



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**



MARINA SILVEIRA SALDANHA

**A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO MÉDIO DE MATO GROSSO
DO SUL: POSSIBILIDADES DE DECOLONIZAR O CURRÍCULO**

Campo Grande

2025



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE



MARINA SILVEIRA SALDANHA

**A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO MÉDIO DE MATO GROSSO
DO SUL: POSSIBILIDADES DE DECOLONIZAR O CURRÍCULO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Educação (PROFEDUC) –, área de concentração Formação de Professores, Culturas e Diversidades, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande no Mato Grosso do Sul, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Sirley Lizott Tedeschi

Campo Grande
2025

S154L Saldanha, Marina Silveira

A literatura afro-brasileira no ensino médio de Mato Grosso do Sul: possibilidades de decolonizar o currículo / Marina Silveira Saldanha. – Campo Grande, MS: UEMS, 2025.
137 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PROFEDUC) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2025.
Orientador: Profa. Dra. Sirley Lizott Tedeschi

1. Literatura - Estudo e ensino. 2. Literatura afro-brasileira. 3. Ensino médio. 4. Currículo - Diretrizes. 5. Decolonização. I. Tedeschi, Sirley Lizott. II. Título.

CDD 23 ed. 372.64044



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE



MARINA SILVEIRA SALDANHA

**A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO MÉDIO DE MATO GROSSO
DO SUL: POSSIBILIDADES DE DECOLONIZAR O CURRÍCULO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Educação (PROFEDUC) –, área de concentração Formação de Professores Culturas e Diversidades, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande no Mato Grosso do Sul, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 08/08/2025

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Sirley Lizott Tedeschi (Orientadora)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS

Profa. Dra. Bartolina Ramalho Catanante
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS

Prof. Dr. Fábio Pereira do Vale Machado
Faculdade INSTED

Campo Grande
2025



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**



Dedico com todo o meu carinho esta pesquisa à pequena Rebeca Rodrigues Acosta Mota, a mais nova luz da nossa família. Que você cresça em um mundo onde a literatura não só conte histórias, mas também honre suas raízes. Que os livros que ler na escola mostrem a força e a beleza da cultura afro-brasileira, assim como a riqueza de todas as vozes que compõem o Brasil. Esta pesquisa é um passo na luta por uma educação que não apague, mas celebre. Que ela lembre a você a importância de nunca se curvar a narrativas que tentem diminuir quem você é. Siga em frente, com orgulho e coragem, ajudando a construir um futuro mais justo e plural. Lutando sempre contra toda forma de racismo e de preconceito que possam subtrair a humanidade.



AGRADECIMENTOS

A Deus primeiramente, com quem pude gastar horas de conversas, ao (re)ler minha dissertação. Agradeço a Ele por eu dormir sem saber como continuar a escrita e acordar com uma nova inspiração.

À minha mãe, Conceição Ferreira Mota, uma pessoa sensacional, mulher negra e que como muitas mães brasileiras, às vezes trabalhava em dois ou três empregos para dar de comer aos seus três filhos.

À minha irmã, Maria Aparecida Mota Saldanha, por ter me incentivado a prosseguir, sem medo, sempre.

Aos meus queridos sobrinhos, Filipe Mota Saldanha e Elias Mota Saldanha, que me inspiram todos os dias a ser melhor e a acreditar no futuro.

À minha pequena Rebeca Rodrigues Acosta Mota, pelos abraços apertados e por cada momento de pura alegria que você trouxe aos meus dias de pesquisa, quando as ideias não queriam fluir, sua alegria era meu melhor "intervalo acadêmico".

Ao meu querido amigo Juvenal Cezarino Brito Júnior, que começou como meu aluno, hoje Professor, Mestre e Doutor e um dos meus maiores incentivadores. Que esta pesquisa, assim como nossa amizade, seja semente de transformação, porque é isso que você representa, a prova de que a educação liberta, aproxima e renova.

À toda minha família e todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para esta caminhada, meu mais sincero reconhecimento.

À minha orientadora, Profa. Dra. Sirley Lizott Tedeschi, pela generosidade em compartilhar seus conhecimentos e experiências para a construção do meu conhecimento, tornando-me uma pessoa comprometida com as questões raciais, e pela oportunidade de me proporcionar novas vivências e novos saberes.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Educação (PROFEDUC), com os quais cumpri meus créditos durante o curso, pela atenção em partilhar seus saberes, sem os quais está caminhada não teria sido tão enriquecedora.

Aos professores/as Dra. Bartolina Ramalho Catanante e Dr. Fábio Pereira do Vale Machado, por aceitarem participar da minha banca de qualificação e mestrado.

À Universidade do Estado do Mato Grosso do Sul (UEMS), pela oportunidade que me proporcionou para desenvolver e concluir minha pesquisa.

Meu muito obrigada!



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE



As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada (Adichie, 2019, p. 32).



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE



LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCNEM	Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE



LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estereótipos da Literatura Brasileira sobre os personagens afro-brasileiro. Pg. 58, 59 e 60. Fonte: elaborado pela autora.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE



RESUMO:

Esta dissertação tem como propósito examinar a inserção da Literatura Afro-Brasileira no currículo do Ensino Médio em Mato Grosso do Sul, no período compreendido entre 2005 e 2025, sob a perspectiva da decolonialidade. Para esse fim, desenvolveu-se uma investigação de caráter documental, contemplando tanto as diretrizes curriculares estaduais quanto as nacionais, as quais foram confrontadas com os dispositivos estabelecidos pela Lei nº 10.639/2003. A fundamentação teórica pautou-se na interlocução entre os estudos decoloniais, as reflexões sobre relações étnico-raciais e os referenciais das teorias curriculares, possibilitando apreender a decolonização do ensino literário como estratégia destinada a valorizar culturas, identidades e narrativas historicamente marginalizadas, além de questionar a perspectiva eurocêntrica predominante. Os resultados obtidos evidenciam avanços na incorporação do tema a partir de 2021, mas também apontam persistentes fragilidades, tais como a superficialidade das abordagens, a escassez de recursos pedagógicos específicos e a limitação na formação de professores. Verificou-se que a aplicação efetiva da legislação enfrenta entraves de ordem estrutural e cultural, o que requer a formulação de políticas educacionais mais robustas e articuladas. Como desdobramento prático, esta pesquisa propôs uma matriz curricular de orientação decolonial para o componente de Literatura, voltada ao reconhecimento das produções afro-brasileiras. Conclui-se que essa perspectiva, além de atender às determinações legais vigentes, constitui um instrumento essencial para a promoção de uma educação antirracista, plural e socialmente comprometida com a transformação.

Palavras-chave: Ensino Médio; Currículo; Literatura Afro-Brasileira.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE



ABSTRACT

This dissertation aims to examine the incorporation of Afro-Brazilian Literature into the high school curriculum in Mato Grosso do Sul during the period between 2005 and 2025, from a decolonial perspective. To this end, a documentary investigation was carried out, encompassing both state and national curricular guidelines, which were analyzed in light of the provisions established by Law n°. 10,639/2003. The theoretical framework was grounded in the dialogue among decolonial studies, reflections on ethnic-racial relations, and curricular theory references, enabling an understanding of the decolonization of literary education as a strategy intended to value cultures, identities, and narratives that have been historically marginalized, as well as to challenge the prevailing Eurocentric paradigm. The findings indicate progress in the inclusion of the topic from 2021 onward, but also reveal persistent shortcomings, such as the superficiality of approaches, the scarcity of specific pedagogical resources, and the inadequacy of teacher training. It was observed that the effective implementation of the legislation encounters structural and cultural obstacles, which require the development of more robust and coordinated educational policies. As a practical contribution, this research proposed a decolonial-oriented curricular framework for the Literature subject, aimed at recognizing Afro-Brazilian productions. It is concluded that this approach, in addition to complying with current legal requirements, constitutes an essential instrument for promoting an antiracist, plural, and socially transformative education.

Keywords: High School; Curriculum; Afro-Brazilian Literature.



SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: OS ITINERÁRIOS DA PESQUISA.....	13
1.1	OBJETIVOS DA PESQUISA	18
1.1.1	CAMPO TEÓRICO DA PESQUISA.....	18
1.1.2	CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	20
1.1.3	PESQUISAS ANTERIORES E SUAS CONTRIBUIÇÕES	24
1.1.4	A ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	24
2	DECOLONIALIDADE E RELAÇÕES DE PODER E RESISTÊNCIA: A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO MÉDIO.....	34
2.1	SOBRE A TERMINOLOGIA “Des”COLONIALIZAR OU DECOLONIZAR.....	36
2.1.1	SOBRE DECOLONIALIDADE E OUTRAS EPISTEMOLOGIAS NO CURRÍCULO.....	42
2.1.2	CURRÍCULOS, RELAÇÕES DE PODER E DECOLONIALIDADE	48
3	O PAPEL DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E DECOLONIAL.....	48
3.1	CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA BRASILEIRA, LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E LITERATURA NEGRO-BRASILEIRA, PARA A DECOLONIZAÇÃO DA DISCIPLINA DE LITERATURA DO ENSINO MÉDIO	52
3.1.1	LITERATURA BRASILEIRA, LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E LITERATURA NEGRO-BRASILEIRA.....	53
3.1.2	A TRADIÇÃO ORAL DOS POVOS AFRICANOS E SUAS LITERATURAS ORAIS: INFLUÊNCIAS E MANIFESTAÇÕES NA CULTURA BRASILEIRA	75
3.1.3	INFLUÊNCIAS E MANIFESTAÇÕES DA ORALIDADE DOS POVOS AFRICANOS E SUAS LITERATURAS NA CULTURA BRASILEIRA	79
3.1.4	A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO EM MATO GROSSO DO SUL	81
3.1.5	CONTRIBUIÇÃO DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO MÉDIO	86
4	LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NOS DOCUMENTOS DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E EM MATO GROSSO DO SUL.....	86
4.1	A IMPORTÂNCIA DO MOVIMENTO NEGRO PARA A CONSTRUÇÃO DA LEI N.10.639/2003 .	88
4.1.1	A LEI 10.639/2003 E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA INCLUSÃO DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NOS CURRÍCULOS DO ENSINO MÉDIO	90



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE



4.1.2	A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) ...	92
4.1.3	ANÁLISE DOS CURRÍCULOS DE REFERÊNCIA DO ENSINO MÉDIO DE MATO GROSSO DO SUL E A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003	97
4.1.4	EXISTE LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO EM MATO GROSSO DO SUL?	104
4.1.5	SOBRE A ESTRUTURA EPISTEMOLÓGICA QUE SUSTENTA AS POLÍTICAS CURRICULARES	106
5	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO – PROPOSTA DE CURRÍCULO DECOLONIAL PARA A DISCIPLINA DE LITERATURA DO ENSINO MÉDIO EM MATO GROSSO DO SUL	106
5.1	INTRODUÇÃO	110
5.1.1	JUSTIFICATIVA	110
5.1.2	UM OLHAR VOLTADO ÀS PRÁTICAS DECOLONIZADORAS	112
5.1.3	A TRAJETÓRIA E A CONSOLIDAÇÃO DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA	113
5.1.4	OBJETIVO GERAL	115
5.1.5	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	115
5.1.6	METODOLOGIA	116
5.1.7	LITERATURAS DECOLONIAIS E A RECONFIGURAÇÃO DO CURRÍCULO NO ENSINO MÉDIO DE MATO GROSSO DO SUL	121
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	125

1 INTRODUÇÃO: OS ITINERÁRIOS DA PESQUISA

Antes de iniciarmos a introdução e a justificativa sobre o tema “A Literatura Afro-Brasileira no Ensino Médio de Mato Grosso do Sul: Possibilidades de Decolonizar o Currículo”, faz-se necessário explicitar os estímulos pessoais e acadêmicos para o desenvolvimento dessa reflexão.

Primeiramente, o estímulo pessoal que me despertou para o tema da literatura afro-brasileira foi que passei anos da minha vida sem me considerar negra. Ser negra, para mim, era ser desvalorizada. Eu era parda nos documentos e morena socialmente. Essa era a maneira mais adequada de me ver perante o outro. “Como eu só tinha lido livros nos quais os personagens eram estrangeiros, tinha ficado convencida de que os livros, por sua natureza, precisavam ter estrangeiros e ser sobre coisas com as quais eu não podia me identificar” (Adichie, 2019, p. 13). Foi somente após meu contato com a perspectiva decolonial e leituras de autores/as que me interessei pelas questões étnico-raciais, principalmente a partir de Adichie (2019) – na obra “O perigo de uma história única” –, dentre outros/as autores/as e obras, que novas perspectivas e a busca por esclarecimento e pertencimento, vieram à tona. Bem, se eu não era morena ou parda, branca também não era. Então eu era negra. Eu sou Negra. Sim, negra. Que alegria poder escrever aqui que sou Negra.

Hoje, já não tem mais espaço na minha vida para guardar conceitos e preconceitos do passado, de uma vida toda, crenças que agora não fazem mais parte de mim. Hoje enxergo uma nova sociedade bem diferente daquela que foi um dia me apresentada, uma sociedade que discrimina o negro e lhe nega espaços. Apesar dos avanços, continuamos aquém da realidade da maioria da população branca brasileira, mesmo sendo mais da metade da população do país, conforme o documento do *Ministério da Igualdade Racial - Informe MIR, nº 3: Monitoramento e avaliação Edição Censo Demográfico de 2022*. MIR. (2024). O resultado da soma de pessoas autodeclaradas pretas ou pardas da população brasileira é de 55,5%. Ainda assim, é difícil ser negro neste país de “negros”; somos desrespeitados em nossa dignidade e em nosso direito à cidadania plena.

Diante dessa nova perspectiva de realidade e por atuar como professora de Literatura no Ensino Médio, a pesquisa está focada particularmente nessa etapa de ensino, porém com o olhar específico para o Currículo de Literatura. Dessa atuação docente resulta o outro estímulo que me levou a desenvolver essa reflexão, o incômodo de a disciplina de Literatura não ser

reconhecida como uma disciplina no Currículo do Ensino Médio de Mato Grosso do Sul, uma vez que já ocupou esse espaço desde a divisão do Estado, sendo incorporada à disciplina de Língua Portuguesa a partir de 2017. Junta-se a isso o fato de os/as professores/as como eu, que fizeram o concurso em 1999/2000 para ministrar aulas no estado de Mato Grosso do Sul, cujo o objeto de concurso era exclusivo para a disciplina de Literatura, conviverem com a dificuldade de ministrar aulas de gramática em Língua Portuguesa e vice-versa. O professor que tinha feito o concurso exclusivo para ministrar aulas de Língua Portuguesa tinha, então, que ministrar as aulas de Literatura também, após a incorporação das disciplinas.

Isso suscita reflexões acerca da prática pedagógica, problematizando a inadequação do uso do texto como pretexto em conformidade com Lajolo (1994), Cândido (2006) e Cosson (2014), isto é, a instrumentalização do texto em detrimento de sua função formativa e crítica. Assim sendo, o uso do texto como pretexto pode ser inadequado, pois pode desprezar as inferências e as intertextualidades que são um diálogo possível entre autor e leitor.

Cosson (2014) em sua obra “Letramento literário: teoria e prática” observa que a literatura deve ser trazida para a escola de forma que não perca o seu sentido humanizador, pois o letramento literário é definido como o processo contínuo de apropriação da literatura enquanto linguagem, começando desde a infância e estendendo-se por toda a vida. Esse processo envolve internalizar a linguagem literária, tornando-a parte do repertório individual, seja por meio da identificação com poemas que expressam sentimentos ou da aprendizagem com personagens literários. Diferente de outros usos da linguagem, a literatura se destaca pela intensidade da interação com a palavra e pela experiência libertadora que proporciona.

Ainda, conforme Cosson (2014) “No ensino médio, o ensino da literatura limita-se à literatura brasileira, ou melhor, à história da literatura brasileira, usualmente na sua forma mais indigente” (Cosson, 2014, p. 21). Em outras palavras, Cosson (2014) critica o fato de que, na educação, a literatura muitas vezes é reduzida a fragmentos usados apenas como exemplos para confirmar traços de movimentos literários já estudados, em vez de serem explorados em sua integralidade e valor artístico.

Outro incômodo surgiu a partir dos usos da noção de cânone literário no contexto da Educação Básica, ou a chamada “Alta Literatura”, ou ainda – como popularmente é conhecida e adotada aqui em Mato Grosso do Sul – “Os Clássicos”. Desde minha formação inicial no curso de Letras, já percebia a ausência de autores/as negros/as, latino-americanos/as, dentre outras vozes, pertencentes às classes sociais menos favorecidas. Durante a formação

universitária, poucos foram os autores/as e obras que retratavam realidades e pensamentos desses sujeitos.

Esses incômodos, como mencionado, estão relacionados à minha atuação profissional, pois sou professora efetiva de Literatura no Ensino Médio na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, desde 2000. Ministrei aula de Literatura em várias escolas do Estado de MS e, desde 2006, estou lotada na Secretaria de Estado de Educação (SED). Desempenho a função de assessoramento pedagógico na área de Linguagens para etapa do Ensino Médio na Coordenadoria de Currículo do Ensino Médio e fui redatora na Área de Linguagens e suas Tecnologias no Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), da etapa do Ensino Médio na SED, atuando na escrita e na construção do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul da etapa do Ensino Médio, bem como na construção dos Itinerários Formativos para o catálogo das Unidades curriculares da área de linguagens de Mato Grosso do Sul da etapa do Ensino Médio e, também, na escrita das Políticas Educacionais aplicadas para o Ensino no Estado. Então, por essa necessidade de me manter atualizada profissionalmente quanto às novas Leis e Diretrizes para a educação, tornou-se necessário o aprofundamento nesse tema, sobre a cultura, história e a literatura afro-brasileira, uma vez que essa pesquisa poderá contribuir com a possibilidade de decolonizar a disciplina de Literatura no currículo do Ensino Médio de Mato Grosso do Sul.

Convém mencionar que meu contato com a abordagem decolonial foi a partir de 2023 como aluna especial na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) em duas disciplinas que fiz pelo Programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação, PROFEDUC. Esse termo se abriu para mim em uma infinidade de sentidos e, a partir daí, venho conduzindo investigações a partir de uma visão decolonial, revisitando tudo o que aprendi e me foi dito/ensinado até então.

No primeiro semestre do curso, a disciplina de Currículo escolar e a produção de identidade/diferença, ministrada pela Prof^a. Dr^a. Sirley Lizott Tedeschi, ofertada on-line, pelo *Meet*, apresentou uma discussão sobre as diferentes concepções de currículo e suas implicações na educação escolar. Nas aulas, discutimos as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas de currículo e os processos de produção de identidades/diferenças. Também analisamos e discutimos o currículo como construção social, como artefato da cultura e, portanto, envolvido em relações de saber/poder e sujeito a múltiplas interpretações; currículo e a desconstrução da mesmidade; currículo, diferença e o espaço escolar.

A disciplina foi desenvolvida por meio da leitura prévia dos textos, análise e discussão em sala de aula, visando construir um ambiente favorável ao debate e ao exercício reflexivo acerca dos temas em questão. A discussão sobre os textos foi fomentada, em um primeiro momento, por meio de apresentação de seminários organizados com os estudantes; em um segundo momento, a discussão foi aprofundada com a participação de todos/as e as contribuições da professora, buscando aproximar as discussões teóricas com o contexto e as práticas das escolas da Educação Básica.

No segundo semestre, o professor Dr. Marcos Antônio Bessa-Oliveira ministrou a disciplina de Itinerários Culturais, na qual apresentou o plano de aula com o cronograma e as bibliografias que deveriam ser lidas para a discussão. Essa disciplina contribuiu muito para ampliar a compreensão da perspectiva da descolonialidade/decolonialidade.

Além disso, o meu interesse pela temática de pesquisa vem da necessidade de organizar meu trabalho na Secretaria Estadual de Educação no Ensino Médio, pois minha função é organizar matrizes e elaboração de currículos para as escolas da rede estadual de Mato Grosso do Sul, dentre outras funções que desempenho, uma vez que sou responsável pela pasta de Literatura e pretendo elaborar projetos para a decolonização da disciplina de literatura.

Assim, com esta pesquisa, intitulada “A Literatura Afro-Brasileira no Ensino Médio de Mato Grosso do Sul: Possibilidades de Decolonizar o Currículo”, há a intenção de contribuir para o fomento da implementação da Lei nº. 10.639/2003 que torna obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, de Literatura e História Brasileiras. O intento é contribuir na construção de uma educação para as relações étnico-raciais que contemple, dentre outras narrativas, o racismo estrutural, com o objetivo de explorar o resgate da ancestralidade e da memória na construção da valorização e promoção dos direitos humanos. Nesse sentido, é de extrema relevância para formação integral do estudante que a educação linguística passe pelo estudo da Literatura e que esta proporcione um espaço importante para a expressão e transmissão da memória, ancestralidade, oralidade, identidade e valores, na formação cultural de um povo.

A decolonização da Literatura no currículo do Ensino Médio justifica-se pelo fato de que, por muitos anos, a literatura foi influenciada por uma herança eurocêntrica que se manifestou na supremacia das obras de autores europeus e na ausência de uma diversidade de vozes que constituem as identidades culturais do povo brasileiro. Ressalta-se que essa perspectiva não renuncia ao cânone estabelecido, mas tem a pretensão de valorizar a literatura

produzida por autores/as de diferentes culturas, dando visibilidade a essas vozes e expressões. Objetivando uma educação de qualidade, o ensino de Literatura está atrelado a oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica. Dessa forma, pretende-se romper com práticas pedagógicas de ensino mecânico da tradição normativa, propondo atividades de leitura e de produção textual que colaborem com a formação do leitor e desenvolvam as habilidades de produção de texto.

O ensino decolonial de literatura no ensino médio, surge como uma resposta a abordagem colonizadora e visa valorizar elementos presentes nos textos da literatura africana e afro-brasileira, relacionados à cultura, identidade, história, raça e etnia, dentre outros, desses grupos marginalizados que foram sistematicamente silenciados. Decolonizar significa reduzir desigualdades e valorizar os direitos humanos por meio de práticas educacionais inclusivas e equitativas, promovendo o respeito às diferenças e o acolhimento da pluralidade nos espaços escolares.

Dessa maneira, partimos da hipótese de que o currículo do Ensino Médio de Mato Grosso do Sul aborda de maneira limitada a presença da literatura afro-brasileira, indicando uma lacuna na representação da diversidade cultural e étnica nas escolas da região. Por esse motivo torna-se necessário, no ensino de literatura e o estudo de textos literários de escritores/as afro-brasileiros/as, para que os estudantes tenham uma consciência racial e social de respeito às diferenças e de construção de identidade individual e coletiva.

Nesse sentido, esta pesquisa analisa a Literatura Afro-brasileira no currículo do Ensino Médio de Mato Grosso do Sul como possibilidade de decolonizar a disciplina de Literatura. Fundamentada na Lei 10.639/2003, a proposta justifica-se pela necessidade de um currículo antirracista que valorize a diversidade, promova novas perspectivas e reconheça a função estética da literatura afro-brasileira. Além disso, busca consolidar seu espaço nos estudos literários escolares e nas práticas docentes, fomentando pedagogias decoloniais.

Uma vez que a literatura afro-brasileira é parte fundamental da cultura e da história brasileira, mas sua presença no currículo escolar ainda é limitada, faz-se necessário trazer como problema nessa pesquisa a compreensão de: Qual o lugar que a literatura afro-brasileira ocupa no currículo de Literatura do Ensino Médio de Mato Grosso do Sul no período de 2005 a 2025? Essa problemática é essencial para avaliar a representatividade e a diversidade no ensino de Literatura na região.

Analisar o currículo ao longo de um período de 20 anos permite identificar tendências

e mudanças na abordagem da literatura afro-brasileira. Ao investigar essa temática, pretende-se contribuir para a promoção da diversidade cultural e étnica no ensino de literatura e para a construção de um currículo mais inclusivo e representativo.

1.1 Objetivos da pesquisa

- ✓ Objetivo geral analisar o currículo de Literatura do Ensino Médio de Mato Grosso do Sul, no período compreendido de 2005 a 2025, com o intuito de verificar o lugar que a literatura Afro-Brasileira ocupa nesse documento. Para atingir o objetivo proposto, recorreremos aos seguintes
- ✓ Objetivos específicos: realizar um estudo bibliográfico de autores/as que se aproximam dos estudos decoloniais e dos estudos étnico-raciais para identificar a literatura no currículo do Ensino Médio a partir da perspectiva da decolonialidade; analisar as legislações que orientam as políticas de currículo do Ensino Médio no Brasil e em Mato Grosso do Sul para identificar se esses documentos colaboram para uma decolonização do currículo; e elaborar uma proposta de currículo decolonial para a disciplina de Literatura no Ensino Médio de Mato Grosso do Sul, como produto final da pesquisa.

1.1.1 Campo teórico da pesquisa

Para desenvolvermos a análise sobre o tema da pesquisa, “A Literatura Afro-Brasileira no Ensino Médio de Mato Grosso do Sul: possibilidades de decolonizar o currículo”, recorreremos a autores e autoras que se aproximam dos estudos da Decolonialidade, dos estudos sobre Educação das Relações Étnico-Raciais em interlocução com os Estudos de Currículo. Pretendemos ampliar o entendimento e a compreensão acerca dos conceitos mobilizados nesses campos teóricos e os desdobramentos no campo escolar e curricular buscando aporte nos escritos de Candido (2011), Cosson (2014), Fonseca (2006), Cuti (2010) dentre outros, que auxiliam no entendimento do papel da literatura para a sociedade e para a educação. Na perspectiva da literatura Afro-brasileira como uma pedagogia decolonial, recorreremos a Quijano (2005; 2009), Mignolo (2017), Dussel (1977), Wash (2001), Fanon (1968; 2008), Candau, (2010), Hooks (2013) dentre outros. Sobre a importância do ensino de literatura Africana e Afro-brasileira trazemos Gomes (2013,2017), Munanga (2011), dentre outros. Silva (2016) e

Gomes (2012) nos auxiliam a compreender o currículo como um espaço/lugar/território envolvido em relações de poder/saber/identidade.

A Literatura, como todas as outras disciplinas escolares, é atravessada por relações de poder que moldam seu conteúdo, metodologias e práticas avaliativas. Essas relações de poder, ainda carregam marcas coloniais que, muitas vezes, são naturalizadas, mas têm um impacto profundo na forma como os estudantes aprendem e entendem o mundo. Ao pensar o currículo de Literatura a partir da perspectiva da decolonialidade e dos estudos étnico-raciais, esta pesquisa pretende contribuir com o contexto formativo da educação. Dessa maneira, acredita-se que abordar essa temática tão complexa, seja de suma importância, pois possibilita a construção de novos olhares para as diferenças que constituem a nossa sociedade.

Segundo Candido (2011), a literatura é um instrumento valioso para a formação humana, pois fornece conhecimento e equilíbrio mental ao permitir que os indivíduos experimentem diferentes realidades. Refletindo as condições sociais, a literatura pode confirmar, negar, propor e denunciar, promovendo o pensamento dialético. Como um direito humano básico, a literatura é essencial para o desenvolvimento social e a formação da personalidade. Da mesma forma, Cosson (2014) salienta que, “no exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos”. (Cosson, 2014, p.17).

No entanto, conforme Cuti (2010) a história colonial e a imposição de culturas dominantes levaram ao apagamento de outras vozes na literatura, sendo a escrita negra e a literatura afro-brasileira essenciais para reconhecer a voz e a autoria dos povos negros. Uma vez que, o cânone literário ainda é predominantemente eurocêntrico¹.

No Ensino Médio, é importante abordar a literatura afro-brasileira como uma ferramenta de resistência e representação, promovendo o questionamento de práticas coloniais e o reconhecimento da diversidade cultural. O estudo da literatura no Ensino Médio também deve

¹ O eurocentrismo é uma visão de mundo que coloca a Europa como o elemento fundamental na constituição da sociedade moderna, sendo necessariamente a protagonista da história da humanidade. Estabelecido durante o renascimento, o eurocentrismo estabelece a hierarquia das relações de poder mundial e uma narrativa histórica de superioridade da Europa Ocidental, servindo como modelo teórico de interpretação e dominação. É baseado em valores como Modernidade, Estado-nação, pluralismo cultural, desenvolvimento econômico, indivíduo, distinção entre público e privado, sociedade civil, esfera pública e racismo, e parte de um discurso colonialista que vê a Grécia como berço da civilização. Dessa forma, o eurocentrismo gera uma distorção do mundo não europeu, enquanto narra a história da Europa, colocada como modelo e ponto de partida para outras narrativas, isolada da influência externa. (Santos; Pereira; Nicodemo, 2022).

ser pautado pela inclusão e diversidade, reconhecendo e valorizando experiências de grupos marginalizados. Ao desafiar o pensamento colonial e o cânone literário dominante, podemos promover uma educação equitativa que possibilite os/as alunos/as a se tornarem cidadãos críticos e conscientes das desigualdades sociais e raciais.

A literatura Afro-brasileira, em particular, oferece uma lente poderosa para compreender a história, a cultura e a resistência dos povos africanos e afrodescendentes no Brasil. Além disso, é essencial que os currículos estejam adequados para abordar, em sala de aula, temas relacionados à raça, à etnia e à cultura. Isso possibilita ambientes de aprendizagem acolhedores e inclusivos para todos/as os/as alunos/as, independentemente de sua origem ou identidade.

Machado e Soares (2021) afirmam que uma abordagem decolonial no ensino de literatura pode iniciar-se com o simples ato de ouvir os sujeitos historicamente silenciados nos processos de leitura escolar. Isso implica questionar o cânone literário e a crítica tradicional, que durante séculos adotaram critérios eurocêntricos para definir o que merece ser lido, estudado e valorizado como literatura, com base em seleções históricas parciais.

Como resultado sintomático, notamos que a considerada “alta literatura” brasileira, que tende a constituir os acervos escolares, é composta, em sua maioria, por autores brancos, heterossexuais, de classe média ou classe alta, desprestigiando produções de autores/as negros/as, LGBTQIs, indígenas, das camadas populares, consideradas, indiretamente ou não, como “o outro”, a “não literatura” (Machado; Soares, 2021, p. 996).

Ainda conforme Machado e Soares (2021), não se trata de renunciar ao cânone estabelecido, mas de reivindicar a inclusão das literaturas periféricas no espaço escolar, valorizando a diversidade cultural e usando a leitura como uma ferramenta de democratização cultural.

1.1.2 Caminhos metodológicos da pesquisa

A pesquisa é de natureza qualitativa e recorre às discussões que atendem às necessidades acerca da investigação qualitativa em educação sugeridas por Bogdan e Biklen (1994), ou seja, publicações pertinentes que orientarão o trabalho da pesquisa de forma concisa e, ao mesmo tempo, detalhada. Conforme Creswell (2007), especificamente no estudo qualitativo, a busca por dados na investigação faz com que o pesquisador utilize uma variedade de instrumentos

para a construção e análise de dados. Diante disso, o autor reitera que:

Os procedimentos qualitativos apresentam um grande contraste com os métodos da pesquisa quantitativa. A investigação qualitativa emprega diferentes alegações de conhecimento, estratégias de investigação e métodos de coleta e análise de dados. Embora os processos sejam similares, os procedimentos qualitativos se baseiam em dados de texto e imagem, têm passos únicos na análise de dados e usam estratégias diversas de investigação (Creswell, 2007, p. 184).

