



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

**O LUGAR DAS LITERATURAS DOS PALOP NOS REFERENCIAIS
CURRICULARES DOS ESTADOS DO NORDESTE E EM ALGUNS SISTEMAS
APOSTILADOS DE ENSINO**

Elana Gonçalo de Araújo

Campina Grande

2024

Elana Gonçalo de Araújo

**O LUGAR DAS LITERATURAS DOS PALOP NOS REFERENCIAIS
CURRICULARES DOS ESTADOS DO NORDESTE E EM ALGUNS SISTEMAS
APOSTILADOS DE ENSINO**

Dissertação de mestrado apresentada ao
Programa de Pós-graduação em
Linguagem e Ensino da Universidade
Federal de Campina Grande como
requisito para obtenção do título de
Mestre em Linguagem e Ensino.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Marta
dos Santos Silva Nóbrega

Campina Grande

2024

A6631

Araújo, Elana Gonçalo de.

O lugar das literaturas dos PALOP nos referenciais curriculares dos Estados do Nordeste e em alguns sistemas apostilados de ensino / Elana Gonçalo de Araújo. – Campina Grande, 2024.

97 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2024.

"Orientação: Profa. Dra. Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega".

Referências.

1. Literaturas Africanas de Língua Portuguesa. 2. Referenciais Curriculares. 3. Literatura – Estudo e Ensino. 4. Sistemas Apostilados de Ensino. I. Nóbrega, Maria Marta dos Santos Silva. II. Título.

CDU 82(07)(043)

**O LUGAR DAS LITERATURAS DOS PALOP NOS REFERENCIAIS
CURRICULARES DOS ESTADOS DO NORDESTE E EM ALGUNS SISTEMAS
APOSTILADOS DE ENSINO**

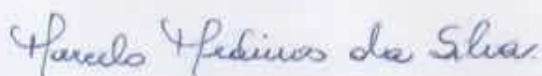
Banca Examinadora



Profª. Dra. Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega – PPGLE/UFCG
(Orientadora)



Prof. Dr. José Helder Pinheiro Alves
(Examinador - UFCG)



Prof. Dr. Marcelo Medeiros da Silva
(Examinador - UEPB)

Campina Grande

2024

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela sua infinita misericórdia e seu amor derramados sobre minha vida.

Aos meus pais por todo o suporte emocional em toda minha jornada acadêmica e na vida.

Agradeço à minha tia Edilene pelo infinito apoio em todas as áreas possíveis.

Aos meus amigos que conheci na UFPB campus IV que sempre estiveram ao meu lado e fazem minha vida ser mais leve e mais feliz.

Agradeço aos amigos do curso de Letras da UFPB campus I que estiveram comigo na caminhada acadêmica.

E também aos amigos que fiz no PLEI (Projeto linguístico-cultural para estudantes internacionais), fui muito feliz fazendo parte dessa equipe.

À minha amiga Rafaela, que, mesmo distante, me deu um grande suporte em todo o mestrado.

Às minhas amigas Carolaine e Chrystianne pela amizade e companheirismo.

Agradeço aos professores que passaram por minha vida no ensino básico e plantaram em mim a vontade de ser professora.

Agradeço aos professores da UFPB campus IV que me estimularam a crescer como ser humano de uma forma maravilhosa.

Agradeço aos professores da UFPB campus I e aos professores do PPGLE/UFCG por todo conhecimento compartilhado.

Agradeço à Fapesp pela bolsa concedida durante 10 meses (de outubro de 2022 a julho de 2023). O incentivo financeiro possibilitou afastamento das atividades de docência em uma escola da rede privada em Cabedelo, permitindo um tempo para a dedicação à leitura dos Referenciais Curriculares e dos SAE.

À minha orientadora, Prof^ª Dr^ª Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega, por aceitar me orientar, por toda empatia e todo o suporte sem o qual essa dissertação jamais conseguiria ser finalizada.

Aos professores Prof. Dr. José Hélder Pinheiro Alves e Prof. Dr. Marcelo Medeiros da Silva por aceitarem compor a banca examinadora.

Este continente é, ao mesmo tempo, muitos continentes.

A cultura Africana não é uma única,
mas uma rede multicultural em contínua construção.

Mia Couto

RESUMO

O presente trabalho consiste em uma análise a respeito da presença das literaturas africanas produzidas nos Países Africanos de Língua Portuguesa – PALOP – e orientações para o seu ensino em Referenciais Curriculares do Nordeste e em Sistemas Apostilados de Ensino (SAE). Desse modo, buscamos observar o que os documentos e os SAE abordam como fundamental para uma educação intercultural, ético-racial e decolonial, e como o ensino das literaturas africanas podem contribuir positivamente na construção de um currículo cada vez mais antirracista. Nesse sentido, buscamos averiguar qual espaço é dado para essas literaturas nos documentos de orientação didática de quatro estados em específico (Bahia, Ceará, Paraíba e Rio Grande do Norte) e também em dois sistemas apostilados de ensino: *Poliedro* e *SAE Digital*. Fundamentam nossa análise conceitos de colonialismo, colonialidade e decolonialidade de acordo com COSTA; TORRES; GROSGOUEL (2018), BONNICI (2009) e sobre racismo e antirracismo PINHEIRO (2023) e GOMES (2019). A metodologia da investigação foi de caráter qualitativo porque foi desenvolvida através do estudo bibliográfico e documental. Para finalizar, trazemos uma análise do que foi encontrado nos documentos referente à postura antirracista do currículo e de como as literaturas africanas de língua portuguesa são colocadas para a contribuição de uma educação escolar mais decolonial e antirracista, além de refletirmos sobre como os Sistemas Apostilados de ensino se apresentam diante dessa postura.

Palavras-chave: Literaturas africanas de língua portuguesa. Ensino. Referenciais curriculares. Sistemas Apostilados de Ensino.

RESUMEN

El presente trabajo consiste en un análisis respecto a la presencia de las literaturas africanas producidas en los Países Africanos de Lengua Portuguesa - PALOP y directrices para su enseñanza en las Referencias Curriculares del Nordeste y en los Sistemas de Apostilla Didáctica (SAE). De esta forma, buscamos observar qué es que los documentos ponen como fundamental para una educación intercultural, ético-racial y decolonial, y cómo las literaturas y la enseñanza de las literaturas producidas en los países africanos de lengua portuguesa pueden contribuir positivamente a la construcción de un currículo cada vez más antirracista. En este sentido, tratamos de averiguar qué espacio se concede a estas literaturas en los documentos de orientación didáctica de cuatro estados, específicamente Bahía, Ceará, Paraíba y Rio Grande do Norte, así como en algunos sistemas de hojas informativas de enseñanza de la Poliedro y del SAE Digital. Nuestro análisis se fundamenta en el concepto de colonialismo, colonialidad y decolonialidad según COSTA; TORRES; GROSFUGUEL (2018), BONNICI (2009) y a cerca de la interculturalidad nos basaremos en la teoría de CANDAU (2008) y el antirracismo de PINHEIRO (2023) e GOMES (2019). La metodología de la investigación fue cualitativa porque se desarrolló a través del estudio bibliográfico y documental. Para concluir, presentamos un análisis de los datos encontrados en los documentos concernientes a la postura antirracista e intercultural del currículo, y veremos cómo las literaturas africanas de lengua portuguesa son puestas, en estos documentos, objetivando la contribución de una educación escolar más decolonial y antirracista, también veremos cómo los Sistemas de Hojas Informativas de enseñanza se presentan frente a la actitud de los documentos.

Palabras clave: Literaturas africanas de lengua portuguesa. Enseñanza. Documentos curriculares. Sistemas de Hojas Informativas de Enseñanza.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Sugestão acerca do trabalho com a literatura dos ancestrais.....	55
Figura 2 - Sugestões de trabalho com literaturas escritas por pessoas negras.....	63
Figura 3 - Quadro de Almada Negreiros.....	67
Figura 4 - Figura 4 - Contextualização histórica sobre a África	68
Figura 5 - Apresentação da lei 10.639	70
Figura 6 - Diferença entre literatura africana e literatura afro-brasileira.....	77
Figura 7 - Sumário do conteúdo de Literatura do SAE.....	79
Figura 8 - Trecho do conto “As mãos dos pretos”.....	80
Figura 9 - Atividade sobre o conto.....	81
Figura 10 - Síntese dos períodos históricos das Literaturas dos PALOP.....	84
Figura 11 - Síntese do conto “A fronteira de asfalto”.....	85
Figura 12 - Significado da palavra fronteira	86
Figura 13 - Diálogo da obra de Ondjiaki com a de Honwana	87
Figura 14 - Trecho de “O vendedor de passados”.....	88
Figura 15 - Explicação sobre o realismo mágico	89
Figura 16 - Proposta para exercitar as habilidades contempladas.....	89

Lista de Quadros

Quadro 1 - Fases do ensino de Língua Portuguesa.....	22
Quadro 2 – Documentos orientadores do Ensino Médio (1996-2018)	23
Quadro 3 - Mapeamento da Legislação que fundamenta os RCNe.....	41
Quadro 4 - A literatura dos PALOP presente no documento do Rio Grande do Norte.....	66
Quadro 5 - Descrição das habilidades.....	71
Quadro 6 - Autores citados no capítulo 7 do livro da Poliedro.....	73
Quadro 7 - Autores citados no capítulo 8 do livro da Poliedro	75
Quadro 8 - Síntese do conto “As mãos dos pretos”.....	82
Quadro 9 - Possibilidades de leitura do conto.....	87

SUMÁRIO

1- INTRODUÇÃO.....	12
2- FORMULAÇÕES DE DECOLONIALIDADE PARA UMA ESTRUTURA CURRICULAR ANTIRRACISTA.....	16
2.1 A força do eurocentrismo no currículo colonial.....	17
2.2 Decolonização do currículo um dos caminhos para uma educação antirracista....	19
2.3 - As formulações legais e as contribuições dos movimentos de militância negra nas proposituras curriculares nacionais.....	23
3- OS REFERENCIAIS CURRICULARES DO NORDESTE E AS LITERATURAS DOS PALOP	38
3.1 As literaturas dos PALOP e a viabilização de uma educação antirracista.....	38
3.2 Caracterização dos Referenciais Curriculares do Nordeste - RCNe.....	42
3.3 Referenciais que reconhecem uma educação antirracista a partir do protagonismo do sujeito negro	51
3.4 Referenciais que sugerem as literaturas dos PALOP como possibilidades de experiência etnico-racial	56
4 - AS LITERATURAS AFRICANAS EM ALGUNS SISTEMAS APOSTILADOS DE ENSINO.....	67
4.1 Sistema de ensino Poliedro.....	67
4.2 Sistema de ensino SAE Digital.....	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS.....	94

1. INTRODUÇÃO

As literaturas africanas produzidas nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) são literaturas muito recentes e demonstram, entre outros aspectos, a luta contra o regime colonial imposto nos países africanos. No século XXI, políticas públicas foram desenvolvidas e determinaram a inserção do ensino da cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica, a exemplo da Lei 10.639-2003 e da resolução nº 1/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Não obstante essa obrigatoriedade, pesquisas têm demonstrado que muitos docentes ainda se esquivam em trabalhar com as literaturas produzidas em solo africano, por razões que vão desde a inexistência de leituras em sua formação inicial quanto pela visão estereotipada acerca de África.

Neste sentido, urge a necessidade de uma educação literária focada nas elaborações subjetivas dos pesquisadores e na formação da consciência crítica daqueles que se dispõem a ler e a estudar os textos africanos. Um dos ganhos da leitura e do estudo dessas literaturas constitui em possibilidades de trocas interculturais, decoloniais e antirracistas que apresentam implicações psicológicas, sociais, culturais e políticas bastante significativas para o meio educacional do ensino básico.

A perspectiva decolonial proporciona uma visão plural das diferentes representações culturais, o que, além de uma educação mais democrática, nos coloca em situação bem mais inclusiva, porque, assim, é possível o leitor se identificar com características que determinem seu estilo de vida e não se sentir fora dos aspectos culturais trabalhados na escola. Sabendo que o ensino antirracista e decolonial contribui de uma forma significativa no desenvolvimento educacional e vendo que o espaço escolar é por lei obrigado a trabalhar a cultura afro-brasileira e africana, logo é necessário trazer à tona as literaturas africanas de língua portuguesa, que além de terem sido por muito tempo silenciadas, nos fazem imergir em um processo de reconstrução social, o que nos conscientiza que a realidade de grupos sociais que muitas vezes não são favorecidos é resultado de um processo histórico.

Apresentando assim a perspectiva antirracista e decolonial, vemos a literatura como um instrumento que nos coloca diante da nossa sociedade e nos faz refletir sobre os diferentes aspectos da realidade. O texto literário é aquele que “abrange todas as transformações que o homem opera na natureza, o que obriga a reconhecer que qualquer grupo humano possui objetos culturais que podem ser lidos de forma válida” (BORDINI; AGUIAR; 1988, p.11).

Durante minha graduação fui extensionista de um projeto de ensino de português para estrangeiros, atuando como professora de uma turma Pré-PEG (Programa de Estudantes-Convênio de Graduação) com alunos advindos de diferentes países do continente africano. Essa experiência despertou meu interesse pela literatura desses países e levou-me a perceber que existia uma carência de disciplinas sobre a literatura africana na grade curricular do curso de Letras da UFPB, que concluí no ano de 2020. Comecei a indagar-me sobre como essa carência curricular pode afetar nossas escolhas enquanto docentes do ensino básico.

Na primeira orientação após minha aprovação no mestrado, a minha orientadora me sugeriu trabalhar as literaturas africanas de língua portuguesa e para mim foi um enorme desafio, mas aceitei por ser uma forma de conhecer uma literatura que eu nunca tinha estudado. Desde o início da pesquisa, percebi que temos uma literatura muito rica em língua portuguesa e pouco difundida nas escolas, o que é reflexo marcante do legado da colonização. Então movida pela curiosidade, decidi investigar os referenciais curriculares para compreender se há espaço reservado para a inclusão das literaturas pertencentes ao PALOP.

Então, acreditando que o texto literário é um meio viável para o desenvolvimento de uma nova perspectiva, tirando o foco daquilo que é hegemônico, entendemos que a formação e atuação docente merece também ser colocada diante dessa perspectiva. O professor precisa entender que as produções consideradas, muitas vezes, como subalternas, também exploram e relatam como determinados grupos sociais agem em sua vida cotidiana. Nisto vemos a importância de agregar as literaturas africanas de língua portuguesa, que também foram escritas em língua portuguesa em países pouco comentados em sala de aula e que é uma literatura tão válida para um aprimoramento de uma educação antirracista.

Para uma potencialização do ensino das literaturas africanas de língua portuguesa, é importante que os documentos de orientações didáticas atentem para essa obrigatoriedade. Com isso, a pergunta norteadora deste trabalho é: o modo como os Referenciais Curriculares e os Sistemas Apostilados de Ensino (SAE) contemplam as literaturas africanas de língua portuguesa contribui para uma educação antirracista?

Tivemos como procedimento metodológico de investigação um levantamento bibliográfico dos documentos de orientações didáticas direcionados aos estudos de Linguagens (eixo língua portuguesa) para a educação básica de cada estado do Nordeste que estão disponibilizados na internet para então analisar se é, ou como é, colocado e aplicado o ensino das literaturas africanas de língua portuguesa no ensino básico por meio dos currículos oficiais de cada estado.

A pesquisa tem como objetivo geral investigar os espaços que as literaturas africanas de língua portuguesa ocupam nos Referenciais Curriculares dos Estados do Nordeste para uma educação antirracista. A partir desse, têm-se os seguintes objetivos específicos: pontuar aspectos conceituais que favorecem a uma descolonização do currículo a partir das teorias decoloniais e educação antirracista; identificar possíveis formulações de educação antirracista a partir das literaturas africanas nos Referenciais Curriculares do Nordeste e em Sistemas Apostilados de Ensino; analisar se as propostas curriculares e os Sistemas Apostilados de Ensino defendem a importância da difusão das literaturas africanas de língua portuguesa na ampliação do repertório de leitura de textos literários visando formar leitores críticos em conformidade à diversidade étnico-racial presente no contexto escolar e social de cada região.

Essa investigação, a fim de obter os resultados, tem como base metodológica a pesquisa qualitativa, a qual foi desenvolvida através do estudo bibliográfico e documental, que por sua vez está fundamentado em leituras teóricas que discorrem sobre a obrigatoriedade da leitura e o ensino das literaturas africanas de língua portuguesa, o eurocentrismo ainda muito presente nos currículos e a educação antirracista.

Na expectativa de definir o tipo da presente pesquisa, foram considerados 04 aspectos: finalidade, meio, abordagem e natureza. Quanto à finalidade, a nossa investigação é descritiva/exploratória, visto que é descrito o modo como (e se) os documentos constroem uma propositura curricular fundamentada nas literaturas produzidas nos PALOP para uma educação antirracista. Quanto aos meios, trata-se de uma pesquisa documental bibliográfica, já que focaliza na análise os documentos curriculares referentes a cada estado do Nordeste que estão disponibilizados na internet e a partir daí iremos investigar comparativamente como as literaturas dos PALOPS foram inseridas e quais abordagens os documentos instruem para um bom proveito dessas literaturas. Nesse contexto, como salienta Prodanov, (2013, p.55-56), a pesquisa documental se mostra relevante, pois a sua utilização “[...] é destacada no momento em que podemos organizar informações que se encontram dispersas, conferindo-lhe uma nova importância como fonte de consulta.” Assim, esse método é importante porque, como afirma Prodanove (2013, p.159), “esse tipo de trabalho proporciona não só a ampliação de conhecimentos, como também a compreensão de certas questões”.

A pesquisa também é de abordagem qualitativa, uma vez que, conforme Oliveira (2007, p.59), facilita “descrever a complexidade de problemas e hipóteses”. Nesse tipo de pesquisa, na perspectiva de Moraes (2003, p. 193), o pesquisador deve considerar que “os materiais textuais constituem significantes a que o analista precisa atribuir sentidos e

significados”. Nesta perspectiva, cabe ressaltar que um dos desafios impostos para a presente pesquisa incide no fato de atribuir sentidos aos enunciados de alguns Referenciais Teóricos que não trazem, explicitamente, uma orientação para o trabalho com as literaturas dos PALOP, mas direcionam para a compreensão de uma Educação antirracista. Logo, é possível identificar que a abordagem qualitativa é cabível nesta pesquisa porque “esse procedimento visa buscar informações fidedignas para se explicar em profundidade o significado e as características de cada contexto em que encontra o objeto da pesquisa” (OLIVEIRA, 2007, p. 60).

Por fim, quanto à natureza, trata-se de uma pesquisa básica, já que, a partir da descrição e análise dos dados coletados, espera-se gerar outros dados, bem como um conhecimento novo acerca da importância das literaturas africanas de língua portuguesa no currículo da Educação Básica brasileira a partir de documentos orientadores do ensino básico em nosso país.

Quanto a sua estruturação, o presente trabalho está dividido em três capítulos. O primeiro, **Alguns caminhos e práticas curriculares possíveis para o ensino de literaturas africanas dos PALOP**, é dedicado às definições do que é a teoria decolonial e suas implicações no currículo educacional. É importante entender que não é apenas o texto literário em si, mas também as implicações políticas sociais e culturais que fazem parte do ensino e como o eurocentrismo está presente em nosso currículo.

O segundo capítulo, **Os referenciais Curriculares do Nordeste e as literaturas dos PALOP**, procura identificar e descrever como os documentos oficiais apresentam, abordam e concedem visibilidade para as literaturas africanas de língua portuguesa. Depois de uma breve descrição foi feita uma análise de quatro currículos específicos com abordagem a partir de quais documentos apresentam o protagonismo do sujeito negro e quais documentos sugerem experiência étnico-racial.

No terceiro capítulo **As literaturas africanas em alguns sistemas apostilados de ensino**, mostraremos uma análise dos espaços que as literaturas africanas ocupam e como são apresentadas em alguns Sistemas Apostilados de Ensino, foi realizada uma análise do Poliedro Sistema de Ensino e do SAE Digital.

2. ALGUNS CAMINHOS E PRÁTICAS CURRICULARES POSSÍVEIS PARA O ENSINO DE LITERATURAS AFRICANAS DOS PALOP

Refletir acerca de perspectivas teóricas e práticas curriculares voltadas para o ensino das literaturas dos PALOP exige considerar dois pontos fundamentais: a concepção tradicional de currículo pautada em uma política educacional colonialista (conservadora do branqueamento¹) e algumas formulações críticas em torno das desigualdades educacionais centradas, sobretudo, nas relações de raça e etnia. Essas duas percepções apontam para a importância de uma educação antirracional, cuja propositura maior é eliminar as tensões, ainda presentes, nas políticas educacionais do país, em torno do racismo estrutural e do mito da democracia racial.

O enfoque deste capítulo considerará três perspectivas históricas atreladas ao eurocentrismo que contribuem para pensar uma educação antirracista: colonialismo, colonialidade e decolonialidade. Quando falamos a respeito do colonialismo, estamos trazendo à tona o resultado da exploração e dominação de algum país impondo sua autoridade sobre outro. Como defende Bonnici (2009, p.21), “O colonialismo consiste na opressão militar, econômica e cultural de um país sobre o outro, como foi a invasão europeia da África, Ásia e América a partir do século XVI”. Percebemos nas palavras de Bonnici que a prática colonialista é uma invasão em determinado território, extinguindo o que os nativos possuíam e impondo os seus valores, costumes, religião, comportamento do invasor. Segundo o autor, a “[...] colonização devastou a cultura de muitos povos, a qual foi substituída por uma cultura eurocêntrica e cristã”. (BONNICI, 2009, p.22).

Torres (2018) defende que o colonialismo pode ser interpretado como a formação histórica dos territórios, muitas vezes representado como veículo de civilização. e então, o dominador passa a ser o predominante, a autoridade máxima que domina, governa e impõe seus valores sobre determinado território. Com isso, tudo o que já existia antes dessa colonização passa a ser apagado, silenciado ou até mesmo dizimado.

Na essência do colonialismo, encontra-se a ideia de exploração e de controle, visto que uma potência estrangeira busca expandir suas influências, muitas vezes, justificando suas ações sob a pretensão de levar progresso, ordem, cultura ou educação aos territórios dominados. Esse processo não envolve apenas a ocupação física do espaço geográfico, mas

¹ A ideologia do branqueamento remonta ao momento pós-escravatura no Brasil e é defendida pelo racismo científico que fazia uma “uma pressão cultural exercida por uma hegemonia branca, para que o negro negasse a si mesmo, no corpo e na mente, como uma espécie de situação para se integrar na nova ordem social (BENTO & CARONE, 2002).

também a imposição de sistemas políticos, econômicos e sociais que refletem os interesses do colonizador.

A dominação colonial sempre resulta em uma dinâmica desigual de poder que, por muitas vezes, vem acompanhada de uma reinterpretação da história e culturas locais, que são marginalizadas em favor da narrativa do colonizador.

Quanto à colonialidade “pode ser compreendida como uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais” (TORRES, 2018, p.36). Nisso, é perceptível ver o período que a colonialidade possui é muito maior que o da colonização porque, mesmo após a independência dos países que foram colonizados, os vestígios da colonialidade ficam fixados na vivência do povo que outrora acompanhava a imposição do colonizador.

Descolonização é o termo que nomeia o período em que o território que estava colonizado consegue sua independência, “descolonização refere-se a momentos históricos em que sujeitos coloniais se insurgiram contra os ex-impérios e reivindicaram a independência” (TORRES, 2018, p.36). É um conceito ligado à libertação das circunstâncias de opressão do poder dominante de outro país.

