas da literatura em língua portuguesa, o estudante seja colocado em contato com manifestações da cultura juvenil, inclusive aquelas que revelam uma participação social não institucionalizada, e com práticas culturais relativas a seu tempo [...] (Ormundo,2020, p.14).

Em outros “boxes”, para os professores dispostos pela página, os autores pedem para que provoquem a reflexão dos estudantes sobre a luta de grupos oprimidos, sobre drogas e sobre superação de dificuldades por meio da arte, como o exemplo da figura 1.

Figura 1: Poema Mapas do Asfalto, Michel Yakini

2. O conto de Carlos Drummond de Andrade revelou o efeito da capacidade de imaginar. Veja, agora, um poema do autor contemporâneo Michel Yakini, que apresenta outra função da imaginação, associando-a à produção artística.

Mapas de asfalto

há tempos que o céu das beiradas acorda cinzento	em cada quintal um trançado autoestima se firma
as pedras ficam intactas endurecendo vidas pelas esquinas	no olhar da mulecada vejo uma trilha sedenta de história
a esperança passa como ventania pelas ladeiras	é batuque, rodeando as intenções, cravando horizontes
e o asfalto grita denunciando mentiras vencidas	grafitando nos muros, poemas da nossa virada
são heranças de uma cidade açotada em silêncio	declamando ação, sacudindo vozes
nos mocambos de hoje germina a resistência do amanhã	e na espreita das ruas ecoam as rimas num versar ritmado de redenção!


YAKINI, Michel. *Acorde um verso*. São Paulo: Elo da Corrente, 2012. p. 22-23.

- As cinco primeiras estrofes revelam uma realidade dura, penosa. Como as imagens expressam essa ideia?
- A sexta estrofe marca uma mudança de perspectiva. Usando as suas palavras, explique o sentido dos versos.
- Nas três últimas estrofes, quais palavras remetem ao campo da arte, especialmente da literatura?
- Segundo o poema, qual é o papel da arte? Explique sua resposta.

Biblioteca cultural

Michel Yakini é escritor e arte-educador. Ele atua em movimentos que promovem a arte na periferia de São Paulo. Saiba os países em que ele atuou e outras informações de sua biografia em <<https://www.michelyakini.com/biografia>> (acesso em: 9 mar. 2020).

Michel Yakini.



Fonte: *Se liga nas Linguagens*, Ed. Moderna, p. 14.

No capítulo 8, que trata do Realismo /Naturalismo quando os autores tratam de Machado de Assis com uma nota, para o professor, mencionado o embranquecimento desse autor:

Nesta obra, raramente enfatizamos aspectos da biografia dos autores, mas no caso de Machado de Assis, entendemos que isso é importante por dois motivos centrais: mostrar a possibilidade de ascensão social via educação e revelar uma sociedade que, para validade um expoente negro, precisou “embranquecer” sua figura. Sugerimos que esses sejam pontos destacados nas aulas sobre o autor (Ormundo, 2020, p.83).

Percebe-se um cuidado em mostrar que Machado de Assis é negro e procuram evidenciar isso para os estudantes em um “box” chamado “Sabia?”, tratando da polêmica em torno da aparência do autor, dizendo que seu pai era negro, sua mãe era branca, mencionando que possivelmente, por causa do racismo ele tenha sofrido um embranquecimento. Conforme figura 2:

Figura 2: Embranquecimento de Machado de Assis



Fonte: *Se liga nas Linguagens*, Ed. Moderna, p. 83

No Capítulo 11, intitulado *Antecedentes do Modernismo: os pré-modernistas*, quando trata de Lima Barreto os autores também expõem as injustiças sofrida por Lima Barreto por conta do racismo e da eugenia⁴². Segundo o texto:

Lima Barreto (1881-1922) foi o primeiro autor brasileiro a reconhecer-se como um literato negro. Em seus textos fala com ressentimento da exclusão, das injustiças sociais da e da eugenia. Viveu sob o signo do “não”: a Academia Brasileira de Letras nunca o reconheceu como membro e suas publicações não eram prestigiadas como mereciam. A trajetória do autor é prova concreta de que, no Brasil, o advento da República e da abolição da escravatura não proporcionou aos negros e mestiços (instruídos ou não) reais possibilidades de mobilidade social (Ormundo,2020, p.113).

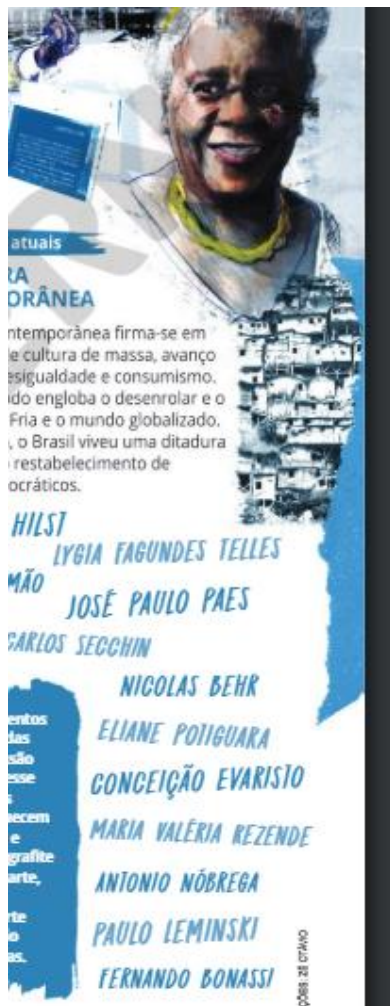
No capítulo 14, intitulado *Produção pós-modernista: novas palavras* há a imagem de Conceição Evaristo em um painel com vários autores e o nome dela longe da imagem, em uma lista de outros autores, conforme e figura 3, sem texto da escritora, e o trecho do romance *Americanah*, de Chimamanda Ngozi Adichie⁴³, acompanhado de uma atividade de

⁴² Eugenia: o termo eugenia foi criado pelo antropólogo inglês Francis Galton (1822-1911), refere-se ao estudo de agentes que poderiam melhorar ou empobrecer características hereditárias, de viés autoritário e racista, o movimento eugênico defendia a proibição dos imigrantes não brancos, o controle da miscigenação, a intervenção na reprodução humana e a esterilização de indivíduos considerados “inaptos”. No Brasil, seu principal defensor foi o médico paulista Renato Kehl (1889-1974). Disponível em: <https://www.calameo.com/read/002899327abe39e15317b> Acesso em: nov.2024.

⁴³ CHIMAMANDA NGOZI ADICHIE nasceu em Enugu, na Nigéria, em 1977. Com livros publicados em mais de cinquenta idiomas, é autora dos romances *Hibisco roxo*, *Meio sol amarelo*, *Americanah* e *A contagem dos sonhos*; da coletânea de contos *No seu pescoço*; dos ensaios *Sejamos todos feministas*, *Para educar crianças*

interpretação textual e uma “box” dando destaque à escritora Chimamanda Ngozi Adichie, conforme figura 4.

Figura 3: Conceição Evaristo



Fonte: *Se liga nas Linguagens*, Ed. Moderna, p. 143.