Conforme, Lima Junior (2021), em seu artigo “Análise Documental como Percurso Metodológico na Pesquisa Qualitativa”, no que diz respeito à pesquisa qualitativa, pode-se utilizar uma diversidade de procedimentos e de constituição e análise de dados, dentre eles há a análise documental e bibliográfica.

Para a obtenção de informações, conduzimos um estudo bibliográfico sobre o tema em questão, o que envolveu levantamento, revisão e análise de referenciais teóricos que orientaram o desenvolvimento da pesquisa. Nesse contexto, foram considerados referenciais alinhados à perspectiva decolonial do currículo. O propósito foi identificar e compilar as produções já existentes sobre o assunto, possibilitando uma compreensão aprofundada da problemática a ser debatida e do referencial teórico adotado.

A perspectiva bibliográfica é operacionalizada pelo “levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de websites” (Fonseca, 2002, p. 32).

A pesquisa bibliográfica é o alicerce que sustenta toda pesquisa científica. Para que seja possível avançar em um determinado campo do conhecimento é necessário primeiro conhecer aquilo que já foi investigado por outros pesquisadores e quais são as carências do conhecimento acerca daquele assunto. (Silva; Fidelis, 2017, p. 9).

Em conformidade com Lakatos e Marconi (2009), a pesquisa bibliográfica refere-se ao conjunto de publicações sobre determinado assunto em revistas, livros, publicações avulsas e imprensa escrita. O propósito é inserir o/a pesquisador/a nas informações existentes sobre o tema estudado.

A produção de dados nesta investigação passa, também, por levantamento e análise de documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) e documentos sobre os Currículos do Estado de Mato Grosso do Sul, ambos de domínio público.

Foi realizado uma análise documental das legislações que orientam as políticas de

currículo do Ensino Médio no Brasil e em Mato Grosso do Sul, para verificar se esses documentos colaboram para uma decolonização do currículo do componente de literatura e verificar como a literatura se constitui(u) ao longo do tempo nos documentos oficiais do MEC.

A análise documental, conforme consideram Ludke e André (2013), se constitui numa técnica muito valiosa para abordar dados qualitativos bem como produzir aspectos novos, identificando informações factuais nos documentos. Ainda que seja pouco explorada como metodologia, não só na área da educação como em outras áreas, a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, “seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. (Lüdke e André, 1986. p. 38). Adentrando, especificamente, o conceito de prática metodológica, Guba e Lincoln (1981) definem a análise documental como sendo um intenso e amplo exame de diversos materiais, que não foram utilizados para nenhum trabalho de análise, ou que podem ser reexaminados, buscando outras interpretações ou informações complementares, sendo essa busca feita por meio de documentos. Além disso, Cellard (2008) salienta que a análise documental favorece o processo de maturação ou de evolução do grupo a ser estudado. Para Cellard (2008), este termo assume o significado de prova - instrumento escrito que, por direito, faz fé daquilo que atesta; para servir de registro, prova ou comprovação de fatos ou acontecimentos. Afinal, “ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas” (Cellard, 2008, p. 295). Além disso, muito frequentemente, o documento permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente,

[...] os materiais escritos (como, por exemplo, jornais, revistas, diários, obras literárias, científicas e técnicas, cartas, memorandos, relatórios), as estatísticas (que produzem um registro ordenado e regular de vários aspectos da vida de determinada sociedade) e os elementos iconográficos (como, por exemplo, sinais, grafismos, imagens, fotografias, filmes). Tais documentos são considerados “primário” quando produzidos por pessoas que vivenciaram diretamente o evento que está sendo estudado, ou “secundários”, quando coletados por pessoas que não estavam presentes por ocasião da sua ocorrência (Godoy, 1995, p. 21-22).

Nesse sentido, Guba e Lincoln (1981) afirmam que a pesquisa documental também se destaca pelo fato de os documentos constituírem uma fonte estável e rica de onde o pesquisador poderá retirar evidências que fundamentam suas afirmações, de forma que possam ser consultados várias vezes, possuem baixo custo financeiro (apenas tempo) e permite ao

pesquisador maior acessibilidade. Ela também serve para ratificar, validar ou complementar as informações obtidas por outras técnicas de coleta de dados. Ao discorrerem acerca das vantagens e desvantagens, Lüdke e André (1986) também afirmam que:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informações. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (Lüdke; André, 1986, p. 39, grifo das autoras)

A análise documental é apresentada como uma metodologia de investigação científica que utiliza procedimentos técnicos e científicos específicos para examinar e entender o conteúdo de diversos tipos de documentos, a fim de extrair informações relevantes de acordo com o problema de pesquisa formulado.

Em suma, vale ressaltar que a análise documental, numa perspectiva qualitativa, se configura como um procedimento que utiliza técnicas específicas para a apreensão e compreensão de variados tipos de documentos e que, para tal, adota cauteloso processo de seleção, coleta, análise e interpretação dos dados.

Nesse sentido, analisaremos os documentos, suas bases legais e normativas, apresentando um breve histórico sobre a Literatura na Construção do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul. Para tanto, serão examinados os seguintes documentos: a Lei nº 10.639/2003, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004), a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), o Referencial Curricular de Mato Grosso do Sul para o Ensino Médio dos anos de 2006, 2008, 2012 e 2021.

O objetivo, com essa análise, é verificar qual o lugar que a Literatura Afro-Brasileira ocupa nesses documentos e a sua importância na educação. A opção por esse recorte histórico está pautada em um contexto de grandes transformações de políticas públicas educacionais ocorridas a partir da LDBEN 9394/96 e da formulação de documentos que visam organizar a Educação Básica.

Com a análise desses documentos, pretende-se compreender o processo de desenvolvimento do componente de Literatura no Ensino Médio do Currículo de Referência do Estado Mato Grosso do Sul como política pública educacional e, por meio da pesquisa, explorar as possibilidades em decolonizar o componente de Literatura dentro do currículo do Ensino Médio, uma vez que as escolas estaduais são compostos em sua grande maioria por estudantes

pardos, negros, afrodescendentes e de classe menos favorecida.

1.1.3 Pesquisas anteriores e suas contribuições

Conforme Vasconcellos et al., em “O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento” , o Estado da Arte refere-se a um levantamento amplo e histórico da produção científica em determinada área, visando mapear tendências, contradições e lacunas ao longo do tempo. Segundo Ferreira (2002, p. 258), essa metodologia tem caráter "inventariante e descritivo", analisando teses, artigos e comunicações em eventos para compreender as condições de produção do conhecimento. Romanowski e Ens (2006) destacam seu uso em pesquisas educacionais como marco histórico, enquanto Sposito (2009) enfatiza sua capacidade de integrar diferentes campos do saber. Já o Estado do Conhecimento é uma abordagem mais restrita, focada na análise crítica de publicações sobre um tema específico, com identificação de referenciais teóricos e aspectos privilegiados. Conforme Soares e Maciel (2000), essa metodologia visa sistematizar produções setoriais, sem necessariamente explicar contradições. Côco (2010) e Ferreira (2002) reforçam sua utilidade para consolidar campos teóricos, apontando caminhos para pesquisas futuras. Ambos os conceitos, embora distintos, são fundamentais para a democratização do conhecimento e o avanço científico na educação.

De acordo com Romanowski e Ens (2006), estudos sobre o Estado do Conhecimento:

(...) podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (Romanowski; Ens, 2006, p. 39).

Ainda do ponto de vista de Romanowski e Ens (2006), a possibilidade de aprofundamento da análise é fundamental “para a definição de um campo investigativo em tempos de intensas mudanças associadas aos avanços crescentes da ciência e da tecnologia” (Romanowski e Ens, 2006, p. 39). Autores como Romanowski e Ens (2014) afirmam que as revisões na literatura científica podem contribuir para conhecer o percurso histórico das pesquisas de uma área ou um tema a ser consolidado.

Dessa forma, os diversos autores citados apresentam orientações metodológicas distintas que podem vir a colaborar no reconhecimento e na identificação dos principais interesses dos estudos, por meio da divulgação dos resultados e a emersão das possíveis lacunas existentes que poderão ser preenchidas com estudos futuros.

Assim, em conformidade com Côco (2010), dentre outros, que adotam a terminologia “Estado do Conhecimento” em suas pesquisas, optamos também em seguir essa concepção, pela qual selecionou-se a base de dados acadêmicas como, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e Base de Dados Scientific Electronic Library Online (SciELO), os quais possibilitaram o levantamento de dados. O recorte temporal da pesquisa foi de 2005 a 2025, cujo critério foi estabelecido em decorrência da implantação da Lei nº. 10.639/2003 e da escrita dos primeiros Currículos de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul.

As palavras-chave utilizadas para o levantamento da pesquisa na plataforma CAPES foram: ensino médio; currículo; literatura afro-brasileira. Foram encontrados, 04 teses e 12 dissertações, totalizando até o momento (03 de março de 2025), 16 trabalhos. Foram lidos todos os resumos, para constatar quais se aproximavam do tema: a literatura afro-brasileira no ensino médio de Mato Grosso do Sul: possibilidades de decolonizar o currículo. As consultas foram realizadas em dois momentos, o primeiro no mês de abril de 2024 e o segundo em fevereiro de 2025.

No primeiro levantamento, foram encontradas na plataforma da Capes 05 pesquisas, sendo 01 tese e 04 dissertações, o que nos revelou que, apesar da importância da temática, ainda existem poucos estudos sobre a literatura afro-brasileira no currículo do ensino médio. Destaca-se que, desses 5 trabalhos, dois foram publicados no ano de 2009, um publicado no ano de 2010 e dois publicados no ano de 2011. Contudo, esses trabalhos são anteriores à Plataforma Sucupira e essas pesquisas não se encontram disponíveis na plataforma da Capes. Nesse sentido, a pesquisa sobre esses autores e suas dissertações e tese foram feitas na plataforma do Google.

No segundo momento: em fevereiro de 2025, utilizando as mesmas palavras-chave: ensino médio; currículo; literatura afro-brasileira, observamos que foram incluídos no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES mais 11 trabalhos acadêmicos de pesquisadores de universidades do Brasil, que consiste em quatro publicações em 2019, quatro no ano de 2021 e três em 2023, sendo 8 dissertações e 3 teses.

Quanto à plataforma de Base de Dados Scientific Electronic Library Online (SciELO), utilizando as mesmas palavras-chave, não foram encontrados documentos para pesquisa.

Sem mais, apresentamos um breve resumo das 16 pesquisas que encontramos nas bases de dados escolhidas para, em seguida, analisar as pesquisas que se aproximaram da nossa temática, ao considerar os seguintes aspectos: objetivo; referencial teórico; metodologia; nível, etapa e modalidade de ensino; sujeitos envolvidos; principais resultados e recomendações das teses e das dissertações para a implementação da Lei nº 10.639/2003.

No que se refere à pesquisa de:

01. Costa, Cândida Soares da. “Educação Para As Relações Étnico-raciais: História e Cultura Afro-brasileira e Africana no Currículo Do Ensino Médio”. Doutorado em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011. Trabalho anterior à Plataforma Sucupira, essa pesquisa não se encontra disponível na plataforma da Capes.

Nesta tese, a autora investiga a inserção da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo do ensino médio, conforme preconizado pela Lei nº 10.639/2003. A pesquisa foca em escolas de Niterói-RJ, analisando como os conteúdos são abordados e os desafios enfrentados pelos educadores na implementação dessas diretrizes.

02. Ávila, Irene Aparecida. “Questões Étnico-Raciais e a Educação: Um Currículo Multicultural que Reconstrua Práticas Pedagógicas Centradas na Diferença e na Justiça Social”. Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Trabalho anterior à Plataforma Sucupira, e não se encontra disponível na plataforma da Capes.

A dissertação de Ávila (2010) propõe a reconstrução de práticas pedagógicas a partir de um currículo multicultural, enfatizando a importância de abordar as questões étnico-raciais na educação. A autora argumenta que um currículo centrado na diferença e na justiça social é fundamental para promover a equidade no ambiente escolar.

03. Tenório, Aleir Ferraz. “Educação para a Diversidade: Das Políticas Públicas ao Cotidiano Escolar”. Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009. Trabalho anterior à Plataforma Sucupira e não se encontra disponível na plataforma da Capes.

Tenório (2009) analisa a transição das políticas públicas de educação para a diversidade até sua aplicação no cotidiano escolar. A pesquisa destaca a importância de práticas

pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade étnico-racial, promovendo um ambiente inclusivo para todos os estudantes.

04. Furtado, Luciane Aparecida Novais. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - Campus Colorado do Oeste e seu trabalho nas questões étnico-raciais no âmbito da Lei 10.639/2003. Mestrado em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2011. Trabalho anterior à Plataforma Sucupira e não está disponível na plataforma da Capes.

Esta dissertação investiga como o Instituto Federal de Rondônia tem abordado as questões étnico-raciais em consonância com a Lei nº 10.639/2003. A autora analisa as estratégias adotadas pela instituição para incluir a história e cultura afro-brasileira no currículo e os desafios enfrentados nesse processo.

05. Neto, Sebastião Marques. “Uma Representação da Família Mestiça na Ficção de Pepetela”. Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea, Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2009. Trabalho anterior à Plataforma Sucupira e não está disponível na plataforma da Capes.

Embora não trate diretamente do currículo do ensino médio, esta dissertação analisa a representação da família mestiça na obra do escritor angolano Pepetela. A pesquisa contribui para a compreensão das identidades étnico-raciais na literatura lusófona, oferecendo subsídios para discussões literárias no contexto educacional.

06. Oliveira, Maria Aparecida Costa. “Currículo e Diversidade: cultura afro-brasileira, saberes e práticas pedagógicas no Instituto Federal de Rondônia”. Mestrado Profissional em Educação Escolar, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2019. Trabalho anterior à Plataforma Sucupira e não se encontra disponível na plataforma da Capes.

Nesta dissertação, a autora investiga como a cultura afro-brasileira é incorporada no currículo do Instituto Federal de Rondônia. A pesquisa destaca a importância de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural e promovam a inclusão de saberes afro-brasileiros no contexto educacional.

07. Vinco, Sonia Regina. “Tornar-se: Literatura infantil e educação antirracista”. Doutorado em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

A tese de Vinco (2019) explora o papel da literatura infantil na promoção de uma educação antirracista. A autora analisa como narrativas infantis podem contribuir para a

formação de identidades positivas e para a desconstrução de preconceitos raciais desde a infância.

08. Nascimento, Gleici Simone Fanelli Do. “Educação e Relações Étnico-Raciais em Mato Grosso: Processos de Implementação da Lei 10.639/2003 na Fronteira Oeste”. Mestrado em Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2019. (O trabalho não possui divulgação autorizada)

Esta pesquisa investiga os processos de implementação da Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, na região da Fronteira Oeste de Mato Grosso. A autora analisa os desafios e avanços na inserção desses conteúdos no currículo escolar.

09. Conceição, Daniel Bergue Pinheiro. “O (Não) Lugar do(a) Negro(a) e a Educação Étnico-Racial como Prática da Liberdade: uma análise sobre os impactos da Lei n.º 10.639/2003 no espaço escolar em São Luís/MA”. Mestrado Profissional em Educação, Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2022.

Conceição (2022) analisa os impactos da Lei 10.639/2003 nas escolas de São Luís, Maranhão. A pesquisa foca na presença (ou ausência) de conteúdos que valorizam a cultura afro-brasileira no currículo escolar e como isso afeta a identidade e a autoestima dos estudantes negros.

10. Umbelino, Cristiane da Silva. “Olhares e Possibilidades sobre o Ensino de Literaturas Africanas em Língua Portuguesa”. Doutorado em Literatura, Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

A tese de Umbelino (2022) explora as abordagens pedagógicas para o ensino de literaturas africanas de língua portuguesa no contexto brasileiro. A autora propõe metodologias que buscam ampliar o conhecimento dos estudantes sobre a diversidade literária africana e suas conexões com a cultura afro-brasileira.

11. Silva, Lilian Carine Madureira Vieira da. “Educação para as Relações Étnico-Raciais e Literatura Infantil: trilhando possibilidades para o currículo antirracista”. Mestrado Profissional em Educação, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório, 2021.

Nesta dissertação, Silva (2011) investiga como a literatura infantil pode ser utilizada como ferramenta para promover a educação das relações étnico-raciais. A autora sugere estratégias para a inclusão de obras que valorizem a cultura afro-brasileira no currículo escolar, visando a construção de um ambiente educacional antirracista.

12. Costa, Gleisson Marques Gonçalves. “Capoeira na Escola: prática educativa no auxílio à efetivação da Lei 10.639/2003 no Ensino Médio Integrado do IFTM – Campus Uberaba”. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, Vitória, 2021.

A pesquisa de Costa (2021) analisa a inserção da capoeira como prática educativa no Ensino Médio Integrado do IFTM, Campus Uberaba. O autor discute como essa manifestação cultural afro-brasileira pode contribuir para a efetivação da Lei 10.639/2003 e para a valorização da cultura negra no ambiente escolar.

13. Sá, Ana Paula dos Santos de. “A Descolonização da Educação Literária no Brasil: das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 ao PNLD 2015”. Doutorado em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

Sá (2019) investiga o processo de descolonização da educação literária no Brasil, analisando as leis que tornam obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, bem como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2015. A autora discute os desafios e avanços na inclusão de literaturas marginalizadas no currículo escolar.

14. Dias, Cristiane Moreira Neves. “Mas Não Cuidemos de Máscaras – Narrativas e Identidades em Machado de Assis”. Mestrado Profissional em Ensino, Linguagem e Sociedade, Universidade do Estado da Bahia, Caetitê, 2021.

Embora não trate diretamente da literatura afro-brasileira, a dissertação de Dias (2021) analisa as narrativas e identidades presentes na obra de Machado de Assis, um autor afro-brasileiro de destaque. A pesquisa contribui para a compreensão das representações étnico-raciais na literatura brasileira e suas implicações no ensino.

15. Almeida, Edlene Soares. “Leitura Literária de Contos Infanto-juvenis de Moçambique e Angola: uma proposta educativa com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental com a Literatura Africana”. Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Natal, 2021.

Almeida (2021) propõe a inserção de contos infantojuvenis de Moçambique e Angola no currículo do 8º ano do ensino fundamental. O objetivo é promover práticas de letramento literário que não apenas desenvolvam competências de leitura e escrita, mas também valorizem a diversidade cultural africana. A fundamentação teórica apoia-se em autores como Freire (1986-2006) e Martins (1998) para discussões sobre compreensão de leitura, além de Zilberman (1991) e Silva (1998) para a formação de leitores.

16. Camilo, Melissa Lapa. “Literatura Infantil E Relações Étnico-Raciais: Quais Possibilidades Para O Trabalho Junto Às Crianças? ”. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Alfenas, Alfenas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central - Unifal-MG. 2022.

Camilo (2022) destaca a importância da literatura como ferramenta pedagógica para a promoção da diversidade cultural e étnico-racial na educação básica. A inserção de contos africanos e a utilização de literatura infantil com temáticas étnico-raciais são estratégias que contribuem para a formação de uma consciência crítica e inclusiva entre os estudantes. Esses estudos reforçam a necessidade de práticas educativas que valorizem a pluralidade cultural e promovam a equidade racial desde os primeiros anos escolares.

Foram realizadas as leituras das 16 pesquisas mencionadas e, com isso, foi possível perceber que os temas abordados, se aproximam, em certa medida, do objeto de estudo dessa pesquisa. No entanto, considerando os critérios estabelecidos e mencionados anteriormente, selecionamos 03 trabalhos relevantes sendo eles 02 teses e 01 dissertações, por sua relevância para essa pesquisa.

O primeiro trabalho que apresenta contribuição significativa ao nosso tema é a tese de Ana Paula dos Santos de Sá, intitulada “A Descolonização da Educação Literária no Brasil: Das Leis 10.639/2003 E 11.645/2008 ao PNLD 2015”. Essa pesquisa foi orientada pela Profa. Dra. Daniela Palma, em 2019, na Universidade Estadual de Campinas no Instituto de Estudos da Linguagem.

A tese de doutorado, inserida no campo da Linguística Aplicada, na linha de Linguagem e Educação, investiga o processo de descolonização da educação literária no Brasil, analisando as leis que tornam obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, bem como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2015. A autora discute os desafios e avanços na inclusão de literaturas marginalizadas no currículo escolar. A construção da proposta desta pesquisa foi influenciada pela circulação entre diversas disciplinas, tais como Estudos Literários, Sociologia, História e Educação. A partir da inter/transdisciplinaridade, a autora relaciona os objetivos gerais a fontes que vinculam à área da Linguística Aplicada a “construção de uma agenda anti-hegemônica” (Moita Lopes, 2013, p. 27). “É à luz dessa premissa que orientamos nosso estudo a partir dos saberes subalternizados, em vez dos saberes escolares canônicos com uma abordagem eurocêntrica” (De Sá, 2019, p. 25).

A pesquisa adota uma abordagem investigativa de viés textual-documental, ancorada em documentos históricos, em documentos oficiais de educação, em textos legislativos e, finalmente, em coleções didáticas. Nas palavras da autora:

E foi ao somarmos, de acordo com nossos levantamentos, o menor número de pesquisas debruçadas sobre o ensino de leitura/de literatura no Ensino Médio (se comparado, como dissemos, ao Ensino Fundamental, que é bastante estudado na área de Educação) à consolidação do livro didático de língua portuguesa como um privilegiado objeto de pesquisa na área de Linguística Aplicada, que julgamos pertinente explorar a relação estabelecida entre as leis e o PNLD 2015. (De Sá, 2019, p. 21).

De Sá, (2019) observa que, em linhas gerais, os resultados de sua investigação apontam que são bastante distintos os modos pelos quais os livros didáticos têm introduzido as literaturas preconizadas pelas leis, bem como o espaço reservado a esse repertório em cada coleção. Conforme a autora, na fundamentação teórica, verifica-se em algumas obras a presença de opções descoloniais de ensino, sobretudo no que se refere à premissa básica de reconhecimento positivo da diversidade das culturas e das literaturas de Língua Portuguesa e ao trabalho didático-pedagógico em torno dos eventuais diálogos entre elas firmados, o que, em termos práticos, se mostra produtivo à formação de leitores críticos e autônomos. Contudo, em relação aos textos privilegiados pelos manuais analisados, verifica-se um predomínio bastante evidente do estudo das literaturas africanas em detrimento da abordagem de produções artístico-literárias de autores brasileiros negros e indígenas. Segundo De Sá (2019) trata-se, portanto, de uma descolonização em curso, e não de um processo finalizado.

Em síntese, esta pesquisa de doutorado investiga os significados sociais e os impactos curriculares das leis federais brasileiras nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que tornaram obrigatória a inclusão da História e da Cultura afro-brasileira e indígena na Educação Básica. O estudo parte do princípio de que tais políticas contribuem para a descolonização do ensino, com foco na educação literária.

A pesquisa analisa esse processo em dois estágios: a “transposição política”, momento em que demandas de movimentos sociais são incorporadas às políticas públicas, e a “transposição didática”, que corresponde à adaptação desses conteúdos para o ambiente escolar. Para isso, fundamenta-se em teorias dos Estudos Culturais e Pós-coloniais, examinando o ensino a partir de uma perspectiva pós-colonial.

Considerando que o cânone literário escolar brasileiro reflete uma matriz educacional eurocêntrica e excludente, o estudo discute o papel dos movimentos sociais na luta por uma educação mais plural. Em seguida, analisa os impactos concretos das leis no ensino de literatura, investigando as dez coleções didáticas aprovadas pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) do Ensino Médio no ano de 2015. A metodologia adotada examina tanto a inclusão dos conteúdos exigidos pelas leis quanto possíveis revisões críticas do cânone literário.

Os resultados indicam diferentes formas de inserção das literaturas afro-brasileira e indígena nos livros didáticos, com variações no espaço e na atenção concedidos a esses repertórios. Algumas obras demonstram uma abordagem decolonial, valorizando a diversidade cultural e promovendo um ensino que estimula o pensamento crítico dos estudantes. No entanto, percebe-se um destaque maior para as literaturas africanas em relação às produções de escritores negros e indígenas brasileiros, evidenciando que a descolonização do ensino literário ainda está em processo, sem ter sido plenamente consolidada.

Essa pesquisa trouxe possibilidades de compreensão de como as identidades e as diferenças são/estão engendradas no currículo e nas relações de poder, mostrando que há ainda muito o que fazer, e são muitos os desafios na construção de discursos hegemônicos dos estudantes. A partir dessa compreensão da diferença, a pesquisa de De Sá (2019) conduz a ampliação das discussões e debates sobre como o currículo trata a negociação de sentidos no campo da discursividade.

O segundo trabalho é de Cristiane da Silva Umbelino, tese defendida em 2022, orientada pelo Prof. Dr. Danglei de Castro Pereira, intitulada “Olhares e Possibilidades sobre o Ensino de Literaturas Africanas em Língua Portuguesa”. A tese de Cristiane da Silva Umbelino investiga os aspectos teóricos e metodológicos do ensino de literaturas africanas de língua portuguesa no Brasil. O estudo parte da relevância da literatura como expressão cultural e da necessidade de formação do leitor, analisando a inclusão das literaturas africanas nos currículos escolares à luz das legislações educacionais, especialmente as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

A pesquisa também examina a forma como essas literaturas são apresentadas nos livros didáticos e como os estudantes interagem com os textos por meio de projetos e oficinas literárias, demonstrando que o processo de descolonização do ensino literário ainda está em construção.

Os fundamentos teóricos da pesquisa de Cristiane da Silva Umbelino baseiam-se em autores e conceitos ligados à literatura, à formação do leitor e à descolonização do ensino

literário. O estudo recorre a pensadores como Antônio Candido (1989), que enfatiza o papel humanizador da literatura, e Roger Chartier (2004), que contribui para a compreensão dos hábitos de leitura e da relação entre texto e leitor. Além disso, são utilizados os aportes teóricos de Regina Zilberman (1982), Marisa Lajolo (1993) e Ligia Chiappini (2005), que discutem a presença da literatura na escola e sua relevância para a formação do leitor.

No que se refere às literaturas africanas de língua portuguesa, a pesquisa se apoia em estudiosos como Mia Couto (1998), Manuel Ferreira (1987), Rita Chaves (2005) Duarte (2005) e Ruy Duarte de Carvalho (2004), que analisam a produção literária africana e sua inserção nos currículos escolares brasileiros. A pesquisa também dialoga com as Teorias Pós-Coloniais, que questionam o eurocentrismo na educação e defendem a valorização de repertórios literários historicamente marginalizados.

A pesquisa, “Mas Não Cuidemos de Máscaras: Narrativas e Identidades em Machado de Assis”, de Cristiane Moreira Neves Dias (2022) pode ser analisada a partir de sua fundamentação teórica e das discussões que embasam seu trabalho. A pesquisa parte do problema do embranquecimento de Machado de Assis e da dificuldade de recepção de sua obra por estudantes contemporâneos. Para isso, a autora se apoia em referenciais teóricos que discutem leitura, identidade e literatura afro-brasileira. Destacam-se a Teoria da Leitura e Formação do Leitor, o conceito de leitura vai além da mera decodificação textual, envolvendo uma interação ativa do leitor com o texto. Essa perspectiva é embasada em autores como Iser (2005), Piglia (2006, *apud* Cademartori, 2012) e Candido (1995), que ressaltam a importância da literatura na construção da identidade do leitor. Em relação à Literatura e Identidade Afro-brasileira Dias (2022) traz para discussão autores como, Evaristo (2009), Bernd (1988) e Fonseca (2006), problematizando a invisibilização de autores negros e a necessidade de uma abordagem decolonial do ensino literário. Na Crítica Social na Obra Machadiana, Dias (2022) foca na representação da escravidão nos contos Pai contra Mãe (1906) e O Caso da Vara (1891), utilizando o conceito das “estratégias de caramujo” de Duarte (2007), que descreve como Machado de Assis denunciava as violências da escravidão de maneira sutil e crítica. Na Estética da Recepção e Didática Literária, a pesquisa se inspira na Estética da Recepção, de Hans Robert Jauss (1994), para estruturar uma oficina didática que visa aproximar os estudantes das obras de Machado de Assis. Além disso, são consideradas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) para o ensino de literatura.

A pesquisa propõe uma abordagem inovadora para o ensino de Machado de Assis nas escolas, com o objetivo de combater o racismo estrutural na educação por meio da valorização de autores negros; utilizar os contos machadianos como ferramenta de reflexão crítica sobre a sociedade escravocrata e seus reflexos na atualidade, além de desenvolver uma metodologia de leitura interativa, aproximando os estudantes da linguagem machadiana por meio da análise comparativa com filmes e notícias atuais. Dessa forma, o trabalho de Dias (2022) se insere em um campo de pesquisa que alia crítica literária, pedagogia e estudos decoloniais, contribuindo significativamente para o ensino de literatura no Brasil.

Das análises e contribuições, surgiram uma compreensão aprofundada que serviu como base para situar o contexto da presente pesquisa. A integração dessas perspectivas anteriores foi essencial para contextualizar adequadamente o ambiente no qual a pesquisa se inseriu. Em outras palavras, na análise contribuiu para a compreensão sobre o estado atual do conhecimento, ao examinar os estudos existentes, buscamos não apenas identificar lacunas, convergências e divergências, mas compreender como essas pesquisas moldaram o conhecimento atual. Esse processo permitiu a construção de um arcabouço teórico mais robusto.

Além disso, ao explorar de forma mais detalhada as contribuições anteriores, esperamos ter extraído informações específicas que enriqueceram a metodologia e a abordagem adotadas na presente pesquisa, delineando um panorama que guiou a relevância da investigação. Dessa maneira, este tópico não apenas ampliou a discussão sobre as pesquisas anteriores, mas também estabeleceu as bases para a metodologia e os objetivos do estudo em curso, reforçando sua relevância no contexto acadêmico.

1.1.4 A organização da dissertação

A dissertação será organizada em cinco seções que procuram, de forma sistematizada, responder às inquietações da pesquisa e lançar um olhar reflexivo sobre a temática discutida.

A primeira seção intitulada *Introdução: os itinerários da pesquisa* trazem um resgate da trajetória pessoal, acadêmica e profissional da pesquisadora e a relação com o tema da pesquisa, mostrando a importância da temática, os objetivos da pesquisa, campo teórico, caminhos metodológicos da pesquisa, e o levantamento de pesquisas anteriores e suas contribuições para o tema.

Na segunda seção intitulada *Currículo e a Decolonialidade: A Literatura Afro-*

Brasileira e as Relações de Poder e Resistência no Currículo, foram apresentadas questões sobre a terminologia “Des”colonizar ou Decolonizar, cuja abordagem é importante para justificar o uso do termo Decolonial em nossa pesquisa. Por uma questão política, como pesquisadora brasileira, aproximamo-nos principalmente de pesquisadores da América Latina e Caribe, os/as quais pesquisam sobre a decolonialidade e estabelecemos um diálogo com esses teóricos sobre a decolonialidade, as contribuições da Literatura Afro-Brasileira para a decolonização da disciplina de literatura do Ensino Médio e as Relações de Poder no currículo.

Na terceira seção, discutimos as contribuições da Literatura Brasileira, Literatura Afro-Brasileira e Literatura Negro-Brasileira, para a decolonização da disciplina de literatura do Ensino Médio.

Na quarta seção, a pesquisa visou analisar *o currículo de Literatura do Ensino Médio e a constituição da literatura afro-brasileira nos documentos do Ministério da Educação e em Mato Grosso do Sul*. A seção está centrada na análise de documentos nacionais e do estado Mato Grosso do Sul, que colaboram para a construção do currículo do estado.