Porém, mesmo após a independência, a força do colonialismo fica no povo que foi colonizado. Resgatar aquilo que realmente é nativo, sem influência eurocêntrica do dominador é um trabalho árduo. Para esse processo, utilizamos o termo decolonialidade, que, como afirma Torres (2018, p.36) “[...] refere-se à luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos”. É um processo longo e vagaroso, é uma atividade de resgate aquilo que um dia foi reprimido, proibido e silenciado.

Também podemos defini-la com um processo de não aceitação daquilo que ficou marcado como “civilização” apagando a cultura existente e instaurando, de forma bastante agressiva, a cultura europeia. “[...] a decolonialidade consiste também numa prática de oposição e intervenção, que surgiu no momento em que o primeiro sujeito colonial do sistema mundo moderno/colonial reagiu contra os desígnios imperiais que se iniciou em 1492.” (BERNARDINO-COSTA; GROSGOUEL 2016, p.17).

Assim, um dos objetivos que sustentam tal estudo é o propósito de desmontar as narrativas eurocêntricas que conservam a supremacia colonial, reivindicando a diversidade de perspectivas e experiências. Como desafiar as estruturas de poder que historicamente marginalizam e subjagam comunidades inteiras, com isso, promover uma visão mais justa e igualitária do mundo. Logo, vemos que a decolonialidade vai além de uma abordagem

teórica, ou de apenas um conceito, ela se transforma em conjunto de ações concretas, que são a substância para uma transformação social.

Pinheiro (2023, p.107) apresenta de uma forma concisa que: “A decolonialidade é uma categoria teórico-política voltada para a reversão da colonialidade. Esta, por sua vez, é um padrão subjetivo de subalternidade do sul global perante o norte global, uma subalternidade para além da dimensão territorial.” É possível enxergar que a colonialidade marca uma hierarquia opressiva que ainda persiste subjugando o sul global em relação ao norte que perpetuam em desigualdades estruturais profundas.

A autora reitera que “A decolonialidade vai na contramão, buscando descentralizar o pioneirismo e a potência do mundo que nos cerca, tendo como bases únicas o continente europeu e os Estados Unidos” (PINHEIRO, 2023, p.107). Na perspectiva delineada por Pinheiro (2023), ela promove uma reconfiguração do entendimento global sobre a narrativa tradicional que centraliza a Europa e os Estados Unidos, ou seja, reconhecendo as diversas potências existentes no mundo.

2.1 A força do eurocentrismo no currículo colonial

O eurocentrismo começou a criar forma e atuar como o imaginário dominante do mundo a partir do século XVI. “Com base nesse imaginário, o outro (sem religião certa, sem escrita, sem história, sem desenvolvimento, sem democracia) foi visto como atrasado em relação à Europa” (BERNARDINO-COSTA; GROSFUGUEL 2016, p.17). Essa civilização que se colocou como superior passou a denominar quem não era como ela de primitivos e atrasados.

Esse imaginário dominante esteve presente nos discursos coloniais e posteriormente na constituição das humanidades e das ciências sociais. Essas não somente descreveram um mundo, como o “inventaram” ao efetuarem as classificações moderno/coloniais. Ao lado desse sistema de classificações dos povos do mundo houve também um processo de dissimulação, esquecimento e silenciamento de outras formas de conhecimento que dinamizavam outros povos e sociedades (BERNARDINO-COSTA; GROSFUGUEL 2016, p.17)

A concepção eurocêntrica, impregnada nos países colonizados, foi, por muitas vezes, adotada pelo sistema de poder e continuou mesmo depois da colonização. Essa ideia de que o que tem valor é aquilo que o país recebeu do colonizador é muito forte, ao ponto de ficar imperceptível. Mesmo o país se tornando independente, o eurocentrismo, a dominação do modelo europeu continuou e ainda continua em nossa sociedade.

A mentalidade, que enaltece as contribuições e valores europeus em detrimento das culturas locais, não apenas moldou as estruturas sociais e políticas durante o período colonial, mas também persistiu além da independência, tornando-se uma parte intrínseca do sistema de poder dessas nações. A ideia de que apenas aquilo que foi transmitido pelo colonizado possui valor é uma influência enraizada que, muitas vezes, permanece imperceptível devido à sua presença universal na sociedade.

Logo, desafiar e superar essa mentalidade eurocêntrica requer uma reavaliação profunda das narrativas históricas, a promoção da diversidade cultural e a valorização das contribuições próprias de cada sociedade. Para isso, é muito importante reconhecer e redefinir os padrões de valor cultural, promovendo uma abordagem mais igualitária que promova a riqueza das diversas heranças presentes nos países colonizados.

Entendemos que o eurocentrismo dominou todas as áreas do conhecimento da sociedade, incluindo a educação. Diante disso, os documentos que normatizam e organizam o que será aplicado no sistema educacional têm, ainda, muito do aspecto eurocêntrico que foi colocado como única forma de civilização. Então, toda a forma de civilização anterior ao colonialismo foi aniquilada. Com isso, a classe dominante seguia e estabelecia o conceito europeu que já está naturalizado em nossa sociedade. Um exemplo disso é a difusão de que os negros escravizados no Brasil eram totalmente analfabetos. Del Priore (2021, p. 143), ao retomar a fala de Gilberto Freyre “Nas senzalas da Bahia, em 1835, havia maior número de gente sabendo ler e escrever do que no alto das casas grandes”, descreve que a população brasileira composta por pretos e pardos livres estava no mesmo quantitativo da de pessoas brancas e da de escravos no final do período colonial. Segundo ela, faz-se necessário ampliar o número de pesquisas para

procurar os afro-brasileiros onde eles não pareciam estar: nos salões do Império, nas faculdades de Direito e Medicina, nas Academias de Belas Artes e na imprensa. Isso porque, se continuarmos a consultar apenas listas de escravos nos testamentos e certidões de nascimento dos arquivos eclesiásticos, só veremos escravidão. Se seguirmos examinando processos-crime, só veremos brutalidade. Afinal, são os documentos que orientam e constroem a interpretação do historiador (DEL PRIORE, 2021, p. 264).

Ao tempo em que a autora instiga a necessidade de ampliar pesquisas que narrem o modo como homens e mulheres venceram o preconceito e a desigualdade, investigações realizadas no âmbito educacional apontam o decréscimo da população negra na escola, conforme dados do Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD, de 2022.

Os resultados da pesquisa descrevem que

Em 2022, dos jovens de 14 a 29 anos fora da escola 70% eram negros e 28% brancos, índice que teve uma pequena variação na comparação com 2019, quando 71% dos jovens fora da escola eram negros, e apenas 27% destes brancos.

Quando nos referimos ao currículo, é normal pensar no documento cuja função é apresentar uma série de conteúdos, objetivos e habilidades a serem desenvolvidas na atuação docente do ensino básico ou superior. Mas não podemos limitar a definição de currículo somente a isso.

[...] o currículo não se encerra nessa simples definição, ele não se restringe a uma questão de conteúdos, mas envolve, também, relações de poder, de classes sociais, questões raciais, étnicas e de gênero. Nesse sentido, constitui um elemento que estabelece diferentes conexões entre saber, identidade e poder (SILVA, 2019, Citado por SILVA, 2022, p.3).

O currículo, longe de ser uma simples listagem de conteúdos a serem transmitidos, transcende essa visão simplista e incorpora estruturas complexas que vão além do acúmulo de conhecimento. Ele se revela como um campo de interseção, onde se entrelaçam não apenas informações, mas também relações de poder, como Silva (2019) afirma na citação acima. Essa compreensão ampliada do currículo ressalta seu papel como um elemento central na construção de identidades.

Ao reconhecer as relações de poder presentes no currículo, é possível perceber quais escolhas são privilegiadas e que essas escolhas não são apresentadas de forma neutra. Elas refletem perspectivas e valores que podem reforçar ou desafiar estruturas sociais existentes.

O currículo, por ser um documento que direciona o caminho a ser seguido pelo sistema educacional, definindo, assim, os conteúdos que devem ser aplicados em todas as séries do ensino básico, teve sua estrutura, por muitos anos, feita com o propósito de manter a educação disponível para a classe dominante, assim não era pensado em educação plural, decolonial ou intercultural. Silva (2022, p.3) descreve que

O currículo permanecia estático às influências de aspectos sociais, culturais e políticos que permeiam a sociedade e preocupava-se, sobretudo, em desenvolver habilidades necessárias para o desempenho das diversas ocupações do mercado de trabalho.

Nisto, percebemos que a história e a cultura daqueles que foram silenciados desde o período de colonização continuaram silenciadas no ensino. Mesmo após a independência do país, os documentos que guiam os conteúdos eram fruto de uma colonização e seguiam de uma forma colonial. Os aspectos culturais de povos silenciados, como os negros, os

indígenas, os africanos e afro-brasileiros não tinham espaço no currículo, logo, não seriam estudados e debatidos em ambientes educacionais.

Em conformidade com Silva (2022, p.3), a primeira vez que o currículo passou a ser estudado foi na década de 1920 nos Estados Unidos. “As primeiras discussões sobre esta temática, estavam relacionadas ao processo de industrialização e aos movimentos imigratórios, que incitaram a massificação da escolarização nos Estados Unidos”. Esses estudos dedicados ao currículo, ainda segundo Silva (2022, p.3), surgiram no momento “em que diferentes forças econômicas, políticas e culturais buscavam estruturar os objetivos e formas da educação de massas de acordo com seus interesses e de modo a perpetuar a hegemonia da classe dominante”.

Com isso, a preocupação com o ensino voltado à diversidade e a construção de um indivíduo autônomo, não existia. Silva (2022) diz que Bobbitt foi quem iniciou esse processo de que a educação deveria funcionar como uma empresa, preparando os estudantes para a vida adulta de trabalho

Esse modelo de estrutura curricular passou a ser questionado na década de 1980 com as teorias pós-críticas que “expandem o viés de análise das teorias críticas [...], para a compreensão de que as desigualdades presentes no território educacional e curricular existem em função de outras dinâmicas como as de gênero, sexualidade e raça” (SILVA, 2019 citado por SILVA, 2022, p.6). Os temas como raça e etnia ganham espaço no currículo a partir desse novo contexto.

As teorias pós-críticas são influenciadas pela reivindicação dos grupos culturalmente dominados. De acordo com Silva (2022):

Esse movimento defende, a desconstrução da ideia de que existe uma hierarquia entre as diferentes culturas e, nesse sentido, destaca que todas as culturas são equivalentes tanto do ponto de vista epistemológico quanto do antropológico, o que impossibilitaria a definição de qualquer critério que situe determinada cultura como superior a outra (SILVA, 2022, p.6).

Com isso, percebemos que a cultura silenciada, a cultura colonizada e o contexto elitizado passam a sofrer um pequeno abalo, começam a ter espaço outras culturas que até o momento nem eram classificadas como cultura. Observa-se, de acordo com Silva (2019),

um processo de dominação cultural simbólico, que visa a internalização das estruturas sociais e culturais das classes dominantes. Nesse processo, a cultura dominante é vista como a cultura. Os valores, hábitos e costumes da classe dominante são considerados como elementos constituintes da cultura. A internalização dessa definição, por sua vez, exige que ela não apareça como uma

definição arbitrária, é preciso uma ocultação de que se trata de uma imposição para que ela seja vista como natural.

A única cultura existente era a cultura dominante, logo, qualquer outro tipo de produção criada por pessoas das classes minoritárias não era considerado como válido. Assim, o currículo educacional se desenvolveu como um documento que conduzia o ambiente educacional para a admiração dos grandes feitos da classe dominante, com se só a classe dominante produzisse e só existisse essa visão. Resultado de um longo período de colonização e dominação, o ponto de vista europeu ficou enraizado ao ponto de ficar imperceptível que é possível existir uma cultura diferente da que nos foi imposta.

Ao pensar sobre o educando como resultado dessa educação, que tem como princípio ser uma educação emancipatória, é importante mostrar o outro e a diversidade existente nas produções artísticas e culturais. Para (2019, p.55), “O currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de “fatos” e conhecimentos objetivos. O currículo é um local onde ativamente se produzem e se criam significados sociais”.

Portanto, compreender o currículo como um espaço onde se entrecruzam saber, identidade e poder é essencial para uma abordagem educacional mais crítica e emancipatória. Isso implica repensar constantemente as escolhas curriculares, buscando a inclusão de diversas perspectivas, o enfrentamento de desigualdades e a promoção de uma educação que capacite os indivíduos a questionar, analisar e transformar as estruturas sociais existentes.

Diante disso, para desenvolver um currículo com espaço para a educação e a cultura de uma forma plural, o processo é lento e muito demorado. Como o currículo é um documento social e é lá que se afirma o que deve ser aplicado no ensino básico, também é necessário o interesse de quem efetua esse currículo.

O processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem, lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos “nobres” e menos “formais”, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, raça, ao gênero (SILVA, 2010, p.2).

A perspectiva eurocêntrica faz parte da civilização humana, então cada conquista nos espaços acadêmicos é resultado de muita luta e muitos estudos e análises dos documentos, principalmente quando falamos de cultura negra que sempre esteve em uma posição inferior e que por muito tempo foi olhada de forma pejorativa. Nisso, vemos o reflexo da sociedade

eurocêntrica que, por não conhecer outras formas de conhecimento, não valoriza a produção de grupos não elitizados. Silva (2022, p.6) desenvolve seu posicionamento alegando que:

O silenciamento da cultura e saberes africanos nos currículos é fruto de um processo histórico. O projeto de expansão territorial europeu não se limitou à dominação dos espaços físicos, mas expandiu-se a territórios simbólicos, psicológicos e intelectuais, nos quais de forma perversa e perniciosamente marginalizou, desqualificou e até mesmo eliminou saberes e formas de conhecimento que se contrapunham ao cânone epistemológico ocidental (MAZAMA, 2009; SANTOS; MENESES, 2014).

A escolaridade é um instrumento de controle social. Por isso, a classe dominante sempre procurou se preservar e se favorecer. Nisso vemos uma total influência na construção do currículo e na forma de aplicação dos conteúdos, no qual a classe dominada, considerada inferior, quando aparece, é de forma marginalizada ou pejorativa, sempre a partir de um olhar de diminuição. O que nos revela o quanto a colonialidade está presente ainda nos currículos educacionais.

É na escola que o cidadão e o pensamento crítico são formados. Por isso, vemos o quanto é necessário cada vez mais a quebra da estrutura colonial presente no nosso currículo e no nosso sistema. Silva (2022, p.3) exemplifica dizendo que “Concordando com Müller e Coelho (2013) entendemos que o combate às formas de discriminação, violência e preconceito, precisam estar presentes não só no cotidiano escolar, mas também no cerne das ações institucionalizadas da escola”. Essas ações são os documentos que guiam os percursos e conteúdos que o sistema educacional devem percorrer “como no projeto político-pedagógico, no arranjo curricular, no modelo de gestão e avaliação, na elaboração de materiais didático-pedagógicos, bem como na formação de professores e demais profissionais da educação”.

No que diz respeito a um currículo voltado para a literatura, propriamente dito, uma pesquisa de doutorado realizada por Tiuman (2017)², situa, historicamente, a visão eurocêntrica do uso da literatura na construção curricular da educação brasileira, tendo como marco inicial a reforma instituída por força da proposta de Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal. O objetivo da propositura, legitimada pelo Alvará de 28 de junho de 1759, era a organização do sistema educacional tanto em Portugal, quanto no Brasil que substituísse a metodologia eclesial adotada pelos jesuítas por uma pedagogia estatal pública e laica. Para tal, alguns pontos fortes da Reforma

² A tese, intitulada *A História da Disciplina Literatura no Ensino Secundário Brasileiro e as Avaliações Externas: o exame vestibular, o ENEM e o Enade de Letras*, descreve e discute a implantação e evolução do ensino da literatura nos períodos colonial, imperial e republicano a partir dos preceitos legais regulamentadores do currículo de língua portuguesa e de literatura no País. Para efeitos dessa Dissertação, faremos uma breve descrição do modo como a autora apresenta o ensino em cada um desses períodos.

foram: a implantação de aulas de gramática latina, de grego e de retórica; a criação da função de diretor de estudo, responsável pela administração, orientação e fiscalização do ensino, a realização de concurso para professores e a definição de livros a serem adotados nas escolas. Segundo a autora, na Reforma Pombalina a *Arte da Grammatica da Língua Portuguesa*, de Reis Lobato, compêndio utilizado para o ensino da Língua Portuguesa, contemplava textos literários, colocados ao serviço dos interesses políticos do estado, pois eram “utilizados como modelares do bem falar e do bem escrever, fato que justificava a sua presença nos compêndios didáticos” (Tiunan: 2017, p.64).

Segundo a autora, a Lei do Diretório de 1759, assinada pelo Marquês de Pombal, instituiu o ensino de Língua Portuguesa no País. Entretanto, só em 1871, é que a disciplina tornou-se obrigatória nos Exames Preparatórios, sobretudo no âmbito do Colégio Pedro II. Tiunan (2017), tomando por base os estudos de Razzini (2000; 2010), resume o ensino de Língua Portuguesa em quatro fases, delimitadas no quadro a seguir:

Quadro 1 - Fases do ensino de Língua Portuguesa

FASES	PERÍODO	ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
1 ^a	1838 a 1869	Não constava nos exames preparatórios e era ministrada apenas nos primeiros anos do curso com ênfase no latim e na gramática latina. Nessa fase, entre 1862 e 1875, foi adotado o <i>Curso Elementar de Litteratura Nacional</i> do professor de Retórica, Poética e Literatura Nacional do Colégio Pedro II, Cônego Fernandes Pinheiro (1825-1876) ³ .
2 ^a	1870	Aumento da carga horária e dos conteúdos da disciplina que passa a ser estudada nos três primeiros anos do curso.
3 ^a	1890	A retirada das disciplinas de retórica e poética dos currículos do colégio e, posteriormente, dos Exames
4 ^a	1931 - 1942	Implantação definitiva da literatura nos conteúdos de língua portuguesa, por força da Reforma Francisco Campos.

Fonte: Elaborado e adaptado pela autora a partir da síntese feita por Tiunan (2017, p. 70)

³ De acordo com Razzini (2000, p. 49), o curso “tentava conciliar a tendência historicista com a tradição retórico-poética, apresentando a história da literatura portuguesa e brasileira em ordem cronológica, subdividindo-a em seis épocas, sendo que, em cada época, os autores e excertos eram desdobrados em gêneros e espécies, dando à literatura uma perspectiva histórica com um formato clássico”.

No período da Primeira República, a visão eurocêntrica aplicada ao ensino de língua portuguesa em solo brasileiro permanece imperando, sendo que há uma quebra na apresentação historiográfica dos textos literários: os autores e textos mais modernos passam a incorporar o ensino, enquanto que os antigos serviam para ilustrar as mudanças gramaticais sofridas pela língua portuguesa ao longo dos anos. A justificativa para tal escolha “(...) vinha da crença de que, estando mais próximas do leitor, elas [as obras modernas] provocavam "emoções sinceras", despertavam "o prazer dos estudos" literários e contribuíam para "educar o gosto literário", ao qual se juntaria depois as obras clássicas, mas só na 5ª série.” (Razzini, 2000, p. 49)

A partir da Lei Rocha Vaz, instituída pelo Decreto n.º 16.782-A de 13 de janeiro de 1925, os conteúdos literários separam-se da grade curricular de língua portuguesa e institui-se a disciplina: literatura brasileira, cujo ensino adquire a função de ser “veículo de valores morais ou elemento formador do sentimento de nacionalidade” (CASSAVIA, 1981, In: Tiunan, 2017, p. 79).

A partir da segunda metade do século XX, as políticas públicas voltadas para o sistema educacional brasileiro substituem a validação de Decretos e passam a adotar o sistema de Diretrizes, Parâmetros e Orientações, termos que atenuam o discurso imperativo inerente aos Decretos e Leis. Surge, assim, uma perspectiva de redemocratização do ensino (Tiunan, 2017).

No que diz respeito ao Ensino Médio, nível de escolarização no qual estudos de literatura incorporam a estrutura curricular, da década de 90 (século XX) até os dias atuais, foram elaborados, pelo menos, sete documentos norteadores para a referida etapa de escolarização, conforme pode ver na tabela a seguir:

Quadro 2 – Documentos orientadores do Ensino Médio (1996-2018)

Ano	Documento
1996	Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
1998	Resolução CEB nº 3/1998, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM
1999	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM
2002	Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM+

2004	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana -
2006	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCNEM
2012	Resolução CNE/CEB nº 2/2012, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM
2018	Base Curricular Nacional Comum – BNCC

Fonte: Adaptação do quadro de Tiunan (2017, p. 151).

Desses oito documentos, descreveremos, sucintamente, o modo como a literatura é apresentada em apenas 04 deles: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM+; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCNEM e Base Curricular Nacional Comum – BNCC.

Ao ler como o PCNEM+ (Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) aborda o ensino de literatura encontramos o seguinte trecho:

A Literatura, particularmente, além de sua específica constituição estética, é um campo riquíssimo para investigações históricas realizadas pelos estudantes, estimulados e orientados pelo professor, permitindo reencontrar o mundo sob a ótica do escritor de cada época e contexto cultural: Camões ou Machado de Assis; Cervantes ou Borges; Shakespeare ou Allan Poe; Goethe ou Thomas Mann; Dante ou Guareschi; Molière ou Stendhal. Esse exercício com a literatura pode ser acompanhado de outros, com as artes plásticas ou a música, investigando as muitas linguagens de cada período. Alguns alunos poderão pesquisar, em romances ou em pinturas, a história dos esportes, dos transportes, das comunicações, dos recursos energéticos, da medicina, dos hábitos alimentares, dos costumes familiares, das organizações políticas (BRASIL, 2002, p. 19).

Este trecho descreve a importância do ensino de literatura atribuída apenas como uma via para a obtenção de conhecimentos históricos e culturais. Nesse caso, o aluno é levado a utilizar o texto literário como fonte de pesquisa. Quando esse tipo de procedimento é utilizado em sala de aula, de acordo com Tiunan (2017, p.126),

Ocorre um esvaziamento do discurso estético, as especificidades da leitura literária nem sequer são citadas e conhecimentos que poderiam ser acessórios (história dos esportes, dos transportes, da medicina, história de hábitos alimentares) passam a ser o objetivo do estudo,

deixando-se de lado a exploração do texto literário enquanto modalidade específica de arte que é capaz de promover um deslocamento das visões usuais de mundo.

Perspectiva que enfraquece o trabalho com texto literário, posto que a abordagem é atravessada por mecanismos de valorização e interpretação que controlam o cânone e a história da literatura. Faz-se necessário considerar que, também, que a literatura pertence ao campo da subjetividade e, como tal, apela “às emoções e a empatia” (Compagnon, 2009, p. 50) do leitor.

Considerando que os PCNEM+ têm um direcionamento conteudístico, o documento defende a necessidade de sistematização de conteúdos visando ao desenvolvimento de competências e habilidades do estudante. No que diz respeito ao trabalho com literatura, enfatiza o histórico, social, econômico e político, como se pode ler no trecho a seguir:

Fatos e dados são aprendidos pela memorização, pela reprodução, pela repetição. Pode-se aprendê-los pela observação direta, pela leitura, pelo recurso a fontes diversas. Por exemplo, o aluno pode aprender o título da obra *O cortiço*, saber o nome do seu autor (Aluísio Azevedo), conhecer detalhes da biografia desse autor – que era um excelente desenhista, por exemplo. E pode automatizar essas informações. Já os conceitos só se adquirem pela aprendizagem significativa. Os dados só contribuem para a aprendizagem de conceitos quando adquirem sentido. Saber o título do romance mais importante de Aluísio Azevedo é uma coisa. Relacionar esse título com o sério problema habitacional do final do século 19 [sic] no Rio de Janeiro é coisa bem diferente. Ao fazer essa relação, o dado adquire significado e o aluno amplia seu conhecimento do conceito de literatura, por exemplo. Saber que Aluísio Azevedo era um excelente desenhista é conhecer um dado biográfico curioso e a informação pode esgotar-se nesta curiosidade. Saber que, antes de descrever suas personagens, o autor costumava desenhá-las dá sentido à primeira informação. Ao relacioná-las, ativa-se o conceito de descrição literária, por exemplo (BRASIL, 2002b, p. 35)

A respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana o ensino de Literatura é apresentado como meio possível para desenvolver o ensino da história e cultura africana, nesse documento o texto literário também tem a finalidade de ser usado como pretexto para o conhecimento histórico.