Figura 4: Chimamanda Ngozi Adichie

Biblioteca cultural

A palestra *O perigo de uma história única*, de Chimamanda Ngozi Adichie, é uma das palestras TED mais acessadas. Conheça o site oficial da autora, disponível em: <<https://www.chimamanda.com/media/video/>> (acesso em: 1º abr. 2020).

1 Comente que o site está em inglês, mas que é possível usar ferramentas de tradução para conhecê-lo. As palestras do TED estão legendadas.

A escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie tem alcançado muito sucesso junto ao público e à crítica.



Cód. do Perfil e,uf. 0.010 de 1º de fevereiro de 2018.

feministas e Notas sobre o luto; e do livro infantil *O lenço de cetim da mamãe*, escrito como Nwa Grace-James. Vive entre a Nigéria e os Estados Unidos. Toda sua obra é publicada pela Companhia das Letras.

Fonte: *Se liga nas Linguagens*, Ed. Moderna, p. 143.

No capítulo 15, o último da parte de literatura no livro didático, intitulado: *Portugal, Angola e Moçambique: expressões em Língua Portuguesa*, apresentam o escritor angolano Ondjaki⁴⁴, o moçambicano José Craveirinha e a brasileira Conceição Evaristo além de outros autores como José Saramago e José Eduardo Agualuza. Este capítulo propõe atividades de leitura e interpretação. Para isso utilizam textos e fragmentos de textos de desses autores (conforme as figuras 5, 6 e 7).

Figura 5: Atividade sobre um texto de Ondjaki

Ondjaki: essência africana

O escritor angolano Ondjaki trata de uma Angola repleta de contrastes — desigualdades sociais e conflitos entre a cultura tradicional e a introdução do novo. Suas obras, todavia, são mais intimistas do que aquelas ligadas à combativa escrita dos autores da geração anterior, vinculada às lutas políticas da nação.

Nos contos de Ondjaki, nota-se o ritmo da contação de histórias. Você lerá a seguir um conto que dialoga diretamente com outro bastante lido nas escolas de Luanda, capital de Angola. Trata-se de “Nós matámos o Cão Tinhoso”, escrito pelo moçambicano Luís Bernardo Honwana e publicado num livro homônimo de 1964.

Nós chorámos pelo Cão Tinhoso

Para a Isaura. Para o Luís B. Honwana.

Foi no tempo da oitava classe, na aula de português.

Eu já tinha lido esse texto dois anos antes mas daquela vez a estória me parecia mais bem contada com detalhes que atrapalhavam uma pessoa só de ler ainda em leitura silenciosa — como a camarada professora de português tinha mandado. Era um texto muito conhecido em Luanda: “Nós matámos o Cão Tinhoso”.


Eu lembrava-me de tudo: do Ginho, da pressão de ar, da Isaura e das feridas penduradas do Cão Tinhoso. Nunca me esqueci disso: um cão com feridas penduradas. Os olhos do cão. Os olhos da Isaura. E agora de repente me aparecia tudo ali de novo. Fiquei atrapalhado.

A camarada professora selecionou uns tantos para a leitura integral do texto. Assim queria dizer que lamos ler o texto todo de rajada. Para não demorar muito, ela escolheu os que liam melhor. Nós, os da minha turma da oitava, éramos cinquenta e dois. Eu era o número cinquenta e um. Embora noutras turmas tentassem arranjar alcunhas para os colegas, aquela era a minha primeira turma onde ninguém tinha escapado de ser alcunhado. E alguns eram nomes de estija violenta.

Muitos eram nomes de animais: havia o Serpente, o Cabrito, o Pacaça, a Barata-da-Sibéria, a Joana Voa-Voa, a Gazela, e o Jacó, que era eu. Deve ser porque eu mesmo falava muito nessa altura. Havia o E-tê, o Agostinho-Neto, a Scubidi e mesmo alguns professores também não escapavam da nossa lista. Por acaso a camarada professora de português era bem porreira e nunca chegámos a lhe alcunhar.

1 Com a leitura, os alunos notam que, mesmo sem conhecer o texto de Honwana, é possível compreender o interesse criado por Ondjaki e se emocionam com ele. Sugerimos uma primeira leitura silenciosa e fim de que os alunos possam consultar calmamente o glossário.


Alcunhas: apelidos.
Estija: zombaria, troça.
Porreira: afável, boa.



Fonte: *Se liga nas Linguagens*, Ed. Moderna, p. 159

⁴⁴ O poeta e escritor africano Ndalú de Almeida, popularmente conhecido como Ondjaki, nasceu na cidade de Luanda, capital angolana, em 1977. Sua atuação literária é rica, com muitos livros já publicados e premiados. Sua trajetória artística passa também pela atuação teatral e pela pintura. Em Lisboa cursou teatro amador, optando depois por uma especialização profissional. Dedicou-se igualmente a duas mostras individuais de artes plásticas, uma em Angola, a outra no Brasil. Além de tudo, Ondjaki também é cineasta. Autor de roteiros cinematográficos e codiretor, em 2006, ao lado de Kiluanje Liberdade, de um documentário que aborda sua cidade natal, Oxalá cresçam pitangas - histórias da Luanda. Fonte: <https://cinafrica.letas.ufrj.br/index.php/filmes/angola/123-ondjaki>

Figura 6: Poema de José Craveirinha – *Um homem nunca chora*

 **Literatura lusófona contemporânea EM AÇÃO**

Você lerá a seguir dois poemas contemporâneos. O primeiro foi escrito pelo moçambicano José Craveirinha e o segundo pela mineira Conceição Evaristo.

Texto 1

Um homem nunca chora

Acreditava naquela história
do homem que nunca chora.

Eu julgava-me um homem.

Na adolescência
meus filmes de aventuras
punham-me muito longe de ser covarde
na arrogante criancice do herói de ferro.

Agora tremo.
E agora choro.

Como um homem treme.
Como chora um homem!

CRAVEIRINHA, José. Um homem nunca chora. In: CRAVEIRINHA, José. *Obra poética*. Maputo: Ed. Universidade Eduardo Mondlane, 2002. Disponível em: <<https://www.lusofoniapoetica.com/poetas-de-mocambique/jose-craveirinha/um-homem-nunca-chora.html>>. Acesso em: 2 abr. 2020.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Pe

Fonte: *Se liga nas Linguagens*, Ed. Moderna, p. 162

Figura 7: Poema de Conceição Evaristo

Texto 2

Fêmea-Fênix

Para Léa Garcia

Navego-me eu-mulher e não temo,
sei da falsa maciez das águas
e quando o receio
me busca, não temo o medo,
sei que posso me deslizar
nas pedras e me sair ilesa,
com o corpo marcado pelo odor
da lama.

Abraso-me eu-mulher e não temo,
sei do inebriante calor da queima
e quando o temor
me visita, não temo o receio,
sei que posso me lançar ao fogo
e da fogueira me sair inunda,
com o corpo ameigado pelo odor
da chama.

Deserto-me eu-mulher e não temo,
sei do cativante vazio da miragem,
e quando o pavor
em mim aloja, não temo o medo,
sei que posso me fundir ao só,
e em solo ressurgir inteira
com o corpo banhado pelo suor
da faina.