Por fim, na quinta seção, apresentamos um olhar voltado às práticas descolonizadoras por meio de uma *Proposta de Intervenção – Produção Curricular Decolonial para a Disciplina de Literatura do Ensino Médio de Mato Grosso do Sul*. Essa produção é importante, pois é nessa etapa da Educação Básica que a literatura acontece de maneira mais sistematizada dentro da disciplina de Língua Portuguesa.

Dessa forma, serão apresentados o ensino de Literatura Afro-Brasileira e o cumprimento da lei 10.639/2003. Discorreremos também sobre a legislação vigente do ensino de literatura africana e afro-brasileira, observando suas singularidades e destacando a sua importância para o desvelamento do pertencimento étnico-racial dos estudantes para uma educação decolonial e para se compreender a questão étnico-racial no currículo oficial do estado de Mato Grosso do Sul, uma vez que a leitura de literatura afro-brasileira afeta o leitor de modo a colaborar com a formação crítica de identificação individual e coletiva.

2 DECOLONIALIDADE E RELAÇÕES DE PODER E RESISTÊNCIA: A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO MÉDIO

Esta seção aborda a decolonialidade como um movimento intelectual e político que busca desconstruir as estruturas de poder coloniais e promover a valorização de saberes e culturas marginalizadas, com foco na literatura afro-brasileira no contexto do Ensino Médio. A partir de uma perspectiva crítica, discutimos como a colonialidade do poder, do saber e do ser se manifesta nos currículos escolares, perpetuando hierarquias raciais, culturais e epistemológicas. Com base nos estudos de Aníbal Quijano (2005), Walter D. Mignolo (2005, 2017), Catherine Walsh (2017), Frantz Fanon (2008), Silva (2016), Nilma Lino Gomes (2017, 2012), entre outros, exploramos as interseções entre raça, gênero, classe e educação, destacando a importância de práticas pedagógicas antirracistas e decoloniais. A literatura afro-brasileira é apresentada como uma ferramenta essencial para a decolonização dos currículos, promovendo a representação e a valorização das vozes e experiências dos povos negros e indígenas. Esta seção busca refletir sobre as relações de poder no ambiente escolar ao adotar estratégias que desafiem o eurocentrismo, promovendo uma educação mais inclusiva, equitativa e transformadora.

2.1 Sobre a terminologia “Des”colonializar ou Decolonizar

A reavaliação da constituição histórica da modernidade e suas transformações na América Latina tornou-se o ponto de partida para a discussão da categoria colonialidade como antítese da modernidade. Aníbal Quijano (2005), desde o final dos anos 1990, desenvolveu pesquisas sobre a colonialidade, promovendo a articulação de uma variedade de estudos que buscaram analisar uma série de questões histórico-sociais previamente consideradas resolvidas nas ciências sociais latino-americanas.

O artigo “*Uma breve história dos estudos decoloniais*”, de Quintero, Figueira e Elizalde (2019), destaca o crescimento de pesquisas e debates sobre a colonialidade, com contribuições de diversas disciplinas e tradições críticas, como os estudos subalternos² e pós-coloniais. Apesar

² Em termos de Gayatri Spivak (2018), o "subalterno" refere-se a grupos sociais que são marginalizados e excluídos do discurso dominante, especialmente aqueles que sofrem as consequências da dominação colonial e de outras formas de opressão, como o patriarcado. Spivak (2018) explora a questão de se esses grupos subalternos realmente têm voz ou se são silenciados pela estrutura de poder.

de interseções, essas correntes possuem distinções importantes. Os estudos subalternos, originados na Índia, criticaram o eurocentrismo, mas limitaram-se a uma abordagem focada nos subalternos. Por outro lado, os estudos pós-coloniais, influenciados pelo pós-modernismo, concentraram-se em discursos e textualidade, alcançando destaque em centros acadêmicos globais.

Conforme Quintero, Figueira e Elizalde (2019), os estudos decoloniais propõem uma análise crítica da modernidade, destacando seu surgimento com a conquista da América e a formação do sistema capitalista global. A colonialidade do poder, conceito de Aníbal Quijano (2005), descreve a matriz de dominação global estruturada pela hierarquização racial, controle do trabalho e intersubjetividade, sustentada pelo eurocentrismo. Esse padrão sobreviveu ao colonialismo formal, moldando as sociedades latino-americanas, onde a elite branca perpetua desigualdades raciais e sociais, impedindo a plena democratização. Ao integrar perspectivas distintas, os estudos decoloniais oferecem ferramentas para compreender as dinâmicas de poder e seus impactos globais, enfatizando a persistência da colonialidade na esfera econômica, cultural e social.

Os estudos decoloniais se expandem por dois principais caminhos: o desenvolvimento teórico-conceitual e as investigações históricas. A partir do conceito de “colonialidade do poder”, a ideia de colonialidade foi estendida para abarcar saber, ser, natureza e gênero. A colonialidade do Saber critica o eurocentrismo no conhecimento moderno, enquanto a colonialidade do Ser aborda a desumanização fundamentada na ideia de raça. A colonialidade da Natureza analisa a exploração ambiental vinculada ao capitalismo, e a do gênero expõe lacunas no debate sobre relações modernas de gênero.

Pesquisadores como Enrique Dussel (2005) e Walter Dignolo (2005) aprofundaram a compreensão histórica da colonialidade, enquanto Santiago Castro-Gómez (2005) examinou seus impactos regionais. Arturo Escobar (2005) e outros enfocam alternativas à modernidade hegemônica, explorando resistências de comunidades subordinadas. O campo também inclui estudos sobre movimentos sociais e estratégias de resistência. Apesar das críticas a lacunas, como as relacionadas ao gênero³, os estudos decoloniais destacam-se por integrar perspectivas

³ Rita Laura Segato é uma antropóloga e militante feminista que trabalha com estudos de gênero e colonialidade. Seus trabalhos abordam questões como o feminicídio, a violência contra mulheres, a interseccionalidade de gênero, raça e etnia, e as lutas por justiça social. Segato (2012) apresenta diversas críticas ao conceito de gênero, particularmente dentro do contexto colonial e patriarcal. Em suas obras, ela desafia as

diversas, promovendo uma compreensão ampla das dinâmicas de poder, conhecimento e exploração na modernidade.

Conforme Mignolo (2017), a Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade e Descolonialidade são conceitos que descrevem um sistema de poder opressor que foi desafiado pelos movimentos de decolonização do Terceiro Mundo. Nessa perspectiva, Mignolo (2017), compreende que tanto a decolonialidade quanto a descolonialidade são rupturas de pensamento. Melhor dizendo, são um movimento intelectual e político que visa dismantelar as relações de poder coloniais e criar um mundo mais justo e igualitário, que envolve desprender-se das categorias de conhecimento ocidentais e adotar perspectivas não ocidentais, promovendo outras formas de organização social que não sejam baseadas no capitalismo ou no comunismo. Isso significa questionar e desafiar as ideias, valores e instituições que foram impostas aos povos colonizados pelas potências ocidentais. Nas palavras do autor,

(Des)colonialidades é um conceito cujo ponto de origem foi o Terceiro Mundo. Para ser mais preciso, surgiu no mesmo momento em que a divisão em três mundos se desmoronava e se celebrava o fim da história e de uma nova ordem mundial. A aparição deste conceito teve um impacto de natureza semelhante ao que produziu o conceito de 'biopolítica' cujo ponto de origem foi a Europa. (Mignolo, 2017, p. 14, grifo do autor).

A biopolítica, mencionada pelo autor, é uma forma de colonialidade que envolve o controle e a gestão da vida e da morte das populações pelo Estado. Ela é usada para subjugar e explorar os povos colonizados, tanto por meio da violência aberta quanto de estratégias mais sutis. Enfatiza que o pensamento decolonial/descolonial pode ser entendido como uma perspectiva de ruptura ou como paradigma "Outro" de pensamento. Contudo, o autor esclarece que:

A Decolonialidade/Descolonialidade não consiste em um novo universal que se apresenta como o verdadeiro, superando todos os previamente existentes; trata-se

visões tradicionais sobre o gênero e propõe uma abordagem que considera as especificidades históricas e culturais das opressões enfrentadas por mulheres, especialmente aquelas pertencentes a comunidades indígenas e racializadas. Algumas de suas principais críticas incluem a colonialidade do gênero. Segato (2012) argumenta que a estrutura patriarcal foi intensificada e reconfigurada pelo colonialismo. O domínio europeu impõe um modelo de gênero binário e hierárquico, destruindo sistemas pré-coloniais em que mulheres muitas vezes ocupavam papéis centrais. Os principais pontos analisados por Segato (2012) incluem, a colonialidade do poder e do gênero: A estrutura patriarcal colonial consolidou novas formas de subjugação de mulheres, reforçando a separação entre esferas pública e privada e naturalizando desigualdades; violência de gênero como um mecanismo de controle: A violência não é apenas um ato individual, mas um fenômeno social e histórico que reproduz o poder colonial e a necessidade de um vocabulário estratégico decolonial: a autora enfatiza a importância de repensar conceitos e categorias analíticas que permitam visibilizar e enfrentar as estruturas patriarcais e coloniais.

antes de outra opção. Apresentando-se como uma opção, o decolonial abre um novo modo de pensar que se desvincula das cronologias construídas pelas novas epistemes ou paradigmas (moderno, pós-moderno, altermoderno, ciência newtoniana, teoria quântica, teoria da relatividade etc.). Não é que as epistemes e os paradigmas estejam alheios ao pensamento Decolonial/Descolonial. Não poderiam sê-lo; mas deixaram de ser a referência da legitimidade epistêmica (Mignolo, 2017, p. 15).

Mignolo (2017) nos ajuda a pensar a decolonialidade/descolonialidade ao refletir sobre a epistemologia fronteiriça, como uma abordagem ao conhecimento que reconhece e valoriza as experiências dos povos que vivem nas fronteiras entre diferentes culturas e sistemas de conhecimento que busca descolonizar o conhecimento e criar um mundo mais equitativo. A epistemologia fronteiriça e a desobediência epistêmica, conforme Mignolo (2017), são condições necessárias para pensar descolonialmente, pois permitem que nos desprendamos das opções oferecidas pela modernidade e pensemos e atuemos nas fronteiras que habitamos. Portanto, a opção descolonial não é apenas uma escolha de conhecimento, mas uma alternativa de vida, de pensar e de fazer.

No artigo *Desafios decoloniais hoje*, Mignolo (2017) destaca que o pensamento descolonial busca se libertar tanto da reocidentalização quanto da desocidentalização e demanda desobediência epistêmica, pois o pensamento fronteiriço é, por definição, pensar nos aspectos, nos espaços e tempos que a narrativa da modernidade inventou como seu exterior para legitimar sua oportuna coerência de colonialidade. Conforme o autor, “a descolonialidade e o pensamento/sensibilidade/fazer fronteiriços estão, por conseguinte, estritamente interconectados, ainda que a descolonialidade não possa ser nem cartesiana nem marxista; a descolonialidade emerge da experiência da colonialidade (Mignolo, 2017, p. 16). Assim, o pensamento fronteiriço ocorre nos espaços entre diferentes culturas e sistemas de conhecimento, e é essencial para a pesquisa descolonial, pois permite aos/as pesquisadores/as navegarem pelas complexas relações de poder e hierarquias que moldam o conhecimento e a produção de conhecimento.

No texto *Filosofia da Libertação*, Dussel (1977) apresenta os conceitos de Colonialidade/Decolonialidade e Descolonialidade. Para o autor, a colonialidade é um sistema de dominação e exploração que foi imposto pelos países colonizadores aos países colonizados e envolve a imposição da cultura, economia e valores do colonizador sobre o colonizado. Sobre a Descolonialidade, Dussel (1977), por conseguinte, diz envolver o reconhecimento e a valorização das culturas, conhecimentos e experiências dos povos colonizados. Já a

decolonialidade é, para o autor, um processo de transformação social e cultural que visa criar uma sociedade livre da colonialidade.

Dussel (1977) ainda argumenta que o “Outro” tem sua história, sua cultura, sua exterioridade e não foi respeitado, não se lhe permitiu ser “Outro”. “Foi incorporado ao estranho, à totalidade alheia”.

O outro, que não é diferente (como afirma a totalidade) mas distinto (sempre outro), que tem sua história, sua cultura, sua exterioridade, não foi respeitado; não se lhe permitiu ser outro. Foi incorporado ao estranho, à totalidade alheia. (Dussel, 1977, p. 55).

O autor considera que, na perspectiva decolonial/descolonial, o “Outro” é um ser humano social e digno, que se relaciona com os outros e com o mundo a partir de uma posição de alteridade, reconhecendo e respeitando as diferenças.

Os Estudos Decoloniais oferecem uma perspectiva distinta sobre os problemas enfrentados pela América Latina, focando nas dimensões da colonialidade do ser, saber e poder. Apesar de reconhecer a influência dos Estudos Pós-Coloniais, o Grupo Modernidade/Colonialidade não se identifica com essa corrente, enfatizando a originalidade de suas abordagens para questões latino-americanas.

A decolonialidade é um conceito que surgiu como resposta a uma corrente epistemológica desenvolvida no final da década de 1990 pelo Grupo Modernidade/Colonialidade. Esse grupo de pesquisadores, principalmente latino-americanos, promove discussões vinculadas às suas realidades regionais e produz uma ampla bibliografia que nos permite considerar perspectivas alternativas para compreender a história e as interações sociais humanas que estavam ocultas sob os discursos da modernidade, especialmente no que diz respeito aos sujeitos colonizados.

O projeto decolonial difere também do projeto pós-colonial (...). A teoria pós-colonial ou os estudos pós-coloniais estão entre a teoria crítica da Europa (Foucault, Lacan y Derrida), sobre cujo pensamento se construiu a teoria pós-colonial e/ou estudos pós-coloniais, e as experiências da elite intelectual nas ex-colônias inglesas na Ásia e África do Norte (Mignolo, 2010, p. 19).

O termo decolonial vem sendo utilizado pelo grupo Modernidade/Colonialidade que é um Grupo Latino-Americano, que vem problematizando, discutindo o legado colonial na

américa latina e outras possibilidades de pensar que saem da lógica eurocêntrica, e como eles adotaram o decolonial, por conseguinte, aqui no Brasil o termo decolonial também é utilizado. Catherine Walsh (2013), integrante do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), foi quem cunhou o termo “decolonialidade”. Ela sugere a utilização da expressão “decolonização” – com ou sem hífen – e não “descolonização” (Mignolo, 2008, 2010). A supressão da letra “s” marcaria a distinção entre o projeto decolonial do Grupo Modernidade/Colonialidade e a ideia histórica de descolonização, via libertação nacional durante a Guerra Fria. Além disso, insere-se em outra genealogia de pensamento, sendo o constitutivo diferencial do Grupo M/C, reivindicado por Mignolo (2017): partindo do princípio de que não é possível apagar ou reverter a história da colonização, a proposta da decolonialidade, diferente da descolonialidade, é construir um pensamento a partir dessa herança colonial. O termo foi usado pela primeira vez por Catherine Walsh (2017), que afirmou:

Excluir o “s” é escolha minha. Não é promover o anglicismo. Pelo contrário, pretende estabelecer uma distinção com o significado em espanhol de “des” e o que pode ser entendido como um simples desmontar, desfazer ou reverter do colonial. Ou seja, passar de um momento colonial para um momento não colonial, como se fosse possível que seus padrões e traços deixem de existir. (Walsh, 2017, p.3).

Segundo Mota Neto (2005), enquanto que a ideia de “descolonial” pode ser confundida com o processo que deu fim ao colonialismo como situação jurídica e política, por meio da independência de países outrora coloniais de suas antigas metrópoles, a decolonialidade expressa um nível de subversão bem mais amplo, que envolve não apenas a libertação política de uma nação, mas também todas as relações de poder implicadas na cultura, no conhecimento, na educação, nas mentalidades e na organização socioeconômica.

Mignolo (2014) esclarece que no interior do coletivo modernidade/colonialidade foi posta em questão se a palavra “decolonialidade” não seria um anglicismo. Respondendo negativamente, considera ele que esta expressão marca uma diferença com a ideia de “descolonização”, além de estabelecer uma distância proposital – uma busca de mudança de sentido – com a expressão “padrão” em espanhol (e em português) que seria “descolonialidade”.

Sendo assim, ao adotar o termo descolonial e não decolonial dentro do uso corrente do português brasileiro é mais coerente, respeitando o uso comum da língua portuguesa e descolonizando o nosso próprio uso de termos teóricos. Uma vez que, conforme a gramática

em português o prefixo “Des” não teria a ver com a negação conforme o termo proposto pela pesquisadora Catherine Walsh (2017).

Em síntese, não há consenso quanto ao uso do conceito decolonial/descolonial, uma vez que os termos se referem à dissolução das estruturas de dominação e exploração configuradas pela colonialidade e ao desmantelamento de seus principais dispositivos. No Brasil, o termo decolonial foi traduzido para a língua portuguesa e chamado de descolonial, porque, no contexto brasileiro, o prefixo “des” em língua portuguesa não aponta para uma negação e não tem o mesmo sentido como ocorre no espanhol e no inglês (negação de uma trajetória). Porém, alguns pesquisadores no Brasil optaram pelo uso do termo decolonial, por uma questão de alinhamento com os estudos de pesquisadores da América Latina e Caribe para falar sobre esta corrente de pensamento, bem como por uma questão política de alinhar-se como pesquisador brasileiro, latino-americano e caribenho, como parte desse coletivo maior, dessa região que está pensando a colonialidade, a decolonialidade, o anti-colonial e o contra-colonial.

Neste sentido, adotaremos nesta dissertação o termo *decolonial*, decisão que reflete tanto nosso alinhamento teórico com os estudos latino-americanos e caribenhos quanto nosso posicionamento político como pesquisadores inseridos neste contexto geopolítico e intelectual. Essa escolha terminológica nos situa conscientemente dentro do coletivo acadêmico que problematiza as heranças coloniais e constrói alternativas epistêmicas a partir da perspectiva da América Latina.

2.1.1 Sobre decolonialidade e outras epistemologias no currículo

Entendemos a formação curricular dos/das estudantes no Ensino Médio, como espaços de disputa e de poder, pois o currículo forma subjetividades e é um espaço de resistência. Tanto Gomes (2017) quanto Fanon (2008) discutem a importância da educação na luta contra o racismo e a colonização e enfatizam a importância de valorizar as culturas e conhecimentos locais, como formas válidas de conhecimento e como ferramentas para a resistência e libertação. Gomes (2017) defende a implementação de pedagogias antirracistas e decoloniais nas escolas, enquanto Fanon (2008) argumenta que a educação deve capacitar os povos colonizados a desafiar a dominação colonial e a construir uma nova sociedade.

Em seu livro *Peles Negras, Máscaras Brancas*, Fanon (2008) considera que ocorreu um processo de alienação do negro que transformou o negro a “não ser” negro, pois a colonialidade

cristalizou a ideia da superioridade branca na sua forma de agir, nos seus comportamentos, suas religiões, suas roupas e isso se tornou o arquétipo de “Ideal”, de modelo para o negro. Esse “Ideal” fez com que o negro questionasse suas raízes e a sua identidade, copiando e mimetizando esse branco. Na obra mencionada, Fanon (2008) cita o professor Westermann, em *The African Today*, que escreveu que existe, principalmente entre os “evoluídos”, um sentimento de inferioridade entre os negros, o qual eles tentam permanentemente eliminar. A maneira empregada para fazê-lo, acrescenta, é frequentemente ingênua:

Usar roupas européias ou trapos da última moda, adotar coisas usadas pelos europeus, suas formas exteriores de civilidade, florear a linguagem nativa com expressões européias, usar frases pomposas falando ou escrevendo em uma língua européia, tudo calculado para obter um sentimento de igualdade com o europeu e seu modo de existência (Fanon, 2008, p.40).

Ao tentar imitar o “Outro”, na tentativa de “tornar-se” e nunca conseguir chegar a esse lugar, o negro perde a sua identidade. Fanon (2008) cunha o termo “Outro” para designar genericamente os outros, e mais especificamente os europeus. Tanto Fanon (2008) quanto Gomes (2017) criticam os sistemas educacionais eurocêntricos que marginalizam e apagam as vozes e experiências dos povos colonizados. Ambos analisam os efeitos do racismo e da colonização nas sociedades e defendem a decolonização como um processo de libertação e empoderamento.

Para uma educação e um currículo decolonial, é importante questionar as narrativas dominantes e desconstruir histórias que marginalizam e silenciam os povos colonizados. É preciso valorizar os conhecimentos ancestrais, reconhecer e incorporar os conhecimentos, culturas e experiências dos povos que foram excluídos dos currículos tradicionais. Segundo Mignolo (2010) é preciso desafiar as normas e suposições epistemológicas que privilegiam o conhecimento ocidental, promovendo o pensamento fronteiriço que consiste em diferentes culturas e sistemas de conhecimento, criando espaços para o diálogo e a colaboração entre diferentes culturas e sistemas de conhecimento.

Quijano (2005) é o primeiro a trazer a denominação colonialidade do poder, tão presente nas instituições educacionais e nos currículos. Esse termo é associado, principalmente, à classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial.

A ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. Talvez se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas o que importa é que desde muito cedo foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos (Quijano, 2005, p. 117).

A colonialidade do poder é marcada pela classificação racial/étnica da população global e categoriza as pessoas de acordo com um sistema de “raça”, um conceito social e não biológico. Gomes (2012) também trata desse conceito em relação a educação e o currículo, enfatizando que o preconceito ao povo negro ainda ocorria psicologicamente por conta do racismo científico e da teoria do branqueamento. A teoria do branqueamento defendia o processo de miscigenação no Brasil, sugerindo que os descendentes de negros passassem a ficar progressivamente mais brancos a cada nova prole gerada acabando, conseqüentemente, com a população negra. Porém, do ponto de vista da ciência, a espécie humana não possui raças diferentes. Portanto, biologicamente é um conceito inexistente, porque não há características suficientes para a separação em grupos distintos, a diferença está apenas nos traços fenotípicos a depender de fatores geográficos. Gomes (2012, p.730) explica que

[...] os traços fenotípicos foram associados às questões de ordem cultural, mental e sexual. Nesse sentido, “a raça” converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. (Gomes, 2012, p. 730, grifo da autora).

De acordo com Quijano (2005) isso significa questionar todas as premissas “eurocêntricas” do conhecimento e entender as maneiras pelas quais a “racialização” da população alimenta um sistema capitalista global. Tanto Quijano (2010) quanto Mignolo (2010) e Dussel (2010) defendem uma educação decolonial que desafie e transforme as estruturas de poder coloniais.

Nesses termos, a educação decolonial é um processo contínuo e que envolve todos os aspectos do sistema educacional, desde o currículo até as práticas de ensino e as relações entre professores/as e estudantes. É importante que os/as estudantes se sintam incluídos/as no processo, garantindo equidade no acesso à educação, independentemente de sua raça, etnia, gênero ou outras categorias sociais. É preciso valorizar os conhecimentos dos povos colonizados e incorporar suas culturas e experiências nos currículos e práticas educacionais para que os/as estudantes se empoderem, se informem, se sintam confiantes para desafiar os sistemas de opressão.

Em suas reflexões, Quijano (2005) enfatiza que a decolonialidade é um projeto político que busca libertar as formas de conhecimento da subalternidade imposta pela colonização. Ele reconhece que a colonização criou novas identidades sociais (indígenas, negras, mestiças) e redefiniu outras (europeias e estadunidenses). Essas identidades foram associadas a hierarquias sociais e raciais, tornando-se instrumentos básicos de classificação social.

A formação de relações sociais fundadas nessa ideia, produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras. Assim, termos com espanhol e português, e mais tarde europeu, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população (Quijano, 2005 p. 117).

De acordo com Maldonado-Torres (2020), as visões de mundo requerem mais do que poder para serem mantidas. Elas também precisam de várias formas de acordo e consentimento. As visões de mundo são definidas por ideias sobre o significado da existência (ser), o que é considerado conhecimento válido (conhecimento), a ordem econômica e política (poder). Essas ideias influenciam como as coisas são compreendidas e aceitas. As identidades e as atividades humanas são formadas dentro de contextos com sistemas de poder específicos, noções de existência e concepções de conhecimento.

Nesse mesmo sentido, Maldonado-Torres (2020) destaca que a colonialidade do saber, ser e poder é influenciada pela catástrofe metafísica, a desvalorização da existência humana e a negação de sua dignidade; naturalização da guerra, a aceitação da violência e do conflito como normais e inevitáveis; e a modalidades da diferença humana, a construção de hierarquias entre grupos humanos com base em raça, etnia e outros fatores. Essas dimensões da colonialidade organizam camadas de desumanização dentro da Modernidade/Colonialidade. Cada dimensão possui três componentes básicos, todos relacionados ao sujeito corporificado.

[...] saber (sujeito, objeto e método); ser (tempo, espaço e subjetividade); poder (estrutura, cultura e sujeito). Comum às três dimensões é a subjetividade. O que quer que um sujeito seja ele é constituído e sustentado pela sua localização no tempo e espaço, sua posição na estrutura de poder e na cultura, e nos modos como se posiciona em relação à produção do saber (Maldonado-Torres 2020, p.49).

Maldonado-Torres (2020) considera que a decolonização requer uma ruptura radical com o eurocentrismo e uma diversificação equitativa do conhecimento. Isso envolve a resistência cultural e a revitalização dos conhecimentos ancestrais. Tanto Mignolo (2017), quanto Munanga (2005) defendem que a valorização dos conhecimentos e sabedorias locais resgata epistemologias subalternizadas que foram silenciadas ou suprimidas pelo pensamento colonial moderno, sendo importante descentralizar o conhecimento nos currículos e valorizar a diversidade epistêmica como forma de resistência e construção de uma sociedade descolonizada.

Na obra *Superando o Racismo na escola*, Munanga (2005) defende a necessidade de desconstruir as narrativas dominantes e hegemônicas que perpetuam estereótipos, discriminação e exclusão em relação às populações de ascendência negra. Além disso, enfatiza a importância de valorizar e reconhecer os conhecimentos, as tradições e as culturas dos povos marginalizados pelo colonialismo. Defende a decolonialidade como um caminho para a construção de sociedades mais humanas e equitativas, nas quais as diferenças raciais e culturais sejam respeitadas e valorizadas, envolvendo esforços concretos, para reparar as injustiças do passado, e a promoção de políticas e práticas inclusivas.

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 (Munanga, 2005, p. 16).

Hooks (2013), ao discutir colonialidade e decolonialidade, reconhece as interconexões entre raça, gênero, classe e outras formas de opressão e enfatiza a necessidade de se olhar para além das lutas isoladas e trabalhar em prol de uma justiça social mais abrangente. Essas reflexões de Hooks (2013) fazem todo o sentido para a construção de uma educação e um currículo decolonial que inclua todas as vozes marginalizadas. É fundamental considerar a interseccionalidade⁴ e entender as maneiras pelas quais raça, gênero, classe e outras formas de opressão se cruzam e afetam as experiências educacionais.

⁴ Interseccionalidade, termo que Kimberlé W. Crenshaw, cunhou para descrever o duplo vínculo do preconceito racial e de gênero simultâneo. Kimberlé W. Crenshaw é uma acadêmica e escritora pioneira em direitos civis, teoria crítica da raça, teoria jurídica feminista negra e raça, racismo e a lei. Além de sua posição na Columbia Law School, ela é uma Distinguished Professor of Law na University of California, Los Angeles. O trabalho de Crenshaw tem sido fundamental na teoria crítica da raça e na "interseccionalidade". Disponível em: <https://www.law.columbia.edu/faculty/kimberle-w-crenshaw>. Acesso em: 25 set. 2024.

A interseccionalidade é um conceito analítico nomeado em 1989 pela jurista estadunidense Kimberlé Crenshaw, conceito eficaz quando se trata de analisar contextos e teorias a partir de uma perspectiva que contempla outras categorias além do gênero. A interseccionalidade pode ser entendida como uma ferramenta de análise que consegue dar conta de mais de uma forma de opressão simultânea na qual os processos discriminatórios não são compreendidos isoladamente, mas sim, abrange a complexidade dos cruzamentos dos processos discriminatórios e a partir daí se busca compreender as condições específicas que deles decorrem. A origem do termo interseccionalidade está relacionada às lutas sociais e às elaborações teóricas de mulheres negras.

Como professora, teórica e ativista feminista, sou profundamente comprometida com a luta pela emancipação negra e quero desempenhar papel de destaque na reformulação da política teórica deste movimento para que a questão do gênero seja levada em conta e a luta feminista pelo fim do sexismo seja considerada um elemento necessário do nosso programa revolucionário (Hooks, 2013, p. 152).

Ao afirmar seu desejo de reformular a política teórica do movimento negro, Hooks (2013) propõe uma abordagem mais abrangente e inclusiva das problemáticas que envolvem as experiências específicas das mulheres negras, sendo as vivências de cada uma delas diametralmente diferenciadas daquelas experimentadas pelos homens negros. Hooks (2013) argumenta que a luta contra o sexismo e pela paridade de gênero não deve ser separada da pauta antirracista, mas sim integrada, sendo parte essencial de um programa revolucionário mais amplo. A autora esclarece que não basta ser negro ou negra, é preciso certa dose de progressismo e de pensamento decolonial. Além disso, Hooks (2013) transcende o âmbito do ativismo, para dialogar com os domínios da teoria feminista e da filosofia social. Ao insistir na importância de integrar a perspectiva de gênero na política teórica, ela esclarece a necessidade de uma análise interseccional que, em termos práticos, reconheça as múltiplas dimensões da opressão e da liberdade.

Gomes (2017) e Silva (2011) também contribuem para essa perspectiva ao enfatizar a importância de superar o racismo na escola, desconstruir os estereótipos e práticas discriminatórias que marginalizam os estudantes de ascendência negra, sendo necessário valorizar as pedagogias da diversidade e reconhecer e respeitar as diferenças culturais e históricas, incluindo as diferenças. Isso envolve um processo contínuo de questionamento,

reflexão e ação. Requer que educadores e formuladores de políticas trabalhem juntos para criar sistemas educacionais mais justos e igualitários que valorizem a diversidade e promovam o bem-estar de todos os/as estudantes.

Enfim, para realizar esse processo de decolonização nos currículos escolares, os/as teóricos/as citados acima, enfatizam a necessidade de desconstruir os sistemas de poder coloniais e eurocêntricos e promover a valorização dos conhecimentos e saberes locais e a diversidade epistêmica. Desafiar as narrativas históricas dominantes e incluir textos, vozes e conhecimentos marginalizados são aspectos para se decolonizar os currículos. Os/as educadores/as devem adotar práticas pedagógicas decoloniais que desafiem as relações de poder na sala de aula para criar espaços de aprendizado inclusivos e equitativos.

Isso envolve valorizar as experiências e conhecimentos dos/as estudantes, questionar suposições e promover o diálogo crítico. Sobre isso Mignolo (2017) destaca:

Fanon era um imigrante do Terceiro Mundo na França; foi esta experiência a que trouxe à luz o fato de que a filogênese e a ontogênese talvez não pudessem dar conta da experiência do sujeito colonial e racializado. Essa experiência pode ser apresentada em seu “conteúdo” (a experiência como objeto) por parte das disciplinas existentes (sociologia, psicologia, história etc.) capazes de falar sobre o “negro” e “descrever” a experiência deste, mas não podem suplantar (Mignolo, 2017, p. 22).