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais, em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares. (BRASIL, 2004, p.21)

Nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCNEM encontramos uma mudança na reflexão sobre a importância da literatura tirando a leitura literária apenas de

um ato pacífico e colocando-a como um evento dinâmico que desencadeia emoções, pensamentos e reflexões diferentes.

A leitura do texto literário é, pois, um acontecimento que provoca reações, estímulos, experiências múltiplas e variadas, dependendo da história de cada indivíduo. Não só a leitura resulta em interações diferentes para cada um, como cada um poderá interagir de modo diferente com a obra em outro momento de leitura do mesmo texto. (BRASIL, 2006, p.67)

Nesse documento é possível ver que a leitura literária é colocada como um processo vivo e mutável. O texto literário é uma riqueza de interações e possibilidades para o indivíduo leitor.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o texto introdutório retoma os princípios gerais da educação brasileiro fundamentados, dentre outros aspectos legais, no Artigo 210 da Constituição Federal de 1988, que obriga a elaboração de “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

O documento insere a literatura no campo das artes, pressupondo um estudo atrelado a outras linguagens artísticas:

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 (remediações, 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).

Concordamos com Silva (2022, p. 26) que, discorrendo sobre esse trecho, visualiza duas preocupações formativas para o campo da formação leitura do estudante. A primeira é de “natureza teórica-analítica, que privilegia a literatura dentro do seu contexto de produção e recepção, inserindo-se, aí, a tipologia de gêneros e o cânone literário. A segunda valoriza o uso das “culturas juvenis em seus diversos recursos midiáticos”.

O documento leva em conta a progressão da aprendizagem do ensino fundamental para o ensino médio, com isso, o ensino médio é o ambiente de aprimorar as habilidades de analisar e avaliar as dimensões estéticas e políticas da obra literária.

o foco maior nas habilidades envolvidas na reflexão sobre textos e práticas (análise, avaliação, apreciação ética, estética e política, valoração, validação crítica, demonstração etc.), já que as habilidades requeridas por processos de recuperação de informação (identificação, reconhecimento, organização) e por processos de compreensão (comparação, distinção, estabelecimento de relações e inferência) já foram desenvolvidas no Ensino Fundamental; (BRASIL, 2018, p.501)

Nesse contexto, os estudantes são estimulados a desenvolver uma compreensão mais profunda e crítica da literatura. Dessa forma, a BNCC defende ser no ensino médio que o aluno terá a oportunidade de apreciar o texto literário de uma forma individual como uma modalidade de arte diversificada formadora do nosso patrimônio literário ao longo dos anos:

[...] ao lado da literatura africana, afro-brasileira, indígena e da literatura contemporânea, obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa, de um modo 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, 2018a, p. 523).

A partir da propositura acima, tem-se o reconhecimento acerca da necessidade de um trabalho literário que respeite a pluralidade de nossa cultura, tanto no que diz respeito à produção nacional (brasileira, indígena, afro-brasileira) quanto a de influências recebidas (portuguesa) e transmitidas (a africana de língua portuguesa). Daí a importância de uma política de decolonização do currículo, destituindo-o da perspectiva eurocêntrica do embranquecimento.

2.2 Decolonização do currículo um dos caminhos para uma educação antirracista

Ao refletir sobre a natureza da escola, torna-se evidente que suas práticas, políticas e dinâmicas internas são moldadas pelas forças que permeiam o ambiente social “[...] a escola é um complexo social gestado no interior de uma sociedade, que carrega as marcas estruturais dela” (PINHEIRO, 2023, p.67). A compreensão da escola como complexo social implica reconhecer a responsabilidade que ela carrega no processo de formação dos indivíduos.

Viu-se anteriormente que ainda há a presença de conhecimentos epistemológicos de colonialidade na formulação curricular. No entanto, as discussões e formulações atuais já reconhecem a necessidade de incluir outros sujeitos, detentores de conhecimentos, saberes socioculturais heterogêneos, exigindo, assim, uma decolonização curricular. De acordo com Gomes (2018, p. 235), “[...] só é possível descolonizar os currículos e o conhecimento se

descolonizarmos o olhar sobre os sujeitos, suas experiências, seus conhecimentos e a forma como os produzem”.

Silva (2015) compreende que um currículo decolonial é resultante de um longo processo de disputa dos grupos sociais, outrora excluídos, em prol de uma educação igualitária. O autor considera que

[...] a luta pela educação das relações étnico-raciais que tem se intensificado nos últimos anos; a luta dos indígenas e dos povos do campo por uma educação específica e diferenciada, entre outras. [...] a escola é território de Diferenças Coloniais, mais do que de diferenças culturais. Ou seja, a questão da Colonialidade sobre o currículo e a avaliação escolar não é meramente a presença ou não de determinadas culturas no currículo, mas as lógicas estruturantes que os organizam e materializam. Assim, a Diferença Colonial na escola, no currículo e na avaliação expressa o conflito entre cosmovisões que em tensão se reconfiguram historicamente. (SILVA, 2015, p. 56).

Acerca da pessoa negra, em específico, Silva (2022) considera, que “A exclusão do sistema educacional é de fato, a mais tenebrosa forma de violência dentre as quais a população negra está submetida” (SILVA, 2022, p.2). Essa fala nos revela que o colonialismo dominante, que por mais de quinhentos anos esteve controlando a nossa sociedade, ainda se faz presente no nosso sistema educacional.

A promulgação da lei 10.639/2003 foi um marco para a consolidação de muitos anos de luta da população negra, africanos e afro-brasileiros e com essa conquista ficou um pouco mais acessível a propagação da cultura negra e da África, mas ainda anda em passos lentos. Com a lei, se tornou obrigatório no currículo apresentar conteúdos e atividades que proporcionem o conhecimento da produção negra e africana, o que é possível considerar como vitória.

Pinheiro (2023, p.82) declara que: “A lei é um mecanismo importante, principalmente na diminuição do desgaste energético por parte da militância”. Na visão da autora, não seria para abordar na sala de aula a cultura africana, afro-brasileira e indígena pela obrigatoriedade, mas sim pela necessidade de uma reparação histórica. A autora enfatiza que essa inclusão não deve ser percebida como uma mera obrigação curricular, mas sim como um gesto fundamental para corrigir as distorções históricas. Porém, consciente da realidade, a autora afirma: “Entretanto, a lei é importante, pois, onde a consciência não chega, a obrigatoriedade legal age. (PINHEIRO, 2023, p.82)”

Enquanto aparato legal, é interessante destacar que o currículo é constituído por um conjunto de saberes que seguem um determinado percurso metodológico. Por isso, é de imensa importância a escolha dos assuntos e dos acontecimentos que podem ser trabalhados

ao ponto do aluno se reconhecer tanto na vida como no contexto em que está inserido. Neste sentido, é possível construir, via currículo, “uma política/experiência de enegrecimento da educação” (SANTANA; SANTANA e MOREIRA, 2012, p.3).

Como seria a realização de uma política de enegrecimento? Segundo Silva (2010),

[...] enegrecer é face a face em que negros e brancos se espelham uns nos outros, comunicam-se sem que cada um deixe de ser o que é, enquanto ser humano de origem étnico-racial própria. No processo de enegrecer, educam-se, superando a arrogância dos que se têm como superiores e o retraimento dos que são levados a se sentir inferiorizados (SILVA, 2010, p. 41).

O processo de enegrecer é o que nos torna cada vez mais plural, valorizando a diversidade, o currículo tem esse poder social. A educação não apenas oferece ferramentas para refutar mitos e estereótipos prejudiciais, mas também promove a autoestima e a valorização da identidade.

Trazendo à tona o poder do currículo na educação, torna-se evidente que toda realização didática está intrinsecamente ligada ao que é proposto no plano educacional. “O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz” (SILVA, 2010, p. 27). Daí podemos considerar o poder do currículo na educação, toda a realização didática provém do que é proposto no currículo. A ideia de que o currículo nos produz destaca a sua natureza dinâmica e interativa. Os alunos não são meros receptores passivos, mas participantes ativos na construção de seu próprio conhecimento e identidade.

A lei 10.639/2003 também fala da educação das relações étnico-raciais e como agentes sociais trazer um espaço para as questões étnico-raciais também é trabalhar a quebra da colonização no currículo, tentando valorizar cada vez mais a diversidade e as identidades culturais, o que permite aos alunos uma reflexão sobre sua vida, seu meio e suas escolhas.

Ao explorar a história, a cultura e as identidades étnico-raciais, os estudantes têm a chance de se conectar mais intimamente com suas raízes e compreender a riqueza de suas origens. Essa abordagem não apenas enriquece o conhecimento acadêmico, mas também fortalece a autoconsciência dos alunos, promovendo um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo:

A priorização das questões étnico-raciais no currículo permite que os nossos alunos e alunas façam reflexões mais profundas sobre sua história, sua cultura, suas identidades, suas experiências cotidianas e sobre as tensões que se instauram no espaço escolar a partir dessa diversidade e das alteridades que se fazem sempre em contextos de disputa.” (SANTANA; SANTANA e MOREIRA, 2012, p.10)

Colocar em evidência as questões étnico-raciais é uma forma de produzir uma educação para um caminho decolonial. Ao abordar as tensões que se instauram no espaço escolar, a priorização das questões étnico-raciais também possibilita o diálogo sobre temas sensíveis, promovendo a conscientização sobre as desigualdades existentes. Assim, a escola se torna um espaço propício para o debate construtivo e a construção de uma consciência coletiva voltada para o respeito mútuo.

A educação e formulação do currículo decolonial “Exige[m] mudanças de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas”, assim ressalta Gomes (2012, p.100). O referido autor ainda continua dizendo que a instauração de um currículo decolonial “exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade” (GOMES, 2012, p. 100).

O currículo é o documento fundamental para a organização do desempenho escolar e é necessário salientar que a escola é uma instituição social constituída de diversos indivíduos plurais, visão de mundo, experiências e formas de pensar totalmente diferentes. Questionar e refletir sobre esses lugares em que os sujeitos estão inseridos é fundamental para uma relação étnico-racial e consciente dos processos históricos ao qual estão submetidos.

[...] A educação para as relações étnico-raciais que cumpre o seu papel é aquela em que as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos negros e brancos, ao passarem pela escola básica, questionam a si mesmos nos seus próprios preconceitos, tornem-se dispostos a mudar posturas e práticas discriminatórias, reconheçam a beleza e a riqueza das diferenças e compreendam como essas foram transformadas em desigualdades nas relações de poder e dominação (GOMES, 2010, p.83).

Discussões e reflexões sobre cultura negra e africana, principalmente no contexto do Brasil, não deve ficar somente no campo da exposição de conteúdos, deve ser bem mais aprofundada; “tal discussão deve promover o debate, a reflexão e a mudança de postura de todos aqueles que estão envolvidos no contexto educacional, de combate ao racismo e à discriminação racial.” (SANTANA; SANTANA e MOREIRA, 2012, p.9)

Para uma mudança de postura social, a escola é não apenas o único meio para essa mudança, mas um ambiente fundamental, onde os questionamentos podem ser debatidos e os pensamentos reformulados. Com isso, os indivíduos podem reformular as concepções que foram impregnadas na sua vida, tanto por meio de um período muito grande de colonização,

quanto pela promoção da classe dominante na produção dos currículos e da execução da prática pedagógica.

“O esforço por enegrecer a educação pretende reverter os esforços pela homogeneização promovida pelos colonizadores de territórios que se exemplificam na escola (SANTANA; SANTANA e MOREIRA, 2012, p.9)”. Esse processo de enegrecer é também de se reeducar a respeito de posicionamentos, que por muitas vezes, estão interiorizados de forma errônea, eurocêntrica e racista, assim como “[...] no currículo escolar que, de forma autoritária, negam a diversidade de culturas, de epistemologias e de saberes que circulam pela instituição escolar.” (SANTANA; SANTANA e MOREIRA, 2012, p.9).

Assim, considera-se de fundamental importância analisar e refletir sobre a forma que a educação escolar se posiciona em relação ao seu currículo e como, atualmente, esse currículo coloca aqueles que foram invisibilizados por muito tempo. Existe espaço para uma educação emancipatória e antirracista? É necessário discutir a respeito dos “discursos e práticas que vêm sustentando as ações do Estado e dos movimentos sociais, em relação às políticas públicas educacionais voltadas à inclusão de negros e indígenas.” (SILVA, 2021 p.14) e de todos aqueles que foram silenciados no decorrer da história.

Nesse sentido, cabe refletir acerca das contribuições dos estudos da interculturalidade para se pensar uma educação emancipatória e antirracista, o que se constitui, também, em um processo decolonial. Há de considerar pelo menos, duas proposituras acerca da interculturalidade: a funcional e a crítica. Na primeira, tem-se uma perspectiva de assimilação em que o poder hegemônico permanece ditando e manipulando as regras para inserção dos sujeitos e suas culturas nos espaços sociais.

Candau (2012, p.244) afirma que a interculturalidade funcional “é assumida como estratégia de para favorecer a coesão social, assimilando os grupos socioculturais subalternizados à cultura hegemônica”. Essa perspectiva funciona como uma ponte entre diferentes expressões culturais, buscando harmonizar a diversidade e suavizar possíveis fissuras sociais. Ao seguir essa abordagem, busca-se não apenas reconhecer, mas também integrar as perspectivas e práticas culturais diversas que existem na sociedade.

De acordo com Candau (2008, p. 50), trata-se de uma política de inclusão que “[...] favorece que todos se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica. No entanto, não se mexe na matriz da sociedade, procura-se assimilar os grupos marginalizados e discriminados aos valores, mentalidades, conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica.”

A interculturalidade crítica, por sua vez, busca mecanismos de romper a estrutura do poder dominante, resistindo-o e formulando um pensamento crítico transformador de tal modo que o discurso do subalterno, outrora silenciado pelo dominante, tenha representatividade em todas as esferas sociais, contribuindo para uma autenticidade de um diálogo intercultural.

Conforme destacado por Candau (2012, p.244), a interculturalidade crítica possibilita que se questionem “[...] as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros”. Essa perspectiva vai além da simples celebração das diferenças culturais e procura não só entender como questionar e desafiar as estruturas de poder que podem perpetuar a desigualdade. A abordagem crítica visa desconstruir estereótipos, preconceitos e hierarquias que podem existir na sociedade.

A esse respeito, Walsh (2001, apud CANDAU, 2008, p. 52) defende que a interculturalidade crítica se constitui

[...] um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. Uma meta a alcançar.

O alvo a ser alcançado pela interculturalidade não é apenas a criação de uma sociedade mais justa, mas sim a transformação efetiva das estruturas e valores que mantêm a desigualdade social. Essa meta representa um ideal coletivo que transcende interesses particulares, orientando ações em direção a um futuro mais inclusivo comprometido com valores fundamentais como justiça e dignidade.

Portanto, para uma equidade social, a interculturalidade propõe um avanço em relação às diferenças culturais, buscando transformar a sociedade em direção a uma democracia mais plural e igualitária.

[...] a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados. (CANDAU, 2012, p.244)

O processo de interculturalidade não apenas reconhece as diferenças, mas também visa construir novas formas de interação e convivência entre grupos sociais, que implica em quebrar barreiras que historicamente foram impostas. Isso envolve políticas e práticas que busquem corrigir as desigualdades históricas e garantir que todos tenham voz na sociedade.

2.3 - As formulações legais e as contribuições dos movimentos de militância negra nas proposituras curriculares nacionais

O movimento de luta e militância negra existe desde o século XIX, até mesmo antes da abolição já existiam movimentos que lutavam pela libertação dos negros escravizados. Com a abolição, a luta não foi finalizada, a população negra continuou seu esforço em favor de uma democracia racial genuinamente verdadeira. “Na década de 1930, no entanto, é que vemos aparecer o primeiro espaço genuinamente político, a Frente Negra Brasileira.” (MÜLLER; COELHO, 2013, p.31).

Com o passar das décadas, os movimentos de luta começaram a aparecer com mais força, sempre lutando a favor de igualdade, lutando contra a inadequação que os negros sofriam. Mesmo muito tempo após o período de escravatura, o preconceito sempre foi muito recorrente e com uma grande proporção social. A luta sempre existiu devido o Brasil ter um conceito de democracia racial sempre muito comentado e a população negra sempre sentiu na pele que esse conceito não passava de um absurdo.

A partir da década de 1970, surgiram diversas outras organizações negras voltadas para a valorização do negro e para a conquista e defesa de sua cidadania. A pauta dessas entidades foi, em grande parte, a mesma: luta contra a discriminação e o preconceito; denúncia do caráter violento do mito da democracia racial; formulação e discussão de alternativas para a diminuição do enorme descompasso existente no Brasil, entre a população negra e a não-negra. (MÜLLER; COELHO, 2013, p.31-32)

Esse descompasso citado pelas autoras nos mostra que a sociedade nunca foi favorável à população negra, nunca foi democrática e era possível perceber, principalmente pelos que sofriam preconceito, que o seu espaço nos ambientes educacionais também era de grande exclusão. Müller e Coelho (2013), ao seguirem discorrendo sobre o tema, acrescentam que: “A década de 80 foi um período em que ocorreram grandes discussões sobre a educação brasileira, com severas críticas ao modelo, propostas pedagógicas e legislações vigentes” (MÜLLER; COELHO, 2013, p. 32). Já era muito perceptível a privação e de certa forma o abandono social para com a população negra, isso também inclui o ambiente educacional.

Desde cedo, no entanto, tais movimentos perceberam que a questão educacional era essencial. Dentre todas as violências às quais a população negra tem sido submetida, a exclusão do sistema educacional é, certamente, uma das mais perniciosas formas de ferocidade. (MÜLLER; COELHO, 2013, p. 32)

Depois de muito tempo de luta, quando a Constituição Federal foi aprovada em 1988, passaram a ser aprovados alguns princípios que davam um espaço para o negro na sociedade e também no ambiente educacional, como:

“Art. 3º, IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação[...].

Art. 205. A educação é direito de todos e dever do Estado. [...]” (BRASIL, 1988)

Mesmo com esse campo da lei dando lugar ao negro, tentando colocá-lo de uma forma igualitária com os não-negros, o preconceito sofrido por aqueles que por muito tempo foram excluídos ainda persiste. O esforço dos movimentos de militância sempre continuou no combate contra o silenciamento, do apagamento e da exclusão do negro da sociedade, como destacam Müller e Coelho (2013, p.36) “Contudo, persistia a luta do Movimento Negro pela contemplação de suas demandas, que se pautava na CF e no fortalecimento de uma educação antirracista”.

A insatisfação ainda existente continuou insistindo pelo seu lugar, por meio legal, na educação do país. Isso só aconteceu com a promulgação da lei 10.639/03 no ano de 2003, o que trouxe uma alteração nos artigos 26 e 79 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB/1996 e então passa a ser obrigatório o ensino sobre a história da África e a história da cultura negra no Brasil.

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.

§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.

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

A autora Nilma Gomes destaca duas palavras que serão e são necessárias após essa conquista dos movimentos de militância, que são “Implantação” e “Implementação”. Depois da conquista de ser implantada a lei que torna obrigatório o ensino de algo que por muito tempo foi silenciado, uma forma de resgate histórico, será necessária a implementação, que nas palavras da autora “é a capacidade política de execução de um plano, projeto que leve à sua prática por meio de providências concretas” (GOMES, 2009, p. 26).

Por isso, tendo essa vitória sido conquistada, os documentos curriculares da educação básica também precisaram sofrer alterações, já que para trabalhar com práticas antirracistas e plurais é necessário conhecer as produções feitas por outros povos, como os africanos.

[...] uma educação voltada para produção do conhecimento, para formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos para (e na) diversidade étnico-racial, significa a compreensão e a ampliação do direito à diferença como um dos pilares dos direitos sociais. Implica também a formação de subjetividades, de sujeitos inconformistas diante das práticas racistas e com o conhecimento teórico-conceitual mais aprofundado sobre a África e as questões afro-brasileiras. (GOMES, 2012, p. 22 citada por MÜLLER e COELHO, 2013, p. 39)

Com essa citação, vemos que para uma mudança realmente concreta e significativa é preciso reconhecer que a sociedade foi, e ainda é, racista. A partir da consciência de tal postura é que é possível um avanço para uma democracia racial. Ao considerar a existência de uma sociedade marcada pelo racismo, estamos dando o primeiro passo para transformá-la. Somente ao confrontar as injustiças do passado e do presente, podemos avançar em direção a uma democracia racial verdadeira e inclusiva. Essa consciência crítica é fundamental para mudanças significativas e seriedades em nossas estruturas sociais e institucionais.

A partir daí, podemos ver como é abordado nas proposituras curriculares nacionais para um bom desempenho educacional, tentando minimizar, da melhor forma possível, o preconceito, que muitas vezes, já está enraizado em nossa forma de pensar. Para uma compreensão sociocultural mais enriquecedora, são necessárias uma percepção e recepção “visando à construção de representações sociais positivas que encarem as diferentes origens culturais de nossa população como um valor e, ao mesmo tempo, a criação de um ambiente escolar que permita que nossa diversidade se manifeste” (Parecer CNE/CP nº. 03/2004). Esse tipo de manifestação, que valoriza a diversidade, pode ser transformador no combate aos preconceitos ainda existentes.

3 – OS REFERENCIAIS CURRICULARES DO NORDESTE E AS LITERATURAS DOS PALOP

Como vimos no capítulo anterior, a Lei 10.639/03 traz a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira, nesse contexto podemos observar como se estrutura o ensino das literaturas dos PALOPS para a educação básica. Assim afirmam Müller e Coelho (2013, p.43): “A Lei nº. 10.639/03 é parte de um conjunto de políticas de ação afirmativa que visa reparar erros históricos cometidos contra a população negra que por muito tempo foram discriminadas e caladas na história nacional.” Após a lei ser promulgada, o que foi uma grande conquista para aqueles que lutaram e ainda lutam por uma educação cada dia mais democrática e antirracista, é necessário questionarmos como os documentos de orientação didática se posicionaram depois de essa lei ter sido decretada.

Os documentos de orientação didática são, como o próprio nome diz, aqueles que orientam, mostram o caminho a ser seguido pela educação escolar, logo, além de alinhados com a lei, precisam estar de acordo com o que a educação tem para oferecer, por isso, é muito importante fazer uma investigação para vermos se 20 anos depois os movimentos de luta e militância conquistaram seu reconhecimento nos ambientes educacionais.

Os documentos legais, como a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, trazem, em suas formulações, a escola como um ambiente de inclusão e uma ambiente de valorização à pluralidade e a diversidade,

[...] esses consideram que o combate a todas as formas de violência e de discriminação, devem estar presentes tanto nas relações sociais do dia-a-dia escolar, quanto nas estruturas e ações institucionalizadas da escola como no projeto político-pedagógico, na organização curricular, no modelo de gestão e avaliação, na produção de materiais didático-pedagógicos e na formação dos profissionais da educação. (MÜLLER; COELHO, 2013, p.39).

No entanto, para esta pesquisa, é importante saber se as orientações realmente são favoráveis para esse desenvolvimento de combate _à discriminação social e racial e o quanto é possível valorizar a história e a cultura africana e afro-brasileira de acordo com o que é proposto nos documentos didáticos oficiais.