Vivifico-me eu-mulher e teimo,
na vital carícia de meu cio,
na cálida coragem de meu corpo,
no infinito laço da vida,
que jaz em mim
e renasce flor fecunda.
Vivifico-me eu-mulher.
Fêmea. Fênix. Eu fecundo.

EVARISTO, Conceição. *Poemas da recordação e outros movimentos*. Belo Horizonte: Nandyala, 2008. Disponível em: <<https://www.revistaprosaversoarte.com/conceicao-evaristo-poemas/>>. Acesso em: 2 abr. 2020.

Olor: cheiro agradável.
Inunda: não undosa, ou seja, sem ondulações, sem sinuosidades.
Faina: trabalho árduo.



Biblioteca Cultural

A obra de Conceição Evaristo, marcada pelo realismo e pela sensibilidade, dialoga fortemente com os movimentos de valorização da cultura negra. Leia sobre ela em: <<http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo>> (acesso em: 2 abr. 2020).



Fonte: Se liga nas Linguagens, Ed. Moderna, p. 163.

A depender do interesse do professor, pode-se promover reflexões importantes com os estudantes, porém há poucos registros de as demais páginas com textos ou fragmento de textos literários e atividades relacionadas a eles.

Percebemos que há escritores negros, mas consideramos de forma bem geral. É evidente que o cânone ainda domine, com exceção de João da Cruz e Sousa, expoente no Simbolismo

brasileiro um dos poucos negros a figurar obrigatoriamente quando se trata de escolas literárias, podemos ressaltar também Lima Barreto, que foi injustiçado por causa do racismo, como foi descrito anteriormente.

O livro propõe leituras de textos e fragmentos de textos desses autores, com atividades de interpretação textual relacionadas às leituras, traz uma representação étnico-racial, mas para compreender se ela é efetiva em sala de aula, necessitaríamos de mais estudos para essa comprovação.

O documento Diretrizes Pedagógicas para o ano de 2024.⁴⁵ foi enviado para as unidades escolares orientando todo o processo pedagógico para o ano letivo, como matrizes sobre o que ensinar, quais componentes curriculares, quanto de carga-horária de cada um, horários de entrada e saída dos estudantes, número de dias letivos, algumas orientações pedagógicas. Verificamos nesse documento como são as diretrizes para o ensino de literatura afro-brasileira. Conforme o documento (Quadro 1), há somente uma indicação sobre a Lei 10639/2003 e ensino de literatura afro-brasileira, para o Ensino Médio, de forma bem geral para as unidades que ofertam Ensino Médio Parcial e para as escolas indígenas com o seguinte exemplo:

Quadro 1: Recorte das Diretrizes Pedagógicas Seduc-GO 2024

<p>12.11 - DA MATRIZ CURRICULAR – 3ª ETAPA (1ª A 3ª SÉRIE) - ENSINO MÉDIO - COMPOSIÇÃO 530</p> <p>Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e Indígena, serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Arte, Literatura e História Brasileiras. Lei n.º 10.639/2003, alterada pela Lei n.º 11.645/2008 (GOIÁS, 2024)</p>
--

Fonte: Diretrizes Pedagógicas Seduc-GO 2024, p. 97

Percebe-se no documento Diretrizes Pedagógicas a orientação sobre a *Lei 10639/2003*, no entanto, por ser um documento que abrange muito do funcionamento da escola, como carga-horária, por exemplo, por isso essas orientações venham bem gerais.

No entanto, o documento não orienta o trabalho de literatura afro-brasileira especificamente.




Bimestralmente, a Seduc-GO elabora e disponibiliza aos professores da rede um material para, segundo o sítio da Seduc, recompor a aprendizagem dos estudantes, chamado *Revisa Goiás*. É um material com atividades inéditas para os estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio cujo objetivo é recompor as aprendizagens e, conseqüentemente, melhorar os

⁴⁵ Diretrizes Pedagógicas para 2024. Disponível em: https://goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/2024/ProcessoSeletivoSimplificado/DesportoEducativo/Diretrizes_Pedagogicas_Seduc_2024.pdf Acesso em: 02 dez.2024.

índices. É elaborado por professores especialistas da Seduc-GO, apresenta atividade inéditas de Língua Portuguesa e Matemática, conforme os Documentos Curriculares e a BNCC, a *Matriz de Referência SAEB*, bem como os resultados das avaliações externas SAEGO e SAEB. Inicialmente, as atividades eram somente de Matemática e Língua Portuguesa, atualmente são elaboradas atividades de Ciências da Natureza e Ciências Humanas para os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio.

Esta pesquisa analisou como o ensino de literatura afro-brasileira é abordado no *Revisa Goiás*, nos exemplares de Língua Portuguesa. Nas edições analisadas identificamos atividades relacionadas à literatura para a 1ª série do Ensino Médio, no 1º bimestre. Dentre elas, destaca-se uma atividade sobre o poema “Navio Negreiro”, de Castro Alves. As propostas de trabalho com o poema incluem a análise do gênero textual, do tema e do campo de atuação, conforme exemplificado nas Figuras 8, 9, 10 e 11:

Figura 8: Texto “O Navio Negreiro” utilizado em um item do material Revisa GO

Leia o texto 1 para responder às atividades propostas.

Texto I


O NAVIO NEGREIRO

Castro Alves

<p>I</p> <p>[...]</p> <p>'Stamos em pleno mar... Dois infinitos Ali se estreitam num abraço insano, Azuis, dourados, plácidos, sublimes... Qual dos dous é o céu? qual o oceano?... [...]</p> <p>'Stamos em pleno mar... Abrindo as velas Ao quente arfar das virações marinhas, Veleiro brigue corre à flor dos mares, Como roçam na vaga as andorinhas... [...]</p>	<p>II</p> <p>Que importa do nauta o berço, Donde é filho, qual seu lar?... Ama a cadência do verso Que lhe ensina o velho mar! [...]</p> <p>Os marinheiros helenos, Que a vaga iônia criou, Belos piratas morenos Do mar que Ulisses cortou,</p>
--	---

Fonte: Revisa GO – 3ª série LP, mar./ abril, p.73.

Figura 9: Revisa Goiás




Para saber mais!

A Literatura é a arte que utiliza a palavra como matéria prima de suas criações. Ela cumpre o papel de transmitir os conhecimentos e a cultura de uma comunidade. Por meio dos textos literários, os autores transmitem seus sentimentos e ideias sobre o mundo, assim a literatura contribui com o processo de transformação social. O texto literário conduz o leitor a universos imaginários, suscitando prazer e sensibilidade humana. Um desses momentos foi o Romantismo que se caracterizou principalmente pela busca de uma identidade nacionalista e resgate de valores e da cultura popular do folclore. A 3ª fase do Romantismo, “Geração Condoreira”, foi marcada pela poesia libertária e social de Castro Alves, como o poema “O Navio Negroiro”.

2. O título do poema é “O Navio Negroiro”. A partir da leitura do título, você consegue identificar sobre o que trata o poema?

Fonte: Revisa GO – 3ª série LP, mar./ abril, p. 76.