A sociogênese, conceito nomeado por Fanon (2008), é uma nova categoria que surgiu da necessidade de dar conta das experiências dos povos colonizados. É o processo pelo qual os indivíduos são racializados e inferiorizados pelas sociedades coloniais. O autor destaca que “o conceito de sociogênese surge no momento mesmo em que o negro toma consciência de ser ‘negro’, não pela cor da pele, mas por causa do imaginário racial do mundo colonial moderno” (Mignolo, 2017, p. 22).

Conforme Mignolo (2017), pesquisadores/as, professores/as que buscam pensar e fazer os processos educacionais e curriculares de forma decolonial precisam se desprender das categorias e conceitos territoriais das disciplinas das ciências sociais e humanidades, bem como criar novas categorias e conceitos que sejam relevantes para as experiências e perspectivas dos povos colonizados.

2.1.2 Currículos, relações de poder e decolonialidade

Nas pesquisas em educação existem diferentes concepções sobre o que é currículo

dependendo do ponto de vista sob o qual é analisado, considerando que estamos falando de algo com complexa definição. Nesse contexto, conforme o *Glossário de Terminologia Curricular da UNESCO*, “currículo é uma descrição do que, por que, como e quão bem os estudantes devem aprender, sistemática e intencionalmente. O currículo não é um fim em si, mas um meio para fomentar uma aprendizagem de qualidade” (UNESCO-IBE, 2016, p. 30). Desse mesmo instrumento também se extrai a definição de currículo, qual seja,

[...] conjunto de documentos formais que especificam o que a sociedade e as autoridades nacionais de educação esperam que os estudantes aprendam [...] em termos de conhecimento, compreensão, habilidades, valores e atitudes a serem adquiridas e desenvolvidas, além de como os resultados do processo de ensino e aprendizagem serão avaliados. Em geral, o currículo pretendido é incorporado em marco(s) e guia(s) curriculares, programações, livros didáticos, guias para professores, conteúdos de provas e exames, regulamentos, políticas e outros documentos oficiais (UNESCO-IBE, 2016, p. 35).

Na perspectiva de Silva (2016) podemos dizer que “o currículo é também uma questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder” (Silva, 2016 p.11). Para o autor, os conceitos de uma teoria organizam e estruturam nossa forma de ver a "realidade".

Silva (2016) ainda esclarece que a identidade racial e étnica é uma questão de conhecimento e poder, construída historicamente para justificar as relações de poder entre europeus e colonizados. Um currículo decolonial deve reconhecer a natureza social da raça e da etnia e sua vinculação a relações de dominação. Nessa perspectiva de currículo, as narrativas dominantes são questionadas/desconstruídas, chamando atenção para as relações de poder e a construção do Outro, uma vez que o racismo não é apenas uma questão de preconceito individual, mas um sistema estrutural que inclui instituições e discursos. Um currículo antirracista deve abordar as causas institucionais, históricas e discursivas do racismo, reconhecendo sua dimensão psicológica.

A identidade étnica e racial é, desde o começo, uma questão de saber e poder. A própria história do termo mais fortemente carregado e polêmico, o de "raça", está estreitamente ligada às relações de poder que opõem o homem branco europeu às populações dos países por ele colonizados (Silva, 2016. p. 100, grifo do autor).

Silva (2016) considera ainda o currículo como um campo cultural no qual diferentes grupos disputam poder e influência e enfatiza o caráter construído do conhecimento e a

produção de identidades. Uma vez que o currículo é uma construção social influenciada por uma miríade de fatores, incluindo raça, etnia, gênero e sexualidade. Esses fatores ampliam o mapa do poder e permitem novas metáforas e perspectivas sobre o currículo. Nesse sentido, Gomes (2012) explica que é necessária uma análise que nos permita avançar ou compreender de maneira mais profunda esse momento da educação brasileira. Essa análise não pode prescindir de uma leitura atenta que articule as duras condições materiais de existência vivida pelos sujeitos sociais às dinâmicas culturais, identitárias e políticas.

É nesse contexto que se encontra a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas Afro-brasileiras nas escolas da Educação Básica. Ela exige mudança de práticas e decolonização dos currículos da Educação Básica e Superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de métodos. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios enraizada em nossa cultura, política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade. (Gomes, 2012).

Gomes (2012) propõe que, descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciemos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos. Conforme a autora:

[...] pode-se dizer que, na teoria educacional e na prática do currículo, esses dois conjuntos de epistemologias são produzidos por um movimento dinâmico: as reflexões internas à ciência e as questões colocadas pelos sujeitos sociais organizados em movimentos sociais e ações coletivas ao campo educacional. (Gomes, 2012 p. 99).

Para Gomes (2012) quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento.

Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias. Quais são as respostas epistemológicas do campo da educação a esse movimento? Será que elas são tão fortes como a dura realidade dos sujeitos que as demandam? Ou são fracas, burocráticas e com os olhos fixos na relação entre conhecimento e os índices internacionais de desempenho escolar? (Gomes, 2012 p. 99).

Na tentativa de responder questões como essas, nos ateremos na perspectiva da decolonialidade da disciplina de literatura do Ensino Médio. Discutir os caminhos da literatura e como os educadores realizam a seleção dos textos para desenvolver o senso crítico do/a aluno/a avaliando possibilidades e limites é sempre um desafio. A literatura na escola assume várias nuances, e “aquilo que se ensina como literatura na escola costuma ter contornos muito diversos” (Cosson, 2014, p. 20). Candido (2011) destaca a importância da literatura como um direito básico humano equiparado ao direito à moradia, a saúde, a educação, a liberdade, a justiça pública, dentre outros, pois, como esses direitos citados, que garantem a integridade física e mental, a literatura atua no caráter e na formação mental das pessoas. Porém, essa mesma literatura que leva à transformação mental pode levar ao apagamento, à subordinação de uma cultura sobre outra, como ocorreu no Brasil colônia, no qual as culturas locais, africana e indígena não eram difundidas nos meios sociais, culturais e literários, resolvendo, assim, difíceis processos da colonização por meio da dominação.

[...] a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante (Candido, 2011, p. 177).

Conforme Candau (2010) a educação escolar deve garantir os conteúdos que permitam aos/as alunos/as compreender e participar da sociedade de forma crítica, superando a visão de senso comum e problematizando a educação dominante, proveniente da sociedade vigente. A perspectiva das pedagogias decoloniais, visam uma educação inovadora, práticas de pensar o social, o cultural, o econômico, como formas de repensar a construção de conhecimentos dentro da escola.

3 O PAPEL DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E DECOLONIAL

Este capítulo explora o papel fundamental da literatura brasileira, afro-brasileira e negro-brasileira na desconstrução de narrativas coloniais e na promoção de uma educação antirracista e decolonial no Ensino Médio. A literatura, enquanto expressão artística e cultural, não apenas reflete a realidade, mas também a transforma, servindo como um instrumento de resistência e empoderamento para grupos historicamente marginalizados. A partir de uma análise crítica de obras clássicas e contemporâneas, discutimos como a representação do negro na literatura brasileira foi marcada por estereótipos e silenciamentos, mas também como a literatura afro-brasileira emerge como um contraponto essencial, reafirmando a identidade e a cultura negra. Autores como Cuti (2010), Fonseca (2006), Munanga (2014) dentre outros são referências centrais para compreender a importância de incluir essas narrativas no currículo escolar, promovendo a valorização da diversidade cultural e a decolonização do pensamento.

3.1 Contribuições da Literatura Brasileira, Literatura Afro-Brasileira e Literatura Negro-Brasileira, para a decolonização da disciplina de literatura do Ensino Médio

A literatura é um fazer humano. “Quando é interpretada, avaliada, legitimada ou desqualificada, fica aberto o leque de sua recepção, leque este que se altera no decorrer do tempo em face das novas pesquisas”. (Cuti, 2010, p. 9). “Literatura, dizem muitos escritores, é um trabalho de linguagem e não pode ser pensada como puro reflexo do mundo em que vivemos” (Fonseca, 2006, p. 37).

A literatura, pode ser entendida como o uso artístico da linguagem, voltada para uma construção ficcional que se válida pela verossimilhança. “A poesia, tanto para ser útil quanto para ser agradável, deve basear-se na verdade—que não é a verdade objetiva e unívoca da ciência, mas a verossimilhança” (Candido, 2023, p. 758).

Estas coisas, pois, que são críveis, e possíveis, e prováveis chamamos-lhes verossímeis; porque são semelhantes ao verdadeiro certo, evidente e real; e também são certas na razão, e no gênero (digamos) de possibilidade, probabilidade e credibilidade (Candido, 2023, p.765).

Geralmente, define-se a literatura primariamente como uma forma de linguagem, uma construção discursiva que possui um caráter estético. Contudo, é importante reconhecer que a literatura pode também servir a outras finalidades, além do prazer estético, e expressar valores éticos, culturais, políticos e ideológicos. A linguagem, sem dúvida, desempenha um papel crucial na diferenciação cultural dentro do texto literário. “A literatura é poder, poder de convencimento, de alimentar o imaginário, fonte inspiradora do pensamento e da ação” (Cuti, 2010, p. 09).

A linguagem utilizada na literatura leva os indivíduos a refletirem sobre o mundo ao seu redor e suas escolhas pessoais. Além disso, ela solidifica ideias, funcionando como um registro histórico de um determinado contexto ou preservando um aspecto dele, sempre a partir da perspectiva do autor. A literatura, portanto, pode ser vista como uma representação de uma visão de mundo, além de uma forma de posicionamento em relação a ele.

Conforme Candido (2011) a literatura é uma forma de expressão artística, os textos literários têm a função de recriar a realidade conforme a visão do autor, que pode refletir a perspectiva de determinados grupos, reforçando suas identidades e origens culturais, ou, por outro lado, contradizer a forma de ser de outros. A obra literária se destaca pela riqueza de palavras que transmitem ideias, tanto explícitas quanto implícitas. A literatura, ao empregar a língua como uma ferramenta de comunicação e interação, desempenha um papel social significativo, sendo essencial para a disseminação da cultura e a democratização do conhecimento. O escritor, inserido na realidade de uma comunidade, capta experiências e emoções, recriando ou transformando a realidade. Assim, a literatura pode ser uma reflexão de seu tempo, servindo a causas político-ideológicas ou lutas sociais, sem perder sua essência. A literatura, também carrega valores éticos, culturais, políticos e ideológicos. Ela reflete e influencia a percepção do mundo, atuando como registro histórico e instrumento de transformação social.

3.1.1 Literatura Brasileira, Literatura Afro-Brasileira e Literatura Negro-Brasileira

Conforme Proença Filho (2004) a representação da população negra na literatura brasileira reflete um tratamento marginalizado que remonta aos primórdios da formação social do país. No teatro, um exemplo significativo é o Cristo de Ariano Suassuna, na cena culminante

do julgamento do Auto da Compadecida⁵. O estranhamento da popular figura folclórica do personagem João Grilo, diante de sua caracterização como o negro é sintomaticamente revelador:

ENCOURADO, de costas, grande grito, com o braço ocultando os olhos

– Quem é? É Manuel?

MANUEL: – Sim, é Manuel, o Leão de Judá, o Filho de Davi. Levantem-se todos pois vão ser julgados.

JOÃO GRILO: – Apesar de ser um sertanejo pobre e amarelo, sinto que estou diante de uma grande figura. Não quero faltar com o respeito a uma pessoa tão importante, mas se não me engano, aquele sujeito acaba de chamar o senhor de Manuel.

MANUEL: – Foi isso mesmo, João. Esse é um dos meus nomes, mas você pode me chamar também de Jesus, de Senhor, de Deus... Ele gosta de me chamar de Manuel ou Emanuel, porque assim quer se persuadir de que sou somente homem. Mas você, se quiser, pode me chamar de Jesus.

JOÃO GRILO: – Jesus?

MANUEL: – Sim.

JOÃO GRILO: – Mas espere, o senhor é que é Jesus?

MANUEL: – Sou.

JOÃO GRILO: – Aquele a quem chamavam Cristo?

JESUS: – A quem chamavam, não, que era Cristo. Sou, por quê?

JOÃO GRILO: – Porque... não é lhe faltando com o respeito não, mas eu pensava que o senhor era muito menos queimado.

BISPO: – Cale-se, atrevido

MANUEL Cale-se você. Com que autoridade está repreendendo os outros? Você foi um bispo indigno de minha Igreja, mundano, autoritário, soberbo. Seu tempo já passou. Muita oportunidade teve de exercer sua autoridade, santificando-se através dela. Sua obrigação era ser humilde porque quanto mais alta é a função, mais generosidade e virtude requer. Que direito tem você de repreender João porque falou comigo com certa intimidade? João foi um pobre em vida e provou sua sinceridade exibindo seu pensamento. Você estava mais espantado do que ele e escondeu essa admiração por prudência mundana. O tempo da mentira já passou.

JOÃO GRILO: – Muito bem. Falou pouco, mas falou bonito. A cor pode não ser das melhores, mas o senhor fala bem que faz gosto.

MANUEL: – Muito obrigado, João, mas agora é sua vez. Você é cheio de preconceito de raça. Vim hoje assim de propósito, porque sabia que ia despertar comentários. Que vergonha! Eu, Jesus, nasci branco e quis nascer judeu, como podia ter nascido preto. Para mim tanto faz um branco ou um preto. Você pensa que sou americano para ter preconceito de raça? (Suassuna, 1983, p. 145-148).

⁵Ariano Suassuna (1927 – 2014). Foi um intelectual, escritor, filósofo, dramaturgo, professor, romancista, artista plástico, ensaísta, poeta. Idealizador do Movimento Armorial e autor de obras como Auto da Compadecida (1955) e Romance d'A Pedra do Reino e o Príncipe do Sangue do Vai-e-Volta (1971). Ele foi um preeminente defensor da cultura do Nordeste do Brasil e um dos maiores expoentes da literatura brasileira, tendo sido, em 2012, indicado pela Comissão de Relações Exteriores do Senado Federal como representante do Brasil na disputa pelo Prêmio Nobel de Literatura. Como um autor de renome internacional, as obras de Suassuna já foram traduzidas para diversos idiomas, incluindo inglês, francês, espanhol, alemão, holandês, italiano e polonês, tendo sido também objeto de inúmeros trabalhos acadêmicos em universidades brasileiras e estrangeiras.

Proença Filho (2004) destaca que, a passagem citada fala por si. Repare-se que nem Deus pode ser negro sem despertar estranheza até do homem simples do sertão, e o próprio Cristo tem necessidade de se explicar. Nesse contexto, moldado pela literatura brasileira e por uma realidade que nos afeta cotidianamente torna-se importante destacar como o negro tem sido representado na Literatura Brasileira. Uma vez que, a produção literária brasileira tem sido marcada por uma visão eurocêntrica que marginaliza ou estereotipa a representação dos negros. Duarte (2010), em sua obra *Por um conceito de literatura afro-brasileira*, afirma que é inegável que a afro-brasilidade, aplicada à produção literária enquanto requisito de autoria e marca de origem, configura-se como perturbador suplemento de sentido oposto ao conceito de literatura brasileira, sobretudo àquele que a coloca como “ramo” da portuguesa. Pois “a nossa literatura é galho secundário da portuguesa” (Candido, 2023. p. 155). O autor continua dizendo que:

A literatura brasileira, como as de outros países do Novo Mundo, resulta desse processo de imposição, ao longo do qual a expressão literária foi se tomando cada vez mais ajustada a uma realidade social e cultural que aos poucos definia a sua particularidade (Candido, 1999, p. 12).

É importante destacar que a figura do negro na Literatura Brasileira “anterior a 1850, antes da abolição do tráfico de escravos, praticamente inexistente. Somente em 1856 surge o primeiro romance abordando a temática do escravo, intitulado *O Comendador*, na obra escrita por Pinheiro Guimarães” (Castilho, 2004, p. 104). Como descrito por Castilho (2004) em sua obra “A Representação do Negro na Literatura Brasileira: Novas Perspectivas”, no período romântico (1836-1881), o projeto político dos escritores brasileiros estava voltado para a construção da identidade nacional. E o espírito nacionalista, de independência, de liberdade, passou a ser representado pelos literários na imagem do índio. No final da fase indianista, dentro da tendência romântica, aparece o negro, mas para contracenar com o índio. Porém, se o índio por natureza era corajoso e profundamente orgulhoso de sua independência, o negro era de índole escrava, humilde e resignado, como aparece no Romance “Til” (1872), de José de Alencar, e com o início do movimento abolicionista, *A escrava Isaura*, de Bernardo Guimarães, em (1875).

Em relação a obra “Escrava Isaura”, o autor assim a descreve: “a tez era como o marfim do teclado, alva que não deslumbra, embaçada por uma nuance delicada, que não sabereis dizer se é leve palidez ou cor-de-rosa desmaiada” (Guimarães, 1875, p. 90). Conforme Proença Filho (2004) embora a personagem fosse mulata, foi descrita com características brancas, o que

mostra a dificuldade dos escritores brancos em verem positivamente as personagens negras. “Também, Castro Alves⁶ escritor mais ilustre da causa escrava no Brasil, representou o negro de forma tão sinistra quanto outros romancistas de sua época. O negro era retratado ou como escravo imoral, demônio ou resignado e fiel. E de uma fealdade indescritível!” (Castilho, 2004, p. 105).

A fase naturalista/realista (1881- 1883) da literatura brasileira é inaugurada com um romance intitulado “O mulato” (1881), de Aluísio de Azevedo, em que o negro é pela primeira vez o personagem principal. A obra denuncia o preconceito racial.

Para pôr a nu o preconceito, o autor descreve o rapaz como um mulato fino, educado bacharel em direito pela Universidade de Coimbra, procurando demonstrar que mesmo com todo o prestígio social, intelectual, o negro continua sendo alvo de discriminação (Castilho, 2004, p. 105).

Nessa fase naturalista/realista a presença de personagens negras foi abundante na literatura brasileira, mas a maioria dos escritores continuou a reforçar a imagem dos negros com estereótipos claramente racistas e com exagerado tom sensual. Em termos gerais, a imagem do negro era representada respectivamente: imoral e demônio.

No romance de Aluísio de Azevedo (2019) “O cortiço”, a sensualidade pervertida de Rita Baiana pode ilustrar bem essa afirmação:

Ela saltou em meio a roda (...) numa sofreguidão de gozo carnal, num requebrado luxurioso que a punha ofegante, (...) ninguém como Rita, só ela, aquele demônio, tinha o mágico segredos daqueles movimentos de cobra amaldiçoada, aqueles requebros que não podia ser sem o cheiro que a mulata soltava de si sem aquela voz doce, quebrada, harmoniosa suplicante, meiga e arrogante. (Azevedo, 2019, p. 77-78).

Concomitantemente, nesse período o negro é retratado por exageradas descrições de feiura e bestialidade conforme a obra de José do Patrocínio (1977) “Coqueiro ou a pena de morte”:

O carão do negro, estúpido e truculento do carrasco... fuzilava lhe nas feições o garbo bestial do crime... O olhar sanhudo, coado através de uma pupila negra, borrada numa

⁶ Antônio Frederico de Castro Alves (1847-1871) foi um poeta brasileiro. Escreveu clássicos como *Espumas Flutuantes* e *Hinos do Equador*, que o alçaram à posição de maior entre seus contemporâneos, bem como versos de poemas como “Os Escravos” e “A Cachoeira de Paulo Afonso”, além da peça *Gonzaga*, que lhe valeram epítetos como “poeta dos escravos”. Integrou o movimento romântico, fazendo parte no país daquilo que os estudiosos chamam de “terceira geração romântica”.

córnea injetada de sangue. Pelas narinas carnudas e achatadas a sua boçal ignorância aspirava com o ar alento necessário aos seus instintos de fera (Patrocínio, 1977, p. 11).

Segundo Castilho (2004) a mensagem de todos esses romances é que a companhia de negros não é saudável porque eles não controlam seus instintos animais, não têm moral e podem destruir a de quem tem, no caso, a moral dos brancos. O autor ainda salienta que, na fase literária modernista a partir de 1922, o questionamento radical das bases culturais do país promove uma ampla valorização das raízes mais autênticas da cultura brasileira. Oswald de Andrade (2017)⁷ lança o movimento da antropofagia, cujo lema era: “os selvagens brasileiros podem e devem devorar os valores europeus” (Castilho, 2004, p. 107). Com Jorge Amado,⁸ por exemplo, o negro passou a ocupar um lugar na literatura brasileira, sob afirmação positiva e apaixonada. Porém, a sensualidade da mulher mulata continua exacerbada, de modo a reforçar o estereótipo da mulher negra enquanto exagerada nas práticas sensuais e sexuais.

No romance de Amado (2008) “Gabriela, Cravo e Canela” a personagem Gabriela era morena como a canela, cheirava a cravo. Tinha os olhos vivos, o sorriso aberto e fácil, os cabelos soltos ao vento, os pés descalços, a liberdade no andar.

Uma coisa tinha, impossível esquecê-la. A cor de canela? O perfume de cravo? O modo de rir? Como ia saber? Um calor possuía, queimando na pele, queimando por dentro, um fogaréu. – Foi um fogaréu de papel, queimou num instante. Eu tava querendo ir ver Gabriela, dar uma prosa com ela. Num deu jeito, tanto eu queria. (Amado, 2008, p. 129).

Conforme, Silva (2023) a personagem Gabriela de Amado (2008) é vista como mulher negra de pele clara, as chamadas “mulatas”, Gabriela é a imagem de um Brasil festivo e carnavalesco. O autor apresenta a personagem Gabriela, sempre por meio dos traços físicos, “ia pelo caminho quase saltitante. Parecia uma demente com aquele cabelo desmazelado, envolta em sujeira, os pés feridos, trapos rotos sobre o corpo. Mas Clemente a via esguia e formosa, a cabeleira solta e o rosto fino, as pernas altas e o busto levantado” (Amado, 2008, p. 57).

⁷ Oswald de Andrade (1890-1954) foi escritor e dramaturgo brasileiro. Representa uma das principais lideranças no processo de implantação e definição da literatura modernista no Brasil. Ele defendia a valorização de nossas origens, de nosso passado histórico-cultural de forma crítica, parodiando, ironizando e atualizando nossa história de colonização. Oswald de Andrade.

⁸ Jorge Amado (Itabuna, 10 de agosto de 1912 – Salvador, 6 de agosto de 2001) foi um dos mais famosos e traduzidos escritores brasileiros de todos os tempos, sendo o autor mais adaptado para o cinema, teatro e televisão. É responsável por sucessos como *Dona Flor e Seus Dois Maridos*, *Tenda dos Milagres*, *Tieta do Agreste*, *Gabriela, Cravo e Canela* e *Tereza Batista Cansada de Guerra*. Sua obra literária – 49 livros, ao todo – também já foi tema de escolas de samba por todo o território nacional, sendo traduzida para 80 países, em 49 idiomas, bem como em braille e em fitas gravadas para deficientes visuais.

Embora Monteiro Lobato ⁹ tenha sido um precursor do modernismo no Brasil ao abordar a temática negra, ele também foi o autor que mais explicitamente atacou os negros de maneira agressiva e preconceituosa, considerando-os, em muitos momentos, como animais selvagens ou seres resignados. De acordo com Castilho (2004), Monteiro Lobato “no conto “Bocatorra”, especificamente, o personagem negro era tão feio que a filha do fazendeiro morreu só de pôr o olho nele” (Castilho, 2004, p. 107). Nas palavras de Lobato (2014):

Bocatorra é a maior curiosidade da fazenda — respondeu o major. — Filho duma escrava de meu pai, nasceu, o mísero, disforme e horripilante como não há memória de outro. Um monstro, de tão feio. Há anos que vive sozinho, escondido no mato, donde raro sai e sempre de noite. O povo diz dele horrores: que come crianças, que é bruxo, que tem parte com o demo. Todas as desgraças acontecidas no arraial correm-lhe por conta. Para mim, é um pobre-diabo cujo crime único é ser feio demais. Como perdeu a medida, está a pagar o crime que não cometeu... (Lobato, 2014, p. 127)

A representação do negro na literatura brasileira, ao longo da história, foi caracterizada, em certos momentos, pelo silêncio, como ocorreu antes da abolição, e, em outros, pela afirmação de sua inferioridade, tanto em termos biológicos quanto culturais. Autores como Monteiro Lobato, dentre outros autores da literatura brasileira, promoveram imagens depreciativas de personagens negros em suas obras, contribuindo para a perpetuação de estereótipos racistas.

Segundo Ferreira (2009) essas narrativas refletem uma estrutura social excludente, na qual os negros são frequentemente retratados de forma secundária ou desumanizada. Além disso, o cânone literário privilegia autores e perspectivas brancas, minimizando as contribuições e vivências afrodescendentes, retratando-nos erroneamente como uma nação morena e mestiça, em um território onde as diferenças eram respeitadas e as oportunidades supostamente iguais para todos. No Brasil, durante os quatro primeiros séculos, escritores ficaram à mercê das letras lusas. O domínio político e econômico também se refletia no domínio cultural, incluindo a literatura.

⁹ Monteiro Lobato (1882-1948) foi um escritor e editor brasileiro. "O Sítio do Pica-pau Amarelo" é sua obra de maior destaque na literatura infantil. Criou a "Editora Monteiro Lobato" e mais tarde a "Companhia Editora Nacional". Foi um dos primeiros autores de literatura infantil de nosso país e de toda América Latina. Ao lado da literatura infantil, Monteiro Lobato também deixou extensa obra voltada para o público adulto. Retratou os vilarejos decadentes e a população do Vale do Paraíba, quando da crise do café. Situa-se entre os autores do Pré-Modernismo, período que precedeu a Semana de Arte Moderna. Lobato foi também jornalista, tradutor e empresário. Fundou a Companhia Petróleo do Brasil, à qual se dedicou por dez anos.

O século XIX marca o período da nacionalidade brasileira, com a Independência, a Abolição e a República. A crítica literária brasileira não podia ficar à margem do processo, pois fazia e faz parte do conjunto das relações sociais. “Além da temática (o bom selvagem, os amores arrebatados, a vida social urbana, a saga da escravização), o Romantismo investe na cor local, buscando na geografia brasileira os elementos que caracterizam um traço identitário. Flora e fauna são abundantemente exploradas para demarcar a brasilidade” (Cuti, 2010, p. 11). Ainda, conforme o autor:

A constituição populacional será, entretanto, o fator predominante. É o período em que temática e ideologia aliam-se explicitamente à forma de escrever dos movimentos artísticos transplantados da Europa. O Realismo, Naturalismo e Parnasianismo, cada um ao seu modo, também vão enfatizar a nacionalidade, empregando elementos locais. O Simbolismo, que mais se afastou desse processo, acabou, também, dando sua contribuição nessa mesma linha (Cuti, 2010, p. 12).

Gomes (2015) em a “Literatura Brasileira e Afro-Brasileira no Ensino Médio” destaca que surgiu no Brasil, no início do século XX, a ideia de que existia igualdade de direitos entre negros e não negros, configurando uma suposta democracia racial que ainda hoje traz prejuízos aos negros e seus descendentes em questões de igualdade de direitos e inclusão em diversos segmentos da sociedade. Quando abordamos a questão de nós/eles ou eu/outro sob a ótica de inclusão e exclusão, é importante considerar a grave sub-representação dos negros nos espaços prestigiados da sociedade brasileira, incluindo a produção literária local. Os descendentes dos africanos estão frequentemente ausentes ou mal representados nas narrativas mais relevantes; quando aparecem, são frequentemente retratados como personagens marginalizados e estereotipados.

Como observado por Ferreira (2009) entre 1900 e 1950, o Brasil cultivou a imagem de ser a primeira "democracia racial" do mundo, promovendo a convivência harmônica entre brancos e negros. Entretanto, essa visão, que se tornou um discurso oficial, é atualmente considerada um mito, uma vez que oculta o preconceito existente e dificulta o combate à injustiça em relação aos grupos étnicos e raciais diversos do branco-europeu. A discriminação opera de maneira sutil e nem sempre é fácil de identificar.

No Brasil, assim como em vários outros países, os negros e seus descendentes são influenciados por um modelo cultural europeu e norte-americano, que se reflete em aspectos como vestuário, textura do cabelo e produções culturais.

Usar roupas européias ou trapos da última moda, adotar coisas usadas pelos europeus, suas formas exteriores de civilidade, florear a linguagem nativa com expressões européias, usar frases pomposas falando ou escrevendo em uma língua européia, tudo calculado para obter um sentimento de igualdade com o europeu e seu modo de existência (Fanon, 2008, p. 40).

De maneira geral, a luta entre escravizados e escravizadores mudou sua roupagem “no biombo do século XIX para o século XX, mas prossegue com suas escaramuças, porque a ideologia de hierarquia das raças continua, segue mudando de cor como os camaleões, adaptando-se a situações novas, com manobras da hipocrisia sempre mais elaboradas.” (Cutí, 2010, p. 9). É amplamente reconhecido que as representações do negro na cultura brasileira, incluindo na literatura, são semelhantes às que surgem em outras sociedades desenvolvidas que se beneficiaram do trabalho escravo (Fonseca, 2010).

Um aspecto que distingue a literatura afro-brasileira da literatura tradicional é a valorização das características físicas e heranças culturais dos povos africanos, promovendo um sentimento positivo de “etnicidade que permeia a textualidade afro-brasileira” (Evaristo, 2009, p. 19). Essa valorização reforça o senso de pertencimento entre homens e mulheres negras, o que destaca a importância de incluir essa literatura nas salas de aula, especialmente nas escolas públicas de Ensino Médio, onde há uma parcela significativa da juventude negra que necessita de reforço e visibilidade em sua autoimagem, frente à predominância do ideal de beleza branco nos meios de comunicação.

A literatura é um reflexo do pensamento de sua época e de um grupo, e a literatura brasileira não é uma exceção. A maior parte dos textos que compõem o cânone literário brasileiro é permeada por uma perspectiva eurocêntrica, o que, por sua vez, contribui para a disseminação de uma cultura racista.

A literatura, pois, precisa de forte antídoto contra o racismo nela entranhado. Os autores nacionais, principalmente os negro-brasileiros, lançaram-se a esse empenho, não por ouvir dizer, mas por sentir, por terem experimentado a discriminação em seu aprendizado (Cutí, 2010, p. 10).

Desde o início da formação da literatura brasileira, as obras foram elaboradas por uma elite letrada, voltadas para essa mesma elite que aspirava a um Brasil branco, no qual não havia espaço para negros e seus descendentes. Essa exclusão se intensificou com o crescimento de teorias racistas e a idealização do branqueamento da população local, resultando na

desvalorização de muitos escritores de herança não branca, que enfrentaram estereótipos e restrições que limitam suas chances de ascensão social, mesmo na ficção.