3.1 As literaturas dos PALOP e a viabilização de uma educação antirracista

De acordo com Padilha (2010, p.9), compreender as literaturas dos PALOPS nos faz ampliar e redefinir uma língua, que mesmo sendo a nossa, foi ocultada de nós e nos é ainda desconhecida. Nas palavras da autora, se faz necessário “tornar mais visíveis “o significante” e a “metáfora” que a África representa” (PADILHA, 2010, p.9). Assim, é possível construir “[...] “novas formas de solidariedade” [...] pela qual se podem “identificar os silêncios e as ignorâncias” histórico-sócio-culturais.” É preciso romper com o silêncio que historicamente envolveu as produções literárias dos PALOP, visto que o processo de construção de significados, inerentes aos textos literários, contribui não apenas para a ampliação de entendimento linguístico, mas também para o fortalecimento de pontes culturais entre os falantes da língua portuguesa e as diversas vozes literárias africanas.

A partir do momento que é dado espaço para o conhecimento dessas literaturas, outra construção cultural passa a existir: "Nessa ressignificação simbólica, outras matrizes, experiências e fatos culturais se erigiam." (PADILHA, 2010, p.9). O que nos possibilita um novo olhar sobre a África e possibilidades de ir rompendo o cânone hegemônico literário.

Essa ressignificação simbólica mencionada por Padilha (2010) sugere não apenas uma mudança na forma como enxergamos a África, mas também uma reconfiguração de nossa própria visão de mundo. As diversas matrizes culturais presentes nas literaturas africanas revelam uma complexidade que desafia estereótipos e preconceitos, convidando-nos a repensar concepções arraigadas.

Para se trabalhar em sala de aula a história e a cultura de povos, que por muitas vezes, foram silenciadas, é necessário, além de um material didático bem embasado, uma visão empática dessa outra cultura. O texto literário consegue nos colocar nesse lugar. A partir de suas reflexões, é possível enxergar o outro no contexto em que o outro está inserido. Principalmente, quando colocamos obras de países de língua portuguesa como objeto de leitura em sala de aula, é possível enxergar que a mesma língua existe de forma muito plural e intercultural, o que já é um caminho para uma quebra de preconceitos e ideologias conservadoras.

Com as palavras de Moore, vemos como é importante, além de dedicar um olhar empático, dar espaço para a interdisciplinaridade, e assim fazer o aluno ter a visão mais ampla possível da história e da cultura dos povos africanos:

Uma alta sensibilidade empática para com a experiência histórica dos povos africanos; uma constante preocupação pela atualização e renovação do conhecimento baseado nas novas descobertas científicas; e uma interdisciplinaridade capaz de entrecruzar os dados mais variados dos diferentes horizontes do conhecimento atual, para chegar a conclusões que sejam

rigorosamente compatíveis com a verdade. (MOORE, 2008, p. 209 citado por MÜLLER e COELHO, 2013, p.50).

Porém, uma sociedade marcada pelo colonialismo ainda sofre muito com as políticas educacionais. Mesmo com todas as conquistas, o eurocentrismo ainda enraizado nos traz muitas dificuldades para um espaço oficialmente liberto para o conhecimento de outros saberes. Gomes (2019, p.32) relata que: “Os projetos, os currículos e as políticas educacionais têm dificuldade de reconhecer esses e outros saberes produzidos pelos movimentos sociais, pelos setores populares e pelos grupos sociais não hegemônicos”. Nesse caso, a implementação ainda anda em passos muito lentos.

Trabalhar as especificidades das literaturas dos países africanos de língua portuguesa no contexto educacional é de grande valor para uma reflexão antirracista, mas é necessário todo apoio cabível das políticas públicas para um desenvolvimento significativo. Com isso, também é muito cabível estudar a África e todo seu contexto histórico que também, por vezes, fica camuflado na nossa visão eurocêntrica da história.

A África deve ser estudada a partir de suas próprias estruturas, analisando-as em função das inter-relações dentro do continente, mas também em relação ao mundo extra africano. Somente assim poderá descobrir as múltiplas maneiras pelas quais a evolução dos povos africanos interferiram e/ou influenciaram eventos nas diversas sociedades do mundo e não somente o inverso, como tem dado até agora. Um enfoque diacrônico que privilegie tanto as relações intra-africanas como a interação do continente com o mundo exterior permitirá dar conta de fenômenos e de períodos que ainda se mantêm na escuridão e são lacunas do conhecimento mundial. (MOORE, 2008, p. 173-174 citado por PARADISO e SOUSA, 2021 p. 86-87).

As literaturas africanas ficam muito vagas quando não estudamos o contexto em que foram escritas. Conforme defendem Paradiso e Sousa (2021, p.87):

A literatura africana precisa ser estudada em todos os vieses, principalmente em estabelecer relações com as literaturas canônicas e com as literaturas que são consideradas “inferiores” no processo de ensino, pois, desta forma, os discentes desconstruirão os saberes ingênuos que são passados durante sua vida por meio das escolas e da mídia, percebendo que o continente é composto de uma heterogeneidade.

Superar o racismo e os cinco séculos que omitiram uma longa violência sofrida pela população negra não é uma tarefa fácil, nem simples. Por isso, é de extrema importância dar voz a esse movimento que visa trazer os vínculos que foram invisibilizados pela elite dominante que tinha sempre uma visão eurocêntrica da nossa história:

Trata-se de um movimento que não se reporta de forma romântica à relação entre os negros brasileiros, à ancestralidade africana e ao continente africano da atualidade, mas reconhece os vínculos históricos, políticos e culturais dessa relação, compreendendo-a como integrante da complexa diáspora africana. (GOMES, 2019, p.20)

Trazer a relação histórica dos negros com a África, do Brasil de uma forma geral com a África é um dos propósitos do movimento negro, é fazer com que a população rompa de uma forma explícita e concreta ações que combatam o sistema racista e preconceituoso de uma forma geral, e um dos campos de atuação do movimento negro é na educação.

Como a educação é um direito pelo qual a população negra lutou, esse espaço – o da educação – também é de uma importância significativa para a atuação do movimento negro:

A educação é o campo escolhido para as reflexões aqui realizadas devido ao fato de ser um direito social, arduamente conquistado pelos grupos não hegemônicos do Brasil e que durante muito tempo foi sistematicamente negado aos negros e às negras brasileiros. Na luta pela superação desse quadro de negação de direitos e de invisibilização da história e da presença de um coletivo étnico-racial que participou e participa ativamente da construção do país, o Movimento Negro, por meio de suas principais lideranças e das ações dos seus militantes, elegeu e destacou a educação como um importante espaço-tempo passível de intervenção e de emancipação social, mesmo em meio às ondas de regulação conservadora e da violência capitalista. (GOMES, 2019, p.21).

Essa lacuna que ainda existe na educação brasileira, a invisibilização da história, que muitas vezes ainda é contada com o europeu como o herói protagonista, precisa ser preenchida com a presença do negro, da África e de todas as minorias que ficaram e ainda ficam de fora da nossa história.

Ribeiro (2019, p.30) destaca, de maneira enfática, a necessidade da discussão e da visibilidade da história e cultura africanas. Segundo ela, é “importante ter em mente que para pensar soluções para uma realidade, devemos tirá-la da invisibilidade”. Ou seja, para conceber soluções eficazes diante dos desafios existentes, é preciso retirar tais situações do estado de invisibilidade.

Por isso, o Movimento negro educador é de grande valia e muito pertinente, porque as leis que foram decretadas, dando espaço para o ensino de história e da cultura africana e afro-brasileira, não terá nenhum tipo de benefício se ela não puder ser aplicada no ambiente educacional. Ainda é possível ver o descompasso, que por tanto tempo foi alvo de luta da população negra, hoje. Depois de promulgação de leis, ainda precisamos nos movimentar em militância para uma possível democracia racial, cultural e decolonial.

Para posicionar-se de forma mais relevante com as literaturas dos PALOP, temos a contribuição da afrocentricidade, que é uma perspectiva que coloca o africano como protagonista de si mesmo em vez de ser um objeto de estudo do ponto de vista de outras culturas.

Ao adotar uma abordagem afrocentrista, destaca-se a importância de valorizar as consequências, tradições e sabedorias africanas. A afrocentricidade busca reequilibrar o panorama histórico, promovendo uma compreensão mais justa do legado africano, ela é uma conscientização sobre a agência dos povos africanos. Para Asante (2009, p.93), a “[...] afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural de acordo com seus próprios interesses.” O autor pontua que muito do que se estuda na escola sobre a história, a cultura, a política e a sociedade africana foi organizado pelo ponto de vista dos interesses europeu. Contra essa visão única, o estudioso busca reordenar a forma como os povos africanos são colocados em sua própria história, permitindo que eles controlem e definam sua própria narrativa

Para Asante (2009), é de extrema importância se colocar no lugar de quem está sendo apresentado analisando as perspectivas e as experiências vividas. “Quem tenta construir um currículo escolar, uma prática de serviço social ou uma literatura afrocentrada deve prestar atenção à localização” (2009, p.96). Entender o contexto histórico, social e cultural nos capacita a olhar os fenômenos do ponto de vista africano, que proporciona uma maior compreensão relacionada aos povos africanos.

Em 2013, por meio da Resolução 68/237, a ONU, em Assembleia Geral, decidiu instituir a Década Internacional para Afrodescendentes, com vigência de 2015 a 2024, tendo como temas norteadores **reconhecimento, justiça e desenvolvimento**. Na oportunidade, os Estados-Membros assumiram o compromisso de implantar medidas contra o racismo, discriminação racial e demais atitudes xenofóbicas de intolerância às pessoas negras.

No campo específico da educação, têm-se identificado os debates acerca da necessidade de implantar nos curriculares escolares uma educação antirracista que considere o ensino e a pesquisa em torno da disseminação e do (re)conhecimento do patrimônio histórico-cultural dos afrodescendentes. Nessa perspectiva, espera-se que as propostas curriculares atentem para a formulação de conteúdos que oportunizem ao aluno refletir acerca do processo de invisibilidade que a cultura africana e afro-brasileira sofreu em decorrência da violência ocasionada pela experiência de dominação colonial, que legitimou, por muitos anos, uma educação de branquitude.

Considerando que um dos postulados do sistema educacional brasileiro é com a formação humana do aprendiz, compreende-se que, ao adicionarmos o termo *antirracista* a este sistema de educação, o resultado será um cidadão ou cidadã responsável e engajado na luta por justiça social e inclusão da população negra em todas as esferas de ação da sociedade brasileira, de modo a se tornar protagonista de sua história, sem a interferência do olhar de outrem (o branco).

3.2 - Caracterização dos Referenciais Curriculares do Nordeste - RCNe

Os Referenciais Curriculares são documentos que trazem indicações didáticas para serem seguidas pelos professores do ensino básico (infantil, fundamental e médio). Nesses documentos, cada estado apresenta como devem ser trabalhados os conteúdos e assim montado o Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola. De um modo geral, esses documentos norteadores são formulados a partir de postulados preconizados em outros instrumentos legais que regem a Educação brasileira. De acordo com Menezes e Santos, os Referenciais constituem-se em um

Conjunto de reflexões de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os educadores, instituídos a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. Os RCNs⁴ foram desenvolvidos para aproximar a prática escolar às orientações expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais. (MENEZES; SANTOS, 2021, a explicação da nota de rodapé é de nossa autoria).

Ainda que a LDB se constitua em normatização Legal preeminente para balizar os Referenciais, pode-se perceber outros princípios fundamentais para a construção desses documentos na região Nordeste, conforme demonstra o quadro a seguir:

Quadro 3 – Mapeamento da Legislação que fundamenta os RCNe

ESTADO	NOME DO DOCUMENTO	DATA DE PUBLICAÇÃO	LEGISLAÇÃO DE APOIO	INSTITUIÇÃO RESPONSÁVEL	NÚMERO DE PÁGINAS
Alagoas	-	-	-	-	-

⁴ Em conformidade com o texto de Menezes e Santos, RCNs significa Referenciais Curriculares Nacionais.

Bahia	Documento Curricular Referencial da Bahia – Etapa do Ensino Médio	Aprovado em 2022 e começa a ser implantado em 2023	Base Nacional Comum Curricular (2018)	Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC)	576 páginas
Ceará	Documento Curricular Referencial do Ceará – Ensino Médio	Setembro de 2021 (Versão lançamento virtual – provisória)	Constituição Federal (1988); Lei de Diretrizes e Bases (1996), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2017), Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) E Base Nacional Comum Curricular (2018)	Secretaria de Educação do Estado do Ceará Secretaria Executiva de Ensino Médio e Profissional	411 páginas

Maranhão	Documento Curricular do Território Maranhense	1 de abril de 2022.	Lei de Diretrizes e Bases (1996), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2017), Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) E Base Nacional Comum Curricular (2018)	Secretaria de Estado da Educação (Seduc) e o Conselho Estadual de Educação do Maranhão (CEE-MA)	251 páginas
Paraíba	Proposta Curricular do Ensino Médio	18 de dezembro de 2020	Conselho Nacional de Educação (CNE) Base Nacional Comum Curricular (2018)	Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba. Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime)	867 páginas

Pernambuco	Currículo de Pernambuco Ensino Médio	2021	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2017); Base Nacional Comum Curricular (2018)	Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco, União dos Dirigentes Municipais de Educação – (UNDIME/PE)	709 páginas
Piauí	Currículo do Piauí	Outubro 2021	Base Nacional Comum Curricular (2018)	Conselho Nacional de Educação, Conselho Estadual de Educação do Piauí.	434 páginas
Rio Grande do Norte	Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar	2021	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2017), Base Nacional Comum Curricular (2018)	Secretarias de Educação para ações articuladas pelo Conselho de Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e Conselho Nacional de Educação (CNE)	570 páginas

Sergipe	Referencial Curricular Rede Estadual de Ensino de Sergipe	Novembro de 2020	Base Nacional Comum Curricular ((2018)	Conselho Estadual de Educação (CEE/SE)	de 258 páginas
---------	---	------------------	--	--	----------------

Fonte: Quadro elaborado pela autora da pesquisa (2023)

Não obstante existir uma preocupação em atrelar currículo regional com a propositura do nacional normatizada pela BNCC, cabe às escolas, a partir do conhecimento do referencial curricular do seu Estado, desenvolver e aplicar de forma contextualizada os conteúdos, conforme suas especificidades. Dentre as especificidades constantes nos RCNe, essa pesquisa se dedica a analisar apenas as formulações voltadas para o desenvolvimento de um Educação antirracista, tendo como objeto de estudo as literaturas dos PALOP. Dessa forma, descrevemos aqui, brevemente, os espaços que cada Referencial Curricular oferece para o ensino das literaturas africanas de língua portuguesa no âmbito do ensino médio.

- **Alagoas**

O documento do estado de Alagoas não está disponibilizado na internet, por esse motivo não tivemos acesso a ele nesta pesquisa.

- **Bahia**

O documento baiano dedica uma seção aos eixos estruturantes, cujo primeiro desdobramento incide na “Educação antirracista, ensino de história e cultura africana e afro-brasileira”. Lá, é possível encontrar a percepção política atrelada à história da Educação brasileira, que não deve ser descartada em um projeto pedagógico dedicado à formação integral do educando. De acordo com o texto:

É consenso entre os educadores/as brasileiros o reconhecimento de que a promoção de uma educação antirracista e a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 não são legislações impostas, de forma arbitrária, ao currículo, pois ela é resultado de uma demanda legítima e histórica da sociedade civil, educadores, professores, estudantes, pesquisadores acadêmicos, militantes, governos e sujeitos negros, não negros, indígenas de diferentes filiações, orientações e experiências religiosas, preocupados com um projeto de sociedade equânime para todos e todas (BAHIA, 2022, p.37)

Na propositura de conteúdos específicos a serem trabalhados, o RFC da Bahia apresenta para a 2ª série do Ensino médio como componente obrigatório “Linguagem e empoderamento social” e “Saberes literários: Daqui e de lá”. Nas ementas desses componentes não são citadas as literaturas africanas, mas dão espaço para problematizar a relação entre colonizador e colonizado. Ainda na 2ª série é desenvolvido um itinerário intitulado “Meu lugar de verso” que envolve linguagem e ciências humanas:

Esse itinerário é uma oportunidade para debruçar-se sobre os saberes que não foram tão prestigiados na circulação da cultura. Isso ocorreu principalmente com as culturas indígenas e afro-brasileiras, cujas produções culturais dos seus descendentes, de um modo geral, ainda circulam na sociedade em espaços restritos. (BAHIA, 2022, p.330)

Neste itinerário, os componentes que têm por nome “Literatura dos meus ancestrais” e “Identidade e projetos de nação” e estão organizados na área de Linguagens e Ciências humanas trazem a literatura africana, afro-brasileira e indígena como um suporte para desenvolver problemáticas étnico-racial, e, por conseguinte, o desenvolvimento de uma Educação antirracista.

- **Ceará**

O documento curricular do Ceará, lançado em setembro de 2021, em seu início, descreve a importância do respeito à diversidade e é citado o conhecimento da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena.

Na subseção destinada aos temas transversais, o documento pontua a importância de oferecer ao aluno um currículo pautado, dentre muitos temas, na interculturalidade e multiculturalidade como forma de oportunizar ao aluno um (re)conhecimento de sua identidade. Conforme o documento, a interculturalidade

[...] deixa de ser um mero diálogo entre as culturas e passa a definir projetos ético políticos voltados à construção de relações sociais horizontais entre diferentes grupos humanos, sem que seja preciso abdicar da diferença. Pelo contrário, a marcação da diferença é um dos traços da contemporaneidade. Se o processo de colonização investiu pesadamente na homogeneização cultural, o atual momento é de valorização das diferenças, com um consequente retorno ao interior das culturas, num processo de autorreconhecimento e de posterior saída para o diálogo baseado na alteridade. (FORTALEZA, 2021, p. 47)

Na sessão “Quem são os sujeitos do Ensino Médio” o documento considera uma diversidade de pessoas que formam a sociedade brasileira contemporânea, a saber: Jovens e

as Juventudes; as/os adultas/os e as/os idosas/os; as Mulheres; as Negras e os Negros. povos Indígenas; as/os ciganas/os e populações itinerantes, Migrantes, Refugiadas/os, Apátridas e solicitantes de refúgio; as(os) LGBTQIA+; as Pessoas com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação e Pessoas Privadas de Liberdade. Para a presente pesquisa descreveremos alguns aspectos relacionados à percepção dos sujeitos negros e negras. De acordo com o documento, a escola, dado à sua função formadora, carece de educar o aprendiz desenvolvendo práticas humanizadoras focadas na

[...] perspectiva do respeito, da valorização da diferença racial, étnica e de gênero. Dessa forma, as culturas e os conhecimentos negros possibilitam às/aos negras/os e às/aos não negras/os a criação de uma nova história e de novas identidades, fortalecendo e valorizando a positividade, a beleza, a radicalidade e a presença africana em nossa formação cultura (FORTALEZA, 2021, p. 56).

- **Maranhão**

O documento curricular do Maranhão, datado de 2022, traz a regulamentação das Diretrizes da Educação para as Relações Étnico-raciais a respeito da valorização da cultura e da história africana e afro-brasileira.

Na seção de objetos do conhecimento para a 3º série do Ensino médio é apresentada a Literatura afro-brasileira e nos conteúdos são colocadas as Literaturas afro-brasileira; Literaturas africanas de Língua Portuguesa; Literatura negro-brasileira. Não é aprofundado, mas aparece um espaço para trabalhar a literatura.

- **Paraíba**

A proposta curricular do estado da Paraíba foi aprovada em dezembro de 2020 e passou a valer em 2021, nela fica clara e explícita a importância das literaturas dos Palops, como vemos na citação a seguir:

É relevante também para uma abordagem das diversidades, o estudo das Literaturas paraibana, indígena, afro-brasileira e dos países africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), a saber Angola, Moçambique, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Guiné-Bissau, como inserção dos/das estudantes nas diversidades culturais e na ampliação dos repertórios de leitura, pois entendemos que a Literatura

é lugar desses enfrentamentos culturais e da expressão da pluralidade de vivências humanas ao redor do globo. (GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA, 2020, p.70)

Na parte que tem organização curricular, o documento menciona a literatura dos Palops como objetivo de aprendizagem para a 2ª série do Ensino Médio. E também traz um quadro de sugestões de autores que podem ser trabalhados em sala de aula mostrando um possível repertório para o professor utilizar em aula.

- **Pernambuco**

O documento pernambucano começou a valer em 2021. Em sua organização curricular de Língua portuguesa é citado como repertório de leituras as literaturas africanas, afro-brasileira, indígena e latino-americana. Assim como o do Maranhão, o documento de Pernambuco não aprofunda sobre a forma e a importância de trabalhar essas literaturas em sala de aula.

- **Piauí**

O documento curricular do estado do Piauí, é datado em outubro de 2021, e em sua descrição é citado que no ensino médio devem ser introduzidas as literaturas com propósito de fruição, entre essas literaturas estão as africanas, afro-brasileiras, indígena e contemporânea. Após essa descrição não é mencionado mais nada referente a literatura africana ou antirracista.

- **Rio Grande do Norte**

O referencial curricular do ensino médio potiguar, com data de vigência a partir de 2021, também descreve a importância da educação das relações étnico-raciais e menciona nos objetos do conhecimento da área de Linguagens o trabalho com as literaturas africanas. O documento traz sugestões didáticas de como trabalhar em sala de aula, nessas sugestões são citados autores dos países africanos de língua portuguesa e de outros países lusófonos

trazendo uma ampliação sobre a língua portuguesa e os diferentes povos e culturas que falam essa língua.

- **Sergipe**

O documento sergipano traz o ensino da cultura e história africana, porém voltado ao ensino de da disciplina de história. Na área de Linguagens não foi encontrado nenhum espaço para o ensino das literaturas africanas de língua portuguesa.

Diante dessa breve contextualização, fica evidente que os documentos curriculares do Nordeste refletem uma atualização recente, todos passaram por uma reformulação após a Lei 10.639/03, e todos mencionam o ensino da história e cultura africana, embora não esteja delimitada na área de linguagens, na qual nossa pesquisa está focada.

Tendo em vista que nem todos focalizam o ensino das literaturas africanas de língua portuguesa, iremos fazer uma análise mais específica entre os documentos dos estados do Ceará, Bahia, Paraíba e Rio Grande do Norte. Desse modo, o corpus é constituído por 04 documentos: *Documento Curricular Referencial da Bahia– Etapa do Ensino Médio*; *Documento Curricular Referencial do Ceará– Ensino Médio*; *Proposta Curricular do Ensino*. A escolha considerou que tais documentos são os que apresentam maiores aberturas para um ensino antirracista. No entanto, não se pode descartar a possibilidade de retornar aos demais Referenciais, uma vez que

[...] o exame minucioso de alguns documentos ou bases de arquivos abre, às vezes, inúmeros caminhos de pesquisa e leva à formulação de interpretações novas, ou mesmo à modificação de alguns dos pressupostos iniciais. (CELLARD, 2002, p. 298)

Com isso, elaboramos as seguintes categorias de análise: **Referenciais que reconhecem uma educação antirracista a partir do protagonismo do sujeito negro; Referenciais que sugerem as literaturas dos PALOP como possibilidades de experiência étnico-racial.**

Em face dessa breve descrição, vemos que todos os documentos curriculares do Nordeste são recentes, todos foram reformulados após a lei 10.639/03, e que todos mencionam o ensino da história e cultura africana, não necessariamente na área de linguagens, na qual nossa pesquisa está focada. Neste sentido, já se antevê uma preocupação com uma propositura de educação antirracista. No tocante ao enfoque desta pesquisa,

resta-nos refletir se as propostas contemplam, particularmente, as literaturas africanas de língua portuguesa. Com vistas a delinear essa reflexão, retomamos os temas norteadores da Res. 68/237, da Assembleia da ONU - reconhecimento, justiça e desenvolvimento – e elaboramos as seguintes categorias de análise: Referenciais que reconhecem uma educação antirracista a partir do protagonismo do sujeito negro; Referenciais que sugerem as literaturas dos Palops como possibilidades de experiência étnico-racial

3.3 Referenciais que reconhecem uma educação antirracista a partir do protagonismo do sujeito negro

O termo protagonismo negro deve ser entendido como o lugar da legitimidade de fala de quem esteve silenciado dentro de uma estrutura social racista, que elegeu o branco como porta-voz do negro. Dessa forma, a voz sonogada tornou-se um dos instrumentos de tortura. Grada Kilomba (2010) considera que, por muito tempo, o sistema colonial amordaçou o escravizado, daí a necessidade de confrontar essa prática. Segundo a autora,

O ato de falar é como uma negociação entre quem fala e quem escuta, isto é, entre os sujeitos que falam e seus/suas ouvintes (Castro Varela & Dhawan, 2003). Ouvir é, nesse sentido, o ato de autorização em direção à/ao falante. Alguém pode falar (somente) quando sua voz é ouvida. Nesta dialética, aqueles(as) que são ouvidos(as) são também aqueles(as) que “pertencem”. E aqueles(as) que são ouvidos(as), tornam-se aqueles(as) que “não pertencem”. A máscara recria este projeto de silenciamento, ela controla a possibilidade de que colonizados(as) possam um dia ser ouvidos(as) e, conseqüentemente, possam pertencer. (KILOMBA, 2010 p. 172)

Assim, na oferta de um protagonismo, há uma mudança de papéis e de atuação para o negro que, de subalternizado e objeto, passa a ser dirigente e sujeito na construção de uma história de pertencimento. No âmbito dos estudos literários, tal protagonismo permite a inserção de perspectivas sociais diversas daquelas que sempre fizeram parte do universo literário (a eurocêntrica).