Figura 10: Revisa Goiás




3. “O Navio Negroiro” é um poema composto por seis partes. Nessa obra, Castro Alves relata as condições dos navios negreiros que traziam escravos africanos para o Brasil. Na parte I, o eu lírico menciona onde ele está. Que lugar é esse? Justifique com um trecho do texto.

4. Vimos que o texto literário faz uso de uma linguagem elaborada, criativa, que possibilita variadas interpretações, assim, as palavras podem ter vários significados, predominando, dessa forma, a linguagem conotativa / figurada. Retire da parte I do poema, trechos que comprovem esse uso da linguagem conotativa / figurada.

5. Escreva com suas palavras o que você entende por poema e poesia.

Fonte: Revisa GO – 3ª série LP, mar./ abril, p. 77.

Figura 11: Revisa Goiás




18. Considerando que a hipérbole é uma figura de linguagem que expressa um exagero intencional na mensagem, retorne à parte IV do poema e transcreva dois versos nos quais predominam essa figura de linguagem.

19. O poema "O Navio Negroiro", escrito por Castro Alves, é um longo poema abolicionista escrito em 1868 e dividido em seis partes. Nele, o eu lírico possibilita ao(à) leitor(a) refletir, entre outros aspectos, sobre o sofrimento dos escravos. Quais são os versos que, de modo "plurissignificativo", mostram que o Brasil descumpria a lei que proibia o tráfico de escravos?

(A) "Stamos em pleno mar... Dois infinitos" / "Azuis, dourados, plácidos, sublimes...".
 (B) "Ao quente arfar das virações marinhas," / "Veleiro brigue corre à flor dos mares,"
 (C) "São os guerreiros ousados" / "Que com os tigres mosqueados"
 (D) "Ontem simples, fortes, bravos." / "Hoje míseros escravos,"
 (E) "E existe um povo que a bandeira empresta" / "Pra cobrir tanta infâmia e covardia!..."

Fonte: Revisa GO – 3ª série LP, mar./ abril, p. 85.

Figura 12: Revisa Goiás



Leia o texto.

Zumbi


Solano Trindade

<p>Zumbi morreu na guerra Eterno ele será Rei justo e companheiro Morreu pra libertar Zumbi morreu na guerra Eterno ele será Se negro está lutando Zumbi presente está Herói cheio de glória Eterno ele será</p>	<p>À sombra da gameleira A mais frondosa que há Seus olhos hoje são lua Sol Estrelas a brilhar Seus braços são Troncos de árvore Sua fala é vento É chuva É trovão É rio É mar</p>
---	---

Disponível em: <https://www.esquerdadiario.com.br/Versos-da-luta-negra-5-poemas-de-Solano-Trindade>. Acesso em: 11 de jan. 2024.

Fonte: Revisa GO – 3ª série LP, mar./ abril, p. 95.

Figura 13: Revisa Goiás



3. Qual é a figura de linguagem que predomina nesse texto?

(A) Antítese.
 (B) Metáfora.
 (C) Hipérbole.
 (D) Sinestesia.
 (E) Personificação.

Fonte: Revisa GO – 3ª série LP, mar./ abril, p. 96.

Nas figuras 12 e 13 identificamos o poema *Zumbi* de Solano Trindade e uma atividade sobre figuras de linguagem.

Nas atividades propostas nas figuras 05, 06, 07, 08, 09 e 10 podemos perceber tanto nas edições da 1ª série como da 3ª série, atividades com autores afrobrasileiros e obras de temática afro-brasileira e foco em uma análise da forma do texto, de classificá-lo em um gênero e identificar seus elementos estruturais como tema, personagens, eu-lírico, figuras de linguagem, sem apresentar reflexões sobre a obra em si, seu contexto social e/ou histórico. As demais edições para a primeira série, em 2024, não apresentam escritores afrobrasileiros ou temática afro-brasileira.

Na edição do *Revisa Goiás*, 2ª série, em todos os bimestres de 2024, não encontramos escritores afrobrasileiros ou temática afro-brasileira. Na edição da 3ª série, encontramos uma atividade envolvendo a obra *Quarto de Despejo* de Carolina Maria de Jesus somente na edição do 3º bimestre, conforme as figuras 07, 08, 09 e 10 a seguir:

Figura 14: *Revisa Goiás*

Leia os textos.

Revista Goiás

GOIÁS

Texto I

Carolina Maria de Jesus

QUARTO DE DESPEJO *DIÁRIO DE UMA FAVELADA*

Carolina Maria de Jesus

Titulo original: Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada
Autora: Carolina Maria de Jesus
Editora: Ática
Gênero: Biográfico
Nota: 5

Fonte: *Revisa GO* – 3ª série LP, ago./set. p.07.

Figura 15: *Revisa Goiás*

Revista Goiás



GOIÁS

Sinopse: O diário da catadora de papel Carolina Maria de Jesus deu origem a este livro, que relata o cotidiano triste e cruel da vida na favela. A linguagem simples, mas contundente, comove o leitor pelo realismo e pelo olhar sensível na hora de contar o que viu, viveu e sentiu nos anos em que morou na comunidade do Canindé, em São Paulo, com três filhos.

Para saber mais!

No ano de 2020, o *Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada* escrito por Carolina Maria de Jesus, uma mulher preta, que só teve dois anos de estudo - somente o suficiente para aprender a ler e a escrever - e que viveu na extinta favela do Canindé, na cidade de São Paulo - completou 60 anos de publicação. Foi traduzido para vários idiomas. Atualmente, cerca de 40 países conhecem essa obra. A autora, portanto, conquistou lugar de destaque na literatura e na história nacional.

Fonte: *Revisa GO* – 3ª série LP, ago./set.p.08.

Figura 16: *Revisa Goiás*





TEXTO II

RESENHA: QUARTO DO DESPEJO - DIÁRIO DE UMA FAVELADA

Como o próprio nome diz, a obra foi escrita em formato de diário. Nele, a autora vai relatando o seu sofrimento em ter que viver às margens da sociedade, dividindo o seu barraco com seus 3 filhos, Vera Eunice, José Carlos e João José. Carolina, que era mãe solteira, sustentava sua família com o dinheiro que conseguia catando papelão nas ruas de São Paulo.

Muitas coisas neste livro me chamaram atenção. Apesar de só ter estudado formalmente por 2 anos, Carolina escrevia seus textos de forma simples, mas com muita sensibilidade. Os textos foram publicados da mesma forma como foram escritos e portanto existem inúmeras palavras que estão grafadas fora da norma culta da língua portuguesa, mas isso não tira o brilho do trabalho dessa mulher, ao contrário, traz ainda mais sensibilidade ao texto.

Fonte: Revisa GO – 3ª série LP, ago./set. p.09.

Figura 17: *Revisa Goiás*



2. O gênero "resenha crítica" é um texto proveniente do universo jornalístico, de caráter opinativo, no qual o autor tem como principal objetivo apresentar e analisar com criticidade uma determinada produção cultural a fim de influenciar o interlocutor a consumir esse produto, que muitas vezes pode ser ou não, recomendado. No texto em estudo, qual é a obra resenhada?

3. Considerando a forma composicional do gênero resenha crítica, isto é, a estrutura, o que pode ser observado no primeiro parágrafo? Marque as alternativas que respondam esse questionamento.