Do ponto de vista de Bento (2002) o branqueamento no Brasil foi um processo criado e sustentado pela elite, que, paradoxalmente, o descreve como um problema enfrentado pela população negra. Essa elite se posiciona como o padrão ideal, apropriando-se simbolicamente de sua imagem para reforçar a autoestima e o autoconceito do grupo branco, o que, por sua vez, legitima sua posição de privilégio econômico, político e social. Em contrapartida, há um investimento em manter um imaginário negativo sobre os negros, o que mina sua identidade racial, prejudica sua autoestima e o responsabiliza pelas discriminações que enfrenta, justificando assim as desigualdades raciais. Conforme Fonseca (2006):

As estatísticas atestam que somos o segundo país do mundo com maior número de negros. Porém, na maneira de lidar com a nossa representação enquanto povo, nos enxergamos como um país “moreno”, “mestiço”. Essa atitude tem um significado relevante para compreender as críticas à expressão “literatura negra”, formuladas também por escritores que, embora negros, consideram que a produção artística não precisa estar atrelada ao pertencimento étnico-racial do seu autor. Além disso, em decorrência do processo de “branqueamento” estimulado por parcelas da sociedade, questões importantes deixam de ser observadas, como a efetiva integração social dos descendentes dos antigos escravos. (Fonseca, 2006, p. 35, grifo do autor).

De acordo com Fonseca (2006) muitos preconceitos e estereótipos contra negros e mestiços ainda persistem em nossa sociedade, disfarçados ou ocultos. De alguma forma, esses preconceitos se manifestam em formas de violência explícita contra a população afrodescendente, seja por meio do uso de termos ofensivos, de brincadeiras supostamente inocentes ou da rejeição aberta a características físicas ligadas à negritude. Essas variadas formas de violência evidenciam a dificuldade da cultura brasileira em lidar de maneira menos problemática com a cor da sua população mais pobre, que difere significativamente da classe social mais rica, predominantemente “não negra”. Vários dos traços que perpetuam preconceitos sobre a cor da pele, as características faciais, o tipo de cabelo e uma infinidade de atributos usados para menosprezar pessoas têm suas raízes em uma sociedade escravista, marcada pela divisão entre senhores (brancos) e escravos (negros). Contudo, é importante destacar que esses mesmos traços corporais dos negros foram gradualmente ressignificados como símbolos de um novo padrão estético e de uma política de valorização da autoestima dos afrodescendentes. A literatura criada por negros/as ou por aqueles que abordam as questões de

segmentos marginalizados se alinha a uma política de resistência, resgatando as "imagens negras" e buscando conferir a elas novos significados.

Nesse sentido, a expressão "literatura afro-brasileira" parece seguir uma tendência que se fortalece com o advento dos estudos culturais. O uso de expressões como "afro-brasileiro" e "afro descendente" procura diluir o essencialismo contido na expressão "literatura negra" e transpor a dificuldade de se caracterizar essa literatura sem assumir as complexas discussões suscitadas pelo movimento da Negritude em outro momento histórico. (Fonseca, 2006, p. 38, grifo do autor).

Ainda, conforme Fonseca (2006) no atual contexto global cada vez mais interconectado, as questões relacionadas a identidades étnicas, raciais e culturais estão se tornando cada vez mais importantes. Nesse sentido, enquanto surgem perspectivas que destacam o Brasil como "mulato", "moreno" ou "não branco", as discussões mostram a dificuldade que a cultura brasileira enfrenta ao lidar com sua própria imagem. Assim, a literatura levanta a questão sobre como nos definimos: somos, em sua maioria, negros, afro-brasileiros ou afro-descendentes? É importante notar que, na contemporaneidade, os termos "afro-brasileiro" e "afro-descendente" têm ganhado espaço, especialmente em debates sobre certos segmentos da cultura brasileira. Embora a utilização dessas expressões não apresente todas as complexas questões que envolvem seus significados, elas certamente ajudam a destacar a pluralidade como um aspecto significativo da cultura brasileira. "O uso dessas expressões não esgota as complexas questões que circulam em torno de seus significados, mas pode revelar, certamente, um modo de se considerar a pluralidade como um traço importante da cultura brasileira" (Fonseca, 2006. p. 38)

Como descrito por Fonseca (2006) o negro na visão de escritores não-negros acarreta tanto a desvalorização quanto a invisibilidade da população negra, que foram perpetuadas nas obras de muitos escritores brasileiros ao longo da história, homens e mulheres eternizados em personagens construídos para a marginalização e a violência, ora física, ora psicológica, mas sempre como marca simbólica de suas existências. Os textos canônicos da literatura brasileira souberam dar sua contribuição a esse processo, institucionalizando situações que foram solidificadas em textos amparados em teorias raciais como, O Cortiço de Aluísio de Azevedo, consideradas verdades absolutas ao longo do tempo. Não só a obra "O cortiço", quanto outras obras demonstram estereótipos da Literatura Brasileira sobre os personagens afro-brasileiros descritos no quadro abaixo:

Quadro 1 - Estereótipos da Literatura Brasileira sobre os personagens afro-brasileiro.

Escritor	Obra	Citação
Monteiro Lobato (1882-1948).	<i>Histórias da Tia Nastácia</i> : Tia Nastácia é uma personagem do Sítio do Pica-pau Amarelo. Ela é negra, cozinheira e idosa.	“Coisa mesmo de negra beicuda, como Tia Nastácia.” (Lobato, 1937, p. 26).
Monteiro Lobato (1882-1948).	<i>Urupês</i> (personagem BocaTorta): A representação do personagem negro é feita de forma antiética e exagerada tanto do ponto de vista físico e moral.	“Para mim é um pobre diabo, cujo crime é ser feio demais.” (Lobato, 1994, p.121).
Monteiro Lobato (1882-1948).	<i>Negrinha</i> : Personagem principal. Tem por volta dos sete anos, é negra e órfã, de aparência muito raquítica, foi criada no canto com um gato, sofreu durante toda sua vida e o conto se encerra com sua morte.	“Assim cresceu negrinha – magra, atrofiada, com olhos, eternamente assustada. Órfã aos quatro anos, ficou por ali, feito gato sem dono, levando pontapés. Não compreendia a ideia dos grandes. Batiam-lhes sempre, por ação ou omissão. A mesma coisa, o mesmo ato, a mesma palavra ora risadas ora castigos. Aprendeu a andar, mas não andava, quase. Com pretexto de que, às soltas, reinaria no quintal, estragando as plantas, a boa senhora punha-se na sala, ao pé de si, num desvão de porta. — Sentadinha aí, e bico!! Hem?? Negrinha imobilizava-se no canto, horas e horas. - Braços cruzados, já diabo!!” (Lobato, 2012, p. 1).
Monteiro Lobato (1882-1948).	<i>Negrinha</i> : O conto mostra, por meio, da personagem Negrinha, o sofrimento do negro após o período de pós-abolição, e a hipocrisia das pessoas, na personagem de Dona Inácia, evidenciando a questão paradoxal:	“Excelente senhora, a patroa. Gorda, rica, dona do mundo, animada pelos padres, com lugar certo na igreja e camarote de luxo no céu... Uma virtuosa senhora, em suma - “dama de grandes virtudes apostólicas, esteio de religião e de moral”. Dizia o padre” (Lobato, 2012, p. 1).
Jorge de Lima (1893-1953)	<i>Essa Negra Fulô</i> . <i>Fulô torna-se mucama e recebe a missão de satisfazer os devestidos da voz mandatária que toma conta do poema.</i>	“Ora, se deu que chegou (isso já faz muito tempo) no bangüê ¹⁰ dum meu avô uma negra bonitinha chamada negra Fulô. Essa negra Fulô! Essa negra Fulô! Ó Fulô! Ó Fulô! (Era a fala da Sinhá)

¹⁰ “Bangüê”, palavra de etimologia africana (banta ou quimbunda), refere-se a partes ou ao conjunto que constitui o primitivo engenho de açúcar do Brasil colonial, movido à força escrava ou animal. (Entre o final do século XVIII e início do XIX), que “a imagem criada sobre os engenhos de açúcar coloniais está mais vinculada à importância simbólica dos que detinham sua propriedade do que aos rendimentos reais que auferiam” (Schwarcz e Gomes, 2018).

		<p>— Vai forrar a minha cama, pentear os meus cabelos, vem ajudar a tirar a minha roupa, Fulô! Essa negra Fulô!” (Lima, 1949, p. 143)</p>
Aluísio de Azevedo (1857-1913)	<p>O cortiço (Personagem Bertoleza) a Crioula suja, sempre atrapalhada de serviço, esse estereótipo permanece, associado à animalização, na figura da personagem Bertoleza, do romance O cortiço, de Aluísio Azevedo.</p>	<p>“Ele propôs-lhe morarem juntos e ela concordou de braços abertos, feliz em meter-se de novo com um português, porque, como toda a cafuza, Bertoleza não queria sujeitar-se a negros e procurava instintivamente o homem numa raça superior à sua.” (Azevedo, 2019, p. 14).</p> <p>“Bertoleza representava agora ao lado de João Romão o papel tríplice de caixeiro, de criada e de amante. Mourejava a valer, mas de cara alegre; às quatro da madrugada estava já na faina de todos os dias, aviando o café para os fregueses e depois preparando o almoço para os trabalhadores de uma pedreira ...varria a casa, cozinhava, vendia ao balcão na taverna... E o demônio da mulher ainda encontrava tempo para lavar e consertar, além da sua, a roupa do seu homem.” (Azevedo, 2019, p. 15-16).</p> <p>“Bertoleza é que continuava na cepa torta, sempre a mesma crioula suja, sempre atrapalhada de serviço, sem domingo nem dia santo: essa, em nada, em nada absolutamente, participava das novas regalias do amigo: pelo contrário, à medida que ele galgava posição social, a desgraçada fazia-se mais e mais escrava e rasteira. João Romão subia e ela ficava cá embaixo, abandonada como uma cavalgada de que já não precisamos para continuar a viagem.” (Azevedo, 1974, p. 104).</p>
Aluísio de Azevedo (1857-1913)	<p>O cortiço (Personagem Rita Baiana) Rita Baiana (sensual e destruidora de lares): No romance O cortiço (1890), de Aluísio de Azevedo, a sensualidade pervertida de Rita Baiana pode ilustrar bem essa afirmação:</p>	<p>“Ela saltou em meio a roda (...) numa sofreguidão de gozo carnal, num requebrado luxurioso que a punha ofegante, (...) ninguém como Rita, só ela, aquele demônio, tinha o mágico segredos daqueles movimentos de cobra amaldiçoada, aqueles requebros que não podia ser sem o cheiro que a mulata soltava de si sem aquela voz doce, quebrada, harmoniosa suplicante, meiga e arrogante.” (Azevedo, 2019, p. 77).</p>

<p>Aluísio de Azevedo (1857-1913)</p>	<p>O cortiço (Personagem Firmo) mulato que se envolve com Rita Baiana e é morto por Jerônimo. Descrito como malandro, viril e de inteligência reduzida.</p>	<p>“— Então agora, com este mulato, o Firmo, é uma pouca-vergonha! Est’ro dia, pois você não viu? Levaram aí numa bebedeira, a dançar e cantar à viola, que nem sei o que parecia! Deus te livre!” (Azevedo, 2019, p. 44)</p> <p>“Firmo, o atual amante de Rita Baiana, era um mulato pachola, delgado de corpo e ágil como um cabrito... e todo ele se quebrando nos seus movimentos de capoeira.” (Azevedo, 2019, p. 66)</p>
<p>Joaquim Manuel de Macedo (1820 -1882)</p>	<p>As Vítimas - Algozes. Publicado em 1869. (Personagem Pai-Raiol) é um escravo que é descrito como um feiticeiro de má fama.</p>	<p>“ (...) mas Raiol não trabalhava com amor, trabalhava com raiva: dir-se-ia que intimamente revoltado contra a violência que o tornara escravo, provocava a fadiga, atormentava-se nos deveres obrigados da escravidão para atizar as fúrias que está acendera em seu seio.” (Macedo, 1991, p. 89).</p>
<p>Viriato Correia (1884 - 1967)</p>	<p>Cazuza (Personagem Velho Mirigido)</p>	<p>“No meio do salão, a mesa de jantar. E sobre a mesa, o corpo do preto velho, com duas velas à cabeceira.” (Corrêa, 1968, p. 46/48).</p>
<p>José Lins do Rego (1901 - 1957)</p>	<p>Romance <i>Fogo Morto</i> (personagem Zé Passarinho)</p>	<p>“Quem matou meu passarinho É judeu, não é cristão Meu passarinho tão manso Que comia em minha mão Quando eu vim da minha terra Muita gente me chorou E a danada de uma velha Muita praga me rogou.” (Rego, 1984, p. 88)</p> <p>“Tem sentimento a cantoria dele, disse a moça. - Coitado de seu José, que vida ele tem, respondeu-lhe dona Sinhá. E depois, como querendo corrigir-se: - Pode ser até mais feliz que muita gente.” (Rego, 1984, p. 89)</p>

Fonte: elaborado pela autora.

Conforme Fonseca (2006) muitos escritores, a partir da metade do século XIX, aproveitavam a temática do negro para criar estereótipos eficazes e perigosos sobre o afro-brasileiro.

Por exemplo: 1849 - Joaquim Manuel de Macedo apresenta na peça O Cego, o mito do escravo fiel. 1856 - Pinheiro Guimarães lança um folhetim com a temática do escravo desprezível. 1869 - Macedo escreve As vítimas-algozes, em que se realça a imagem do escravo demônio. 1875 - Bernardo Guimarães e o frágil mito do escravo nobre que, por isso mesmo, muda de tez: A Escrava Isaura. Isaura, branca e

excepcional X Rosa, negra escrava vingativa. Muitos textos da chamada literatura abolicionista partem da premissa de que a escravidão era ruim para os donos de escravos, porque os colocava em contato com degenerados morais, como podemos observar na peça de Alencar intitulada O demônio familiar, de 1859. O escravo fiel foi muito traduzido pela imagem do Pai João. O Pai João seria sinônimo do negro resignado à condição servil, passivo. A imagem do negro vingativo parece ter se associado à do preto velho resignado, em alguns casos, gerando um tipo de ter ceira ordem, vinculado ao demoníaco, tanto na literatura oral quanto na escrita: Papa-Figo, Tangolomango, Mirigidos são, na maioria das vezes, representados por pretos velhos solitários, estranhos e dados a práticas monstruosas. O Velho Mirigido, por exemplo, aparece mais tarde no romance Cazuza, de Viriato Correia, assustando crianças com a fama de devorador de pernas. Assim também está em um conto de Monteiro Lobato, BocaTorta. (Fonseca, 2006. p. 51).

Munanga (2008) observa que, apesar de diferentes perspectivas, a busca por uma identidade étnica homogênea tornou-se um tema preocupante para intelectuais desde a Primeira República, com muitos, influenciados pelo determinismo biológico do final do século XIX e início do século XX, perpetuando ideias de inferioridade das raças não brancas, especialmente a negra, além de promover a ideia de degenerescência do mestiço. Como podemos observar, a Literatura Brasileira perpetuou estereótipos e estigmas negativos em relação aos negros por meio de certos personagens. Isso ressalta a necessidade de um contraponto que valorize a cultura, os saberes e as complexidades do povo negro. Uma literatura negra que aborde o universo humano, social, cultural e artístico do povo negro.

A literatura, como um reflexo da realidade, pode ajudar a elevar a autoestima dos/as alunos/as ao considerar suas histórias e experiências, e ao retratar seus heróis e suas lutas por uma vida melhor. Contudo, ainda é raro encontrar uma representação do povo negro que não seja estereotipada, já que muitos escritores negros que se dedicam a essa abordagem não são apoiados pelas grandes Editoras, o que limita a divulgação de suas obras em comparação aos autores com temáticas eurocêntricas. Além disso, não existe uma definição clara sobre o perfil étnico de muitos autores, pois, mesmo sendo negros, alguns não se identificam como tal, e a mídia frequentemente não os reconhece, fazendo acreditar que os principais escritores são brancos, quando na verdade muitos têm ascendência africana.

Ademais, muitas obras clássicas não abordam as tradições africanas ou a experiência de homens e mulheres negras que transcendem o contexto da escravidão. Quando o período anterior à abolição é mencionado, os negros frequentemente aparecem como figuras pacíficas que não lutaram por sua liberdade, ou, quando o fizeram, são retratados como ingratos e rebeldes frente aos seus senhores. Essa repetição de arquétipos na literatura brasileira inclui o escravo conformado ou o insatisfeito com os supostos “benefícios” de sua condição.

Relativo à da Escravatura no Brasil, este evento geralmente é descrito como um gesto de bondade da princesa Isabel e um triunfo dos abolicionistas brancos, sem o devido reconhecimento do papel crucial dos negros nas lutas que culminaram no 13 de maio de 1888. Após a assinatura da Lei Áurea, também conhecida como Lei nº 3.353, não há narrativas que revelem a realidade dos alforriados, nem se reflete que a abolição não trouxe direitos cidadãos aos ex-escravizados.

A figura da mulher negra é raramente mencionada, quando é referida, é vista como marginal ou inferiorizada, sem as mesmas oportunidades e experiências que as mulheres brancas, refletindo a falta de igualdade no tratamento. O negro é frequentemente percebido como o diferente, o inferior, ou, no contexto contemporâneo, o exótico, enquanto a normalidade é associada à branquitude. Cuti (2009) ressalta que:

A hierarquização racial é fundamental na formação discursiva predominante, afetando obras de diversos níveis de reconhecimento público, como "A carne" de Júlio Ribeiro, "Canaã" de Graça Aranha, "Os Sertões" de Euclides da Cunha e "Macunaíma" de Mário de Andrade. O sujeito étnico branco se estabelece como a entidade que orienta essa discursividade, tanto na literatura quanto em outros campos da escrita. Nesse contexto, o sujeito branco aparece como o guardião da hierarquia racial e defensor de seu próprio reconhecimento dentro da formação discursiva racial (Cuti, 2009, p. 88-89).

Embora ainda existam, até certo ponto, segregações na literatura brasileira, o silêncio que antes cercava a população negra começa a ser desfeito, especialmente a partir do início do século XXI, mais de cem anos após a abolição. É inegável que avançamos na luta por direitos, e, embora sempre tenha existido literatura que aponte o povo negro como protagonista de sua história, essa produção tem conquistado mais visibilidade recentemente. Contudo, a realidade do povo negro no Brasil continua desafiadora. A escravidão foi abolida, mas os direitos de cidadania não foram plenamente garantidos. Muitas pessoas negras estão em posições profissionais de menor prestígio e em várias situações de vulnerabilidade ao longo do país.

A literatura engajada promove a narrativa dos descendentes dos escravizados, instigando reflexões sobre as múltiplas realidades enfrentadas pelos negros brasileiros, que ainda ocupam poucos espaços de poder e enfrentam muitos riscos. Essa literatura frequentemente chega de maneira fragmentada às escolas, sendo que os textos incluídos nos livros didáticos foram elaborados para perpetuar o silenciamento e a invisibilidade do povo negro. Essa situação permaneceu até a promulgação da Lei 10.639/2003.

O reconhecimento de autores negros na literatura brasileira tem avançado lentamente. Machado de Assis¹¹, por exemplo, raramente é identificado como um escritor negro, sendo mais associado à presidência da Academia Brasileira de Letras e ao realismo. Lima Barreto¹², por sua vez, é lembrado principalmente por sua trajetória de vida, mas sua obra, que aborda questões sociais e raciais, não é amplamente reconhecida como literatura afro-brasileira. Escritores negros enfrentam desafios ideológicos para revelar a história e as condições sociais de sua época, em um contexto cultural dominado por narrativas que ocultam ou suavizam aspectos como a escravidão e o racismo. Em outras palavras, os escritores negros enfrentam diversas e complexas operações “ideológicas” para mapear as situações atuais, resgatar a história, desvendar seu material criativo, formular seus temas, pesquisar suas linguagens e alcançar uma clareza na relação entre seu eu individual e seu eu coletivo. A cultura e a ideologia dominante ocultam muito, praticamente tudo: a história sangrenta, a escravidão açucarada, a democracia racial, entre outros.

No ensino brasileiro, a literatura afro-brasileira permanece marginalizada, enquanto a literatura de matriz europeia domina os currículos. Há uma necessidade urgente de reformular essa abordagem, promovendo uma literatura engajada que valorize igualmente as obras afro-brasileiras. Isso fortaleceria a identidade étnica de estudantes negros e negras, especialmente nas escolas públicas, ao mesmo tempo em que reconheceria a contribuição essencial da cultura negra para a formação do Brasil.

Existem muitas lacunas deixadas pelo modelo de literatura abordado nas salas de aula brasileiras. É essencial uma revisão cuidadosa sobre como deveria ser a configuração de uma literatura engajada, que não se limitasse a socializar apenas a literatura eurocêntrica, mas que incluísse, juntamente com ela, a literatura afro-brasileira, valorizando-a com os mesmos critérios da chamada “literatura oficial”. Essa literatura também deve se comprometer com o fortalecimento do pertencimento étnico dos estudantes negros nas escolas públicas, visto que

¹¹Joaquim Maria Machado de Assis (1839 – 1908) foi um escritor brasileiro, amplamente reconhecido por críticos, estudiosos, escritores e leitores como o maior expoente da literatura brasileira. Sua produção literária abrangeu praticamente todos os gêneros, incluindo poesia, romance, crônica, dramaturgia, conto, folhetim, jornalismo e crítica literária. Ele testemunhou a Abolição da Escravatura e a transição política do Brasil, com a proclamação da República em substituição ao Império, além de diversos eventos significativos no final do século XIX e início do século XX, sendo um notável comentarista e relator dos acontecimentos político-sociais de sua época.

¹²Afonso Henriques de Lima Barreto (1881 - 1922) foi um jornalista e escritor brasileiro. Publicou romances, sátiras, contos, crônicas e uma vasta obra em periódicos, principalmente em revistas populares ilustradas e periódicos anarquistas do início do século XX.

uma parte significativa da imagem e da cultura do nosso país é valorizada em função da etnia branca. Considerando o que foi apresentado, por que rotular uma literatura como negra, afro-brasileira ou afrodescendente, se não utilizamos a classificação de literatura branca? Não seria mais apropriado chamá-la apenas de literatura brasileira? Embora a questão pareça simples, é mais complexa do que parece.

Existem diversas denominações para essa literatura, como literatura negra, literatura afro-brasileira e literatura negro-brasileira. Além disso, há escritores que se identificam como negros e são conscientes da exclusão histórica dos descendentes de escravos na sociedade brasileira, mas que se opõem a termos como "escritor negro" ou "literatura negra", pois consideram que essas expressões rotulam e particularizam de forma negativa suas obras. Outros, por sua vez, argumentam que essa individualização é importante para destacar aspectos que são muitas vezes omitidos quando se usa apenas o termo literatura.

Mesmo entre os escritores que se assumem como negros, alguns deles muito sensíveis à exclusão dos descendentes de escravos na sociedade brasileira, existe resistência quanto ao uso de expressões como "escritor negro", "literatura negra" ou "literatura afro brasileira". Para eles, essas expressões particularizadoras acabam por rotular e aprisionar a sua produção literária. Outros, ao contrário, consideram que essas expressões permitem destacar sentidos ocultados pela generalização do termo "literatura". E tais sentidos dizem respeito aos valores de um segmento social que luta contra a exclusão imposta pela sociedade. (Fonseca, 2006, p. 13, grifo do autor).

A literatura brasileira, em geral, apresenta um viés eurocêntrico, e seu cânone é dominado por autores brancos. Existem poucos escritores negros que avançam para além das barreiras acadêmicas e são reconhecidos como grandes figuras da literatura brasileira, mesmo tendo em vista que a Academia Brasileira de Letras foi fundada por um homem negro. Em um contexto tão desafiador, a literatura que se identifica como negra, emerge como um contraponto, narrando uma história alternativa e afirmando, nas entrelinhas, o orgulho da identidade afro-brasileira.

Conforme se discutiu até agora, a denominação "literatura negra", ao procurar se integrar às lutas pela conscientização da população negra, busca dar sentido a processos de formação da identidade de grupos excluídos do modelo social pensado por nossa sociedade. Nesse percurso, se fortalece a reversão das imagens negativas que o termo "negro" assumiu ao longo da história. Já a expressão "literatura afro-brasileira" procura assumir as ligações entre o ato criativo que o termo "literatura" indica e a relação dessa criação com a África, seja aquela que nos legou a imensidão de escravos trazida para as Américas, seja a África venerada como berço da civilização. Por outro lado, a expressão "literatura afro descendente" parece se orientar num duplo movimento: insiste na constituição de uma visão vinculada às

matrizes culturais africanas e, ao mesmo tempo, procura traduzir as mutações inevitáveis que essas heranças sofreram na diáspora. (Fonseca, 2006, p. 23-24, grifo do autor).

Além disso, autores como Proença Filho (2004) argumentam que não há espaço para uma literatura negra dentro da literatura brasileira. Ele distingue duas abordagens sobre a representação do negro nas letras brasileiras: uma que trata o negro como um objeto nas narrativas, e outra que reconhece o negro como sujeito de sua própria história. Em vez de referir-se a uma literatura negra, defende que se deve enfatizar a presença do negro na literatura brasileira.

Segundo Cuti (2010), a crítica literária, por sua vez, também avançou, acompanhando os movimentos sociais e as mudanças na consciência racial. Estudos mais recentes, especialmente os realizados por autores negros-brasileiros, desafiam a hegemonia das perspectivas brancas na literatura. Esses críticos e autores buscam expor como o racismo estrutural moldou não apenas a produção literária, mas também sua recepção e legitimidade.

Cuti (2010) apresenta dois textos para analisar o perigo de generalizar experiências étnicas a partir de poucos exemplos, destacando que o sujeito étnico é uma construção complexa e diversa. O primeiro trecho, do dramaturgo branco Nelson Rodrigues¹³, do século XX, de um artigo publicado na imprensa brasileira no ano de 1957, assim expõe as relações raciais no Brasil:

Não caçamos pretos, no meio da rua, a pauladas, como nos Estados Unidos. Mas fazemos o que talvez seja pior. A vida do preto brasileiro é toda tecida de humilhações. Nós o tratamos com uma cordialidade que é o disfarce pusilânime de um desprezo que fermenta em nós dia e noite. Acho o branco brasileiro um dos mais racistas do mundo. (Cuti, 2010. p. 14.)

¹³ Nelson Falcão Rodrigues (1912 - 1980) foi um escritor, jornalista, romancista, teatrólogo, contista e cronista de costumes e de futebol brasileiro. É considerado o mais influente dramaturgo do Brasil. Nascido no Recife, Pernambuco, mudou-se em 1916 para a cidade do Rio de Janeiro. Quando maior, trabalhou no jornal A Manhã, de propriedade de seu pai, Mário Rodrigues. Foi repórter policial durante longos anos, de onde acumulou uma vasta experiência para escrever suas peças a respeito da sociedade. Sua primeira peça foi A Mulher sem Pecado (1941), que lhe deu os primeiros sinais de prestígio dentro do cenário teatral. O sucesso veio com Vestido de Noiva (1943), que trazia, em matéria de teatro, uma renovação nunca vista nos palcos brasileiros. Com seus três planos simultâneos (realidade, memória e alucinação construam a história da protagonista Alaíde), as inovações estéticas da peça iniciaram o processo de modernização do teatro brasileiro.

O outro exemplo é um poema escrito por Luiz Gama¹⁴, autor negro do século XIX, constante de seu livro *Trovas burlescas de Getulino*, publicado em 1859:

Desculpa, meu amigo
Eu nada te posso dar
Na terra que rege o branco
Nos privam té de pensar

Ao peso do cativoiro
Perdemos razão e tino,
Sofrendo barbaridades
Em nome do Ser Divino!! (Luiz Gama, 2000, p. 33)

Cuti (2010), ao se referir a Nelson Rodrigues, salienta que com sua declaração autocrítica, constitui um sujeito étnico branco quando escreve sobre o “preto” para um outro branco, formando com este último um “nós” branco. Nesse caso, negro é objeto da autocrítica, é a respeito dele que se escreve. Não é o negro que dirige a palavra nem é a ele que a palavra é dirigida.

O emissor foi caracterizado como branco sem precisar se autodenominar como tal. Ele não expressou: “Sou branco”. Usou o negro como o outro e, portanto, um contraponto em relação a ele e a seu interlocutor com o qual formou uns “nós”. Podemos entender que esses brancos talvez fossem mulatos ou indígenas? Aqui é preciso ressaltar que texto não sobrevive sem o contexto intra e extratexto. Acho o branco brasileiro um dos mais racistas do mundo”. É como se o sujeito e seu interlocutor eleito extraíssem de seu meio uma figura outra (“o branco brasileiro”), única responsável pela prática denunciada anteriormente. (Cuti, 2010. p. 15, grifo do autor)

Cuti (2010) compara dois textos: um artigo de Nelson Rodrigues, um escritor branco, e um poema de Luiz Gama, um autor negro. Rodrigues, com uma autocrítica ambígua, denuncia

¹⁴Luís Gonzaga Pinto da Gama (1830-1852), pseudônimos afro, Getulino e Barrabaz, nasceu em Salvador, em 21 de junho de 1830, filho de Luísa Mahin, africana livre vinda da Costa da Mina, que ganhava a vida fazendo quitandas, e de um fidalgo português que vivia em Salvador, cujo nome o poeta nunca revelou. Em 1837, Luiza Mahin deixa a cidade e parte em direção ao Rio de Janeiro, ficando o filho aos cuidados do pai. Este, segundo o próprio Gama em carta a Lúcio de Mendonça, era um homem de posses, apaixonado pela pesca, pela caça e principalmente pelas cartas. Viviam de uma herança que havia recebido em 1838 e, dois anos depois, já se encontrava em plena miséria. Em novembro deste mesmo ano, aos dez anos de idade, o menino Luiz Gama foi levado pelo pai a bordo do navio “Saraiva”, e lá vendido como escravo.

o racismo, mas se distancia da responsabilidade ao criar um "nós" branco coletivo e genérico, como se o problema fosse de outros brancos, e não dele. Em contrapartida, Gama aborda o racismo a partir de sua própria vivência como negro e ex-escravizado, afirmando uma identidade negra marcada pela resistência e pela crítica à violência racial.

Ambos os textos, apesar de origens e perspectivas distintas, evidenciam o racismo estrutural brasileiro. Enquanto Rodrigues traz uma autocrítica permeada pelo distanciamento e negação, Gama mantém a identidade negra no centro do discurso. Cuti (2010) ressalta que, embora com abordagens diferentes, ambos os textos evidenciam as estruturas do racismo no Brasil. Além disso, destaca a importância de considerar quem está falando e de onde essa pessoa fala, haja vista que o contexto e a identidade do autor influenciam a mensagem, reafirmando a importância de uma crítica literária.

Ainda conforme Cuti (2010), a discriminação se faz presente no ato da produção cultural, inclusive na produção literária. Quando o escritor produz seu texto, manipula seu acervo de memória onde habitam seus preconceitos. É assim que se dá um círculo vicioso que alimenta os preconceitos já existentes. As rupturas desse círculo têm sido realizadas principalmente pelas suas próprias vítimas e por aqueles que não se negam a refletir profundamente acerca das relações raciais no Brasil.

Segundo Cuti (2010) uma das formas que o autor negro-brasileiro emprega em seus textos para romper com o preconceito existente na produção textual de autores brancos é fazer “do próprio preconceito e da discriminação racial temas de suas obras, apontando-lhes as contradições e as consequências. Ao realizar tal tarefa, demarca o ponto diferenciado de emanção do discurso, o ‘lugar’ de onde fala” (Cuti, 2010. p. 20, grifo do autor).