Bahia - Documento Curricular Referencial da Bahia

O documento do estado da Bahia é apresentado com a afirmativa de que sua construção está de acordo com os marcos legais, a Resolução CNE/CP nº 4/18 e a Base Nacional Comum Curricular (2018) junto com a lei 13.415/17. Em sua apresentação, já é

colocado como compromisso do documento ofertar para a construção dos PPPs uma educação de qualidade social. Ou seja, a finalidade maior é inserir os alunos na vida social e profissional de uma forma consciente.

O sujeito negro é colocado como fator necessário de ser trabalhado em sala de aula com forma de melhoria, ou até mesmo de correção, das estruturas raciais ainda muito presentes na sociedade.

É oportuno salientar que pactuar com o compromisso de uma educação de qualidade social, em um estado majoritariamente negro, é fundamental tencionar e intencionar a organização curricular e o desenvolvimento de práticas educativas que promovam a reparação racial e todas as suas interseccionalidades. (BAHIA, 2022, p.19)

O documento baiano, datado em 2021, mostra desde o início de sua apresentação que a Lei 10.639/2003 será assegurada no documento. Em continuação, ele enumera algumas normas para a implementação da BNCC (2018) nessas categorias que foram enumeradas temos: a sétima categoria afirmando que será atendido no ensino básico baiano o tema sobre: “VII. Territórios e Etnias: Espaços Quilombolas – marcas da ancestralidade e do senso de pertencimento: diacríticos para a (re) construção identitária. O lugar da educação para as relações etnicorraciais, da Lei nº. 10.639 de 9 de janeiro de 2003; (BAHIA, 2021, p.27)”.

Seguindo nas descrições do documento, encontra-se uma tabela com o título “Normativos e legislações dos temas integradores da educação básica”, nessa tabela tem uma subcategoria com o título “Educação das relações étnico-raciais, logo, a lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 e a Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de junho de 2004 estão presentes no documento.

Vemos que nesse documento a afirmação que o objetivo principal é uma educação de qualidade social, com isso, carece uma abordagem ativa na desconstrução das estruturas discriminatórias. A ênfase na reparação racial como parte integrante desse processo é fundamental, uma vez que visa não apenas corrigir desigualdades históricas, mas também estabelecer uma base sólida para uma sociedade mais justa e inclusiva.

Ao ser incorporado o sujeito negro como elemento central no processo educacional, o documento se posiciona como agente de transformação social. A sala de aula, nesse contexto, torna-se um espaço propício para o diálogo, a reflexão e a implementação de práticas que, de maneira efetiva, contribuam para a construção de uma sociedade mais atenta e justa com sua diversidade racial.

Na seção de eixos estruturantes, que são as bases que darão suporte na construção curricular da educação baiana, temos no primeiro tópico o tema “Educação antirracista, ensino da história e cultura africana e afro brasileira”. O que nos mostra como o estado da Bahia dá importância ao tema e no próprio documento é relatado como a sociedade baiana é culturalmente e historicamente marcada pela presença de povos afro-brasileiros.

Nesse mesmo tópico, é relatada a importância do movimento negro e como é desafiante a luta contra o racismo em uma sociedade que ainda está enraizada nas práticas coloniais. Com isso, esse documento se coloca, de forma muito objetiva, a favor da educação antirracista, mostrando como ela é necessária para abrir novas perspectivas, tanto na vida pessoal como na educação, como diz na citação a seguir:

Indubitavelmente, a compreensão da promoção de uma educação antirracista inclui a necessidade de ampliar o olhar para as diferentes experiências da população negra, considerando as suas realidades locais e territoriais, modos e subjetividades das crianças, jovens e adultos, bem como pode ser conduzida pela autonomia docente, com base em pedagogias, metodologias, perspectivas e correntes teóricas, tais como: pós-colonial, decolonial, descolonial, afrocentrada, com base nas perspectivas do Movimento Mulhererismo Africana, Feminismo e Negros, considerando a interseccionalidade, entre outras perspectivas. (BAHIA, 2021, p.36).

Vemos que o protagonismo do sujeito negro é bem relevante na construção desse documento e como a perspectiva decolonial também é especificada, mostrando que ainda é necessário muito trabalho para romper as amarras do período colonial.

Dentro desse panorama, destacam-se diversas correntes teóricas, como a pós-colonial, decolonial e descolonial que buscam enfraquecer as estruturas e legados do colonialismo. Além disso, abordagens afrocentradas, ancoradas nas perspectivas do Movimento Mulhererismo Africana, Feminismo e Negros, desempenham um papel crucial na promoção de uma educação que reconhece a interseccionalidade e a diversidade de vivências.

A respeito do ensino das literaturas africanas de língua portuguesa, vemos que tem um componente que se chama “Literatura dos meus ancestrais” na ementa deste componente temos a descrição que será trabalhado o “estudo crítico sobre a constituição da literatura africana, afro-descendentes brasileira e indígena e sua relação com fenômenos histórico-culturais que priorizam a problemática étnico-racial e indígena como elemento constitutivo da identidade baiana” (BAHIA, 2021, p.331).

Também na seção dedicada a objetos de conhecimento do eixo “Projeto de Vida”, tem-se uma sugestão do que deve ser trabalhado:

Figura 1 : Sugestão acerca do trabalho com a literatura dos ancestrais

COMPONENTE CURRICULAR	OBJETOS DE CONHECIMENTO
LITERATURA DOS MEUS ANCESTRAIS 120 HORAS	<ul style="list-style-type: none"> • Literatura afro-brasileira: Cruz e Souza, Machado de Assis, Lima Barreto, Luis Gama, Bernardino da Costa Lopes, Tobias Barreto, Carolina Maria de Jesus, Cuti, Solano Trindade, Conceição Evaristo, Elisa Lucinda, Livia Natália, Rita Santana, Cidinha da Silva. • Literatura afro-brasileira infantil: Davi Nunes, Tamires Lima, Kalypsa Britto, Ana Fátima. • Movimentos africanistas. • Articulação entre as matrizes de tradição oral, ágrafas e as sociedades e culturas letradas. Literatura africana: Abdulai Sila, Ondjaki, Mia Couto, Pepetela, José Agualusa, Chimamanda Ngozi Adichie, Paulina Chiziane. • Literatura indígena: Daniel Munduruku, Olívio Jekupé, Graça Graúna, Eliane Potiguara, Davi Kopenawa Yanomani. • Literatura e hipertexto - Produção digital engajada: Movimento Blogueiras Negras. • Consciência e negritude. • Os excluídos da história: intelectuais negros/as e indígenas e suas representatividades literárias. • As estruturas sociais que resultaram na exclusão de grupos intelectuais negros e indígenas. • O lugar social de fala dos grupos indígenas e africanos e afro-brasileiros, inclusive definindo tal conceito. • Os efeitos sociais, culturais e econômicos de tal invisibilidade e as estratégias de resistência.

Fonte: (BAHIA, 2022, p.336).

Neste documento, também encontramos os nomes dos autores de alguns países africanos de língua portuguesa como forma de deixar o currículo mais didático para o professor já mostrando quais autores são importantes para se trabalhar na sala de aula do ensino básico.

Ao promover uma educação antirracista embasada em diversas perspectivas, os educadores se tornam agentes ativos na desconstrução de estereótipos e na construção de um ambiente educacional com mais igualdade. Dessa forma, estamos construindo os alicerces para uma sociedade que valoriza e respeita a diversidade em toda sua complexidade.

Ceará - Documento Curricular Referencial do Ceará

O documento do estado do Ceará, datado de setembro de 2021, na apresentação já coloca de início que a construção desse documento tem como prioridade formar cidadãos e, portanto, “visa promover a preparação do educando, tanto para o prosseguimento de seus estudos, quanto para sua inserção no mercado de trabalho, em uma condição de plena cidadania” (FORTALEZA, 2021, p.18).

De uma maneira bem específica, o documento do Ceará coloca o racismo em destaque no tópico “As negras e os negros”. Apresenta uma boa explicação sobre o racismo existir na sociedade devido fatos históricos como a escravidão, os acontecimentos, a violência e

injustiça. Em decorrência desses fatos, a sociedade reproduz o racismo em diversos ambientes, entre esses ambientes está a escolar, o ambiente educacional.

É, então, a partir das lutas desses movimentos que leis foram criadas para fomentar o respeito à diversidade racial e garantir a esses sujeitos o acesso e a permanência nos processos educacionais. Referimo-nos aqui às leis que dão origem à política de Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003 e a lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 que tornam obrigatório o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena em toda a extensão do currículo da Educação Básica. Entretanto, para além de temáticas no currículo, essas leis tratam mais profundamente do acesso, da permanência e do sucesso das/os alunas/os negras e negros na escola, e isso passa pela valorização de suas existências e de sua história. (FORTALEZA, 2021, p.56)

A educação antirracista é vista no estado do Ceará como necessária para a continuação e ampliação de alunos negros no ambiente escolar. Neste documento fica muito evidente a lei 10.639/2003 como também sua importância para a sociedade, para a efetivação da educação antirracista.

Dessa forma, as culturas e os conhecimentos negros possibilitam às/aos negras/os e às/aos não negras/os a criação de uma nova história e de novas identidades, fortalecendo e valorizando a positividade, a beleza, a radicalidade e a presença africana em nossa formação cultural. (FORTALEZA, 2021, p.56)

Na construção desse documento, há seções específicas para aqueles que são considerados minorias como: negros, indígenas, ciganos e populações itinerantes, Migrantes e refugiados, LGBTQIA +, pessoas com deficiência e aquelas privadas de liberdade . Em cada espaço oferecido são colocados a educação, o ambiente educacional, como meio de combate à discriminação, assim mostrando que o estado do Ceará está em luta para a valorização da diversidade e da pluralidade. É possível construir um currículo mais democrático quando no referencial curricular se dá importância a esses assuntos. Inclusive, a educação quilombola também é valorizada no Documento Curricular Referencial do Ceará. Como diz no documento:

[...] a diversidade étnica e cultural da população cearense deve ser ressaltada como parte da matriz de referência do DCRC, uma vez que entender e valorizar os aspectos culturais e identitários dos diversos povos e grupos étnico-raciais existentes na sociedade contribui para que as/os estudantes adquiram uma formação integral e estejam preparados para conviver em sociedade com ética, respeito e justiça social. (FORTALEZA, 2021, p.60)

Desse modo, vemos que o objetivo maior do estado do Ceará é formar cidadãos cada vez mais conscientes do seu espaço no mundo e valorizando o espaço do outro também.

Na matriz curricular, encontramos na Competência 2 de Língua Portuguesa no campo Artístico-literário é colocado como obrigatoriedade analisar obras e fazer leituras críticas tanto da literatura brasileira como da literatura africana.

3.4 Referenciais que sugerem as literaturas dos PALOP como possibilidades de experiência étnico-racial.

Nas reflexões de Silva e Portela (2022), uma das mais graves formas de violência enfrentadas pela população negra, tanto no passado quanto nos dias atuais, é a sua exclusão do ambiente educacional. Esta exclusão não apenas priva os indivíduos negros do acesso a oportunidades educacionais, mas também perpetua um ciclo de desigualdade e marginalização.

Com isso, vemos como a Lei 10.639/03, aprovada em 2003, é um regulamento fundamental para a preservação e o reconhecimento da cultura afro-brasileira no Brasil. Além de reconhecer a diversidade cultural e a luta histórica dos povos negros, esta lei também tem um papel importante na promoção da igualdade racial.

Como lugar onde os jogos de poder se realizam, a promulgação da Lei no 10.639/03 aponta, portanto, para uma vitória dos movimentos sociais no campo curricular pela legitimação do discurso de valorização da cultura africana e afro-brasileira, trazendo para o domínio do discurso oficial, normatizado, a obrigatoriedade de tratar de assuntos até então silenciados (CAMARGOS, 2019, p.2).

É importante destacar que a promulgação da lei não se limita apenas à inclusão de conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira nos currículos escolares. Ela funciona como um ponto de afastamento nos jogos de poder desafiando a hegemonia discursiva. A partir desse momento, a narrativa oficial se enriquece ao reconhecer e incorporar aspectos antes marginalizados da história e cultura africana e afro-brasileira.

Paraíba – Proposta curricular do Ensino Médio

O documento do estado da Paraíba, que tem por título “Proposta Curricular do Ensino Médio” e é datado de 18 de dezembro de 2020, nos traz informações importantes a respeito do nosso foco de análise que é a presença das literaturas dos PALOPS e a abordagem para uma possível educação antirracista.

Logo de início, nas primeiras páginas, nos deparamos com uma explicação a respeito da criação do documento como forma de apresentação dizendo que a sua criação é resultado da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE). Ainda na apresentação é enfatizado que o documento foi construído por meio de um diálogo entre os colaboradores, dando espaço a diversas vozes. “Logo, é uma proposta curricular legitimada pelo viés democrático, sedimentada no diálogo direto com o professor, que vivencia diariamente experiências com o estudante, que, por sua vez, é sujeito do seu tempo espaço e cultural local” (GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA, 2020, p.9)

Ainda fica acentuado em sua apresentação que a Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba existe para nortear as ações escolares, uma forma de orientação para as propostas de atividades que serão criadas pelas escolas. “Vale salientar que a Proposta Curricular é um documento aberto a ser complementada pelos respectivos Sistemas de Ensino (público e privado), por meio de seus Currículos, Proposta Pedagógica das escolas e Plano de Aula dos professores.” (GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA, 2020, p.9)

No tópico seguinte do documento, começa a ser dividido por capítulos, ao todo, a proposta curricular traz quatro capítulos cujo os títulos são: Capítulo 1 - Texto introdutório; Capítulo 2 - Formação Geral Básica; Capítulo 3 - Itinerários Formativos; Capítulo 4 Itinerários de formação técnica e profissional.

No capítulo 1, é apresentada uma contextualização sobre a construção do documento, nessa parte fica explícito que ela atende ao Art. 210 constituição de 1988 sobre a definição da BNCC e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 e também segue o Plano Nacional de Educação (PNE). É uma parte dedicada a mostrar que na sua elaboração a Proposta Curricular seguiu as leis e diretrizes legais da educação.

Após essa descrição, ainda no tópico da contextualização, é mostrado que, em sua construção, foram pensadas as especificidades que podem ser produtivas para um melhor proveito na educação paraibana, tanto pública como privada:

Cada redator trouxe para seu texto sua vivência enquanto professor da Educação Básica, suas escutas cotidianas das vozes de cada estudante que formam, entrelaçando com a necessidade de responder a uma pergunta essencial: Qual escola queremos para os adolescentes, jovens e adultos paraibanos? Como a Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba, no contexto da escola, pode ajudar na formação do cidadão que queremos? (GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA, 2020, p.20)

A partir daí começa um tópico dedicado ao relato histórico da educação no Brasil e na Paraíba. Logo mais é apresentado um quadro com as taxas de rendimento do ensino médio na

Paraíba em 2018. Os índices não são satisfatórios. Na verdade, são muito preocupantes. Os dados da pesquisa revelam que os indicadores da Paraíba estão abaixo da média nacional, o que traz um ponto de reflexão, a educação merece uma atenção especial, como vemos na citação a seguir:

Este cenário, observado a partir de avaliações por parte de instituições internacionais e nacionais, direcionam a percepção para uma estagnação do ensino fundamental e consequente reflexo sobre o Ensino Médio, como afirma Menezes (2018) “os últimos resultados de uma avaliação escolar nacional, mostram um Ensino Médio estagnado ou piorando há mais de década” (MENEZES, 2018, p. 114 citada por GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA, 2020, p.23).

Com esses dados, justifica-se a necessidade de uma reformulação no ensino médio, a reforma adotada busca reorientar o ensino buscando uma melhor qualidade educacional. Assim, o novo documento segue a lei 13.415/2017, que é a lei que regulamenta o novo ensino médio ampliando o tempo mínimo do ensino médio para 1000 horas anuais, e passa a exercer o estabelecimento do novo ensino médio na educação paraibana. Dentro de alguns novos arranjos estruturais, algumas mudanças ficaram mais visíveis na organização da Proposta Curricular.

A Lei no 13.415/2017, ainda coloca em seu Art 4o, que o currículo do Ensino Médio deverá ser organizado pela oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, conforme áreas do conhecimento:

- a) Linguagens e suas Tecnologias;
 - b) Matemática e suas Tecnologias;
 - c) Ciências da Natureza e suas Tecnologias;
 - d) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas;
 - e) Formação Técnica e Profissional.
- (GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA, 2022, p.24)

Logo, feita essa introdução, buscamos, nesta pesquisa, analisar na área de conhecimento de Linguagens se essa área envolve as disciplinas de: Língua portuguesa, Línguas francas - inglês/espanhol, Arte e Educação Física. No caso da pesquisa, ficamos mais especificamente na disciplina de Língua portuguesa, que é a disciplina que oferece o ensino de literatura para o ensino médio.

Como esse documento tem a BNCC como base para sua composição estrutural, ele cita algumas competências que a BNCC estabelece para a área de Linguagem do Ensino Médio. Nessa competência citada é possível entender que a base defende o conceito de uma sociedade plural e cada vez mais antirracista e vemos também que o texto literário é de vital importância para a realização da competência a seguir:

Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza. (GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA, 2020, p.55)

Depois das competências, também são apresentadas ao leitor as habilidades que estão na BNCC, em seguida temos sugestões metodológicas que são bem úteis para a sala de aula, inclusive é sugerido fazer um clube de leitura, ou seja, a literatura tem seu espaço no documento normatizador. No decorrer das páginas, vamos encontrando realmente um espaço significativo para a leitura literária no Ensino Médio. Além de espaço, é possível encontrar indicações de como trabalhar os textos literários:

Os textos devem, pois, ser trabalhados em sala de aula na perspectiva crítico-ideológica e estética, de forma ampla e relevante, considerando de modo especial os contemporâneos, pois trazem a marca do experimentalismo de elementos e suportes de cada período, também marcando alterações político-culturais, além de aproximarem o/a estudante do texto pelas correspondências linguística e cultural. (GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA, 2020, p.66).

É enfatizado que a contextualização histórica é importante, os movimentos políticos, mudanças culturais. Então, não é só a leitura de um texto, o documento ressalta que existe todo um cuidado na preparação do ambiente da leitura.

Um exemplo disso é uma forma de crítica que o documento traz a respeito dos estudos literários em ordem cronológica. De acordo com a Proposta Curricular, os textos canônicos são apresentados aos alunos sem nenhuma preparação antes, isso interfere muito na compreensão do texto literário. É necessária a utilização de textos contemporâneos que tenham linguagens mais acessíveis para brotar um estímulo nos alunos, a partir de então trabalhar os clássicos nas aulas de literatura.

Além disso, para desenvolver uma sensibilidade leitora devemos realizar diversas leituras de textos variados, considerando suas traduções intermídia para ter condições de construir um juízo de valor, realizar uma seleção textual com qualidade estética e criar condições de debate em sala de aula. Ainda, para as aulas de Língua Portuguesa, nos preocupamos em abranger a diversidade de experiências que podem ser proporcionadas ao aluno/sujeito/leitor no Ensino Médio. (GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA, 2020, p.70)

Na proposta curricular do estado da Paraíba fica clara e explícita a importância das literaturas dos PALOP, notadamente na parte que trata da organização curricular destinada ao

público da 2ª série do Ensino Médio. Nesse mesmo cenário, é aberto um espaço para as Literaturas dos países africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), inclusive, o documento, além de utilizar a sigla PALOP, ainda cita quais países pertencem a esse grupo, que são: Angola, Moçambique, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Guiné-Bissau. Com essa apresentação também é citado que estudar essas literaturas contribui para a ampliação de repertórios e conhecimentos históricos, políticos e culturais a partir das experiências nessas literaturas. A lei 10.639 também está mencionada, o que nos mostra que na Paraíba o documento está tentando contribuir da forma mais completa e mais democrática possível. E também traz um quadro de sugestões de autores que podem ser trabalhados em sala de aula mostrando um possível repertório para o professor utilizar em aula.

Através do texto literário, temos acesso a uma vivência histórica de determinada época e determinado local onde é possível entender outras formas de sociedade, outras formas de cultura, outras visões de mundo, o que produz no leitor uma visão plural da sociedade em que ele está inserido, isso caminha para uma formação de indivíduo cada vez menos preconceituoso com o olhar e o ponto de vista do outro.

Temos uma boa oportunidade de trabalhar a literatura dos PALOP, que é uma literatura importante na promoção da consciência social e da justiça social: “a inserção dessas literaturas no Currículo do ensino básico brasileiro, estabelece a relevância do trabalho com a cultura local e com as relações étnico-raciais” (GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA, 2020, p.70). A contribuição da literatura dos PALOP na educação também se estende ao fortalecimento e identidade e desenvolvimento cultural. Com isso, a educação básica paraibana tem a chance de desenvolver currículos e projetos pedagógicos mais empáticos e abordagens cada vez mais antirracistas utilizando textos literários de países africanos em suas aulas.

É muito importante a dedicação às produções africanas na sala de aula, não apenas para conhecimento da parte histórica, mas o resgate cultural se faz necessário para o desenvolvimento de um caminho étnico-racial e antirracista.

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional. (MUNANGA, 2005, p. 12 citado por SILVA, 2022, p.12).

Conforme a citação de Munanga (2005), reiteremos que, ao entender e reconhecer a contribuição dos afrodescendentes para a sociedade, todos nós ganhamos uma perspectiva mais completa e enriquecedora do passado e do presente. É muito importante que a memória coletiva e a história da comunidade negra sejam integradas aos currículos educacionais de forma ampla e vasta, para que estudantes de todos os segmentos tenham acesso a essa informação. Dessa forma, podemos promover a empatia, a compreensão mútua e a solidariedade entre diferentes grupos étnicos.

Ademais, ainda analisando a Proposta Curricular, é possível encontrar um pensamento decolonial no documento quando ele se refere às literaturas dos países africanos de língua portuguesa. O que enriquece ainda mais as abordagens que podem ser produzidas nos projetos pedagógicos escolares.