() Apresentação da obra resenhada (produto cultural).
 () Pontos positivos e negativos do produto apresentado.
 () Descrição dos aspectos principais que asseguram o tema geral da obra resenhada.
 () Avaliação geral do produto resenhado e indicação para que a obra seja consumida.

Fonte: Revisa GO – 3ª série LP, ago./set. p.12.

As atividades propostas têm como referência a obra *Quarto de Despejo*⁴⁶, de Carolina Maria de Jesus, porém o texto em si não está presente, sendo apenas citado. Essa abordagem está alinhada à preparação para as provas do Saeb, com foco na análise do gênero textual "resenha". Nesse contexto, espera-se que os estudantes compreendam e apliquem

⁴⁶ A luz dos seus dias vinha das leituras no barraco e das anotações cotidianas registradas nos cadernos que encontrava pela rua. E foram desses relatos que surgiu *Quarto de Despejo: Diário de Uma Favelada* (1960), seu primeiro e mais famoso livro, um arrasa-quarteirão literário que a projetou internacionalmente. A história de sua publicação passa pela visita do jornalista Audálio Dantas, na época trabalhando para a *Folha da Noite*, pela favela do Canindé. Incumbido de escrever sobre a comunidade que se estendia às margens do Tietê, lá topou com Carolina e suas dezenas de cadernos de anotações. Percebeu de imediato a força daqueles escritos – eles já eram a própria matéria que deveria escrever. Tratou de publicá-los, com a história de Carolina, na edição de 9 de maio de 1958 da *Folha da Noite*. O interesse foi intenso e no ano seguinte a prosa da autora preenchia também as páginas da revista *O Cruzeiro*. Editado por Dantas e publicado em 1960, *Quarto de Despejo* se tornaria um *best-seller*, tendo sido traduzido para 13 idiomas e adaptado para o teatro e a televisão. Disponível em: <https://jornal.usp.br/cultura/carolina-maria-de-jesus-e-referencia-para-quem-contesta-o-poder/>

conhecimentos sobre a estrutura desse gênero, como a apresentação do conteúdo, a síntese de informações e a avaliação crítica.

Observa-se que a proposta pedagógica analisada prioriza a abordagem da estrutura textual da resenha, o que pode ter influenciado na escolha de não incluir trechos mais extensos da obra *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus, para leitura ou discussão mais aprofundada. Essa opção, embora atenda a determinados objetivos avaliativos, pode limitar oportunidades de exploração mais ampla do potencial literário e crítico da obra — especialmente no que se refere à compreensão das questões sociais e históricas ligadas à desigualdade racial e às experiências da população negra no Brasil.

A ausência de uma análise textual mais detalhada reduz as possibilidades de que os estudantes se aprofundem em aspectos importantes da escrita de Carolina Maria de Jesus, como seu estilo narrativo, as múltiplas vozes que emergem de seus relatos e o impacto social de sua produção literária, conforme aponta Rocha (2023).

Nota-se, ainda, uma evidente atenção às demandas de avaliação externa, a que o material se destina, considerando que as atividades foram elaboradas com base nos descritores do Sistema de Avaliação do Estado de Goiás⁴⁷ (Saego) e do Sistema de Avaliação da Educação Básica⁴⁸ (Saeb), o que demonstra um alinhamento com os parâmetros oficiais de desempenho educacional, ainda que isso possa, em alguns casos, influenciar a seleção e a abordagem das obras literárias trabalhadas em sala de aula.

As atividades analisadas evidenciam uma atenção aos descritores da Matriz de Referência para Língua Portuguesa do Saeb, os quais definem as habilidades esperadas dos estudantes nas avaliações externas. Entre essas habilidades, destacam-se a localização de

⁴⁷ Em 2011, foi criado o Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO), com o objetivo de fornecer dados relevantes sobre o ensino ofertado, e identificar os avanços e desafios das redes e em cada unidade escolar. Resultado de uma parceria entre a Seduc e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), o SAEGO é um instrumento de monitoramento da qualidade da educação, capaz de gerar contribuições eficazes para o aperfeiçoamento contínuo da educação básica. Disponível em:

<https://avaliacaoemonitoramentogoias.caeddigital.net/#!/sistema> Acesso em: 02 dez. 2024.

⁴⁸ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. Por meio de testes e questionários, aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada, o Saeb reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes avaliados, explicando esses resultados a partir de uma série de informações contextuais. O Saeb permite que as escolas e as redes municipais e estaduais de ensino avaliem a qualidade da educação oferecida aos estudantes. O resultado da avaliação é um indicativo da qualidade do ensino brasileiro e oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências. As médias de desempenho dos estudantes, apuradas no Saeb, juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no [Censo Escolar](#), compõem o [Índice de Desenvolvimento da Educação Básica \(Ideb\)](#). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb> Acesso em: 02 dez. 2024.

informações explícitas, a inferência de sentidos de palavras ou expressões, a identificação de informações implícitas, o reconhecimento do tema de um texto, bem como a distinção entre fato e opinião, além de relações intertextuais e os efeitos de sentido produzidos por recursos expressivos.

No contexto da literatura produzida por autores afro-brasileiros, observa-se que as propostas pedagógicas estão fortemente alinhadas a esses descritores, o que pode, em certa medida, direcionar o trabalho pedagógico para o cumprimento desses objetivos específicos. Embora esse alinhamento contribua para o desenvolvimento das competências avaliadas, é importante considerar estratégias que também favoreçam a ampliação do contato dos estudantes com a leitura literária em sua dimensão estética, cultural e crítica, promovendo reflexões mais amplas sobre as obras e suas contribuições para a formação cidadã.

Zilberman (2009) diz sobre a importância da leitura do texto literário, para ela a leitura não é só o resultado satisfatório do processo de letramento e de decodificar a escrita, a leitura é uma experiência única com o texto literário. Essa experiência com a literatura suscita um posicionamento intelectual sobre o mundo representado no texto. “A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história. (p.17)”

Para a autora:

O exercício da leitura é o ponto de partida para a aproximação à literatura. A escola dificilmente o promoveu, a não ser quando condicionado a outras tarefas, a maior parte de ordem pragmática. Hoje, quando o ensino está em crise, apresenta-se como necessidade prioritária, pois faculta avizinhar-se a um objeto tornado estranho no meio escolar. Porém, talvez se constitua também no ponto de chegada, na medida em que oferece opções diversas daquelas recorrentes na história da educação (Zilberman, 2009, p.18).

A leitura desempenha um papel essencial no processo de aproximação à literatura, embora historicamente tenha sido promovida de maneira limitada no ambiente escolar, muitas vezes atrelada a tarefas de caráter prático, com intencionalidades definidas, como as avaliações externas. É dessa forma que percebemos as atividades analisadas. Consideramos que seriam necessários mais estudos sobre a efetividade dessas atividades para a mudança de pensamento, de visão de mundo dos estudantes, formação de leitores até uma formação antirracista, conforme o objeto dessa pesquisa.