Cuti (2010) argumenta que a questão em pauta não é uma luta ideológica, mas sim terminológica. Ao se referir à literatura negro-brasileira, ele defende que essa forma literária não integra o conjunto da literatura africana. O autor destaca que os africanos escravizados que chegaram ao Brasil não trouxeram consigo romances, contos ou poesias que pudessem servir como base para a literatura afro-brasileira. Em vez disso, o que se trouxe foi a literatura oral. Os escritores negro-brasileiros, segundo Cuti (2010), “produzem uma literatura escrita que possui uma tradição que remonta a Luiz Gama, e essa produção é uma parte intrínseca da literatura brasileira, em vez de algo exclusivamente africano” (Cuti, 2010, p. 45).

Fonseca (2006) diferencia entre literatura negra e literatura afro-brasileira, baseando-se nos temas abordados. Para a autora, a literatura negra busca se integrar às lutas pela

conscientização da população negra e dá sentido à formação da identidade de grupos marginalizados pela sociedade. Em contrapartida, a literatura afro-brasileira pretende estabelecer conexões entre o ato criativo e suas raízes africanas, seja referindo-se à África como berço da civilização ou àquela que representou a origem dos escravos trazidos para as Américas.

O poeta Luiz Gama, por exemplo, ainda no século XIX, tem uma visão lúcida sobre a situação do negro no Brasil. Diferentemente de Castro Alves — que passou a ser considerado pela história da literatura brasileira como o “poeta dos escravos”, em virtude de poemas como “O Navio Negreiro” e “Vozes d’África” — Luiz Gama não dirige ao negro um olhar condescendente. Tendo sido, ele mesmo, um escravizado, esse poeta transgride, por vezes, o ideal de beleza defendido em sua época, ao cantar em seus versos a mulher de pele escura e de “madeixas crespas, negras”. Por outro lado, Luiz Gama assume uma posição irônica contra a sociedade e mesmo contra os que, como ele, alcançaram um lugar indefinido entre ser ou não ser escravo num país que determinava o lugar do indivíduo pelo seu pertencimento étnico (Fonseca, 2006, p. 36)

É importante enfatizar que a luta pela causa negra deve ser o princípio orientador dessas obras, permitindo que o negro se reconheça como figura central nessa literatura engajada, plural e sensível ao retratar o universo afro-brasileiro, frequentemente ignorado pela sociedade branca. Apesar dos inúmeros desafios enfrentados ao longo do tempo, essa rica literatura tem resistido e gerado obras significativas para negros, negras e seus descendentes, embora apenas uma pequena parte tenha sido integrada ao cânone literário brasileiro.

Nesta pesquisa, adotamos o termo “literatura afro-brasileira”, de acordo com as diretrizes das DCNERER. Reconhecemos que a produção da literatura afro-brasileira não é homogênea; ao contrário, abrange um vasto e diversificado universo negro, apresentando uma variedade de ideias e formas de abordagem sobre os mesmos temas, influenciada pelo processo de “branqueamento” da população afro-brasileira.

Essa diversidade de nomenclaturas para nossa literatura reflete a complexidade da produção literária dos descendentes de escravizados e daqueles que, sendo não-negros, escrevem sobre a experiência negra e sua história. Mesmo à margem da “literatura oficial”, a literatura afro-brasileira tem ganhado destaque no cenário nacional, impulsionada por uma classe média negra que busca uma afirmação identitária e por legislações que promovem a narração da história de uma parcela significativa da população brasileira frequentemente esquecida na vida cotidiana.

O estudo da literatura afro-brasileira revela-se necessário para compreender as relações raciais no Brasil e os impactos do racismo estrutural na cultura. Além disso, evidencia o papel

da escrita como um espaço de resistência, onde a luta pela igualdade se manifesta não apenas como tema, mas como uma prática que redefine o próprio ato de narrar.

É nesse contexto que, buscamos explorar como a literatura afro-brasileira não apenas reflete, mas também reconfigura as dinâmicas sociais e culturais, contribuindo para a construção de uma identidade nacional mais inclusiva e diversificada.

Se as conquistas da população negro-brasileira são minimizadas é porque o propósito de um Brasil exclusivamente branco continua sobrepujando as mentes que comandam a nação nas diversas instâncias do poder. Os maiores problemas que o país enfrenta hoje foram plantados ontem e seus cultivadores deixaram uma legião de descendentes e seguidores. (Cutí, 2010. p. 9.)

A luta entre escravizados e escravizadores ainda persiste na atualidade, sob novas formas, ajustando-se às situações de nossa época. Uma ideologia de manutenção racial, adaptada por mecanismos mais sutis e organizados, segue promovendo a exclusão e mantendo barreiras ao acesso equitativo ao poder em um país marcado pela diversidade. A exclusão racista persevera para impedir a divisão do poder em um país étnica e racialmente plural.

Até então, nesse contexto, os descendentes de escravizados eram utilizados como temática literária predominantemente pelo viés do preconceito e da comiseração. A escravização havia coisificado os africanos e sua descendência. A literatura, como reflexo e reforço das relações tanto sociais quanto de poder, atuará no mesmo sentido ao caracterizar as personagens negras, negando-lhes complexidade e, portanto, humanidade.

No Pós-Abolição, a ausência de políticas de integração dos ex-escravizados, que saíram do campo e migraram para a área urbana, associada à repressão e ao racismo estrutural, consolidaram práticas excludentes que se naturalizaram ao longo do tempo. Tal discriminação acompanhada de forte repressão policial, se não se oficializa, naturaliza-se. O silêncio em face da supremacia branca e suas práticas sutis e violentas de rejeição social antinegra vai, aos poucos, sedimentando na cultura o viés comportamental do brasileiro não negro ou daquele que se julga como tal, e, inclusive, dos próprios negros. “Discriminar, portanto, é também uma forma de os mestiços de diversas origens negarem-se como “negros”, mesmo que seus vínculos estejam presentes em sua ascendência, no teor de melanina da pele ou nas suas características faciais” (Cutí, 2010, p.12, grifo do autor).

A maneira como os escritores trataram os temas relativos às vivências dos africanos e de sua descendência no Brasil vai balizar-se pelas ideias vindas da Europa, abordando o

encontro entre os povos, sobretudo no que diz respeito à dominação dos europeus desde o início da colonização. Legitimar a violência da dominação dos povos é uma forma de aliviar a culpa. É transformar toda a violência, por mais brutal que tenha sido, em algo aceitável e humanamente necessário. Dizer, por exemplo, que “os negros foram trazidos para o Brasil porque o país precisava de mão de obra é o mesmo que dizer que um criminoso matou para roubar porque sua mãe precisava de um vestido novo” (Cuti, 2010, p.13.).

3.1.2 A Tradição Oral dos povos africanos e suas literaturas orais: Influências e manifestações na cultura brasileira

Conforme Machado (2006) em sua obra “Tradição Oral e vida Africana e Afro-Brasileira”, a Tradição Oral desempenha um papel essencial na educação dos povos africanos, onde o aprendizado está profundamente ligado à vida cotidiana. O conhecimento é adquirido por meio da observação da natureza e da troca de histórias, sendo que, nessas culturas, tudo é considerado parte da grande história da existência, incluindo a terra, as águas, os vegetais e até os astros. Nas sociedades tradicionais africanas, a educação era um processo contínuo ao longo da vida. Em algumas comunidades, os indivíduos permaneciam aprendendo até os 42 anos, sem poder se manifestar em assembleias, salvo em situações excepcionais. Durante esse período, sua principal tarefa era escutar, refletir e aprofundar os ensinamentos recebidos. Somente após esse longo aprendizado, tornavam-se mestres e transmitiam o conhecimento à comunidade, mantendo sempre o vínculo com os mais velhos para continuar aprendendo. Na tradição oral africana, o contador de histórias é um mestre e guia que introduz crianças, jovens e adultos no aprendizado para a vida. As narrativas míticas, constantemente recontadas, atuam como mapas que orientam a convivência social, sem impor regras rígidas, permitindo que cada indivíduo exerça seu livre-arbítrio e desenvolva sua própria identidade. Dessa forma, o conhecimento transmitido nessas culturas sempre tem um propósito prático, contribuindo para a harmonia e o desenvolvimento da comunidade.

A memória das antigas sociedades africanas se apoiava na transmissão continuada de histórias, contendo conhecimentos, princípios e valores que preservavam, entre outros, o sentido agregador enquanto família e vinculação à terra. Portanto, o ato de lembrar está na essência das tradições que sustentam a organização comunitária e formas de governar nessas sociedades. Assim, a comunidade, no que se lembra e pela forma como se lembra, reverência

os seus ancestrais, conservando os valores de convivência que estão na memória como um jeito de ser, pertencer e participar. Embora os antigos africanos das mais diversas etnias que foram trazidos para o Brasil não mais existam, o universo cultural que veio com eles permaneceu como memória. “A comunicação das chamadas “culturas orais” ou “tradição viva” mantém um processo interdinâmico, pessoal, integral tão importante quanto a tradição escrita” (Oliveira, 2006. p. 84, grifo do autor).

A Literatura oral é o conjunto de manifestações literárias de uma sociedade ou civilização preservadas por meio da palavra falada e ou cantada. A literatura produzida na vasta área subsariana do continente africano distingue-se da literatura escrita em línguas europeias da tradição oral feita em línguas nativas (Oliveira, 2006, p. 85).

Conforme Oliveira (2006) em sua obra “Séculos de Arte e Literatura Negra”, a literatura oral comprova que muitos negros eram usados em serviços não braçais, serviços artísticos, sendo atrações em capitais e arraiais do interior. Este foi o caso de Inácio da Catingueira. Cantador popular, muito citado e recriado na poesia popular por outros cantadores, Inácio nada nos deixou por escrito. A força da oralidade, no entanto, permitiu que chegassem aos dias de hoje muitas versões de seus desafios a outros cantadores. Um desafio muito conhecido é o intitulado *Peleja de Romano contra Inácio*. Na versão que nos chega de Leandro Gomes de Barros (1949), que teria convivido com os dois, Romano tenta desacreditar Inácio, reforçando estereótipos que recaíram sobre descendentes de africanos no Brasil. Inácio segue respondendo com muita argúcia e ironia. Eis alguns trechos:

Inácio - Inácio quando se assanha,
Cai estrela, a terra treme,
O sol esbarra seu curso,
O mar abala-se e geme,
Cerca-se o mundo de fogo,
E o negro nada teme

Romano - Veja o pobre desse negro,
Onde é que vem se socar,
No lugar mais apertado
Que o cristão pode encontrar
O diabo está com ele,
Quer agora o acabar.

Inácio - Eu lastimo “seu” Romano,
Ter hoje caído aqui,
Nas unhas de um gavião,
Sendo ele um bem-te-vi,
Já está sendo apertado

Que só peixe no jiqui.¹⁵ (Oliveira, 2006, p. 49)

Hoje em dia, muitos empresários, políticos, artistas e escritores são descendentes de africanos, mas poucos assumem o sangue negro em suas veias. No tempo de Inácio já era assim: alguns senhores eram filhos de negros. Romano era um pequeno agricultor e também descendente de africano. Mas não aceitava. Assim, tentava fazer desacreditar Inácio, chamando-o a toda hora de “negro”. Inácio, ao invés de ficar ofendido, respondia com ironia:

Romano - Meu negro, você comigo
Não pode contar vitória
Porque faço-lhe um serviço
Que ficará em memória.
Quebro-te as costas a pau
E as mãos com palmatória.
Inácio - Meu branco, se o senhor diz
Que ainda tem de me açoitar,
Deixe dessa tentação
Creia em Deus, cuide em rezar,
Eu lhe juro adiantado
Um homem só não me dá.
Romano - Negro, eu canto contigo,
Por um amigo pedir,
Visto me sacrificar
Não me importa de o ferir,
Calco aonde achar mais mole
E bato enquanto bulir.
Inácio - Meu branco, dou-lhe um conselho,
Não cometa tal perigo,
Peça a Deus que lhe retire
Desse laço do inimigo,
Antes morrer enforcado
Do que pelejar comigo. (Oliveira, 2006, p. 450)

Ainda conforme Oliveira (2006) a literatura oral é formada por narrativas míticas que abordam a origem do mundo, histórias mágicas, assim como canções, provérbios, adágios e expressões culturais. Este tipo de literatura apresenta diversas versões. Transmitida de pessoa para pessoa e de geração em geração, trata-se de um gênero que é perpetuado pela memória e enriquecido, consolidando-se por meio de sua construção e atuação coletivas.

A literatura oral se distingue por certos elementos essenciais que emergem de sua conexão com a oralidade. Dentre outros aspectos, ressaltam-se como características da literatura oral a performance expressiva do artista como fundamento da comunicação, a oralidade como

¹⁵ O jiqui é uma armadilha usada para pescar peixes, principalmente em córregos rasos e estreitos.

forma de interação, e a audiência e a memória como componentes-chave desse processo comunicativo.

Mestre Didi (2002) escreve como se estivesse conversando com o seu leitor. “Este é um difícil exercício de transportar para um outro tipo de registro linguístico — o escrito — aspectos estruturais do registro oral, uma prática fundamental para preservar a tradição na diáspora negra”. (Machado, 2006, p. 89).

A escrita é uma coisa, e o saber é outra. A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si. O saber é a luz que existe no homem. A herança de tudo aquilo que nossos ancestrais vieram a conhecer e que se encontra latente em tudo que nos transmitiram, assim como o baobá já existe em potencial em cada semente (Machado, 2006. p. 89).

Segundo Câmara Cascudo (1978) todos os autos populares, danças dramáticas, as jornadas dos pastoris, as louvações das lapinhas, Cheganças, Bumba-meu-boi, Fandango, Congos, o mundo sonoro e policolor dos reisados, aglutinando saldos de outras representações apagadas na memória coletiva, resistindo numa figura, num verso, num desenho coreográfico, são elementos vivos da literatura oral.

Sabemos que milhões de africanos foram trazidos para o Brasil entre os séculos XVI e XIX. Ao contrário do que foi afirmado em alguns textos, esses africanos trouxeram consigo narrativas e culturas distintas, que interagem entre si e se mesclaram com as culturas indígenas e portuguesas. Não houve uma única cultura africana aqui, mas sim uma diversidade de culturas africanas de vários povos e grupos étnicos, como os banto¹⁶ e os iorubas¹⁷. Assim, as diferentes culturas africanas se cruzaram, adquirindo características umas das outras, ao mesmo tempo em que preservaram aspectos específicos que, na diáspora brasileira, nos permitem identificar as diferenças entre as tradições banto e iorubá, por exemplo. Congadas e reminiscências dos reinos bantos no Brasil.

Congadas e reminiscências dos reinos bantos no Brasil Dos reinos sudaneses, a exemplo do Antigo Gana, Antigo Mali, o Império Songai, o Reino de Oyó e de Ilê Ifé, é mais precisamente entre os Bantos que se encontram as imagens de reis e rainhas ostentando toda sua imponente majestade. Toda vez que se quer falar em rei negro, em manifestações recriadas em terras brasileiras, uma referência é o Rei de Congo ou a Rainha Nzinga (Machado, 2006. p. 90).

¹⁶ Banto não são um povo, nem sequer são uma etnia. Banto é um tronco linguístico, ou seja, é uma língua que deu origem a diversas outras línguas africanas.

¹⁷ Os iorubás são um grupo étnico africano que vivem principalmente na Nigéria, Benin, Togo e Gana.

Câmara Cascudo (1980) define as Congadas como autos que carregam na sua origem os cortejos e embaixadas, reminiscências de danças representativas de lutas guerreiras protagonizadas pela rainha Nzinga Mbandi, bem como a coroação dos “Reis do Congo”. “Os “Reis de Congo” eram eleitos pelos negros de variadas etnias que integravam as irmandades afrocatólicas de Nossa Senhora do Rosário como uma forma muito especial de contar um aspecto importante da história africana no Brasil”. (Machado, 2006, p. 90-91)

Segundo Machado (2006) as Congadas, como cerimônia permitida, tiveram seu início marcado pela necessidade de manter sob controle o enorme contingente de escravos urbanos espalhados, trabalhando de ganho ou de aluguel, soltos e sempre maquinando pela liberdade. Desde 1674, já aconteciam no Brasil as cerimônias de coroação dos Reis do Congo. Um rei eleito pelos negros sugeria um passatempo simplório entre as inúmeras etnias. Para os brancos, esta era uma diversão grotesca e motivo para ridicularizar os negros no que lhes parecia absurdo: um rei negro. De fato, o povo negro aproveitou não só este pretexto como tantos outros, incluindo as celebrações do cristianismo, os autos europeus e ameríndios e as estratégias escravagistas para, usando a sabedoria, dar continuidade a sua história e memória coletiva, fortalecendo o seu grupo e formando suas lideranças. Numa só manifestação é possível encontrar marcas das culturas negras, brancas e indígenas, formadoras do povo brasileiro. As congadas se realizam com a presença dos marujos, que representam o poder do colonizador; os cabocolinhos, que representam os donos da terra e, por fim, os reis negros, representantes das culturas africanas.

As tradições orais africanas são também obras literárias que sustentam as culturas. Estamos falando das culturas tradicionais africanas, onde a maioria das obras literárias são tradições e todas as tradições estão contidas nas expressões orais.

3.1.3 Influências e Manifestações da oralidade dos povos Africanos e suas Literaturas na Cultura Brasileira

A tradição oral dos povos africanos é um elemento fundamental na preservação da memória e da identidade cultural, tanto na África quanto no Brasil. A oralidade não é apenas um meio de comunicação, mas um espaço de resistência e perpetuação dos saberes ancestrais.

No Brasil, a influência da oralidade africana pode ser observada em diversas manifestações culturais, como a literatura, a música, o folclore e as religiões de matriz africana. Estudos de autores como Câmara Cascudo (1954), Ruth Guimarães (1983), Muniz Sodré (1988) e Pierre Verger (1999) dentre outros, demonstram como a oralidade africana continua viva, sendo um elemento essencial na formação da identidade afro-brasileira. Dessa forma, reconhecer e valorizar a tradição oral africana é fundamental para compreender a riqueza e a diversidade da cultura brasileira. Além disso, a Literatura Afro-Brasileira, ao incorporar a oralidade em sua estrutura, reafirma a importância dessa tradição e contribui para a preservação da memória e da identidade dos povos afrodescendentes.

A oralidade, dos povos africanos, não se limita a contar histórias, mas é uma forma de educar e transmitir saberes. Segundo Pierre Verger (1999), as narrativas orais africanas têm um papel fundamental na preservação da memória coletiva e na formação das identidades. Os griots¹⁸, contadores de histórias tradicionais da África Ocidental, são guardiões da memória e responsáveis por transmitir os ensinamentos das gerações anteriores. A tradição oral africana também está profundamente ligada às religiões de matriz africana, como o candomblé. Mestre Didi (2002), sacerdote e escritor, enfatiza que os mitos e histórias dos orixás são repassados por meio da oralidade, sendo essenciais para a perpetuação dos ritos e crenças. Outro aspecto importante da oralidade africana é sua relação com o meio ambiente e a cosmologia. Ruth Guimarães (1983) destaca que os mitos africanos incorporam elementos da natureza, ensinando a convivência com o mundo natural e a sabedoria ancestral transmitida por meio das gerações.

A cultura afro-brasileira preserva traços significativos da oralidade africana, que se manifesta em diferentes formas, como nos contos populares, na literatura de cordel, nos sambas de roda e nas narrativas míticas do candomblé. Luís da Câmara Cascudo (1954) identificou que muitas histórias e lendas presentes no folclore brasileiro têm origem africana, evidenciando o impacto das narrativas orais africanas na cultura nacional. A literatura afro-brasileira também reflete a oralidade africana em sua estrutura e forma de narrar. Muniz Sodré (1988) analisa como a oralidade é um elemento estruturante da cultura afrodescendente, destacando sua importância para a comunicação e preservação da identidade negra no Brasil. Ele ressalta que a palavra falada é um espaço de resistência, onde a memória coletiva se mantém viva. Além disso, a oralidade africana influenciou os modos de transmissão do conhecimento em

¹⁸ Griots são contadores de histórias, trovadores, mensageiros e guardiões de tradições africanas.

comunidades tradicionais no Brasil. Como aponta Brito (2010), a valorização da fala e da escuta em ambientes religiosos e comunitários remete à forma como os saberes são transmitidos nos povos africanos, reforçando a ideia de educação contínua ao longo da vida.

A oralidade africana influenciou a literatura brasileira tanto em seu conteúdo quanto em sua forma. A literatura afro-brasileira, por exemplo, incorpora elementos narrativos próprios da oralidade, como repetições, musicalidade e estrutura dialogada. Barbosa (2005) destaca que essa influência pode ser percebida em escritores como Evaristo (2011), que usa a técnica da *escrivência*, na qual as histórias orais ganham forma escrita sem perder suas características orais. Conforme pesquisa de Cascudo (1954) outro exemplo é a literatura de cordel, que, embora tenha forte influência ibérica, também recebeu contribuições da oralidade africana. O ritmo, a improvisação e a cadência das narrativas do cordel guardam semelhança com as histórias contadas por griots africanos. Além disso, os contos populares brasileiros apresentam estruturas narrativas semelhantes às fábulas africanas. Verger (1999) analisou como certos mitos iorubás sobre os orixás¹⁹ foram adaptados no Brasil, tornando-se parte da tradição oral afro-brasileira.

Dessa forma, entendemos que a oralidade sempre foi um dos principais meios de transmissão de conhecimento dos povos africanos e que as narrativas orais preservaram mitos, histórias de fundação, ensinamentos religiosos e sociais, funcionando como instrumentos de identidade e pertencimento, sendo que no Brasil, a presença africana e suas manifestações culturais foram fundamentais para a formação da identidade nacional, sendo a oralidade um dos principais veículos de transmissão do conhecimento ancestral.

3.1.4 A Literatura Afro-Brasileira no Currículo do Ensino Médio em Mato Grosso do Sul

A literatura afro-brasileira, embora ainda pouco presente no currículo do ensino médio em Mato Grosso do Sul, revela-se como uma potente ferramenta de resistência cultural e denúncia social. Por meio da obra de Lobivar Matos²⁰ (1915-1947), escritor sul-mato-grossense, é possível identificar narrativas que retratam a vida, a cultura e as lutas das

¹⁹ Os orixás são divindades que fazem parte de religiões africanas e brasileiras de matriz africana.

²⁰ Lobivar Barros de Matos (1915 - 1947) Foi poeta, cronista, jornalista e advogado. Nascido em Corumbá. Um dos primeiros escritores que seguiu o estilo moderno de fazer poemas, sem a métrica parnasiana. Publicou “Areôtorare: poemas boróros” em 1935 e “Sarobá” em 1936.

comunidades afrodescendentes, especialmente em Corumbá. Leoné Astride Barzotto (2012), em seu estudo, destaca poemas como "Sarobá", "Negrinho lambido" e "Mulata Isaura", que abordam temas como a marginalização, a pobreza e a sexualidade da mulher negra, evidenciando a importância da literatura na preservação da memória e na desconstrução de estereótipos. Apesar do caráter transformador e emancipatório dessas obras, Lobivar Matos ainda não recebe o devido reconhecimento no currículo escolar, o que reforça a necessidade de maior inclusão e valorização da literatura afro-brasileira no contexto educacional. Sobre Sarobá, Matos (1936) assim se refere:

Sarobá [...] é a denominação que recebe o bairro de negros de Corumbá. Logar sujo, onde os brancos raramente penetram e assim mesmo, quando o fazem, se sentem repugnados com a miséria e a pobreza daquela gente. Sentem repugnância e nada mais, porque os infelizes continuam a vegetar em completo abandono, como se não fossem criaturas humanas (Matos, 1936, p. 06).

Conforme Barzotto (2012) o poeta Lobivar Matos (1936), ao retratar a vida e a cultura de Sarobá, vizibiliza assuntos historicamente marginalizados, reafirmando a importância da literatura na preservação da memória e na resistência cultural. Dessa forma, Matos (1936) contribui para a desconstrução de discursos hegemônicos, inserindo narrativas afrodescendentes no cenário literário brasileiro e evidenciando o papel transformador da literatura frente às dinâmicas sociais, destacando-se questões como as seguintes: “a construção da alteridade dos indivíduos postos à margem da esfera social por ação e consciência de outros indivíduos; a demonstração de que o cânone literário é formatado à revelia do cidadão-leitor comum (mesmo que esse faça parte da maioria)” (Barzotto, 2012, p. 236).

Ainda conforme Barzotto (2012) o poeta Lobivar Matos (1936) não faz rodeios para expor a realidade que observa. Se, por um lado, a poesia, enquanto arte que é, consegue filtrar a crueldade e o flagelo da situação em que se constrói, por outro lado, estende o impacto dessa conscientização sociocultural. “Nesse sentido, Lobivar fez a lição de casa. No poema “Sarobá”, Lobivar antecipa a problemática etnicossocial e abertamente denuncia os processos de guetização e favelização pelos quais passam os indivíduos negros daquele território”. (Barzotto, 2012, p. 239, grifo da autora). Nas palavras de Matos (1936):

Bairro de negros
negros descalços, camisa riscada,
beijolas caídas,
cabelo carapinhé;

negras carnudas rebolando as curvas,
bebendo cachaça;
negrinhos sugando as mamas murchas das negras,
negrinhos correndo doidos dentro do mato,
chorando de fome.
Bairro de negros,
casinhas de lata,
água na bica pingando, escorrendo, fazendo lama;
roupa estendida na grama;
Esteira suja no chão duro, socado;
lampeão de querosene piscando no escuro;
negra abandonada na esteira tossindo
e batuque chiando no terreiro;
negra tuberculosa escarrando sangue,
afogando a tosse seca no eco de uma voz mole
que se arrasta a custo
pelo ar parado.
Bairro de negros,
mulatas sapateando, parindo sombras magras,
negros gozando,
negros beijando,
negros apalpando carnes rijas;
negros pulando e estalando os dedos
em requebros descontrolados;
vozes roucas gritando sambas malucos
e sons esquisitos agarrando
e se enroscando nos nervos dos negros.
Bairro de negros,
chinfirim, bagunça,
Sarobá (Matos, 1936, p. 9-10).

Conforme Barzotto (2012), no poema acima, “ocorre uma espécie de tratado da vida comunitária afro de Corumbá, relegada ao submundo citadino, sem infraestrutura de qualquer tipo, no qual a vida se embala nos hábitos mais remotos e onde a natureza parece ser a única aliada” (Barzotto, 2012, p. 240). A autora ressalta que quando Lobivar traz à tona a realidade afro-brasileira de Corumbá, mais propriamente da favela de Sarobá, o poeta faz um recorte metonímico que, pela poesia, pode ser representativo de tantas outras comunidades afro da América Latina, pois ao colocar os indivíduos afro-brasileiros em primeiro plano, retira-os da clandestinidade e, ao fazer isso, o poeta promove o que Walter Mignolo (2003) define como “pensamento liminar”, ou seja, “ocorre uma ação intelectual – local e interna à comunidade – que inverte as posições binárias de margem versus centro porque a periferia passa, então, a ser o próprio centro” (Barzotto, 2012, p. 241). Esse acontecimento exemplifica o alto teor de emancipação que a literatura enquanto manifestação artística potencializa.

No poema ‘Negrinho lambido’, o poeta Mattos (1936) reforça a questão do abandono social do sujeito africano e, paralelamente, enaltece a reprodução dos estereótipos:

O tempo está batuta, cotuba de bom
e os moleques jogam bola no meio da rua.
Tranco, cachaço, canelada, fulêpa.
Trepado no muro, o negrinho da família Barros
bate palmas, grita, faz um berreiro do barulho.
Se o negrinho estivesse jogando
vê lá se aquele trouxa do Romeu
fazia de besta.
Negrinho tem canela de ferro,
negrinho não tem medo de cachaço,
negrinho sabe tirar fulêpa.
Mas o negrinho não pôde jogar,
o negrinho foi achado na rua,
o negrinho foi criado na chinela
e é todo quebrado de tanta pancada no lombo.
O Negrinho é cínico,
perdeu a vergonha,
o ‘rabo de tatú’ tirou a vergonha do negrinho.
Negrinho deixa vassoura no canto,
negrinho pára no meio da rua e atrasa o almoço,
negrinho só sabe mentir;
rouba doce no armário, furta tostão na gaveta, embrulha, treiteiro,
chorão
e por qualquer coisa abre a boca no mundo.
Negrinho treiteiro,
negrinho lambido,
‘rabo de tatú’ te entortou,
a família Barros te lambeu (Matos, 1936, p. 25-26)

Ao ser “adotado” pela família Barros, sugere-se que o menino pudesse ter, no mínimo, direito à sua infância. Contudo, não é bem isso o que os versos revelam, pois, além de ser o serviçal mirim dos Barros, não consegue participar das brincadeiras, pois está tão machucado porque “foi criado na chinela e é todo quebrado de tanta pancada no lombo” (Matos, 1936, p. 26). A descrição de que o menino seria “cínico, sem vergonha, preguiçoso, mentiroso, ladrão, manhoso e treiteiro” (Barzotto 2012, p. 243), devem ser lidas às avessas porque, “na extensão do que a carga semântica implica, no mesmo peso das acusações, há o contra discurso do poeta ao denunciar a forma pela qual os indivíduos afro-brasileiros foram estereotipados ao longo de nossa história” (Barzotto 2012, p. 243). O poema mostra uma infância impedida como a de tantas crianças do Brasil.

Por fim, “Mulata Isaura” acentua a questão da sexualidade da mulher afrodescendente e a maneira com que o opressor usa o apelo sexual – como poderosa estratégia de controle – para objetificá-la:

Mulata Isaura, cuidado com o filho da patrão.
Você pensa que ele gosta de você.

Não gosta, não, bôba.
Seu riso é falso.
Suas promessas são falsas.
Seus carinhos são falsos.
Tudo nele é falso.
Ele quer pegar você
como pegou Josefa, aquela morena alegre
abandonada
no hospital.
Não vá atrás dele, não, bôba.
Ele chama você no quarto dele,
despe você com palavras bonitas,
acende em você a fogueira da carne e da volúpia
e depois...
depois você não resiste, não, mulata bôba.
E quando a patrôa vir sua barriga crescendo
expulsa você de casa com palavrões e injúrias.
Diz que você nunca prestou, que você é uma perdida
e que não quer mulher perdida em sua casa.
Aí, então, começará o verdadeiro mundo pra você.
Sem casa, sem parentes, sem dinheiro,
com a barriga cheia chiando de fome,
coração despedaçado, humilhada,
exausta,
desiludida,
você irá vender seu corpo
numa das ruas da prostituição.
Será mais uma 'mulher de vida alegre',
'de vida fácil',
mais uma 'infeliz' que bebe iodo,
que retalha os pulsos,
que incendeia os trapos,
para fugir da vida,
da miséria da vida.
Mulata Isaura, tome cuidado!
se você não quer morrer de fome, abandonada, sem remédios,
num catre imundo de hospital.
Mulata Isaura, tome cuidado!
Nos hospitais ainda reina o privilégio
e reinam também os preconceitos de raça,
as diferenças de cor.
E você é de cor, mulata Isaura! (Matos, 1936, p. 41-43).

O nome Isaura faz alusão à “escrava Isaura”, protagonista do romance homônimo de Bernardo Guimarães (1875). “Porém, a Isaura de Matos (1936) não é escrava, tão pouco é livre, já que convive da mesma forma com a volúpia do patrão e dela se torna objeto”. (Barzotto 2012, p. 245). Barzotto (2012) conclui que os poemas de Matos (1936) propõem uma visão que inclui a herança africana e que suas obras são vistas como ferramentas de denúncia social e construção de identidade e que os poemas como "Sarobá", "Negrinho lambido" e "Mulata Isaura", abordam temas como a pobreza, a marginalização e a sexualidade da mulher afrodescendente promovendo conscientização social por meio da literatura.