Assim sendo, o trabalho dessas expressões literárias na escola abre possibilidades de abordagens das riquezas culturais de nações que sofreram as investidas imperialistas da metrópole portuguesa, tendo a ruptura do poder hegemônico na proclamação das independências locais, surgindo novas interfaces culturais pelas abordagens críticas do Pós-colonialismo emergente como corrente de pensamento na Pós-modernidade (LEITE, 2012 citado por GOVERNO DA PARAÍBA, 2020, p.70).

A literatura desempenha um papel importante na produção do pensamento decolonial e na promoção da diversidade cultural. Ao explorar textos literários de diferentes contextos e perspectivas, podemos desafiar as narrativas dominantes e questionar as estruturas de poder que sustentam o colonialismo. Além disso, a análise crítica dos textos literários pode nos ajudar a desnaturalizar as estruturas de poder presentes nas narrativas coloniais.

Logo, o documento se posiciona como uma importante ferramenta para desenvolver esse olhar decolonial que ainda está infiltrado na sociedade.

Na sequência, a organização curricular de Língua Portuguesa está descrita em forma de quadro, que se divide em: série, campo de atuação, habilidades específicas da área, objetivo de aprendizagem e objeto de conhecimento. Então, na parte dedicada à 2ª série do Ensino Médio, vemos no campo artístico-literário o seguinte objetivo de aprendizagem: “Estudar obras brasileiras que discutam e abordem questões relacionadas à cultura indígena, afro-brasileira e africana.” e também “Analisar as visões ideológicas dos indígenas, africanos e afro-brasileiros, que aparecem nas obras literárias, destacando a contribuição desses povos à cultura nacional.” (GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA, 2020, p.100). Nessa mesma coluna, são colocadas como objeto do conhecimento as literaturas africanas de língua

portuguesa. Dessa forma, vemos que é dado um lugar para o trabalho com as literaturas produzidas nos PALOP.

Mais adiante, uma parte bem interessante do documento, são expostas sugestões de autores para o trabalho com literatura em sala de aula. O que é muito importante, porque, às vezes, a escola e o professor não lembram ou não conhecem autores específicos para se trabalhar de acordo com a habilidade desejada, então, é importante enfatizar a sensibilidade na construção desse documento, pensando em contribuir da melhor forma para o ensino de literatura no ensino médio da Paraíba.

No tópico “Sugestões de autores/as para o trabalho com as Literaturas africanas de Língua Portuguesa”, vemos as indicações de escritores tanto de poesia como de prosa. Nessa seção, aparecem os países pertencentes ao grupo dos PALOP e a lista de autores que foram indicados.

O que também é muito importante é que os autores africanos de língua portuguesa não são citados apenas nesse tópico exclusivo de Literaturas africanas de língua portuguesa, em outros tópicos também encontramos nomes de autores africanos, como na seção de “Sugestões de autores/as para o trabalho com a Literatura afro-brasileira:” vemos citado o nome de Mia Couto, que é um autor moçambicano. Na seção “Sugestões de autoras para o trabalho com a Literatura da mulher negra”, vemos citados os nomes de: Paulina Chiziane, Noémia de Souza, Lina Magaia e Lilia Momplé, ou seja, alguns autores foram citados em outras categorias mostrando que suas produções não ficam limitadas apenas quando se fala sobre África e o quanto existe de conteúdo a serem explorados e abordados nas literaturas africanas de língua portuguesa, como podemos ver na figura a seguir.

Figura 2: Sugestões de trabalho com literaturas escritas por pessoas negras

<p align="center">Sugestões de autores/as para o trabalho com a Literatura afro-brasileira:</p> <p align="center">Joel Rufino dos Santos, Conceição Evaristo, Elisa Lucinda, Paulo Lins, Ana Maria Gonçalves, Mia Couto, Cruz e Souza, Lima Barreto, dentre outros, destacando a contribuição do povo negro à cultura nacional.</p>
<p align="center">Sugestões de autores/as para o trabalho com as Literaturas africanas de Língua Portuguesa (poesia e prosa):</p> <p align="center">ANGOLA: José Luandino Vieira, Ana Paula Tavares, Ondjaki, José Eduardo Agualusa, Pepetela; CABO VERDE: Germano Almeida, Vera Duarte, Dina Salústio; MOÇAMBIQUE: Mia Couto, Sónia Sultuane, Noémia de Sousa, José Craveirinha, Paulina Chiziane, Lília Momplé, Suleiman Cassamo, João Paulo Borges Coelho, Lica Sebastião, Ungulani Ba Ka Khosa, Clemente Bata, Aldino Muianga; SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE: Olinda Beja, Alda do Espírito Santo, Conceição Lima; GUINÉ-BISSAU: Abdulai Sila, Odete Semedo, Tony Tcheka.</p>
<p align="center">Sugestões de autoras para o trabalho com a Literatura da mulher negra:</p> <p align="center">Conceição Evaristo, Ana Maria Gonçalves, Cidinha da Silva, Carolina Maria de Jesus, Lélia Gonzalez, Djamilia Ribeiro, Maria Firmina dos Reis, Elisandra Souza, Jenyffer Nascimento, Jarid Arraes, Ana Maria Gonçalves, Alzira Rufino, Geni Guimarães, Miriam Alves, Lia Vieira, Cristiane Sobral, Cidinha da Silva, Esmeralda Ribeiro, Paulina Chiziane, Noémia de Sousa, Lina Magaia, Lília Momplé, entre outras.</p>

Fonte: GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA, 2020, p.108

Assim, trabalhando os autores africanos de língua portuguesa, é possível quebrar estereótipos que são criados a respeito de África e construir uma nova perspectiva sobre esse povo. Também é importante salientar que estudar essas literaturas nos permite ter uma compreensão mais ampla da literatura lusófona, não ficando limitado ao que é produzido apenas no Brasil e em Portugal, é possível enxergar outras perspectivas e também os questionamentos de um legado colonial e a complexidade da vida pós-colonial.

Vemos no documento da Paraíba que são oferecido mecanismos e propostas para o ensino das literaturas dos PALOP, como também é possível enxergar espaços dedicados a se trabalhar abordagens para uma educação antirracista e étnico-racial.

Rio Grande do Norte - Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar

O documento do estado do Rio Grande do Norte, datado em 2021, se inicia com uma apresentação da instituição responsável, que é a Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer (SEEC-RN). De início é exposto que, para haver uma unidade nos documentos curriculares, aconteceu uma mobilização com o Conselho de Secretários da

Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o Conselho Nacional de Educação (CNE). Na etapa específica do ensino Médio, sua construção decorreu da articulação da Subcoordenadoria de Ensino Médio (SUEM/SEEC) com as Diretorias Regionais de Educação e Cultura (DIRECs), tendo como referência a BNCC (2018).

Ademais, no documento potiguar é dedicado um tópico com o título “Fundamentos e concepções do referencial curricular”. É possível perceber que a construção dessa seção foi embasada em ideias e formulações legais para a prática de uma educação mais democrática:

Assim, o Referencial Curricular do Rio Grande do Norte busca contribuir com subsídios inerentes à transformação premente e necessária da práxis da educação básica no Estado, ofertando educação igualitária e equitativa, de forma a promover mudanças na sociedade potiguar que contribuam para a superação da desigualdade social marcante na sociedade brasileira. (NATAL, 2021, p.21)

Nessa mesma seção, destaca-se um subtópico com o título “Temas Contemporâneos Transversais (TCTs)”. Após o título, vem uma explicação sobre como esse tema já foi sinalizado em documentos como: Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1996) e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e também na BNCC (2018). Logo, essa transversalidade deixa de ser apenas sugestão e passa a ser tornar de grande relevância para o ensino básico. Nesses temas estão incluídos:

[...] direitos da criança e do adolescente, educação para o trânsito, educação ambiental, educação alimentar e nutricional, respeito e valorização da pessoa idosa, educação em direitos humanos, educação das relações étnico raciais e ensino de história e cultura afro brasileira, africana e indígena, bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural. Essas temáticas estão contempladas em habilidades das áreas e seus respectivos componentes curriculares, cabendo às escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada. (NATAL, 2021, p.27)

É perceptível que existe um espaço para o ensino da história e da cultura africana nos Temas Contemporâneos Transversais. Além disso, também são citadas a educação étnico-racial e a diversidade cultural, o que nos mostra que é possível criar currículos e projetos pedagógicos como caminhos antirracistas. O documento também contempla a educação Quilombola, dando uma ênfase às peculiaridades culturais de cada comunidade e ainda cita a importância da formação do professor para exercer esse papel de formador valorizando as características que necessitam ser atendidas e trabalhadas nessa área, inclusive

o documento orienta que seja utilizado um material didático próprio para esse tipo de comunidade, valorizando e reconhecendo seus aspectos, conhecimentos e saberes.

Assim, o Referencial Curricular do Estado do Rio Grande do Norte, reconhece a importância de se garantir o direito à educação às comunidades quilombolas, e, nessa direção, encaminha o cumprimento da legislação atinente ao tema, tendo em vista a existência de diversas comunidades no RN, como exemplo, as comunidades Negros do Riacho e Boa Vista dos Negros, na região do Seridó. (NATAL, 2021, p.54)

É possível enxergar na construção deste referencial curricular a valorização da produção cultural desses povos historicamente silenciados. Dessa maneira, evidencia-se em sua composição um espaço para mostrar a identidade e as contribuições desses grupos para a construção de uma educação mais plural e antirracista.

Nesse intento, este Referencial reitera o respeito à história e as culturas indígenas e afro-brasileiras, presentes, obrigatoriamente, nos objetos de conhecimento desenvolvidos no âmbito de todo o currículo escolar, em consonância com a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008 que dispõem sobre a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira Indígena no Currículo Escolar”. (NATAL, 2021, p.54)

A lei 10.639/2003 também é citada no documento potiguar. Com isso, vemos na sua descrição que o respeito e valorização são elementos que fundamentam a estrutura da educação potiguar. É possível perceber um compromisso evidente com a ampliação do espaço destinado à expressão da identidade e das contribuições desses povos colaborando assim para uma educação antirracista.

Ao reiterar o respeito à história e às contribuições desses grupos, o referencial não apenas atende às exigências legais, mas também sinaliza um compromisso mais amplo com a construção de uma sociedade mais democrática. Ao integrar essas perspectivas nos objetos de conhecimento, busca-se não apenas proporcionar uma compreensão mais abrangente da diversidade cultural do país, mas também fomentar a consciência crítica dos estudantes em relação às questões de discriminação e desigualdade.

Na matriz do componente de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, vemos uma indicação da literatura dos PALOP como objeto de conhecimento. Nessa sugestão são apresentados três autores de países africanos como mostra a tabela abaixo:

Quadro 4 - A literatura dos PALOP presente no documento do Rio Grande do Norte

Habilidade	Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários, de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos.
Objeto de conhecimento	Estudo de obras da literatura brasileira, portuguesa, indígena, africana e latino americana.
Sugestões didáticas	Conhecer os textos literários produzidos por Mia Couto, José Eduardo Agualusa, Pepetela entre outros da literatura africana.

Fonte: Tabela elaborada pela autora da pesquisa (2023)

Vemos que o documento, mesmo não dando um espaço muito grande para as literaturas produzidas nos países africanos de língua portuguesa, mostra que é importante serem trabalhados diferentes gêneros de obras literárias. Como as literaturas dos PALOPs, mesmo sendo em língua portuguesa são produzidas em contextos diferentes das literaturas brasileiras, colocam o leitor em uma outra perspectiva de realidade, isso contribui para o conhecimento de momentos históricos diversos que aconteceram de uma forma sincrônica.

4. AS LITERATURAS AFRICANAS EM ALGUNS SISTEMAS APOSTILADOS DE ENSINO

Os Sistemas de Apostilados de Ensino no Brasil (SAE) estão associados ao crescimento do ensino privado no País ocasionado na década de 90 do século passado e mais precisamente no âmbito dos cursinhos preparatórios para Vestibulares. A marca inicial desse sistema é a criação de apostilas conteudísticas objetivando contribuir para a aprovação dos alunos matriculados nos exames de ingresso ao ensino superior. Com a popularização do método, os SAE implementaram um modelo de franquia educacional baseado na compactação curricular em módulos.

De acordo com Bego (2013, p.76), as escolas conveniadas tornam-se as principais divulgadoras das marcas do SAE adotado pela Instituição, “podendo inclusive usufruir de campanhas de marketing da matriz”, efetivando “a criação de colégios-cursos”. Essa sistemática de ensino segue uma lógica tecnicista pragmática oferecendo uma redução de conteúdos de modo a “facilitar” a memorização do aprendiz, contribuindo, assim, para com sua aprovação nas provas. No âmbito dos três anos finais da Educação Básica, Bego (2013, p.92) afirma que “em alguns casos, há a abreviação de todo o conteúdo programático do Ensino Médio para os dois primeiros anos, passando o terceiro ano a se configurar nos moldes dos cursinhos”.

4.1 Sistema de Ensino Poliedro

O material didático é uma das principais ferramentas para a jornada de aprendizagem de um aluno. Ele cria, orienta e contextualiza as informações que serão aprendidas durante a escola. Para oferecer aos alunos uma educação ampla e inclusiva, tal material deve refletir uma variedade de perspectivas e culturas.

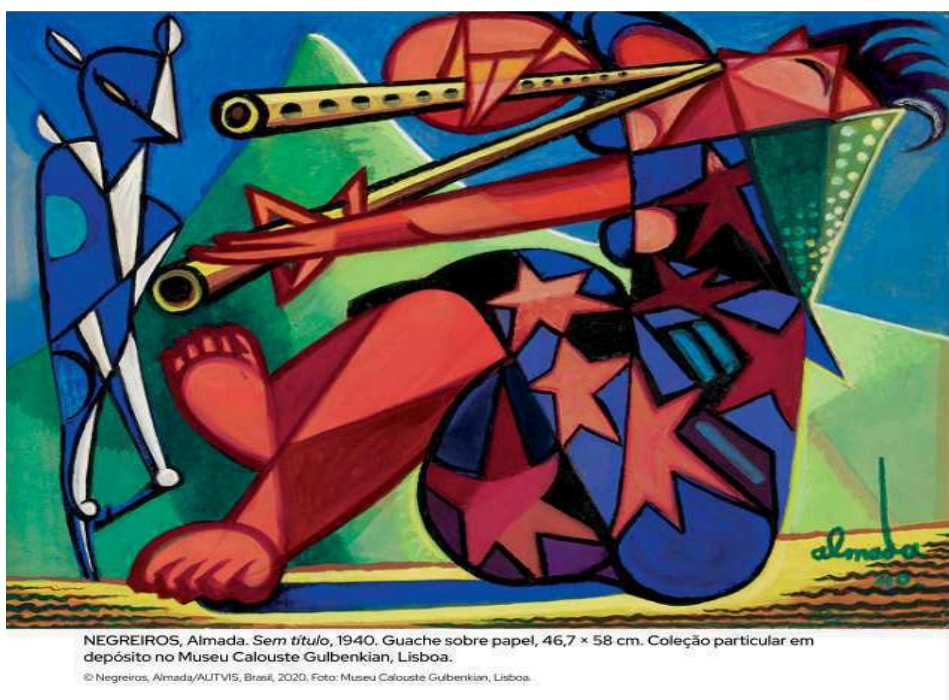
Como isso, vem à tona outra justificativa para esse trabalho: o material didático do ensino elaborado pelo Poliedro - Sistema de Ensino favorece o trabalho com as literaturas africanas de língua portuguesa? Se sim, como ele proporciona esse espaço e como essas literaturas são apresentadas, de modo a promover o respeito às diferenças, combate ao preconceito e ao racismo?

Ao analisarmos o material didático do ensino médio da Poliedro - Sistema de Ensino, encontramos 2 capítulos dedicados às literaturas africanas de língua portuguesa na estrutura

seriada elaborada para o segundo ano: capítulos 7 e 8, destinados, respectivamente, à abordagem da poesia e à narrativa.

No capítulo 7, intitulado **Literaturas africanas em língua portuguesa: poesia**, a imagem de abertura, cuja autoria é de Almada Negreiros - artista plástico nascido em São Tomé e Príncipe⁵ - é bastante provocativa para o estudante refletir acerca da pluralidade cultural que envolve o continente africano.

Figura 3 - Quadro de Almada Negreiros



Fonte: Livro Poliedro Sistema de ensino 2023, p.190

Logo abaixo da imagem, há uma contextualização interessante sobre a longa história de estereótipos construídos em torno dos estudos africanos, destacando, sobremaneira, o domínio europeu na circulação de uma narrativa que desconsidera a expressividade da cultura africana:

⁵ O livro não indica a naturalidade do autor, nem traz informações acerca de suas múltiplas habilidades artísticas, a saber: poeta, contista, dramaturgo, pintor, desenhista, caricaturista, vitralista, tapeçista, ator, coreógrafo, bailarino, figurinista, dentre outras habilidades. Segundo Araújo (2015, p. 16), Almada “foi também ensaísta, crítico de arte e estudioso da matemática e da geometria, o que o levou a criar parte de sua obra com base nos cálculos. Surgiu no meio artístico português nos primeiros anos do tumultuado século XX e teve papel fundamental nas renovações literárias e artísticas que mudaram o cenário social e cultural de Portugal”.

Figura 4 - Contextualização histórica sobre a África

Durante muito tempo, a África foi vista como um lugar etnograficamente único e geograficamente exótico. Na lógica eurocêntrica e colonizadora que oprimiu o continente africano por séculos, aquelas eram terras de miséria, doença e selvageria, incapacitadas de contribuir com conhecimentos válidos para a humanidade. Essa visão degradante e distorcida tem, felizmente, sido combatida. Pesquisadores de todas as áreas têm recuperado a história de reinos e impérios e demonstrado o quanto a cultura africana é rica e múltipla – retrato dos 54 países que compõem o continente. De todos esses países, cinco têm a língua portuguesa como seu idioma oficial: Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe.

Fonte: Livro Poliedro Sistema de Ensino 2023, p.190

Há uma percepção, nessa parte, que o material didático se dedica a contextualizar, que a dominação europeia não se limitou apenas no âmbito acadêmico, estendeu-se à sociedade e à educação, resultando um impacto profundo. Os pontos de vista europeus tornaram-se inerentes à forma como a sociedade enxergava a África, alimentando estereótipos específicos e obscurecendo a diversidade e riqueza das culturas e línguas africanas. Esse fenômeno de imposição cultural europeia não só distorceu a compreensão das realidades africanas, como marginalizou as vozes locais, criando uma narrativa unilateral que favorecia a Europa.⁶

Retomando a pintura de Almada, fixada anteriormente, é possível afirmar como ela contribui para invalidar a compreensão unívoca da percepção eurocêntrica acerca de África “como um lugar etnograficamente único e exótico”, uma vez que a composição da tela, seguindo influências cubista e futurista, sugere uma unidade, integralmente formada por fragmentos. A geometria das formas que une o humano à natureza, ao tempo em que parece evocar a época dos descobrimentos e expansão marítima portuguesa, também incorpora as cores vibrantes da cultura africana, sugerindo as tensões entre modernidade e tradição inerentes à expressividade artístico-cultural africana⁷.

⁶ Informações retiradas do artigo de ARAÚJO. E.G. A Presença das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa no Poliedro – Sistema de Ensino na Revista Id onLine Rev. Psic. V.18,N. 70, p. 1-15, Fevereiro/2024 . ISSN 1981-1179 Edição eletrônica em <http://idonline.emnuvens.com.br/id>

⁷ Araçen (2005, p.2) refletindo acerca da produção artística no continente africano ressalta essas tensões ao afirmar que o “principal problema do modernismo na arte na África em geral (digo em geral, porque há exceções, a que me referirei mais adiante) é que parece sofrer de um síndrome de dependência, deixando por consequência o artista numa constante porfia para estar a par do que se faz no Ocidente. Existem, obviamente, obras de arte que parecem profundamente africanas, mas essa aparência é enganadora. Muitas vezes, não passa de um verniz por cima daquilo que teve origem no Ocidente.”

Na sequência, o livro aponta para um movimento atual de resistência e combate às perspectivas eurocêntricas que durante tanto tempo dominaram o cenário. Nessa apresentação de contextualização também é citada a lei 10.639 e como ela foi importante para propagar essas literaturas que são da nossa língua e que conhecemos tão pouco.

Figura 5 - Apresentação da lei 10.639

Apesar de compartilharmos a mesma língua, pouco sabemos sobre a história, a cultura e, principalmente, a literatura produzida nesses países. Nesse sentido, dois momentos foram fundamentais para a nossa aproximação: a criação, em 1996, da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), que uniu os países lusófonos; e a Lei nº 10 639, que tornou obrigatório, em 2003, o ensino de Literatura, História e Cultura Afro-brasileira nas escolas do Brasil, o que suscitou a propagação das literaturas africanas entre nós.

- Quando você pensa na África, que imagens lhe vêm à mente?
- O que você sabe sobre a história, a cultura ou a literatura dos países africanos?
- Já leu algum livro escrito por um autor africano? Partilhe com os colegas sua experiência.

Fonte: Livro Poliedro Sistema de ensino, 2023, p.190

A partir dos questionamentos transcritos acima, é possível antever a existência de uma prática educativa balizada na preocupação, ainda que em nível de sondagem diagnóstica, com o processo construtivo e reflexivo da (re)valorização histórico cultural africana, tendo a visão do estudante como elo fundamental. Desse modo, o capítulo indica as habilidades a serem trabalhadas, quais sejam: EM13LP46, EM13LP48, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP51.

O material não especifica a descrição de cada uma dessas habilidades, no entanto, em conformidade com a BNCC, trata-se da compreensão e funcionamento de diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) descritas no quadro a seguir:

Quadro 5 - Descrição das habilidades

HABILIDADE	DESCRIÇÃO
EM13LP46	Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo

	diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica
EM13LP48	Identificar assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos.
EM13LP49	Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura.
EM13LP50	Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam.
EM13LP51	Selecionar obras do repertório artístico-literário contemporâneo à disposição segundo suas predileções, de modo a constituir um acervo pessoal e dele se apropriar para se inserir e intervir com autonomia e criticidade no meio cultural.
1EM13LP52	Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou

	outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente.
--	---

Fonte: BNCC, 2018

Em seu conjunto, são habilidades que se conectam ao campo artístico-literário e aos objetos de conhecimento, por meio de práticas de linguagem que favorecem o desenvolvimento do multiletramento, quais sejam: oralidade, leitura e análise semiótica.

Adentrando na apresentação de textos literários, propriamente dito, o poema “África”⁸ de José Craveirinha, autor moçambicano, abre a subseção intitulada “Texto em foco”, seguido de algumas questões de interpretação, entre elas uma que enfatiza como a África foi inferiorizada e como é possível perceber esse aspecto na leitura do poema. O enunciado da questão diz assim: “A opressão que recaiu sobre a África veio de civilizações que se impuseram como superiores e mais desenvolvidas para legitimar sua ação colonialista. Como o eu lírico denuncia a incoerência desse discurso?” Percebemos nessa questão que o discurso do poema é um discurso irônico, que trata a opressão como uma “civilização”.

Adotando um viés historiográfico, são descritas as fases comumente apontadas por estudiosos para as literaturas dos PALOP (assimilação, resistência, militância e autonomia), bem como os nomes mais representativos das literaturas produzidas nos 05 países, destacando individualmente cada país africano de língua portuguesa descrevendo, sucintamente, como foi o período de colonização, o processo de independência e quais os principais poetas. O quadro a seguir mostra quem são os autores citados no capítulo em pauta:

Quadro 6 - Autores citados no capítulo 7 do livro da Poliedro

País	Autores citados	Textos apresentados
------	-----------------	---------------------

⁸ Vale ressaltar que o poema se apresenta fragmentado, o que, a nosso ver, interfere na compreensão do texto como um todo.