Durante as pesquisas encontramos também um material produzido pelo Centro de Estudos e Pesquisa da Seduc-GO – Ciranda da Arte⁴⁹ um e-book com o título *Contribuições da Diáspora Africana na Cultura Brasileira*⁵⁰, Projeto *Ipeartes-Seduc* para auxiliar os professores de Arte nos seus planejamentos na luta contra o racismo, desde 2021 com o lançamento do primeiro volume I. Em novembro de 2024, lançaram o volume II intitulado *Caderno de Sugestões e Inspirações para Educadores sobre Literatura Afro-brasileira para Sala de Aula*⁵¹ que traz muitos autores e obras de literatura afro-brasileira com atividades tendo como base a literatura em uma proposta integrada com a Arte, provavelmente seja voltado a professores de Arte, o que não deixa de alcançar todos os professores da área de linguagem em uma proposta interdisciplinar.

Esse caderno oferece aos professores da rede estadual de Goiás para Ensino Fundamental e Ensino Médio nomes de escritores e obras afro-brasileiras como Leodegária de Jesus, Carolina Maria de Jesus, Mel Duarte, Rayane Leão, Mazinho Souza, Fred Caju, Solano Trindade e outros. Há, na parte inicial, a apresentação dos autores e de fragmentos de suas obras e sequências didáticas orientando como trabalhar as obras com os estudantes em uma perspectiva interdisciplinar na área de linguagens, em literatura e arte, propõe atividades artísticas inspiradas nas obras literárias afro-brasileiras.

Não percebemos ampla divulgação do material na rede, mas pela curadoria das obras, é uma proposta que oferece aos estudantes re(a)presentações positivas do negro, da descendência africana, contribuindo para a uma reeducação quanto à visão estereotipada do negro, e a este a elevação da autoestima e o resgate da cultura, conforme Johnson (2024, p.165).

⁴⁹ Centro de Estudo e Pesquisa da Secretaria Estadual de Educação. Disponível em: <https://cirandadaarte.com.br/> Acesso em: 02 nov. 2024.

⁵⁰ : <https://agenciadoradenoticias.go.gov.br/138068-educacao-lanca-2o-livro-sobre-contribuicoes-da-diaspora-africana-na-cultura-brasileira>

⁵¹ Disponível em: https://cirandadaarte.com.br/https://drive.google.com/file/d/13pZxNwRrYe5H2_8_84zhWaJeGyQ8wuIa/view. Acesso em: 02 nov.2024.

E a linguagem é, em dúvida, um dos fatores instituintes da diferença cultural no texto literário. Assim, a afro-brasilidade tornar-se-á visível já a partir de uma discursividade que ressalta ritmos, entonações, opções vocabulares e, mesmo, toda uma semântica própria, empenhada muitas vezes num trabalho de resignificação que contraria sentidos hegemônicos na língua (Duarte, 2011).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve como objetivo analisar os documentos que regem o ensino de Literatura e Língua Portuguesa nas escolas públicas estaduais, etapa Ensino Médio, tanto em âmbito nacional quanto estadual, vigentes em 2024, com o intuito de compreender como esses documentos orientam o ensino de literatura afro-brasileira na educação básica, a partir da *Lei 10639/2003*, bem como propor reflexões sobre a atuação do Movimento Negro (MN) no campo da educação e sobre a decolonialidade dos currículos.

Por meio da análise dos documentos normativos do MEC e da Seduc-GO, foi possível investigar os processos de ensino dessa literatura no Ensino Médio, especialmente à luz das exigências estabelecidas pela *Lei n.º 10.639/2003* e pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira*.

Essa reflexão permitiu conhecer os desafios e as potencialidades do trabalho com literatura afro-brasileira nas escolas públicas estaduais de Goiás, por meio dos documentos que apontam os caminhos para as práticas pedagógicas que envolvem a literatura afro-brasileira no estado. Enfim, pretendeu-se responder à pergunta central que guiou este estudo: em que medida as orientações curriculares nacionais e estaduais de Goiás contribuem para a implementação e fortalecimento do ensino da literatura afro-brasileira no Ensino Médio?

Nos documentos nacionais que orientam o ensino de literatura em Goiás, como a BNCC, percebe-se que ela recomenda o ensino de literatura afro-brasileira de forma bem geral, a literatura apresenta-se bem diluída da área de linguagens, cabendo aos estados da federação propor em seus currículos que foram elaborados a partir da BNCC orientações mais pontuais sobre as literaturas.

No PNLD é obrigatório que os livros didáticos, paradidáticos e literários atendam às exigências da *Lei n.º 10.639/2003* e o livro didático adotado em Goiás pelo Ensino Médio cumpre essa exigência, trazem autores, autoras afrobrasileiros.

Nas Diretrizes Curriculares para 2024 há somente uma menção à *lei 10.639/2003* dizendo sobre a obrigatoriedade da temática afro-brasileira e africana em história, literatura e arte, não há indicações específicas para o trabalho de literatura afro-brasileira.

Nos documentos nacionais que orientam o ensino de literatura em Goiás, como a BNCC, percebe-se que ela recomenda o ensino de literatura afro-brasileira de forma bem geral, a literatura apresenta-se bem diluída da área de linguagens, cabendo aos estados da federação

propor em seus currículos que foram elaborados a partir da BNCC orientações mais pontuais sobre as literaturas.

No PNLD é obrigatório que os livros didáticos, paradidáticos e literários atendam às exigências da *Lei n.10.639/2003* e o livro didático adotado em Goiás pelo Ensino Médio cumpre essa exigência, trazem autores, autoras afrobrasileiros.

Nas Diretrizes Curriculares para 2024 há somente uma menção à *lei 10.639/2003* dizendo sobre a obrigatoriedade da temática afro-brasileira e africana em história, literatura e arte, não há indicações específicas para o trabalho de literatura afro-brasileira.

Quanto ao Revisa, nota-se um foco predominante nos descritores exigidos pelas avaliações externas. Nesse contexto, abre-se uma oportunidade valiosa para ampliar as abordagens, incorporando também produções literárias de autoras e autores negros, bem como temáticas afro-brasileiras, contribuindo para uma formação mais plural e alinhada aos princípios da educação antirracista.

Mayer (2024) considera que a área da educação, tem responsabilidade na eliminação do preconceito racial e pode impulsionar ações culturais e políticas para modificar a sociedade, por meio da transformação do indivíduo e das relações sociais. Para Gomes (2018), deve-se considerar a dimensão estética da literatura em sala de aula. A produção literária é fruto de um contexto, é feita por sujeitos concretos que evidenciam nas obras literárias o que pensam sobre a vida e sobre a sociedade, atuando na construção das subjetividades, assim as abordagens pedagógicas em literatura afro-brasileira podem ampliar o repertório cultural dos estudantes, promover uma educação literária mais inclusiva e dinâmica.

Cavalleiro (2024), indica algumas características de uma educação antirracista, o reconhecimento positivo da diversidade racial impele aos envolvidos com a educação, como os gestores e professores devem ser orientados a escolherem e elaborarem seus materiais didáticos que contemplem essa diversidade:

1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira.
2. Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.
3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade no espaço escolar, e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas.
4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos os alunos e alunas.
5. Ensina as crianças e adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.
6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do eurocentrismo dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de assuntos negros.