A literatura de Matos (1936) é uma importante manifestação artística que evidencia a presença da Literatura Africana em Mato Grosso do Sul capaz de promover a emancipação cultural e social dos afro-brasileiros. Porém evidencia-se que este autor nunca foi reconhecido como um autor do modernismo no Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul para o Ensino Médio.

3.1.5 Contribuição da Literatura Afro-Brasileira no Ensino Médio

O ensino médio representa o fechamento de uma etapa e pode servir como preparação para uma nova fase. A literatura afro-brasileira presente nos livros de língua portuguesa desse nível escolar é fundamental, pois, além de promover a autoestima entre os alunos/as negros/as e fomentar o respeito dos alunos não negros, desafia estigmas que foram construídos ao longo de séculos, associados à ideia de uma etnia inferior e propensa à marginalização. É importante frisar que, em face dos modelos firmados por tantos anos nas instituições educativas, que negam a história dos povos de origem africana no Brasil, é imprescindível realizar um amplo trabalho de formação de professores/as e alunos/as em temas relacionados ao pertencimento. A capacitação docente sobre relações étnico-raciais é essencial para que os estudantes desenvolvam uma consciência crítica acerca de identidade e diversidade, contribuindo para a alteridade e o sentimento de pertencimento. Como afirmam Gomes e Gonçalves (2011, p. 18), “[...] a educação escolar, entendida como parte integrante dos processos de humanização, socialização e formação, deve estar ligada aos processos culturais e à construção de identidades relacionadas a gênero, raça, idade e orientação sexual, entre outros. [...]”.

Nesse contexto, é fundamental considerar o papel do educador como um formador de opinião e um intelectual orgânico. Uma parte significativa do corpo docente das escolas públicas provém das classes populares, pois a profissão de docente no Brasil não é tradicionalmente buscada pelas elites. Portanto, deve-se entender a educação como um processo abrangente que vai além da mera instrução escolar. Conforme observado por Gomes (2011), “[...] o campo educacional deve ser compreendido de maneira articulada com as lutas sociais, políticas e culturais que ocorrem na sociedade” (Gomes, 2011, p. 17).

Entretanto, o panorama atual é preocupante. Isso porque, além de muitos manuais de língua portuguesa e literatura recomendados pelo MEC não abordam a literatura afro-brasileira, vários professores, ao escolherem as obras, não consideram essa questão. É importante que os



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**



87

estudantes, sejam ou não descendentes de africanos, tenham conhecimento da rica e diversificada produção literária afro-brasileira, que deve ser amplamente explorada nas salas de aula. Essa literatura é única, pois inclui muitas narrativas com as quais alunos e alunas negros e negras podem se identificar.

4 LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NOS DOCUMENTOS DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E EM MATO GROSSO DO SUL.

O currículo do Ensino Médio e a constituição da Literatura na educação brasileira, ao longo das últimas décadas, tem passado por transformações significativas no que diz respeito à inclusão de temáticas relacionadas à diversidade cultural e étnico-racial. A promulgação da Lei nº 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), representou um marco ao instituir a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar.

Essas legislações, somada à Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018) e às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004), refletem um esforço do Estado brasileiro em superar as desigualdades históricas e promover uma educação antirracista e inclusiva.

Nesse contexto, tem-se como objetivo analisar como a literatura afro-brasileira está constituída nos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), com foco no currículo do Ensino Médio, tanto em nível nacional quanto no estado de Mato Grosso do Sul. Para tanto, serão examinados os seguintes documentos: a Lei nº 10.639/2003, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004), a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), o Referencial Curricular de Mato Grosso do Sul para o Ensino Médio de 2006, 2008, 2012 e 2021.

A relevância deste estudo reside na necessidade de compreender como as políticas educacionais têm incorporado a literatura afro-brasileira como ferramenta de valorização da cultura negra e de combate ao racismo estrutural. Além disso, busca-se refletir sobre os desafios e as possibilidades de implementação dessas diretrizes nas práticas pedagógicas.

4.1 A importância do movimento negro para a construção da lei n.10.639/2003

O contexto histórico do movimento negro no Brasil remete ao período em que indivíduos escravizados no continente africano foram trazidos à força para o país. É importante ressaltar que não somos descendentes de escravos, mas de pessoas que foram submetidas à escravidão. Desde então, os afrodescendentes enfrentaram séculos de discriminação, racismo e

exclusão social. No entanto, ao longo dos anos, surgiram diversos movimentos e organizações dedicados à luta pela igualdade racial e pelos direitos da população negra.

No artigo “O Movimento Negro Brasileiro e a Lei N° 10.639/2003: Da criação aos desafios para a implementação”, Pereira (2017) aborda a trajetória do movimento negro no Brasil, desde o período da escravidão, quando milhões de africanos foram forçadamente trazidos ao país, até a abolição em 1888, após a qual os negros continuaram a enfrentar exclusão social, discriminação e racismo estrutural. No século XX, o movimento ganhou força, especialmente a partir da década de 1960, com organizações como a Frente Negra Brasileira (FNB), fundada em 1931, e o Teatro Experimental do Negro (TEN), criado em 1944, que buscavam valorizar a cultura negra e combater o racismo. Durante a ditadura militar (1964-1985), esses movimentos foram reprimidos, mas, com a redemocratização, o Movimento Negro Unificado (MNU), fundado em 1978, retomou a luta por direitos civis e educacionais.

Pereira (2017) destaca que a Lei nº 10.639/2003 foi resultado de articulações entre o movimento negro e o Estado, com ênfase na atuação de militantes como Abdias do Nascimento²¹, Benedita da Silva²² e Ben-Hur Ferreira²³, que apresentaram projetos de lei relacionados ao tema.

(...) Paim, Abdias, Benedita, enfim, você já tinha tido várias iniciativas. Aí chegou a do Humberto Costa numa outra conjuntura, e a proposta foi aprovada discretamente na Comissão de Educação. Mas como o Humberto Costa não se reelegeu deputado, o que aconteceu? A proposta foi arquivada. Quando o deputado não volta para a próxima legislatura e um projeto dele não tem aprovação, por exemplo, em mais de uma comissão para poder prosseguir, o projeto é arquivado. Em toda legislatura se arquivam uma porção de projetos. Eu aí liguei pessoalmente para o Humberto Costa e disse para ele que o Ben-Hur estava chegando e perguntei o que ele achava de a gente desarquivar o projeto, porque essa era a nossa intenção. Ele falou: “Eu acho ótimo!” Então a gente desarquivou o projeto (Pereira, 2017, p. 24 e 25).

Pereira (2017) relata que, após a não reeleição do deputado Humberto Costa, sua proposta foi arquivada, como é comum com projetos que não avançam em mais de uma

²¹ Abdias Nascimento (1914-2011) Poeta, escritor, dramaturgo, artista visual e ativista pan-africanista, fundou o Teatro Experimental do Negro (TEM) e o projeto Museu de Arte Negra. Suas pinturas, largamente exibidas dentro e fora do Brasil, exploram o legado cultural africano no contexto do combate ao racismo.

²² Benedita Souza da Silva Sampaio (1942) Benedita foi a primeira senadora negra do país e a primeira vereadora negra da Câmara Municipal do Rio de Janeiro. Ativista do movimento negro e feminista que ocupou uma série de cargos públicos importantes.

²³ Ben-Hur Ferreira (1964) Professor, advogado. Deputado (a) Federal - 1999-2003, MS, PT. Autor da Lei 10.639 de 2003, que tornou obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira nas escolas públicas e privadas do Brasil. A lei proposta por Ben-Hur e Esther Grossi, é um dos marcos na conquista dos negros que passaram a ter sua história e cultura, gloriosas, inseridas nos currículos escolares.

comissão. No entanto, após contato com o próprio Humberto Costa, o projeto foi desarquivado. Vale ressaltar que o parecer e o documento oficial, publicado em 2004, foram redigidos pela professora Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva²⁴, primeira negra a integrar o Conselho Nacional de Educação (CNE) e relatora das diretrizes curriculares para a implementação da lei.

A Lei nº 10.639/2003 representa uma conquista histórica do movimento negro brasileiro, mas sua efetiva implementação ainda depende de um compromisso político e acadêmico mais amplo para promover mudanças culturais e contribuir para a luta contra o racismo. No entanto, é necessário enfrentar os desafios estruturais e subjetivos que persistem na sociedade brasileira. Lideranças do movimento negro, como Silvio Humberto, destacam a necessidade de superar o reducionismo que associa a lei apenas às religiões de matriz africana e de ampliar sua aplicação para outras disciplinas, como matemática, física e biologia. Além disso, é fundamental combater o racismo nas relações interpessoais dentro das escolas.

A gente não pode ficar naquela ideia de que “nada está avançando!” Você entra no site do Geledés²⁵ e tem lá os planos de aula, basta olhar. Se tiver vontade você vai olhar inúmeras experiências, e cabe nas diversas redes olhar as experiências exitosas. Precisa mostrar que isso é bom para o país, precisa mostrar que isso é importante para o desenvolvimento do potencial de todos, que tem a ver com explorar o que temos de melhor que é a nossa diversidade. É preciso ficar atento também às formas como o racismo se manifesta. Porque considerar que você vai falar da História da África, das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas tem a ver só com falar de religiões de matrizes africanas, esse reducionismo... por mais ricas que sejam as religiões de matriz africana você está falando de algo muito mais amplo e que é fundamental. (Pereira, 2017, p. 26).

A proposta de lei permaneceu no Congresso Nacional por mais de 20 anos, iniciando sua tramitação em 1983 e sendo aprovada exatamente 14 dias após o início do primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva²⁶. Esse foi um marco significativo para o movimento negro no Brasil, onde a educação sempre teve um papel crucial na luta contra o racismo.

4.1.1 A Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais na inclusão da Literatura Afro-Brasileira nos currículos do Ensino Médio

²⁴ Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (1942). Por meio de sua nomeação pelo Movimento Negro, foi eleita conselheira da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação no período de 2002 a 2006. Neste cargo, foi relatora do parecer que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

²⁵ Geledés – Instituto da mulher negra, fundado em 1988, ver: <http://www.geledes.org.br/>

²⁶ Luiz Inácio Lula da Silva, mais conhecido como Lula, é um ex-metalúrgico, ex-sindicalista e político brasileiro, filiado ao Partido dos Trabalhadores. É o 39.º presidente do Brasil desde 2023, além de ter sido o 35.º presidente da República entre 2003 e 2011.

A Lei 10.639/2003 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), tornando obrigatória a inclusão do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira em todas as séries do ensino fundamental e médio. Essa legislação representa um marco legal fundamental para a educação das relações étnico-raciais no Brasil. Ao alterar a LDB (1996), a lei instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas do país, visando não apenas a reparação histórica, mas também a formação de cidadãos críticos e conscientes da diversidade cultural brasileira. Conforme destacado no texto da Lei 10.639/2003:

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 (Brasil, 2003, p. 01).

No entanto, mesmo após mais de 20 anos de sua implementação, a realidade do cumprimento da lei ainda é desafiadora em várias regiões do país. As adequações nos materiais didáticos sobre a história dos descendentes de escravizados são insuficientes, e persiste uma significativa resistência ao conhecimento dessa cultura por parte de educadores e gestores escolares. Embora a literatura afro-brasileira tenha sido pouco reconhecida nas escolas antes da promulgação da lei, a situação não melhorou substancialmente desde então, com reticências em abordar a história e cultura afro-brasileira.

Segundo Ianni (1988) a inclusão da literatura afro-brasileira nas aulas é também influenciada pela percepção do educador e da educadora sobre o tema. Como facilitador do conhecimento, o/a professor/a tem a responsabilidade de estimular um debate que conecte as questões históricas e culturais à vivência dos estudantes. O/A professor/a, bem informado sobre as questões étnico-raciais e a literatura afro-brasileira, independentemente da presença desse tema no livro didático, deve interagir com seus alunos/as sobre a temática no ambiente escolar.

Existe uma relação interativa entre a literatura afro-brasileira e as experiências de vários jovens. Os estudantes, especialmente os negros provenientes de escolas públicas, podem, por

meio do diálogo, compreender tanto sua própria história quanto a do outro, que pode ser representado pelos textos literários ou pela figura do professor. Por isso, é fundamental que se tenha um cuidado especial ao abordar essa literatura, com um conhecimento profundo sobre o tema, visando construir conexões ao invés de barreiras. É importante destacar que “[...] a literatura não apenas expressa, mas também organiza uma parte significativa da consciência social do negro [...]” (Ianni, 1988, p. 98).

Entendemos que o caminho para o reconhecimento da cultura e da história do povo negro e seus descendentes, como parte vital da cultura brasileira, tem enfrentado grandes desafios, gerando resistência ao longo do tempo. Contudo, avanços foram alcançados. No âmbito federal, foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004), que sugerem novos caminhos para a sociedade democrática. Essas diretrizes favorecem um espaço nas escolas que promova a conscientização sobre a construção da identidade cultural, relacionando-a aos processos socioculturais e à história brasileira, marcada pela escravidão, frequentemente contada de uma perspectiva opressora.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004) complementam a Lei 10.639/2003, oferecendo orientações pedagógicas para a implementação da temática afro-brasileira no currículo escolar. O documento enfatiza a importância de se trabalhar com a Literatura Afro-Brasileira como um recurso para a valorização da identidade negra e para a desconstrução de estereótipos raciais.

O ensino de Cultura Africana abrangerá: – as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; – as universidades africanas Timbuktu, Gao, Djene que floresciam no século XVI; – as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro), política, na atualidade (Brasil, 2004, p. 22.).

Segundo As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004), a Literatura Afro-Brasileira deve ser compreendida como um campo de conhecimento que contribui para a formação de sujeitos críticos e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

4.1.2 A literatura afro-brasileira na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação. “Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9.394/1996²⁷.” (Brasil, 2018, p.7)

A BNCC (2018), também define as aprendizagens essenciais para a Educação Básica, e incorpora no Ensino Médio a temática afro-brasileira.

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

No que se refere às competências²⁸ e habilidades²⁹ no campo de Língua Portuguesa, onde se concentra a disciplina de Literatura, destaca-se a importância de se 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” (Brasil, 2018, p. 526). A BNCC traz a Competência 6 e a Habilidade EM13LP52, apontando para um possível estudo das matrizes africanas e indígenas.

Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais

²⁷ BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 fev. 2025.

²⁸ Competência: Na BNCC, “competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. (BNCC, 2018, p. 8).

²⁹ Habilidades: “A BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC”. (BNCC, 2018, p.13).

individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (Brasil, 2018, p. 490).

E a habilidade:

(EM13LP52) 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. (Brasil, 2018, p. 526)

Segundo a BNCC (2018), em relação à literatura no Ensino Médio, a simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. “Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes” (Brasil, 2018, p.491).

No entanto, críticos como Duarte (2011) argumentam que a BNCC (2018) ainda não dá a devida visibilidade à literatura afro-brasileira, limitando-se a uma abordagem superficial e pouco contextualizada. Para o autor, é necessário que o currículo escolar vá além da inclusão de autores negros e promova uma reflexão crítica sobre as relações raciais no Brasil.

Elizabeth Macedo (2018) no artigo *A base é a base e o Currículo o que é?* Discute a distinção entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e os currículos. Macedo (2018) alerta que essa distinção pode mascarar o fato de que a BNCC (2018), ao estabelecer padrões nacionais, redefine o significado de currículo, reduzindo-o a uma lista de competências e habilidades a serem alcançadas.

Macedo (2018) critica a visão instrumental da educação presente na BNCC, que a transforma em um "bem de mercado", útil para futuras conquistas individuais e nacionais. Essa perspectiva, segundo a autora, ignora a complexidade do processo educativo, que não pode ser totalmente planejado ou controlado. A BNCC, ao estabelecer um currículo prescrito, centralizado e padronizado, desconsidera as experiências imprevisíveis que ocorrem no cotidiano das escolas, essenciais para uma educação significativa.

A autora recorre a teóricos como Maxine Greene (1977) e Stephen Ball (2009) para fundamentar sua crítica. Greene (1977) defende que o currículo deve ir além do saber socialmente prescrito, abrindo-se para experiências que permitam aos alunos compreenderem

seu próprio mundo. Já Ball (2009) denuncia os problemas das políticas curriculares centralizadas, que falham sistematicamente ao não considerar as particularidades locais e as dinâmicas das salas de aula.

Além disso, Macedo (2018) alerta para os interesses comerciais que permeiam a implementação da BNCC (2018), destacando o papel de empresas privadas e fundações na produção de materiais e na formação de professores. Essa mercantilização da educação, segundo a autora, compromete o caráter público das políticas educacionais e desconsidera a tradição e a experiência acumulada pelas instituições brasileiras.

Por fim, Macedo (2018) critica a estrutura da BNCC, organizada em torno de competências e habilidades, que reflete uma racionalidade técnica e comportamentalista, herdada de modelos como os de Bloom³⁰ e Mager.

Os velhos modelos de Bloom e Mager (MEC, 2017, p. 29) expoentes da abordagem técnica dos anos 1950-1960 estão de volta para possibilitar a escrita clara e inequívoca das habilidades, codificadas com letras e números cuja montagem é detalhadamente explicada (Macedo, 2018, p. 35).

Essa abordagem, ao priorizar a avaliação padronizada e o controle, distancia-se de uma visão de educação como processo de subjetivação e transformação. Macedo (2018) oferece uma crítica contundente à BNCC (2018), questionando sua eficácia, sua base teórica e seus impactos na educação brasileira. A autora defende uma concepção de currículo mais aberta, flexível e sensível às experiências vividas nas escolas, em contraposição à visão técnica e centralizadora que predomina no documento.

Alice Casimiro Lopes (2018) no artigo "Apostando na Produção Contextual do Currículo", também problematiza a Base Nacional Comum Curricular BNCC (2018) e sua relação com a teoria do currículo, defendendo uma abordagem contextualizada e crítica em oposição à centralização curricular proposta pela BNCC (2018). Lopes (2018) com base em sua experiência como pesquisadora e professora, argumenta que a BNCC (2018) simplifica o debate pedagógico ao pressupor uma noção de currículo comum, ignorando as complexidades e disputas inerentes à construção curricular.

³⁰ A Taxonomia de Bloom serve para organizar e categorizar os objetivos educacionais, facilitando o planejamento e a avaliação do ensino. Ela oferece uma estrutura clara para desenvolver habilidades cognitivas, afetivas e psicomotoras, promovendo um aprendizado mais profundo e significativo.

Lopes (2018) critica os pressupostos subjacentes à BNCC (2018), como a ideia de que a educação está diretamente vinculada ao desenvolvimento econômico, o caráter salvacionista atribuído à educação, e a redução do currículo a padrões de aprendizagem uniformes. Ela também questiona a desvalorização dos professores, que são tratados como incapazes de elaborar propostas curriculares sem orientações centralizadas. A autora defende que a normatização curricular já existe no Brasil por meio de diretrizes, parâmetros e tradições curriculares, e que a BNCC (2018) reforça uma homogeneização negativa das escolas, tratando-as como espaços carentes e desqualificando o trabalho docente.

Lopes (2018) argumenta que a desigualdade educacional não é resolvida com a uniformização curricular, mas sim com investimentos em melhores condições de trabalho para os professores, infraestrutura escolar e formação continuada. Ela defende que o currículo deve ser construído contextualmente, atendendo às demandas locais e às diferenças entre sujeitos e contextos. A autora ressalta que, mesmo com uma base curricular detalhada, a interpretação e implementação do currículo sempre serão influenciadas por fatores contextos, como a formação dos professores, as condições das escolas e as histórias de vida dos alunos.

Além disso, Lopes (2018) critica a centralidade das avaliações padronizadas na BNCC, que reduzem a qualidade da educação a resultados em exames, ignorando a complexidade dos processos educativos. Ela propõe que os investimentos feitos na BNCC (2018) sejam redirecionados para a valorização dos professores, a melhoria das condições de trabalho e a formação de parcerias entre universidades e secretarias de educação. A autora conclui defendendo uma produção contextual do currículo, que reconheça a tradução e a disputa política como elementos inerentes à construção curricular, em oposição à imposição de uma leitura única e homogeneizante.

Süssekind e Maske (2022) no artigo “Pendurando roupas nos varais: Base Nacional Comum Curricular, trabalho docente e qualidade”, discute os impactos das reformas curriculares de 2016 a 2019 no Brasil, com foco na BNCC (2018). Os autores argumentam que essas reformas, embora prometam democratizar o acesso à educação, na prática, aumentam as desigualdades e limitam a autonomia dos professores e estudantes, que são vistos como criadores de conhecimento. As políticas curriculares, segundo os autores, engessam os currículos, reduzindo a complexidade e a riqueza das interações educacionais, o que resulta em um empobrecimento do processo de ensino-aprendizagem.

O estudo baseia-se nas epistemologias do Sul e da ordinaryness, além das teorias da reconceitualização do currículo, para concluir que as reformas inspiradas na BNCC (2018) não promovem a qualidade da educação brasileira. Pelo contrário, reforçam a exclusão, as hierarquias e as desigualdades sociais. Sússekind e Maske (2022) defendem a importância de reconhecer a diversidade e a complexidade dos contextos educacionais, valorizando a autonomia docente e as práticas curriculares que emergem do cotidiano das escolas.

Portanto, embora a BNCC (2018) possibilite a inclusão da literatura afro-brasileira no currículo escolar, sua implementação ainda carece de uma abordagem mais crítica e contextualizada. Para isso, conforme as pesquisas dos autores citados acima, é essencial investir na formação continuada dos professores, na melhoria das condições de trabalho e na criação de um ambiente escolar que favoreça o diálogo e a reflexão crítica sobre as questões raciais e culturais.

4.1.3 Análise dos Currículos de Referência do Ensino Médio de Mato Grosso do Sul e a Implementação da Lei 10.639/2003

A Lei 10.639/2003, tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica, incluindo o Ensino Médio. Essa legislação visa combater o racismo e promover a valorização da identidade e cultura afro-brasileira, contribuindo para uma educação mais inclusiva e antirracista. Analisaremos aqui, os Currículos de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul (MS) para o Ensino Médio, na disciplina de Literatura, dos anos de 2006, 2008, 2012 e 2021, que permite compreender como essa lei foi incorporada e implementada ao longo dos anos no estado.

No caso específico do ensino de Linguagens, Os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN (1997), conforme Soares (2002) buscava trazer avanços ao propor uma visão integrada e crítica do ensino de linguagens, mas falhou na implementação prática, muitas vezes esbarrando em realidades escolares desiguais e na falta de formação docente adequada. Além disso, sua abordagem ampla nem sempre foi acompanhada de recursos e estratégias claras para alcançar seus objetivos, limitando seu impacto real na sala de aula.

Em Mato Grosso do Sul, no Currículo de Referência de (2006), “recorreu-se a uma literatura clássica, à linguagem fílmica, musical, às artes visuais, enfim a toda produção estética

que remete a uma consciência sobre o ser humano e suas possibilidades de superar velhas práticas sociais. ” (Mato Grosso do Sul, 2006, p.12)

A sugestão é que as Unidades temáticas pertinentes ao Mundo Antigo, Grécia e Roma sejam trabalhadas no 1º semestre do 1º ano, a Unidade que trata do Mundo Medieval e da transição para a Modernidade ocupe o 2º semestre do 1º ano, ficando a Modernidade para os últimos anos, podendo ser trabalhada no 2º ano a Unidade Temática que trata do desenvolvimento da sociedade burguesa até o século XIX e, no 3º ano, os conteúdos pertinentes ao século XX. (Mato Grosso do Sul, 2006, p. 13)

Percebe-se, que o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (2006), publicado três anos após a sanção da Lei 10.639/2003, demonstra um esforço inicial para incorporar a temática afro-brasileira e africana na disciplina de Literatura.

No Brasil, o que nutria, futuramente, o espírito revolucionário burguês, enriquecendo-o de solicitações diferenciais, porquanto nascente das novas situações sociais de produção, seriam as produções, das camadas menos favorecidas socialmente, marcadamente representadas pela raça negra e indígena. São exatamente suas condições e particularidades que iriam alimentar, no modernismo do sec. XX as novidades de Macunaíma, de Mario de Andrade, obra que é fruto dos folclores mais arraigados de nossa cultura, mesclados às inovações técnicas das vanguardas europeias do sec. XIX e XX (Mato Grosso do Sul, 2006, p. 196).

No entanto, a abordagem ainda é incipiente e genérica. Não havendo menção à Lei 10.639/2003, e nem diretrizes para sua implementação.

Assim, a condição da escravatura assinalava nosso atraso humanístico e material. O signo do preconceito e do saudosismo, arraigado desde nossa formação cultural medievalista, implementada pela colonização portuguesa, ainda vigiava, e espreitava as contradições de classe. Cometíamos, portanto, enquanto pós-colônia, o mesmo erro da metrópole ibérica, mantendo-nos atrasados na produção material e, conseqüentemente, nas ideias, o que nos impelia a produzir mazelas que, no Realismo e no Impressionismo, seriam denunciadas com maestria por Machado de Assis, Raul Pompéia ou, posteriormente, Lima Barreto (Mato Grosso do Sul, 2006, p. 199).

O documento sugere a inclusão de conteúdos relacionados à literatura afro-brasileira, como obras de autores negros e temas relacionados à cultura africana, porém não oferece orientações práticas para os professores, como sugestões de atividades, metodologias ou recursos pedagógicos específicos. Além disso, não há ênfase na formação continuada dos educadores para lidar com a temática, o que pode ter limitado a efetividade da implementação da Lei 10.639/2003 nesse período.

No Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (2008), observa-se um avanço em relação ao currículo anterior.

A proposta deste Referencial Curricular é nortear o trabalho do professor de forma dinâmica, objetivando uma perspectiva interdisciplinar e também garantir a apropriação do conhecimento pelos estudantes do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Os conteúdos ora apresentados pretendem ser vistos como meios de constituição de competências, privilegiando o raciocínio à memorização, em que a teoria deverá ser desenvolvida em consonância com a experimentação, possibilitando a formação de um cidadão mais crítico, produtivo e criativo (Mato Grosso do Sul, 2008, p. 5).

A introdução do documento apresenta maior detalhamento sobre a implantação da Lei 10.639/2003.

Nesse horizonte imenso e plural que se apresenta é necessário à abertura de novas perspectivas para a construção de uma sociedade que acolha diferenças, justa e equânime para todos. Nesse sentido, é significativo ressaltar o disposto na Lei Nº 10.639/03 que alterou o artigo 26 A e 79 B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (LDB), determinando a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira em todos os estabelecimentos de ensino médio, oficiais e particulares (Mato Grosso do Sul, 2008, p. 18).

A disciplina de Literatura, traz sugestões de práticas pedagógicas e conteúdos específicos relacionados à literatura afro-brasileira. Há uma tentativa de contextualizar a temática dentro da disciplina, com a inclusão de referências bibliográficas que podem auxiliar os professores, como obras de autores como Silva e Moreira (1995) em *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. No entanto, ainda persistem lacunas, como a falta de uma abordagem interdisciplinar mais robusta e a ausência de diretrizes claras para a avaliação das aprendizagens relacionadas à temática. Sendo observadas somente instruções quanto às Competências e Habilidades sugeridas nos documentos das Orientações Curriculares do Ensino Médio (2004) e os Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (1999).

Usar as diferentes linguagens nos eixos da representação simbólica – expressão, comunicação e informação – nos três níveis de competências; Analisar as linguagens como fontes de legitimação de acordos sociais; Identificar a motivação social dos produtos culturais na sua perspectiva sincrônica e diacrônica; Usufruir do patrimônio cultural nacional e internacional; Contextualizar e comparar esse patrimônio, respeitando as visões de mundo nele implícitas; Entender, analisar criticamente e contextualizar a natureza, o uso e o impacto das tecnologias de informação (Mato Grosso do Sul, 2008, p. 41).

A formação de professores continua sendo um ponto frágil. O texto introdutório traz questões referentes à educação da diversidade étnico-racial no espaço escolar, porém com pouca ênfase na preparação dos educadores para tratar essas questões.

Cabe ainda ressaltar, nesse contexto, que por si só as Leis nada garantem, e que o papel central dos educadores na compreensão das questões referentes à educação da diversidade étnico-racial no espaço escolar, é que certamente possibilitará o alcance dos ideais de igualdade, de pluralismo cultural e de justiça social. Sob esse prisma, faz-se necessário que educadores comprometidos com este desafio na superação de todas as formas de racismo, preconceito e discriminação, materializados no espaço escolar e na sociedade. (Mato Grosso do Sul, 2008, p. 18).

O Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (2012) reflete uma consolidação da implementação da Lei 10.639/2003, pois o texto introdutório, ao trazer o tópico “1.6 Educação das relações étnico-raciais e quilombola” (Mato Grosso do Sul, 2012, p. 33), apresenta uma discussão da Lei 10.639/2003 e as questões étnico raciais. Conforme o documento:

Acerca das temáticas em questão, cabe ressaltar a obrigatoriedade no atendimento às proposições político-pedagógicas expressas na Resolução CNE n. 01/2004, no Parecer CNE 003/2004 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (SECAD/MEC, 2004). Essas Diretrizes foram elaboradas a partir da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (LDB), Lei nº 9.394/96, por meio dos dispostos nas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que determinam a inclusão do ensino de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena no currículo oficial (Mato Grosso do Sul, 2012, p. 33).

Na disciplina de Literatura do Ensino Médio do estado de Mato Grosso do Sul, o documento apresenta propostas mais concretas, porém de forma tímida, com o conteúdo “Literaturas em Língua Portuguesa produzida na África” (Mato Grosso do Sul, 2012, p.103). Além do mais, a literatura afro-brasileira é apresentada ao estudante somente no terceiro ano do Ensino Médio, ainda que nos quatro bimestres do ano letivo.

Observa-se que quanto às Competências e Habilidades sugeridas nos documentos das Orientações Curriculares do Ensino Médio (2006) e os Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (2002), trazem as instruções para a disciplina de Literatura e percebe-se que as diretrizes são mais claras para a avaliação das aprendizagens relacionadas, porém, ainda, não explícita à temática etno-racial.

Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das

manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção; Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas no eixo temporal e espacial; Valorizar a dimensão estética como parte integrante da formação para a cidadania; Perceber as relações de caráter interativos, existentes entre a Literatura, a cultura em geral e a história; Entender a Literatura como manifestação cultural e, por isso, permear o ensino de Literatura no diálogo com outras artes, apresentando a diversidade da Literatura produzida em Língua Portuguesa e a Literatura sul-mato-grossense e suas fontes; Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político; Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário; Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional; Relacionar as narrativas, o teatro e os poemas com aspectos culturais e históricos da época em que foram escritos e de outras épocas; Identificar, no romance, nos contos, na peça teatral e nos poemas, aspectos estilísticos da época a que pertencem; Reconhecer, nas narrativas, na peça teatral e nos poemas, as categorias pertinentes à teoria literária; Relacionar os fatos pertinentes ao enredo na peça teatral, nos contos e no romance; Identificar aspectos da vida social nas narrativas; Estabelecer relações estéticas e de mútua compreensão conceitual entre a Literatura e outras formas de arte (artes e suportes materiais de produção, como o cinema, as artes plásticas, a arquitetura dentre outros) (Mato Grosso do Sul, 2012, p. 103).