Angola	Assis Júnior (1887-1960); Castro Soromenho (1910-1968); Agostinho Neto (1922-1979); Antônio Jacinto (1924-1991); Viriato da Cruz (1928-1973); José Luís Mendonça; Ruy Duarte de Carvalho; João Maimona; Ana Paula Tavares.	Trecho do poema “O choro de África” de Agostinho Neto
Moçambique	Campos de Oliveira (1847-1911); Rui de Noronha (1909-1943); João Albasini (1876-1922); José Craveirinha; Noémia de Sousa (1926-2002); Rui Nogar (1935-1993); Mia Couto; Luís Carlos Patraquim.	Trecho do poema “Canção fraterna” de Noémia de Sousa e trecho do poema “África” de José Craveirinha.
Cabo Verde	Pedro Monteiro Cardoso (1890-1942); Jorge Barbosa (1902-1971); Corsino Fortes (1933-2015); Gabriel Mariano (1928-2002); Jorge Pedro Barbosa (1933); Sérgio Frusoni (1901-1975); Ovídio Martins (1928-1999); João Manuel Varela (1937-2007); Orlanda Amarílis (1924-2014); Germano Almeida (1945).	Trecho do poema “Hespérides” de Pedro Monteiro Cardoso.
Guiné-Bissau	Fausto Duarte (1903-1955); Marcelino Marques de Barros (1843-1929); António Baticã Ferreira (1939); Amílcar Cabral (1924-1973); Vasco Cabral (1926-2005); Agnelo Regalla (1952); António Soares Lopes (1951); José Carlos Schwartz (1949-1977); Helder Proença (1956-2009); Francisco Conduto de Pina (1957); Félix Sigá (1954-2015); Odete Semedo (1959); Abdulai Sila (1958)	Trecho do poema “Não posso adiar a palavra” de Helder Proença.

São Tomé e Príncipe	Francisco Stockler (1839-1884); José de Almada Negreiros (1893-1970); Caetano da Costa Alegre (1865-1890); Francisco José Tenreiro (1921-1963); Maria Manuela Margarido (1925-2007); Tomás Medeiros (1931-2019); Alda do Espírito Santo (1926-2010); Conceição Lima (1961); Olinda Beja (1946).	Trecho do poema “Visão” de Olinda Beja.
---------------------	---	---

Fonte: Quadro elaborado pela autora

Após as informações histórico literárias apresentadas, aparecem atividades que tem por nome “Aplicando conhecimentos”. Como atividade, o livro nos apresenta em uma questão o poema “Carta dum contratado” e, nas atividades sobre o poema, temos uma que faz uma intertextualidade com o famoso soneto “Amor é um fogo que arde sem se ver” de Camões e uma comparação com um trecho do livro *Iracema* de José de Alencar, a atividade exige do aluno entender as diferentes épocas e os diferentes contextos de cada autor e o que, mesmo tão distante, as obras têm em comum. É uma boa atividade de raciocínio e reflexão.

É possível destacar que o livro segue uma visão decolonial, ou seja, uma perspectiva de resgate histórico, dando voz e espaço àqueles que, por muito tempo, foram reprimidos. No material também são feitas algumas ligações com a disciplina de História, apresentando aos leitores que o contexto colonialista é totalmente ligado às literaturas africanas. O próprio livro coloca como é importante entender o contexto cultural para analisar as obras literárias africanas dos países de língua portuguesa.

De certa forma, analisar a obra de um autor africano passa obrigatoriamente pela investigação do quanto ele se apropria de seu universo cultural, de como ocorre, em sua escrita, a tensão entre passado × presente, metrópole × colônia, origens × influências externas, e em que momento se revela o seu discurso poético de luta.

Um olhar sobre o capítulo da prosa

O segundo capítulo dedicado às literaturas africanas de língua portuguesa tem por título “**Literaturas africanas em língua portuguesa: prosa**” e inicia-se trazendo um trecho do romance “Os transparentes”, de Ondjaki, um texto que tem uma característica bem marcante da oralidade.

Logo após, vem um tópico com o título “A estética da palavra” que vai tratar do romance de Ondjaki citado no início do capítulo e explica do que se trata esse romance. Segundo o livro didático, “Os transparentes” tratam da invisibilidade social. Por isso, tem uma linguagem diferenciada. É possível enxergar características muito pessoais do autor na forma como está escrito o romance.

Este capítulo tem uma teoria bem mais sucinta que o anterior. São apresentados escritores apenas de dois países como mostra o quadro abaixo

Quadro 7 - Autores citados no capítulo 8 do livro da Poliedro

País	Autores citados	Textos apresentados
Moçambique	Mia Couto (1955); Paulina Chiziane (1955).	Trecho de “Terra sonâmbula” de Mia Couto. Trecho do ensaio “Eu, mulher... por uma nova visão de mundo” de Paulina Chiziane
Angola	Pepetela (1941); José Eduardo Agualusa (1960); Luandino Vieira (1935); Ondjaki.	Trecho de “Mayombe” de Pepetela. Trecho de “Teoria geral do esquecimento” de José Eduardo Agualusa. Trecho de “Os transparentes” de Ondjaki.

Fonte: Quadro elaborado pela autora

Na parte dedicada à prosa, percebemos que foram citados apenas os nomes de autores mais conhecidos de uma maneira mais global, que tem mais repercussão. Inclusive são mencionados somente os países Moçambique e Angola, o que enfraquece a construção didática do livro. Além de ter sido citado apenas dois países africanos, nesta unidade não há nenhum texto literário completo, o livro coloca simplesmente coloca fragmentos muito curtos de narrativas, o que não proporciona ao aluno nenhuma leitura completa de textos literários.

Nesse contexto, percebe-se que os autores mais amplamente reconhecidos e com uma maior projeção global são os únicos citados, o que pode parecer uma escolha coerente, já que a exposição dos alunos a autores renomados pode ser vista como uma introdução às obras mais influentes, contudo essa abordagem tem suas especificidades.

Um aspecto importante é que o espaço geográfico ficou limitado, sendo mencionado apenas dois dos cinco países africanos de língua portuguesa, nisso o livro deixa de apresentar

a riqueza e diversidade da cultura e literatura africana, o que promove uma limitação na compreensão e aprendizagem dos alunos.

O segundo aspecto importante é a escolha de apresentar fragmentos curtos das narrativas, isso também acontece com os poemas. A leitura de fragmentos pode privar o leitor de uma compreensão completa das obras, o que prejudica o engajamento e a apreciação da obra literária.

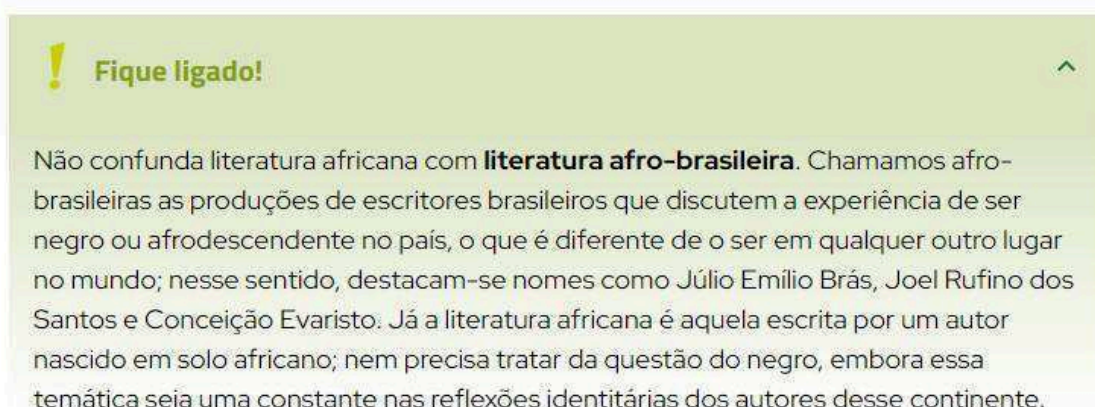
A BNCC afirma que é importante promover para o aluno do ensino médio a leitura de obras literárias.

A prática da leitura literária, assim como de outras linguagens, deve ser capaz também de resgatar a historicidade dos textos: produção, circulação e recepção das obras literárias, em um entrecruzamento de diálogos (entre obras, leitores, tempos históricos) e em seus movimentos de manutenção da tradição e de ruptura, suas tensões entre códigos estéticos e seus modos de apreensão da realidade. (BRASIL, 2018, p.525)

Para esse possível resultado se faz necessário a leitura da obra completa, que, no caso desse livro didático, não é apresentada. Logo não é possível trabalhar a fruição e conhecimentos que a BNCC direciona para ser trabalhado no ensino médio.

Na mesma unidade, há uma seção destacada que mostra uma explicação sobre as diferenças entre as literaturas africanas e as literaturas afro-brasileiras. Esse destaque é importante porque dá aos alunos uma compreensão mais sólida e esclarecedora dos conceitos fundamentais dessas duas tradições literárias. Além da explicação é citado nomes de autores brasileiros que compõem a literatura afro-brasileira.

Figura 6 - Diferença entre literatura africana e literatura afro-brasileira



Ao compreender as diferenças dessas duas formas de literaturas, os alunos ficam mais capacitados para explorar e compreender a profundidade das literaturas africanas e afro-brasileiras. Além disso, possibilita uma melhor compreensão sobre a diversidade cultural e histórica tanto de África como do Brasil.

No livro, de uma forma geral, é evidenciada uma abordagem historiográfica, ainda que não muito detalhada, essa abordagem marca um avanço significativo nos tratamentos das diversas publicações literárias em língua portuguesa. A inclusão dessas literaturas nas discussões escolares e curriculares revela um passo importante na construção de uma educação mais plural e representativa.

A valorização e o estudo dessas obras literárias enriquecem não apenas o conhecimento histórico, mas também são relevantes para a promoção da diversidade cultural e o reconhecimento das vozes e narrativas que por muito tempo foram marginalizadas e silenciadas. Portanto, essa abordagem historiográfica, mesmo superficial, constitui um marco no caminho em direção a uma educação mais inclusiva e enriquecedora.

Vemos nesse material didático muitas indicações de autores e quase todos esses autores estão presentes na lista de autores do documento curricular da Paraíba. A edição de 2023 da editora Poliedro, na frente de língua portuguesa dedicada à Literatura, contemplou, de certa forma, os documentos curriculares da Paraíba no qual dá ênfase a uma educação decolonial como forma de quebrar as ideias e conhecimentos eurocêntricos que ainda estão muito inseridos na educação básica.

Porém, uma abordagem mais eficaz para um livro didático seria além de incluir uma variedade de autores africanos, a fim de apresentar uma perspectiva mais vasta, também oferecer textos literários completos. Isso permitiria aos alunos uma experiência mais profunda e rica na leitura e compreensão de obras literárias, o que não enriqueceria apenas o conhecimento dos discentes sobre literatura africanas, mas também os capacitaria para desenvolver habilidades críticas mais sólidas.

Desse modo, o uso de fragmentos nas seções dedicadas tanto a narrativas como a poemas pode prejudicar a qualidade do material. Uma abordagem mais inclusiva e completa, que apresenta um conjunto mais amplo de autores e textos literários completos, seria mais benéfica para o aprendizado e apreciação da literatura africana de língua portuguesa.

4.2 Sistema de Ensino SAE – Digital

O SAE Digital é uma plataforma digital de ensino sediada na cidade de Curitiba - PR, que oferece soluções educacionais integradas para todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Esse sistema foi desenvolvido com o objetivo de proporcionar uma experiência de aprendizado eficaz e dinâmica, tanto para alunos quanto para professores e também gestores escolares.

Essa plataforma é sustentada por quatro pilares fundamentais que impulsionam sua relevância no contexto educacional. Esses pilares são a base sobre a qual toda a plataforma é construída: hiperatualização, assessoria pedagógica efetiva, tecnologia educacional relevante e avaliação formativa.

“O SAE digital é um sistema de ensino que desenvolve materiais didáticos que colocam o aluno no centro do processo de ensino e de aprendizagem” (SAE DIGITAL). Ao colocar em sua descrição o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem, o SAE digital mostra que reconhece a importância de adaptar-se às necessidades individuais de cada estudante.

Ao abranger uma ampla rede de escolas privadas em todo o país, o SAE digital reafirma seu compromisso com o acesso à educação de qualidade. Com isso, a plataforma proporciona ferramentas tecnológicas que contribuem para a melhoria do processo educacional e alcance de melhores resultados.

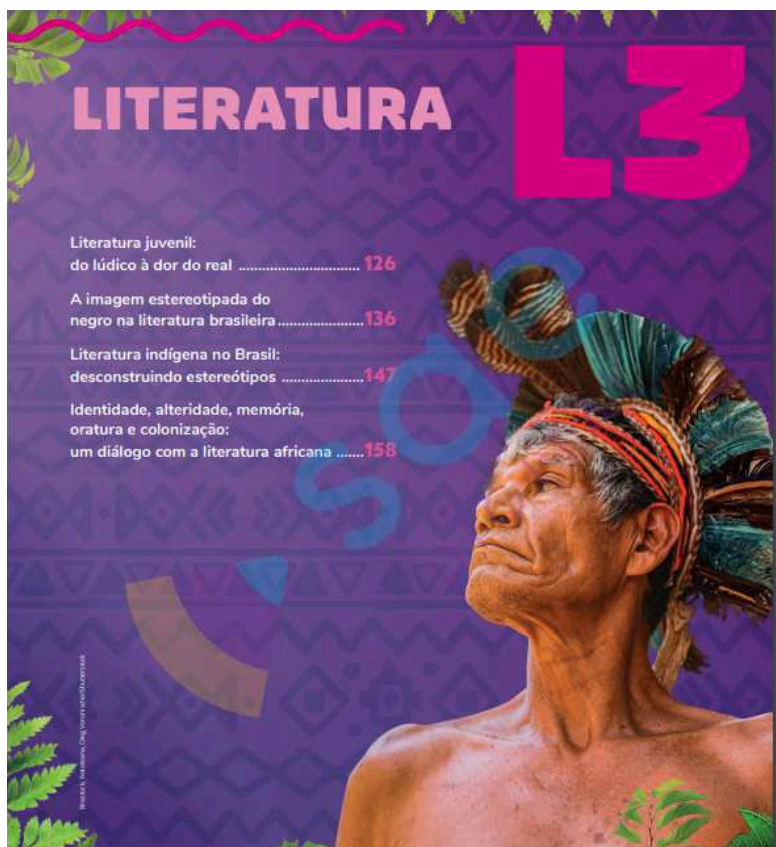
Essa plataforma digital combina conteúdo didático de qualidade com tecnologia avançada, que proporciona um ambiente de ensino moderno e interativo, isso inclui recursos como: videoaulas, exercícios interativos e acompanhamento pedagógico personalizado.

Esse sistema alcançou um marco significativo de atender mais de 1100 escolas em todo o território brasileiro incluindo o Distrito Federal. Esse avanço demonstra o compromisso da plataforma em oferecer um suporte relevante para a comunidade educacional em todo o país. Essa expansão para mais de 1100 escolas avaliam que teve uma boa aceitação por parte das instituições de ensino privado no país.

Uma das características mais distintas desse método educacional é a união de materiais impressos tradicionais e recursos digitais inovadores. Essa cooperação entre o tangível e o virtual oferece uma experiência de aprendizagem mais envolvente para os alunos.

O terceiro módulo, destinado à 1ª série do Ensino Médio, faz uma propositura de estudos de literatura envolvendo a infantil, a literatura negra, a indígena e a africana como pode-se ver na imagem a seguir:

Figura 7 - Sumário do conteúdo de Literatura do SAE



Literatura juvenil: do lúdico à dor do real	126
A imagem estereotipada do negro na literatura brasileira	136
Literatura indígena no Brasil: desconstruindo estereótipos	147
Identidade, alteridade, memória, oratura e colonização: um diálogo com a literatura africana	158

Fonte: SAE Digital S/A, 2023, p. 11

O livro apresenta duas seções distintas: **Ponto de Partida** e **Ponto de chegada**. A primeira introduz o tema, objetivando acionar os conhecimentos prévios do aluno para, em seguida, apresentar o conteúdo; a segunda apresenta uma proposta de exercícios com vistas a provocar os estudantes a refletirem acerca das confirmações ou refutações de suas hipóteses iniciais.

Na seção dedicada aos estudos das literaturas dos PALOP, denominada “Identidades, alteridade, memória e colonização: um diálogo com a literatura africana”, o **Ponto de Partida** tem um fragmento do conto angolano “As mãos dos pretos”, de Luís Bernardo Honwana, como texto motivador.

Figura 8 - Trecho do conto “As mãos dos pretos”



Fonte: SAE Digital p. 158

Considerando que o objetivo da seção é acionar o conhecimento prévio do aluno acerca do assunto a ser tratado, as questões formuladas não favorecem tal propositura, tendo em vista que o livro não traz o texto em sua integralidade. O conto em questão narra as inquietações de um narrador menino na busca por compreender a razão da cor branca nas palmas das mãos dos pretos. Personagens representativos de diferentes espaços sociais procuram responder ao infante, no entanto, apenas a mãe consegue uma resposta satisfatória ao infante.

Logo após o excerto, o livro traz a seguinte atividade:

Figura 9 - Atividade sobre o conto

Na sequência do conto, o narrador segue com os questionamentos sobre as mãos dos pretos. Após conversar com outras pessoas sobre o assunto, recebe de sua mãe uma explicação que o satisfaz: a de que as mãos dos pretos seriam mais claras para que a humanidade reconhecesse a semelhança entre todas as pessoas.

1. Quando se fala em literatura africana, o que você pensa? Cite autores, obras e temas que fazem parte dessa produção literária.

O objetivo desta pergunta é que o aluno reflita sobre o desconhecimento que a população em geral tem sobre as literaturas africanas.

2. Durante a busca do narrador por entender a cor das mãos dos pretos, diversas hipóteses são levantadas. No entanto, a explicação de sua mãe, que aborda a igualdade, é a resposta que melhor satisfaz sua curiosidade. Por quê?

3. Você acha que o texto de Honwana representa todas as literaturas africanas? Explique seu posicionamento acerca do tema.

Esta seção tem por objetivo fazer com que os alunos percebam a pluralidade presente nas literaturas africanas, de modo que possam entender as temáticas presentes nos seus textos e suas particularidades.

Fonte: p. 158

Como se pode ler, a propositura do enunciado exige a leitura completa do conto e pressupõe que o estudante tenha conhecimento de todos os diálogos estabelecidos entre o protagonista e os demais personagens. Uma síntese dessa interação encontra-se no quadro abaixo, adaptado a partir daquele elaborado por Silva (2019), em sua Dissertação de Mestrado:

Quadro 8 - Síntese do conto “As mãos dos pretos”

Personagem	Explicação à indagação do menino-narrador	Instância discursiva representada por cada personagem
Senhor Professor	[...]disse um dia que as palmas das mãos dos pretos são mais claras do que o resto do corpo porque ainda há poucos séculos os avós deles andavam com elas apoiadas ao chão, como os bichos do mato, sem as exporem ao sol, que lhes ia escurecendo o resto do corpo [...]. (Honwana, 2009, p. 24)	O poder da disseminação do conhecimento atribuído à escola

Senhor Padre	[...] eles andavam com elas às escondidas, andavam sempre de mãos postas, a rezar. Honwana, 2009, p. 24	O discurso religioso do Cristianismo.
Dona Dores	[...] Deus fez-lhes as mãos assim mais claras para não sujarem a comida que fazem para os seus patrões ou qualquer outra coisa que lhes mandem fazer e que não deve ficar senão limpa. (Honwana, 2009, (p. 24-25	Discurso em defesa do regime escravocrata
Senhor Antunes da Coca-Cola	- Antigamente, há muitos anos, Deus, Nosso Senhor Jesus Cristo, Virgem Maria, São Pedro, muitos outros santos, todos os anjos que nessa altura estavam no céu e algumas pessoas que tinham morrido e ido para o céu fizeram uma reunião e resolveram fazer pretos. Sabes como? Pegaram em barro, enfiaram em moldes usados de cozer o barro das criaturas, levaram-nas para os fornos celestes; como tinham pressa e não houvesse lugar nenhum ao pé do brasido, penduraram-nas nas chaminés. Fumo, fumo, fumo e aí os tens escurinhos como carvões. E tu agora queres saber porque é que as mãos deles ficaram brancas? Pois então se eles tiveram de se agarrar enquanto o barro deles cozia?! Depois de contar isto o Senhor Antunes e os outros Senhores que estavam à minha volta desataram a rir, todos satisfeitos. Honwana, 2009, p. 25	O poder econômico sugerindo a produção em série com fins lucrativos a partir da alta produtividade.
Senhor Frias	[...] Deus acabava de fazer os homens e mandava-os tomar banho num lago do céu. Depois do banho as pessoas estavam branquinhas. Os pretos, como foram feitos de madrugada e a essa hora a água do lago estivesse muito fria, só tinham molhado as palmas das mãos e dos pés, antes de se vestirem e virem para o mundo. Honwana, 2009, p. 25	Segregação racial imposta em segmentos religioso.
Livro de História	[...] os pretos têm as mãos assim mais claras por viverem encurvados, sempre a apanhar o algodão branco da Virgínia e de mais não sei onde. [...] Honwana, 2009, p. 25-26	O poder da pesquisa científica na busca por respostas antropológicas fundamentadas na história da humanidade
Dona Estefânia	[...] é só por as mãos deles desbotarem à força de tão lavadas. Honwana, 2009, p. 26	Preconceito racial
Mãe	- Deus fez os pretos porque tinha de os haver. Tinha de os haver, meu filho, Ele pensou que realmente tinha de os	

	<p>haver.... Depois arrependeu-se de os ter feito porque os outros homens se riam deles e levavam-nos para casa deles para os pôr a servir de escravos ou pouco mais. Mas como Ele já não os pudesse fazer ficar todos brancos, porque os que já se tinham habituados a vê-los pretos reclamariam, fez com que as palmas das mãos deles ficassem exatamente como as palmas das mãos dos outros homens. E sabes porque é que foi? Claro que não sabes e não admira porque muitos e muitos não sabem. Pois olha: foi para mostrar que o que os homens fazem é apenas obra dos homens...Que o que os homens fazem é efeito por mãos iguais, mãos de pessoas que se tivessem juízo sabem que antes de serem qualquer outra coisa são homens. Deve ter sido a pensar assim que Ele fez com que as mãos dos pretos fossem iguais às mãos dos homens que dão graças a Deus por não serem pretos. (Honwana, 2009, p. 26-27)</p>	<p>Sabedoria africana responsável pela formação cultural e humana das gerações.</p>
--	---	---

FONTE: Adaptado de Silva (2019, pp.31-32)

Das três questões apresentadas, nenhuma delas pode ser respondida a partir do comando enunciativo dado. A segunda pergunta está diretamente relacionada com o conto, no entanto, a falta da leitura do texto completo inviabiliza possibilidades de resposta que favoreçam uma construção de sentido para o texto a partir do olhar crítico do estudante. A iniciativa seria exitosa, caso, na sessão Ponto de chegada o conto estivesse completo, permitindo, assim, o estudante confrontar sua percepção inicial com a da narrativa em sua totalidade.

As questões 1 e 3 assumem uma propositura provocativa, típica de sondagem de conhecimento, o que a nosso ver, não carece da inserção de um texto literário, ainda mais em fragmento.