7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.
8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e alunas pertencentes a grupos discriminados (Cavalleiro, 2024, p. 128-129).

Cavalleiro (2024), também, destaca a necessidade de consideração e enfrentamento do racismo no ambiente escolar. A proposta envolve desde uma seleção de materiais didáticos que reflitam a diversidade racial até a promoção de um currículo crítico que valorize a história e a cultura dos diferentes grupos étnicos que compõem a sociedade brasileira. Além disso, enfatiza a importância da reflexão constante sobre o racismo, a exclusão de qualquer forma de discriminação e o estímulo às relações interpessoais baseadas no respeito. A valorização da diversidade deve ser um meio para garantir a participação igualitária de todos os estudantes, fortalecendo sua identidade, portanto os materiais didáticos/pedagógicos precisam estar alinhados a essas perspectivas. Gomes salienta que:

que os vínculos entre o que acontece dentro e fora da escola nos ajudam a repensar nossos currículos, nossa educação escolar é um recorte do processo educativo mais amplo, vivido por todo e qualquer indivíduo; práticas e nossos valores, dando lugar a uma escola mais democrática. [...] Quem sabe assim a escola possa desencadear um processo de mudanças de lógica, de valores e de práticas, e a tradição oral, a contemporaneidade, a ecologia, a estética e a diversidade dos vários grupos étnico-raciais sejam incorporados como constituintes do processo educativo, como dimensões do currículo e da prática escolar? Poderemos então desenvolver práticas pedagógicas que entendam a educação escolar que vai além do letramento e da consciência revolucionária. Compreendermos o significado e a abrangência da cultura de tradição africana na construção e na constituição da nossa sociedade. Dessa maneira, estaremos, sim, mais próximos da articulação entre educação, cidadania e raça (Gomes, 2024, p.70-71).

Para Gomes (2024), a necessidade de estabelecer conexões entre os acontecimentos dentro e fora da escola, destacando que o ambiente escolar faz parte de um processo educativo mais amplo, vivido para todos os indivíduos. Para tanto, a autora propõe uma revisão dos currículos, valores e práticas pedagógicas para construir uma escola mais democrática e alinhada à diversidade cultural e étnico-racial da sociedade. Essa transformação envolve a incorporação de elementos como a tradição oral, a ecologia, a estética e a história dos diferentes grupos étnico-raciais como dimensões centrais da educação.

Além disso, a reflexão de Gomes (2024) aponta para a necessidade de uma mudança na lógica educacional, de modo que a prática pedagógica não se limite apenas ao letramento ou à formação de uma consciência democrática, mas que promova uma compreensão profunda da cultura africana e de sua influência na constituição da sociedade brasileira. Ao articular educação, cidadania e identidade racial, a escola pode se tornar um espaço efetivo de valorização da diversidade e de combate às desigualdades estruturais, contribuindo para a

formação de sujeitos. Para isso, entendemos a responsabilidade do Estado enquanto ator de políticas públicas para a promoção de uma educação que acolha e valorize todas as manifestações culturais.

Numa democracia, as estratégias educacionais devem propor reflexões sobre questões de poder, igualdade e justiça (Freire, 2007). Tais reflexões são necessárias para a transformação da realidade dos estudantes em um dado contexto. Por isso, é tão importante a participação da escola para reafirmar e assegurar que o conhecimento, que visa garantir direitos à cidadania, seja amplamente trabalhado no ambiente escolar.

Para Machado e Soares (2021), é salutar pensar o ensino de literatura enquanto um campo crítico capaz de questionar a colonialidade por trás dos documentos oficiais, das políticas públicas de promoção da leitura, da escolha das obras, da formação de professores de literatura, dos currículos da Educação Básica e do Ensino superior. Que seja um campo construído enquanto projeto questionador de ausências, trabalhando pela ampliação do próprio entendimento a respeito do que é o texto literário, e não simplesmente pela substituição de um padrão por outro. Aliás, que não haja “padrões” e sim espaço para as distintas vozes. Assim,

A partir do reconhecimento da literatura e do seu ensino como campos que posicionam grupos, práticas e pensamentos de maneira hierárquica, dentro de uma lógica moderna/colonial, racial, de gênero e de classe, é necessário enfrentar e transformar as estruturas das quais, de uma forma ou de outra, também participamos. Precisamos propor novas ferramentas pedagógicas, capazes de não apenas fazer concessões aos sujeitos subalternizados (como acontece sistematicamente na história brasileira), mas de incluí-los, visibilizá-los e das quais participem ativamente na construção. Acreditamos que, dessa maneira, a leitura literária possa ir além das limitações do sistema educativo, do ensino e da transmissão de saber (Machado, 2021, p.1001).

Por conseguinte, reconhecer a diversidade literária com autores negros, personagens negros, na sua oralidade, corporeidade, cultura e tradições contribui para o fortalecimento da identidade negra e da luta por direitos. A literatura pode ser significativa para as discussões em sala de aula, possibilitando outros conhecimentos, outra visão de mundo, uma visão diversa, rompendo fronteiras múltiplas e abordando questões identitárias, ações importantes em uma sociedade democrática.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, J. de. O tronco do Ipê. 16. ed. São Paulo: Ática, 2005

ALMEIDA, S. L. de. Racismo Estrutural – São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

ARAÚJO, Leonor Franco. A Lei 10639 e sua maior idade. Há o que se comemorar?. Revista Docência e Cibercultura, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 279–294, 2021. DOI: 10.12957/redoc.2021.57479. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/57479>. Acesso em: 29 nov. 2024.

ARROYO, M. G. Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2011.

BHERING, M. de S; FONSECA, V. M; SILVA, T. H. M. A BNCC e a Lei n. 10.639/2003: Componentes curriculares e educação antirracista. In: *Revista de Ciências Humanas*. v. 2 n. 21 (2021): Dossiê Educação das Relações Étnico-Raciais. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/12726> Acesso em: 04 mar. 2024.

BARBOSA, Eduardo, O que é decolonialismo? Site Institucional da Escola de Comunicação e Artes – Universidade de São Paulo (USP). 02 de maio de 2024. Disponível em: <https://www.ec.nós.br/não/o-que-e-decolonialismo>. Acesso em: 18 dez.2024.

BRANDÃO, A. In: GONÇALVES, M. A. R. (Org.). “Afirmação da diversidade e criação de uma nova imaginação nacional”, Educação, arte e literatura africana de língua portuguesa: contribuições para a discussão da questão racial na escola. Rio de Janeiro: Quartet: NEAB-UERJ, 2007.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 03 mar. 2024.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 15 jul. 2024.

_____. Ministério da Educação. Grupo de Trabalho Interministerial. Contribuições para Implementação da Lei 10639/2003: Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Etnorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10639/2003. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/contribuicoes.pdf>. Acesso em: 23 out.2024.

_____. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-Racial e História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. MEC/SEPPPIR, Brasília, 13 de maio de 2009, 104 páginas.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 jun. 2024.

_____. Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 27 jun. 2024.

_____. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 28 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 08 jun. 2024.

_____. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Matrizes de referência de linguagens Língua Portuguesa do Saeb – BNCC. Brasília, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_professor/o_que_cai_nas_provas/Matriz_de_Referencia_de_Lingua_Portuguesa.pdf Acesso em: 15 dez. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, 22 jun. 2004.