Encerrada a sessão introdutória, o livro enfoca, panoramicamente, uma percepção historicista das literaturas africanas a partir das formulações críticas do colonialismo e pós-colonial. Com relação à primeira percepção, o destaque incide sobretudo para questões relacionadas à identidade, alteridade e memória. No que diz respeito ao pós-colonialismo, o livro traz uma síntese de divisão das 4 fases (2 remetem ao período colonial e 2 ao pós-colonial), comumente delineadas pelos estudiosos das literaturas africanas, conforme pode-se ver na imagem a seguir:

Figura 10 : Síntese dos períodos históricos das Literaturas dos PALOP



Fonte: p. 160

Como se pode ver na Figura, o livro considera a influência do colonizado na nomenclatura das literaturas africanas, já que há uma referência à literatura escrita em língua oficial portuguesa. O livro destaca apenas cinco autores: três angolanos (José Luandino Vieira, Ondjiaki e José Eduardo Agualusa) e dois moçambicanos (Luíz Bernardo Honwana e Mia Couto). Considerando que o livro adota uma perspectiva historiográfica, acreditamos que algumas explicações biográficas acerca dos autores seriam interessantes. Dentre elas, destacamos a mudança dos nomes do primeiro e último autores citados acima: José Vieira Mateus da Graça (nome de registo) para José Luandino Vieira (nome artístico) e Antônio Emílio Leite Couto, pseudônimo de Mia Couto. Com relação ao primeiro escritor, a adoção do nome Luandino é uma homenagem a capital de Angola (Luanda), espaço no qual o autor lutou incessantemente contra a colonização e pela independência do país; no tocante ao segundo, o nome o acompanha desde a infância quando decidiu mudar de nome: “Contra o Antônio de nascença – eu inventei um outro nome: Mia. Rebatizei-me com esse nome em

celebração com a minha vivência com os gatos da vizinhança. Não é que eu gostava de gatos. Eu acreditava ser gato. Eu não pensava: eu era um gato. (COUTO, 2007, p.13)

O estudo de cada um desses autores é demarcado em subseções que permitem um diálogo com temáticas relacionadas aos estudos das literaturas dos PALOP. A primeira subseção “As fronteiras de José Luandino Vieira” enfoca o racismo, tendo como suporte fragmentos do conto “A fronteira de asfalto”, contido na coletânea de contos *A cidade e a infância*:

O conto “A fronteira de asfalto” é especialmente revelador ao explorar como o racismo se manifesta em espaços urbanos, configurando barreiras invisíveis que segregam e discriminam.

Não há uma apresentação da obra como um todo, mas uma síntese do conto acompanhada de um fragmento textual:

Figura 11 - Síntese do conto “A fronteira de asfalto”

A pergunta que o persegula há meses saiu finalmente.

— E tu achas que está tudo como então? Como quando brincávamos à barra do lenço ou às escondidas? Quando eu era teu amigo Ricardo, um pretinho muito limpo e educado, no dizer de tua mãe? Achas...

E com as próprias palavras ia-se excitando. Os olhos brilhavam e o cérebro ficava vazio porque tudo o que acumulara saía numa torrente de palavras.

— ... que eu posso continuar a ser teu amigo...

— Ricardo!

— Que a minha presença em tua casa... no quintal da tua casa, poucas vezes dentro dela! Não estragará os planos da tua família a respeito das tuas relações...

Estava a ser cruel. Os olhos azuis de Marina não lhe diziam nada. Mas estava a ser cruel. O som da própria voz fê-lo ver isso. Calou-se subitamente.

— Desculpa — disse por fim.

VIEIRA, José Luandino, *A cidade e a infância*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007, p. 40.

Fonte: SAE - Digital, P, 161

O livro não traz o texto na íntegra, limita-se a fazer comentários críticos acerca da segregação racial imposta pelo colonizador, permitindo ao estudante conhecer a divisão espacial entre negros e brancos, sinalizada já a partir de uma compreensão da palavra fronteira:

Figura 12 - Significado da palavra fronteira

A palavra "fronteira", presente no título do conto, tem o significado de separação, de limite. Nesse caso, é possível compreender que Luandino constrói uma história em que essa separação se dá por meio de uma visão preconceituosa que tem origem na ideia do colonizador, o qual não vê o indivíduo original de Angola como digno em relação ao homem branco, considerado civilizado.

Fonte: SAS, p. 161

Os excertos textuais reforçam uma visão de abundância para os integrantes do primeiro espaço e de escassez para os do segundo, conforme define Fanon (1961, p. 28-9).

(...) A cidade do colono é uma cidade saciada, indolente, cujo ventre está permanentemente repleto de boas coisas. A cidade do colono é uma cidade de brancos e estrangeiros. A cidade do colonizado, ou pelo menos a cidade indígena, a cidade negra, a medina, a reserva, é um lugar mal afamado, povoado de homens mal afamados. Aí se nasce não importa onde, não importa como. Morre-se não importa onde, não importa de quê. (...) A cidade do colonizado é uma cidade faminta, faminta de pão, de carne, de sapatos, de carvão e de luz.

A relação entre este comentário e o fragmento do conto favorece uma ampliação da visão crítica do leitor acerca da discriminação racial e delimitação de lugares de superioridade (colonizadores/opressor) e inferioridade (colonizados/oprimido/angolanos) estabelecidos pelo regime colonial.

A segunda subseção "O cão tihoso: visão colonial" é dedicada a comentários do conto "Nós matamos o Cão Tihoso", contido na obra homônima do moçambicano Luís Bernardo Honwana. De acordo com os comentários do livro, a obra em pauta favorece três possibilidades de leitura acerca da metáfora em torno do Cão Tihoso, conforme pode-se ver no quadro a seguir:

Quadro 9 - Possibilidades de leitura do conto

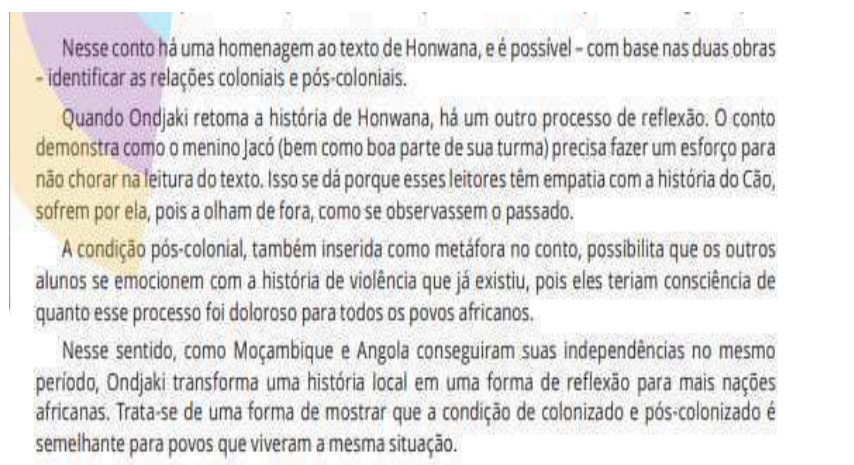
1ª leitura	"O cão pode ser uma metáfora para o sistema colonial português que estava em declínio. Ao mesmo tempo, o cachorro, visto como inferior, pode ser entendido como uma analogia à condição do colonizado, que era percebido de forma marginal e inferior pelo colonizador. (p 162)
------------	---

2ª leitura	Ginho sofre com a morte do cão. Tal fato “pode demonstrar como os colonizadores se sentiam ao serem silenciados, já que a opinião deles não tinha valia, tal qual a do personagem. (p. 162)
3ª leitura	O animal foi morto por um grupo de meninos que não refletem suas ações, que pode relacionar a condição alienada “de muitos moçambicanos [que] não compreendiam a própria condição de colonizados, ainda que estivessem inseridos em um contexto de violência, demonstrado no conto por meio da cena em que o cachorro é morto” (p. 162)

Fonte: elaborado pela autora a partir dos comentários interpretativos presentes no Livro SAE Digital

O título “O pós-colonial” é atribuído à seção destinada a apresentar a contribuição do angolano Nadlu de Almeida, conhecido como Ondjiaki, para consolidação das literaturas dos PALOP. A inserção desse escritor na galeria dos expoentes dos Palops é reduzida apenas ao diálogo que sua obra estabelece com a de Honwana, mencionada anteriormente, atentando para as aproximações e diferenças entre as duas narrativas:

Figura 13 - Diálogo da obra de Ondjiaki com a de Honwana



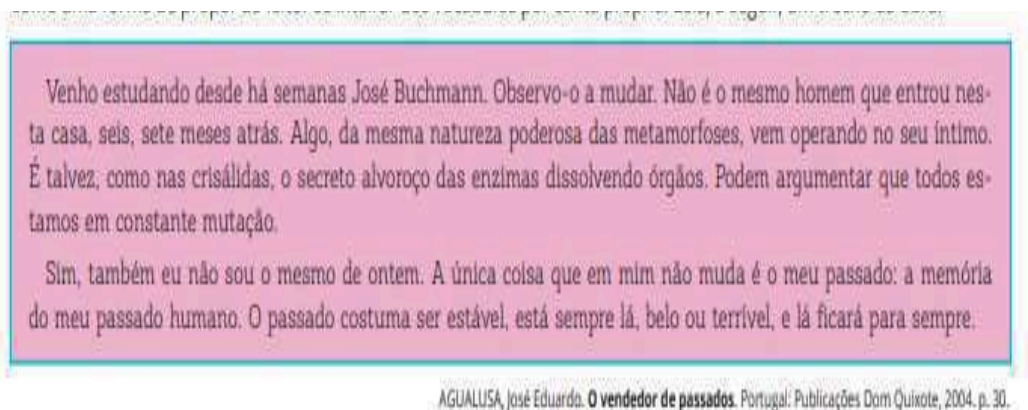
Fonte: SAS, p. 162

Desse excerto, é possível observar que Ondjiaki vale-se de experiências literárias anteriores para construir sua narrativa pautada num sentimento de africanidade em que os processos de independência política e literária se façam notórios.

A subseção denominada “Aqualusa e a construção da memória” se resume a transcrever um pequeno trecho do romance *O vendedor de passados* para justificar o

comentário de que a o autor, em sua obra, “recupera a questão da identidade e cultura africanas e evidencia como esses elementos podem ser abordados de formas diferentes” (p. 162), dentre essas formas, destacam-se o uso da memória como recurso irônico para problematizar o lugar de pertencimento cultural do povo angolano, conforme pode ser a seguir:

Figura 14 - Trecho de “O vendedor de passados”



Fonte: SAS, p. 163

A última subseção, “O futuro; uma representação de Mia Couto”, mantém a ideia de pós-colonialidade, já sinalizada na obra de Ondjiaki, no entanto, o faz a partir de uma prospecção de futuro, tendo o realismo mágico como recurso narrativo expressivo. A exemplo dos demais escritores, apenas uma obra de Mia Couto é apresentada: o livro de contos *Vozes anoitecidas*, do qual foi escolhida a narrativa “A menina de futuro torcido”.

Uma leitura possível do texto aponta para as contribuições críticas dos estudos pós-coloniais, sobretudo para o modo das mudanças transformações que eles podem suscitar tanto na coletividade (estrutura social) quanto na individualidade (percepção de cada sujeito acerca de si e do seu estar no mundo). Tal posicionamento pode se ler no excerto a seguir:

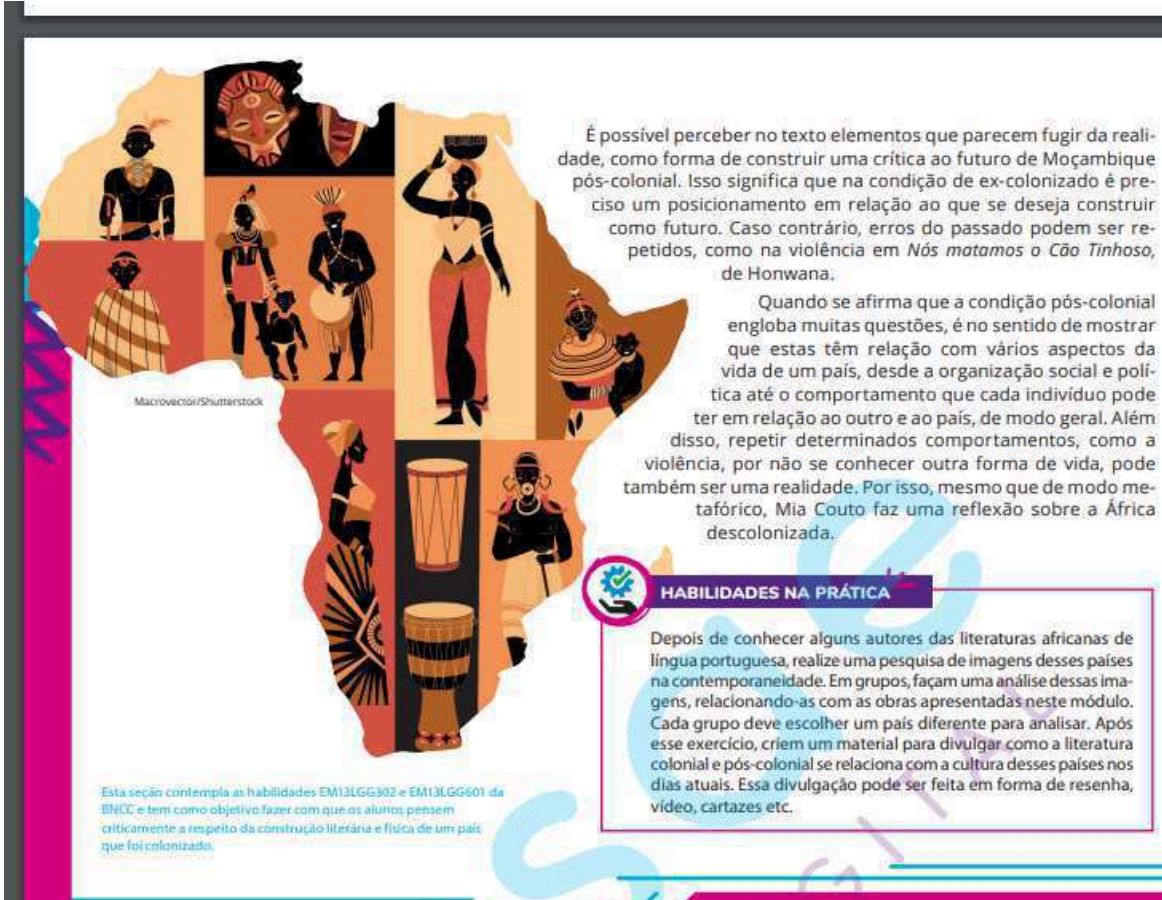
Figura 15 - Explicação sobre o realismo mágico

É possível perceber no texto elementos que parecem fugir da realidade, como forma de construir uma crítica ao futuro de Moçambique pós-colonial. Isso significa que na condição de ex-colonizado é preciso um posicionamento em relação ao que se deseja construir como futuro. Caso contrário, erros do passado podem ser repetidos, como na violência em *Nós matamos o Cão Tinhoso*, de Honwana.

Fonte: SAS, P. 164

No encerramento desta subseção, o livro informa as habilidades contempladas no capítulo e apresenta uma proposta para praticá-las, a saber:

Figura 16 - Proposta para exercitar as habilidades contempladas



É possível perceber no texto elementos que parecem fugir da realidade, como forma de construir uma crítica ao futuro de Moçambique pós-colonial. Isso significa que na condição de ex-colonizado é preciso um posicionamento em relação ao que se deseja construir como futuro. Caso contrário, erros do passado podem ser repetidos, como na violência em *Nós matamos o Cão Tinhoso*, de Honwana.

Quando se afirma que a condição pós-colonial engloba muitas questões, é no sentido de mostrar que estas têm relação com vários aspectos da vida de um país, desde a organização social e política até o comportamento que cada indivíduo pode ter em relação ao outro e ao país, de modo geral. Além disso, repetir determinados comportamentos, como a violência, por não se conhecer outra forma de vida, pode também ser uma realidade. Por isso, mesmo que de modo metafórico, Mia Couto faz uma reflexão sobre a África descolonizada.

HABILIDADES NA PRÁTICA

Depois de conhecer alguns autores das literaturas africanas de língua portuguesa, realize uma pesquisa de imagens desses países na contemporaneidade. Em grupos, façam uma análise dessas imagens, relacionando-as com as obras apresentadas neste módulo. Cada grupo deve escolher um país diferente para analisar. Após esse exercício, criem um material para divulgar como a literatura colonial e pós-colonial se relaciona com a cultura desses países nos dias atuais. Essa divulgação pode ser feita em forma de resenha, vídeo, cartazes etc.

Esta seção contempla as habilidades EM13LGG302 e EM13LGG601 da BNCC e tem como objetivo fazer com que os alunos pensem criticamente a respeito da construção literária e física de um país que foi colonizado.

Fonte: SAE Digital, p.164

Ao analisar essa sugestão de trabalho em torno das habilidades, seria mais interessante uma propositura de trabalho a partir de autores de outras nacionalidades não contempladas no livro. Viu-se que, ao longo de todo o capítulo, não foi informada a existência de escritoras africanas, nem de autores que se destacaram na produção em versos.

Diante da análise realizada, torna-se evidente a necessidade de uma abordagem mais inclusiva e diversificada. A ausência de escritoras africanas e de autores renomados na poesia ao longo do capítulo levanta questões sobre a representatividade e a amplitude do conhecimento transmitido. Logo, uma proposta de trabalho que incorpore autores de outras nacionalidades não contempladas no livro, promoveria uma visão mais inclusiva da literatura mundial.

Considerações Finais

Diante das informações apresentadas, podemos identificar que a educação do Nordeste, de uma forma geral, mostra possíveis caminhos para uma educação mais intercultural trabalhando em conformidade com a diversidade étnico-racial. Conseguimos ver nos documentos analisados que existe uma preocupação em mencionar a valorização do trabalho para uma diminuição das instituições patriarcais.

No contexto educacional dos estados da Bahia, Ceará, Paraíba e Rio Grande do Norte, observamos iniciativas e diretrizes que se dispõem a fomentar um ambiente de aprendizado que reconhece e celebra as diferenças culturais e étnicas. Isso sugere um movimento de direção a uma abordagem mais inclusiva, na qual a diversidade é vista como um ativo enriquecedor para o processo educacional.

A ideia de trazer nos documentos curriculares a importância de ser trabalhado, em sala de aula, as literaturas africanas de língua portuguesa contribui para a construção de PPPs mais interculturais e favorece um desenvolvimento crítico menos racista é bem relevante para a educação democrática e antirracista.

Também observamos nos Sistemas Apostilados de Ensino que, mesmo de uma forma resumida, as literaturas africanas de língua portuguesa estão se fazendo presente, o que é um avanço positivo em nossa educação básica, o que promove uma educação mais respeitosa e menos estereotipada a respeito da África.

A difusão das literaturas dos PALOPs estimula, além do conhecimento da extensão da língua portuguesa, que o leitor se coloque em um contexto de diversidade, tanto da língua, como de cultura e costumes. Nesse sentido, como o domínio colonial tem uma forte influência não só na vida como na escrita de quem foi colonizado, pois a escrita também era usada como forma de lutar pela independência, o leitor, ao ter acesso a essas literaturas, pode usufruir das novas perspectivas que podem ser adquiridas por meio do contato com essas literaturas tão diversas.

E pensando na posição da diversidade étnico-racial e na interculturalidade que devem estar presentes na educação básica, o ensino dessas literaturas também é um meio de trabalhar o pensamento crítico, tornando o leitor mais consciente do seu papel como cidadão autônomo.

Referências

ASANTE, Molefe Kete. Afrocentricidade; notas sobre uma posição disciplinar. IN: NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade uma abordagem epistemológica inovadora** (Org). São Paulo: Selo Negro, 2009.

BAHIA. **Documento Curricular Referencial da Bahia para o ensino médio**. Secretaria da educação do estado da Bahia. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022.

BEGO, Amadeu Moura. **Sistemas Apostilados De ensino e trabalho docente: estudo de caso com professores de ciências e gestores de uma rede escolar pública municipal**. 2013. Tese (Doutorado em Educação para Ciências) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2013.

BENTO, Maria Aparecida Silva & CARONE, Iray (orgs.). **Psicologia Social do Racismo. Estudos sobre Branquitude e Branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BERNARDINO-COSTA; GROSGOUEL. **Decolonialidade e perspectiva negra**. Revista Sociedade e Estado – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016

BONNICI, T. **Resistência e intervenção nas literaturas pós-coloniais**. Maringá: EDUEM, 2009.

BORDINI, M. G.; AGUIAR, V. T. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 de julho de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

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

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares nacionais para o ensino médio**. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCNEM+ Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

CAMARGOS, Polyana. **Branquitude no currículo e a luta antirracista**. Canoas, 2019.

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos**. Educação e sociedade, v.33, n. 118, jan/mar 2012.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade:** as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, jan/abr. 2008.

COSTA; TORRES; GROSGOUEL. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.** Belo Horizonte: Autentica, 2018.

DEL PRIORE, Mary. **À procura deles:** quem são os negros e mestiços que ultrapassaram a barreira do preconceito e marcaram a história do Brasil. São Paulo: Benvirá, 2021.

FORTALEZA. **Documento curricular referencial do ceará ensino médio.** CEDUC. Fortaleza, 2021. Disponível em <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/01/dcrc_completo_v14_09_2021.pdf> Acesso em 15 abr de 2023.

GOMES, Nilma Lino. **Limites e possibilidades da implementação da Lei 10.639 no contexto das políticas públicas em educação.** In: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana. *Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil.* Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, 2009

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador:** Saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2019.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.** *Currículo sem fronteiras*, v.12, n.1. pp. 98-109, jan/abr 2012. Disponível: <http://www.curriculosemfronteiras.org/articles.htm>; acesso: 20 jan. 2023.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação:** episódios de racismo cotidiano. Trad. de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2010

LEI Nº 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: Campo, conceito, pesquisa.** 3 ed. Petrópolis, RJ. Vozes. 2009.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete RCNs (Referenciais Curriculares Nacionais). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil.** São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/rcns-referenciais-curriculares-nacionais/>>. Acesso em 18 fev 2023.

MORAES, Roque. **Uma tempestade de luz:** a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência e Educação*, Bauru/São Paulo, v. 9, n. 2, p. 191- 210, 2003.

MÜLLER, Tânia Mara Pedrosa; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. A LEI no. 10.639/03 E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TRAJETÓRIA E PERSPECTIVAS. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 5, n. 11, p. 29-54,

out. 2013. ISSN 2177-2770. Disponível em:
<<https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/188>>. Acesso em: 04 nov. 2022.

NATAL. **Referencial curricular do ensino médio potiguar**. SEEC-RN, 2021. Disponível em: <<http://www.adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec/DOC/DOC000000000278463.PDF>>. Acesso em: 18 abr. 2023.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis - RJ: Vozes, 2007.

PADILHA, Laura Cavalcante. **O Ensino e a Crítica das Literaturas Africanas no Brasil: um caso de neocolonialidade e enfrentamento**. Revista Magistro.v. 1. n. 1. 2010.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação da Paraíba. **Proposta Curricular do Estado da Paraíba**. SEEPB, 2020. Disponível em:
<https://pbeduca.see.pb.gov.br/p%C3%A1gina-inicial/propostas-curriculares-da-para%C3%A1ba>
DbA.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTANA, José Valdir de Jesus; SANTANA, Marise de; MOREIRA, Marcos Alves. **Currículo, diversidade étnico-racial e interculturalidade: Algumas proposições**. Educação, Gestão e Sociedade: revista da Faculdade Eça de Queiros, ISSN 2179-9636, Ano 2, numero 6, junho de 2012.

SILVA, Janssen Felipe da. **Sentidos da avaliação da educação e no ensino e no currículo na educação básica através dos estudos pós-coloniais latino-americanos**. Espaço do Currículo, v. 8, n. 1, jan.-abr. p. 49-64, 2015.

SILVA, M. V. M.; PORTELA, E. L. **O currículo como narrativa étnico-racial: implicações afrocentradas para a formação de professores**. Revista Espaço do Currículo, v. 15, n. 1, p. 1-13, 2022. ISSN1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2022v15n1.62557>.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Estudos Afro-brasileiros: africanidades e cidadania. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo**. Minas Gerais: Autêntica Editora, 2019.

TORRES, Nelson Maldonado. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. IN: COSTA; TORRES; GROSGUÉL. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.