CANDIDO, Antonio. “O direito à literatura”. In: *Vários escritos*. São Paulo: Duas cidades; Ouro sobre azul, 1995, p. 171-193.

CAVALLEIRO, E. Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: *Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola*. 7 ed. rev. e atual. São Paulo: Selo Negro, 2024.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê*; Tradução de Laura Taddei Brandine – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: Secad/Seppir, 2004.

DIAS, L. R. Quantos passos já foram dados? A questão da raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639, de 2003. In: ROMÃO, J. (org). *Histórias da Educação dos Negros e outras histórias*. Brasília: MEC/Secad, 2005, p.49-62.

DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Tempo*, 2007;12(23):100–22. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/yCLBRQ5s6VTN6ngRXQy4Hqn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2024.

DUARTE, E. de A. *Literatura, política, identidades: Ensaio*. Belo Horizonte: FALÉ/UFMG, 2005.

DUARTE, Eduardo de Assis (Coord.). *Literatura Afro-brasileira: 100 autores do século XVIII ao XX*. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

DUARTE, Newton. O Currículo em Tempos de Obscurantismo Belligerante. *Rev. Espaço do Currículo* (online), João Pessoa, v.11, n.2, p. 139-145, mai./ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568>. Acesso em: 26 out. 2024.

Edital de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro e do material didático - PNLD 2019. (2017). Secretaria da Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Disponível em: <https://www.fnede.gov.br/centrais-deconteudos/publicacoes/category/165-editais?download=11304:edital-pnld-2019- consolidado>. Acesso em: 16 nov.2024.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. *In: ALEXANDRE, Marcos Antônio (Org). Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.*

_____, C. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. *In: Scripta*, v.13, n. 25, jul.– dez., 2009, p. 17-31. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4365>. Acesso em: 10 jul. 2024.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. Documento Curricular para Goiás - Etapa Ensino Médio. Disponível em: <https://www.cee.go.gov.br/files/DOCUMENTO-CURRICULAR-PARA-GOIAS-ETAPA-ENSINO-MEDIO.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2024.

GOMES, Nilma Lino (org.). *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03*. 1. ed. Brasília : MEC ; Unesco, 2012.421 p., il. - (Educação para todos; 36)

GOMES, F. A nitidez da invisibilidade: experiências e biografias ausentes sobre raça no Brasil republicano. *In: SALGUEIRO, M. A. A. (org.). A República e a questão do negro no Brasil*. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005, p. 49.

GOMES, N. L. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. *In: CAVALLEIRO, E. (Org.). Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2024. p. 59-71.

GOMES, N. L. *O Movimento Negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONZALEZ, L. HASENBALG, C. *Lugar de negro*. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

Identidades em Ação: Linguagens e suas Tecnologias: manual do Professor / Telma de Carvalho Guimarães... [et.al]. Editora responsável Olívia Maria Neto. 1. Ed. - São Paulo: Moderna, 2020.

Decreto Nº 9.099, de 18 de jul. de 2017. (2017). Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm. Acesso em: 26 nov.2024.

IPIRANGA, SARAH. O Papel da Literatura na BNCC: Ensino, Leitor, Leitura e Escola. *Revista de Letras - Centro de Humanidades Universidade Federal do Ceará/UFC - Fortaleza-CE*, 2019. Pág. 106-114. Disponível em: www.periodicos.ufc.br/index.php/revletras Acesso em: 12 set.2024.

JOHNSON. A. L. S. Personagens Negros na literatura infantojuvenil: rompendo estereótipos. *In: Racismo e antirracismo na educação: Repensando nossa escola*. 7 ed. São Paulo: Selo Negro, 2024. P. 147-166

MACHADO. Rodrigo. C. M; SOARES. Ivanete B. *Rev. Bras. Linguíst. Apl.*, v. 21, n. 3, p. 981-1005, 202. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202116960> Acesso em: 02 dez.2024.

- MAYER, Isabel S. A Responsabilidade da escola na Eliminação do Preconceito Racial: alguns caminhos . *In*: CAVALLEIRO, E. (Org.). Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2024. p.73-87.
- MEINERZ, C. B. Entrevista com a Professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva: Educação das Relações Étnico-raciais, Ensino de História e os Vinte Anos da Lei 10.639/2003. *Revista História Hoje, [S. l.]*, v. 12, n. 25, 2023. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/1091>. Acesso em: 26 abr. 2024.
- NASCIMENTO. D. M. do; SOARES.P. A Lei 10.639/03 no currículo da educação básica: itinerário de seus 20 anos de implementação. *Revista Cocar V.20. N.38/2024* p.1-21
- ORMUNDO. Wilton. *Se Liga nas Linguagens: português: manual do professor / Wilton Ormundo, Cristiane Siniscalchi – 1ª Ed. São Paulo, Moderna, 2020.*
- PORTAL IROHIN. Por uma política nacional de combate ao racismo e a desigualdade racial: Marcha Zumbi contra o racismo, pela cidadania e a vida. Brasília: Cultura Gráfica e Editora Ltda, 1996. In <https://irohin.org.br/index.php/memoria-negra/marcha-zumbi-1995.html>. Acesso em : 12 jul. 2024.
- PRODANOV, Cleber Cristiano. Metodologia do Trabalho Científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- RAMOS, G. São Bernardo. Posfácio de Godofredo de Oliveira Neto. – 86. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.
- RISÉRIO, Antônio. A utopia brasileira e os movimentos negros. São Paulo: Ed. 34, 2007.
- ROCHA, Gabriela de Cássia S. Carolina Maria de Jesus: violência de gênero e sua trajetória. **Revista Aurora**, Marília, SP, v. 16, n. 2, p. 61–86, 2023. DOI: [10.36311/1982-8004.2023.v16.n2.p61-86](https://doi.org/10.36311/1982-8004.2023.v16.n2.p61-86). Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/aurora/article/view/15516>. Acesso em: 26 dez. 2025.
- SILVA, Ana Célia da. A Discriminação do Negro no Livro Didático. Salvador: CED; CEAQ, 1995.
- SILVA, C. Formação de Educadores/a para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. *In*: CAVALLEIRO, E. (Org.). Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2024. p. 41-58.
- SOUSA. E. F. de. Repercussões do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCNs. *In*: Racismo e antirracismo na educação: Repensando nossa escola. 7 ed. São Paulo: Selo Negro, 2024. p.15-39
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e Identidade Social. *In*: Alienígenas na Sala de Aula. Petrópolis, Vozes, 1995.
- SILVA. P. B. G. Aprender, ensinar e relações étnico raciais no Brasil. *Revista Educação*. Porto Alegre/RS, n. 3 (63), 2007. p. 489 a 506.
- ZILBERMAN, Regina. A teoria da literatura e a leitura na escola. *In*: _____. A literatura e o ensino da literatura. Curitiba: InterSaberes, 2012. p. 236-248.
- ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 11–22, 2008. DOI: [10.11606/va.v0i14.50376](https://doi.org/10.11606/va.v0i14.50376). Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>. Acesso em: 11 fev. 2025.