Observa-se que existe uma maior integração da temática em diferentes períodos literários, indicando uma abordagem mais contextualizada. “Entender a Literatura como manifestação cultural e, por isso, permear o ensino de Literatura no diálogo com outras artes, apresentando a diversidade da Literatura produzida em Língua Portuguesa e a Literatura sul-mato-grossense e suas fontes” (Mato Grosso do Sul, 2012, p.103). Apesar desses avanços, ainda há desafios, como a necessidade de maior detalhamento sobre a formação continuada dos professores e a disponibilização de recursos pedagógicos específicos para trabalhar a temática etno-racial em sala de aula.

Em 2017, a Secretaria de Estado de Educação emitiu comunicação interna de número D/GAB/SED/00070/2017 em 07/02/2017 sobre alterações propostas para o ano de 2017, com Orientações e Ementas Curriculares das Disciplinas de Língua Portuguesa, cujo o teor era a integração das disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura. A justificativa da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, utilizou o argumento que essa junção foi para acompanhar os outros Estados Brasileiros, cujas disciplinas eram integradas. Conforme documento expedido SED/MS nº 3.196/2017: “Assim, em 2017, o Estado de Mato Grosso do Sul adequa-se aos demais estados e ao Distrito Federal que já ofereciam o ensino de Literatura integrado ao da Língua Portuguesa. ”

Salienta-se que o processo formativo do estudante não será prejudicado com a alteração do currículo, pois os conhecimentos e saberes da Literatura não foram excluídos do currículo escolar e sim integrados à Língua Portuguesa. Dessa forma, fortalece-se o Ensino Médio, por meio de uma organização curricular menos fragmentada e com número menor de disciplinas, atendendo às propostas do Governo Federal, que visa promover a integração entre as diferentes áreas do conhecimento (SED/MS nº 3.196/2017. S/P).

No entanto, houve rejeição dos professores que tinham seu objeto de concurso e lotação exclusivos para ministrar aulas nas disciplinas de Literatura e Língua Portuguesa e, desde essa data, deveriam ministrar as duas disciplinas juntas.

Esta Secretaria reafirma que a alteração proposta na matriz curricular atende às discussões e aos documentos elaborados sobre a BNCC, de conhecimento público, e à legislação educacional vigente. Ainda, a Superintendência de Administração de Pessoal/SED/MS supervisiona e acompanha o processo de lotação dos docentes, realizado por meio das Coordenadorias Regionais de Educação, garantindo a celeridade, transparência e lisura do processo (SED/MS nº 3.196/2017. S/P)

Sendo assim, as unidades escolares, acataram a determinação da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, apesar das reivindicações feitas pelos professores da área de Linguagens e diversas instituições governamentais como a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e não governamentais como a Academia Sul-Mato-Grossense de Letras (ASML).

O Referencial de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio e Novo Ensino Médio de 2021, representa um salto qualitativo em relação aos anteriores. O documento incorpora inovações, como a utilização de tecnologias educacionais e abordagens interdisciplinares mais consistentes. A disciplina de Literatura volta a ter o seu lugar como componente curricular no Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio e Novo Ensino Médio.

No Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio e Novo Ensino Médio / Organizadores (2021) encontramos Objetos de conhecimento e Sugestões Didáticas, que apontam para o estudo da Literatura africana no Ensino Médio.

Objetos de conhecimento:

Aspectos éticos, estéticos, sociais e políticos em textos e produções artísticas e culturais; características locais, regionais e globais em obras significativas das literaturas brasileira, portuguesa, indígena, africana e latino-americana (Mato Grosso do Sul, 2021, p. 216).

Sugestões Didáticas:

Estudo comparativo do Romantismo com obras da literatura africana, indígena e contemporânea, contrastando os aspectos éticos, estéticos, políticos e sociais, bem como as visões de mundo e ideologias vinculadas aos textos, tendo em vista o contexto histórico-cultural das literaturas portuguesa e brasileira (Mato Grosso do Sul, 2021, p. 216).

Discussão de temas recorrentes nas literaturas brasileira, portuguesa, indígena, africana e latino-americana, bem como das diversas visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem, considerando opiniões divergentes, para construir argumentações bem fundamentadas e posicionar-se criticamente, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários (Mato Grosso do Sul, 2021, p. 230).

A temática afro-brasileira e africana é abordada de forma mais ampla na disciplina de Literatura, incluindo discussões sobre racismo estrutural e a contemporaneidade da cultura afro-brasileira. O currículo também enfatiza a importância da formação continuada dos professores e oferece diretrizes mais claras para a implementação da Lei 10.639/2003. No entanto, ainda há espaço para melhorias, como a ampliação de recursos pedagógicos e a garantia de que as práticas sugeridas sejam efetivamente desenvolvidas em todas as escolas do estado.

Ao longo dos anos, os currículos de referência de Mato Grosso do Sul para o Ensino Médio, na disciplina de Literatura, demonstraram avanços significativos na implementação da Lei 10.639/2003. Desde a menção inicial em 2006 até a abordagem mais robusta e contextualizada em 2021, observa-se uma evolução na forma como a temática afro-brasileira e africana é tratada. No entanto, persistem lacunas, como a necessidade de maior detalhamento prático, a disponibilização de recursos pedagógicos e a garantia de uma formação continuada efetiva para os professores. A implementação da lei ainda enfrenta desafios, especialmente no que diz respeito à sua implementação em todas as escolas e à superação de resistências culturais e estruturais.

Sobre a análise dos Currículos de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul dos anos de 2006, 2008 e 2012, percebe-se que foram elaborados com o intuito de alinhar-se às Diretrizes Nacionais. Porém o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul para o Ensino Médio ano de 2021 percebe-se que foi elaborado para alinhar-se com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), havendo uma abordagem que tende a aumentar as desigualdades ao engessar as práticas pedagógicas, em vez de promover uma educação inclusiva. Uma vez que, a BNCC (2018) ao estar alinhada com as avaliações em larga escala, garante a prioridade do ensino dos conteúdos ditos universais e válidos para todos, deixando os conteúdos contextuais e culturais, como a literatura afro-brasileira nos espaços marginais.

4.1.4 Existe Literatura Afro-Brasileira no Currículo do Ensino Médio em Mato Grosso do Sul?

A Lei 10.639/2003 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), incluindo a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares, e visa promover o reconhecimento e a valorização da contribuição da população negra na formação da sociedade brasileira, bem como combater o racismo e a discriminação racial no ambiente escolar. Além disso, há uma lacuna na integração efetiva da literatura afro-brasileira nos currículos do ensino médio, especialmente em estados como Mato Grosso do Sul.

Ao buscarmos por trabalhos relacionados ao tema, Literatura Negra ou Afro-Brasileira no Currículo do Ensino Médio em Mato Grosso do Sul no banco de dados da CAPES, encontramos pouquíssimos trabalhos relacionados ao tema. Um dos trabalhos encontrados é de Albuquerque (2023), dissertação apresentada à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) intitulada “*Lei 10.639/03 A Inserção da História Africana e Afro-Brasileira do Ensino Fundamental nas Escolas do Município de Corumbá, MS*”.

Albuquerque (2023) analisou em sua pesquisa a inserção da história africana e afro-brasileira no Ensino Fundamental em escolas de Corumbá, MS. Os resultados indicaram que, embora haja iniciativas para incluir esses conteúdos, a efetivação ainda é limitada, refletindo possivelmente uma realidade semelhante no ensino médio. Sobre o Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul, Albuquerque (2023) explica que o Currículo foi elaborado com o intuito de alinhar-se às Diretrizes Nacionais, incluindo a BNCC. No entanto, análises críticas apontam que a participação dos educadores na construção desse currículo foi limitada, o que pode ter resultado em uma abordagem superficial da literatura afro-brasileira. A pesquisa indica que a presença da literatura afro-brasileira no currículo do ensino médio em Mato Grosso do Sul ainda é embrionária. Conforme Albuquerque (2023) é fundamental que políticas públicas sejam implementadas para promover a formação continuada dos professores e a produção de recursos pedagógicos que valorizem a literatura afro-brasileira, garantindo, assim, uma educação mais inclusiva e representativa da diversidade cultural brasileira.

Outro trabalho que aborda a Literatura Negra ou Afro-Brasileira no Currículo do Ensino Médio em Mato Grosso do Sul encontrado no banco de dados da CAPES, é a dissertação

intitulada “África e Cultura Afro-Brasileira no Ensino Superior Público: análises sobre currículos e disciplinas dos cursos de licenciatura em História em Mato Grosso do Sul (2003-2016)” de autoria de Cíntia Santos Diallo (2017), apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). A pesquisa trata da implementação da História da África e Cultura Afro-Brasileira nos currículos de cursos de licenciatura em História em Mato Grosso do Sul, especialmente nas universidades públicas (UFMS, UFGD e UEMS), entre 2003 e 2016. A autora destaca que, mesmo com a obrigatoriedade estabelecida pela Lei nº 10.639/2003 e pelas diretrizes curriculares, a disciplina de História da África ainda é periférica e enfrenta resistência devido à forte matriz eurocêntrica presente nos cursos de licenciatura. Há esforços pontuais de professores para reorganizar as ementas e bibliografias, mas a inclusão plena do conteúdo ainda é um desafio.

Apenas dois trabalhos foram encontrados abordando o tema sobre a Literatura Afro-Brasileira no Currículo do Ensino Médio em Mato Grosso do Sul, o que evidencia uma significativa lacuna na produção acadêmica sobre essa temática no estado.

Essa escassez de pesquisas ressalta a necessidade de investigações mais aprofundadas que analisem a presença e o impacto da literatura afro-brasileira no currículo escolar sul-mato-grossense, contribuindo para o debate sobre representatividade, diversidade cultural e equidade na educação.

Por fim, este capítulo buscou analisar a constituição da literatura afro-brasileira nos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) e no currículo do Ensino Médio do estado de Mato Grosso do Sul, com foco na implementação da Lei nº 10.639/2003 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004). A análise evidenciou que, desde a promulgação da Lei nº 10.639/2003, houve avanços significativos na inclusão da temática afro-brasileira no currículo escolar, tanto em nível nacional quanto no estado de Mato Grosso do Sul. No entanto, esses avanços ainda são insuficientes para garantir uma efetiva valorização da cultura negra e o combate ao racismo estrutural no ambiente educacional.

A análise dos documentos curriculares de Mato Grosso do Sul, desde 2006 até 2021, revelou um avanço gradual na incorporação da literatura afro-brasileira. Enquanto os currículos iniciais apresentavam uma abordagem incipiente e genérica, os mais recentes demonstram

maior detalhamento e contextualização, com sugestões de práticas pedagógicas e conteúdos específicos.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) representa um marco importante ao incluir a literatura afro-brasileira como parte essencial do currículo do Ensino Médio. No entanto, críticos como Duarte (2011), Macedo (2018) e Lopes (2018) apontam a centralização e a padronização excessiva na BNCC (2018), aliadas à falta de investimentos em formação docente e infraestrutura escolar, sendo obstáculos que dificultam a efetivação de uma educação antirracista e inclusiva.

No contexto de Mato Grosso do Sul, a pesquisa identificou que a literatura afro-brasileira ainda ocupa um espaço marginal no currículo do Ensino Médio. Apesar das diretrizes legais e dos esforços para alinhar os currículos estaduais às normativas nacionais, a implementação da Lei nº 10.639/2003 enfrenta resistências e lacunas significativas.

Portanto, conclui-se que, embora a legislação e as políticas educacionais tenham criado uma base legal importante para a inclusão da literatura afro-brasileira no currículo escolar, sua efetivação ainda depende de um compromisso político e acadêmico mais amplo. É fundamental investir na promoção de um ambiente escolar que valorize a diversidade cultural e étnica. Somente assim será possível superar os desafios estruturais e subjetivos que persistem e garantir uma educação verdadeiramente inclusiva e antirracista, capaz de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

4.1.5 Sobre a estrutura epistemológica que sustenta as políticas curriculares

A partir da análise dos documentos sentiu-se a necessidade de problematizar a base epistemológica que sustenta essas políticas curriculares. A incorporação da literatura afro-brasileira nos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) e nas políticas curriculares de Mato Grosso do Sul não pode ser analisada apenas sob a ótica da inclusão ou exclusão de autores negros, mas deve ser problematizada a partir de sua estrutura epistemológica. A Lei nº 10.639/2003, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e os referenciais sul-mato-grossenses (2006, 2008, 2012, 2021) são, em grande medida, produtos de uma racionalidade colonial que ainda determina quais saberes são válidos e como devem ser ensinados.

Embora a BNCC (2018) e os referenciais de Mato Grosso do Sul mencionam autores/as como Machado de Assis, Lima Barreto, Conceição Evaristo e Carolina Maria de Jesus, suas obras são reduzidas a "temas" dentro do eixo de diversidade, sem uma discussão aprofundada sobre suas contribuições epistemológicas.

A “escrevivência”, proposta por Evaristo em sua obra “Ponciá Vicêncio” (2017) como escrita de resistência, ou a desestabilização das noções hegemônicas da literatura presentes na obra de Carolina Maria de Jesus “Quarto de despejo” (1960) são negligenciadas em favor de uma organização curricular eurocêntrica. Conforme Santiago (2023) a grafia da vida não se limita ao cânone literário, mas se expande para as margens, onde as narrativas subalternas inscrevem suas experiências e resistências. No entanto, os currículos continuam privilegiando uma literatura normatizada, desvinculada de suas dimensões políticas. A simples inclusão de autores negros não rompe com a lógica colonial que hierarquiza saberes, pois esses textos são frequentemente tratados como complementares, e não como fundamentos de uma pedagogia antirracista.

A Lei 10.639/2003 representou um avanço ao instituir o ensino da história e cultura afro-brasileira, mas sua implementação conforme propõe Munanga (2005), ainda se pauta por uma "pedagogia da tolerância", que inclui sem questionar as estruturas de marginalização. As Diretrizes Curriculares Nacionais (2004) enfatizam a educação antirracista, porém, conforme Quijano (2000), não confrontam a colonialidade do saber, que define quais narrativas são legítimas.

Ao analisar conceitos como “grafias de vida” de Silviano Santiago (2023), “escrevivência” de Conceição Evaristo (2017) e “biolócus³¹ de enunciação” de Bessa-Oliveira (2018), esta pesquisa evidencia a pluralidade de saberes historicamente silenciados, alinhando-se às reflexões de Fábio Pereira do Vale Machado e Edgar César Nolasco (2021) sobre políticas para uma pedagogia decolonial. Essa articulação teórica, como apontam Do Vale e Nolasco (2021), reforça o compromisso com uma educação libertadora e não hegemônica, que questiona estruturas coloniais. Em suas palavras, “Pensar políticas para uma prática pedagógica descolonial requer – antevendo a qualquer decisão – a ancoragem libertadora do professor docente” (Do Vale e Nolasco, 2021, p. 70).

³¹ Biolócus “o conhecimento está além dos corpos e lugares, ... sobretudo do seu biolócus, ou seja, seu local de enunciação que considera suas questões de vida e o que isso representa para ele e para a sociedade”. (Do Vale e Nolasco, 2021, p. 70).

Nesse sentido, é necessário ressignificar esses documentos a partir de epistemologias dissidentes como a de Conceição Evaristo (2017) que propõe a “escrevivência” como escrita nascida da experiência vivida, ou seja, “a escrevivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim para acordar os da senzala” (Evaristo, 2017, p. 21); como a epistemologia de Bessa-Oliveira (2020), que desenvolve o conceito de “experivivência”, entendendo a produção literária negra como um ato político de existência. Conforme o autor, "enquanto escrevo sobre minhas experivivências, estou escrevendo minha biografia, toda essa escrita faz parte de minha memória, de minha herança" (Bessa-Oliveira; Santos, 2020, p. 160). Essas perspectivas epistemológicas desafiam a noção de currículo como construção neutra, expondo seu caráter colonial.

A limitação estrutural dos currículos e das instituições educacionais se evidencia na ausência de discussões sobre territorialidade negra em Mato Grosso do Sul, como os quilombos urbanos de Campo Grande e a invisibilidade de escritores/as afro-sul-mato-grossenses. Essa carência não é acidental, mas sim um reflexo de uma estrutura colonial que marginaliza saberes negros e periféricos.

Uma abordagem decolonial exigiria ir além da simples inclusão de autores/as negros/as: seria necessário transformar a própria estrutura curricular, incorporando suas epistemologias como metodologias de análise, questionando hierarquias de saber e valorizando narrativas periféricas como centrais no processo educativo. Por fim, a análise desses documentos demonstra que, apesar dos avanços, a estrutura que os sustenta permanece colonial. Uma política curricular verdadeiramente decolonial deve ir além da mera citação a epistemologias historicamente invisibilizadas e desconstruir os mecanismos que perpetuam a marginalização dessas vozes.

5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO – PROPOSTA DE CURRÍCULO DECOLONIAL PARA A DISCIPLINA DE LITERATURA DO ENSINO MÉDIO EM MATO GROSSO DO SUL

A proposta de um currículo decolonial para a disciplina de Literatura no Ensino Médio do estado de Mato Grosso do Sul visa desconstruir os paradigmas eurocêntricos que historicamente dominam o ensino de literatura no Brasil. Acredita-se que por meio da decolonialidade é possível buscar a valorização de povos marginalizados, especialmente as dos povos africanos e afro-brasileiros, promovendo uma educação antirracista e inclusiva.

A Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, serve como base para essa proposta, que pretende integrar autores/as e obras que refletem a diversidade cultural e étnica do país. Nesse sentido, a literatura afro-brasileira emerge como um campo fértil para a decolonização do currículo. Como afirma Duarte (2010), "a literatura afro-brasileira é um espaço de resistência e afirmação identitária, que desafia as narrativas hegemônicas e oferece novas perspectivas sobre a história e a cultura brasileira". (Duarte, 2010, p. 115).

A inclusão de autores como Lima Barreto³², Carolina Maria de Jesus³³, Conceição Evaristo³⁴ e Luiz Silva Cuti³⁵, entre outros, permite aos estudantes negros reconhecerem-se nas narrativas literárias e compreenderem a complexidade da formação cultural do Brasil.

Nesse sentido, ressalta-se que a proposta de um currículo decolonial para a disciplina de Literatura no Ensino Médio do estado de Mato Grosso do Sul, não ignora o cânone estabelecido,

³² Lima Barreto (1881-1922) foi um importante escritor brasileiro da fase Pré-Modernista da literatura. Sua obra está impregnada de fatos históricos e de uma perspectiva da sociedade carioca. Publicou romances, sátiras, contos, crônicas e uma vasta obra em periódicos, principalmente em revistas populares ilustradas e periódicos anarquistas do início do século XX.

³³ Carolina Maria de Jesus (1914 - 1977) foi uma escritora brasileira de pouca instrução que se destacou por seus relatos. É autora do livro *Quarto de Despejo*, entre outras obras. Sua história de vida, relatada no livro-diário, é repleta de luta, superação e sofrimento - tratava-se de uma mulher, negra e favelada no Brasil do século XX.

³⁴ Maria da Conceição Evaristo de Brito (1946) é uma importante escritora brasileira. Seus contos, romances, poesias e ensaios tratam de questões ligadas à ancestralidade e afro brasilidade.

³⁵ Luiz Silva Cuti (1951) Um dos mais destacados intelectuais negros contemporâneos – poeta, ficcionista, dramaturgo e ensaísta – Cuti, pseudônimo de Militante da causa negra, é um dos fundadores e mantenedores da série *Cadernos Negros*, a qual dirigiu entre 1978 e 1993. É, também, um dos fundadores da ONG Quilomboje Literatura, além de membro atuante entre os anos de 1980 e 1994. Desde então, faz questão de estar sempre nas edições anuais dos *Cadernos*, tanto em prosa como em poesia, apenas com uma exceção no número 17, publicado em 1994, do qual não participa. Teve também atuação relevante no *Jornegro*, órgão da extinta Federação das Entidades Afro-brasileiras do Estado de São Paulo. A partir de 1978, esteve entre os organizadores de várias edições do FECONZU – Festival Comunitário Negro Zumbi – realizados no interior do Estado.

mas tem como objetivo dar maior espaço à literatura criada por autores/as negros/as e obras afro-brasileiras, promovendo o reconhecimento dessas narrativas.

5.1 Introdução

O ensino de literatura no Brasil tem sido tradicionalmente pautado por uma visão eurocêntrica, que privilegia autores e obras europeias em detrimento das produções literárias africanas, afro-brasileiras e outros povos. Essa perspectiva reforça estereótipos e invisibiliza as contribuições culturais desses grupos. A proposta de um currículo decolonial para a disciplina de Literatura no Ensino Médio do estado de Mato Grosso do Sul busca reverter essa lógica, promovendo uma educação literária que valorize a diversidade cultural e étnica, em consonância com a Lei 10.639/2003.

A literatura, como expressão cultural, tem um papel central nesse processo, pois permite a reflexão sobre identidades, histórias e culturas marginalizadas. Como destaca Gomes (2012), "a descolonização dos currículos passa necessariamente pela valorização das epistemologias e saberes dos grupos historicamente subalternizados, incluindo suas produções literárias". (Gomes, 2012, p. 102),

Nesse sentido, a proposta curricular aqui apresentada busca integrar autores/as e obras que representam a diversidade étnico-racial do Brasil, contribuindo para a formação de estudantes mais conscientes e críticos.

5.1.1 Justificativa

A implementação de um currículo decolonial é fundamental para a desconstrução de estereótipos e preconceitos raciais, além de contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes e críticos. O currículo escolar, não se resume a uma mera organização de conteúdos disciplinares, mas constitui um lugar de poder onde se disputam narrativas, identidades e projetos de sociedade.

Nesse sentido, a proposta de um currículo decolonial para a disciplina de Literatura no Ensino Médio do estado de Mato Grosso do Sul, justifica-se pela urgência em problematizar as estruturas coloniais que permeiam os currículos do Ensino Médio, especialmente no que tange à invisibilização das identidades negras e à perpetuação de epistemologias eurocêntricas. A

relevância dessa discussão reside no reconhecimento de que o currículo é um espaço de produção de subjetividades, capaz de reforçar estereótipos ou, em contrapartida, potencializar a emancipação de grupos historicamente subalternizados.

Fanon (2008), em “Peles Negras, Máscaras Brancas”, expõe como a internalização da inferioridade leva à mimese cultural, dissolvendo referências ancestrais em prol de uma assimilação frustrada. Essa manifestação evidencia a necessidade de currículos que contestem a racialização como instrumento de opressão. Mignolo (2010) e Maldonado-Torres (2020) defendem a valorização de epistemologias fronteiriças, que dialoguem com saberes locais e ancestrais, reintegrando saberes subalternizados historicamente marginalizados pelo paradigma eurocêntrico.

Nesse sentido, a descolonização curricular exige mais do que inclusão de conteúdos: demanda uma reestruturação das relações de poder no âmbito pedagógico, conforme aponta Silva (2016), ao afirmar que o currículo é um campo de disputa cultural onde se definem quais identidades são legitimadas. A Lei 10.639/2003, que institui o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, surge como uma resposta à demanda por representatividade, embora sua implementação ainda esbarra em resistências estruturais.

Ao focar na disciplina de Literatura, ancoramo-nos em Candido (2011), para quem a literatura é um direito humano fundamental, mas também um instrumento de dominação quando monopolizada por perspectivas hegemônicas. A seleção de textos literários no Ensino Médio, tradicionalmente centrada no cânone europeu, reforça a invisibilização de autores negros e indígenas, perpetuando uma hierarquia cultural. A decolonização desse componente curricular, portanto, implica resgatar narrativas afrodiaspóricas e questionar critérios estéticos colonialistas, alinhando-se às propostas de Cosson (2014) e Munanga (2005) para uma educação antirracista.

Dessa forma, faz-se necessário pensar o currículo como ferramenta de transformação social, capaz de desestabilizar a colonialidade. Ao articular teorias decoloniais, antirracistas, busca-se contribuir para a construção de um currículo decolonial para a disciplina de Literatura no Ensino Médio do estado de Mato Grosso do Sul, que não apenas inclua identidades negras, mas as reconheça como centrais na redefinição de epistemologias e práticas pedagógicas. Tal empreitada não só responde a demandas históricas dos movimentos sociais, como avança na concretização de uma educação verdadeiramente democrática e emancipatória.

5.1.2 Um olhar voltado às práticas decolonizadoras

A trajetória do negro na literatura brasileira, conforme Proença Filho (2004), revela uma presença marcada por um tratamento marginalizador, que reflete as estruturas sociais e culturais do Brasil desde suas origens. Proença Filho (2004) destaca que a representação do negro na literatura nacional oscila entre dois posicionamentos distintos: o negro como objeto, visto de forma distanciada e estereotipada, e o negro como sujeito, protagonista de sua própria narrativa e identidade. Essa dualidade evidencia a complexidade da inserção do negro no discurso literário brasileiro, que, por um lado, reproduz visões dominantes e, por outro, abre espaço para vozes que contestam e ressignificam essas representações.

A literatura sobre o negro, conforme aponta o autor, muitas vezes está associada a uma perspectiva externa, na qual o negro é retratado como personagem ou tema, mas sem que sua subjetividade seja plenamente reconhecida. Ainda conforme Proença Filho (2004), essa abordagem, frequentemente permeada por estereótipos e ideologias da estética branca dominante, reforça a marginalização histórica do negro na sociedade brasileira. Por outro lado, a literatura do negro emerge como uma expressão autêntica e comprometida, na qual o próprio negro assume o papel de sujeito, narrando suas experiências, lutas e identidades a partir de uma perspectiva interna e emancipatória.

Essa dicotomia entre o negro como objeto e o negro como sujeito serve como ponto de partida para a reflexão sobre a necessidade de uma abordagem decolonial no ensino de literatura no Brasil. A Lei 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, representa um marco importante nesse processo, ao reconhecer a importância de valorizar as contribuições dos negros para a formação da identidade nacional. No entanto, a efetiva implementação dessa lei exige uma revisão crítica dos currículos escolares, de modo a incluir não apenas obras que tematizam o negro, mas também aquelas produzidas por autores/as negros/as, que trazem uma visão autêntica e comprometida com a desconstrução de estereótipos e a afirmação de identidades.

Nesse sentido, a proposta de um currículo decolonial para a disciplina de Literatura no Ensino Médio do estado de Mato Grosso do Sul busca integrar essas duas dimensões, promovendo uma educação literária que reconheça e valorize a diversidade étnico-racial do Brasil. Ao incluir obras que representam tanto a literatura sobre o negro quanto a literatura do negro, o currículo proposto visa não apenas cumprir os requisitos legais, mas também contribuir

para a formação de cidadãos mais conscientes e críticos, capazes de refletir sobre as desigualdades raciais e culturais que persistem em nossa sociedade. A trajetória do negro na literatura brasileira, portanto, não é apenas um tema a ser estudado, mas um campo de luta e ressignificação, no qual a educação tem um papel fundamental.

5.1.3 A trajetória e a consolidação da literatura afro-brasileira

Segundo Proença Filho (2004), desde as origens da literatura brasileira, o negro foi tratado de forma marginal, refletindo as estruturas sociais e culturais de uma sociedade escravocrata e racialmente hierarquizada. No século XVII, por exemplo, o poeta barroco Gregório de Matos já mencionava os negros e mestiços em seus versos satíricos, mas de forma crítica e estereotipada, retratando-os como "objetos" de interesse da elite colonial. Essa representação distanciada, segundo o autor, predominou na literatura brasileira até o século XIX, quando o negro começou a ganhar maior visibilidade, ainda que muitas vezes sob uma perspectiva externa e carregada de preconceitos.

Conforme Proença Filho (2004) Em obras como as do poeta barroco Gregório de Matos³⁶ (1636 -1696), conhecido como o "Boca do Inferno" por sua poesia satírica e crítica, o poeta utiliza em seus versos uma linguagem mordaz para denunciar as mazelas sociais, políticas e morais da sociedade colonial brasileira, incluindo a questão racial.

Quem são seus doces objetos?... Pretos.
Tem outros bens mais maciços?... Mestiços.
Quais destes lhe são mais gratos?... Mulatos.
Dou ao demo os insensatos,
Dou ao demo a gente asnal,
Que estima por cabedal
Pretos, mestiços, mulatos (Gregório de Matos, 2010, p. 41)

Ainda conforme Proença Filho (2004), o poeta Gregório de Matos (2010) faz uma crítica ácida à sociedade baiana de seu tempo, utilizando uma metáfora anatômica para descrever os "males" que afetam o "corpo" da República. A passagem destacada no texto é particularmente reveladora, pois aborda a questão racial de forma direta e incisiva. O poeta satiriza a sociedade

³⁶ Gregório de Matos e Guerra (1636 -1696), alcunhado de Boca do Inferno ou Boca de Brasa, foi um advogado e poeta do Brasil Colônia. É considerado um dos maiores poetas do barroco em Portugal e no Brasil e o mais importante poeta satírico da literatura em língua portuguesa no período colonial.

colonial ao apontar que os "doces objetos" (ou seja, os interesses e valores) dessa sociedade são os "pretos", os "mestiços" e os "mulatos". Essa referência aos negros e mestiços como "objetos" de interesse da elite colonial sugere uma crítica à exploração e ao uso dos corpos negros e mestiços como mercadorias ou instrumentos de poder e ganância.

A escolha das palavras "pretos", "mestiços" e "mulatos" não é casual. Elas refletem a hierarquia racial e social da época, na qual a cor da pele e a origem étnica determinavam o lugar e o valor de cada indivíduo na sociedade. Gregório de Matos (2010), ao mencionar esses grupos, expõe a hipocrisia e a ambição de uma elite que, ao mesmo tempo em que explora e subjuga os negros e mestiços, depende deles para manter seu status e riqueza. A ironia presente nos versos revela uma consciência crítica sobre as contradições da sociedade colonial, marcada pela escravidão e pela desigualdade racial.

Essa passagem é significativa porque ilustra como a questão racial já estava presente na literatura brasileira desde seus primórdios, ainda que de forma marginal e frequentemente estereotipada. Conforme Proença Filho (2004), Gregório de Matos (2010), ao incluir os negros e mestiços em sua poesia, mesmo que de forma satírica e crítica, abre espaço para a reflexão sobre o papel desses grupos na formação da sociedade brasileira. No entanto, é importante notar que, nesse contexto, o negro ainda é retratado como "objeto" — um tema ou elemento da crítica social — e não como sujeito de sua própria narrativa. Essa visão distanciada e estereotipada do negro na literatura colonial contrasta com a literatura produzida por autores negros ou comprometidos com a luta antirracista, que emergiria mais tarde, especialmente a partir do século XIX.

Enfim, a poesia de Gregório de Matos, embora crítica e satírica, ainda está inserida em um contexto no qual o negro é visto como objeto, e não como sujeito. Essa análise é fundamental para compreender a mudança da representação do negro na literatura brasileira, que só mais tarde, com o surgimento de autores negros e a conscientização sobre as questões raciais, passaria a incluir perspectivas mais autênticas e emancipatórias.

Além disso, explica Proença Filho (2004) que foi a partir do Romantismo, com obras como *A Escrava Isaura* de Bernardo Guimarães (1825-1884) e *O Navio Negreiro* de Castro Alves (1847-1871), que o negro passou a ser tematizado de forma mais frequente, mas ainda dentro de uma visão romantizada ou abolicionista, que não necessariamente reconhecia sua subjetividade. No Realismo e no Naturalismo, autores como Aluísio Azevedo (1857-1913), em *O Cortiço* e *O Mulato*, abordaram a questão racial de forma mais crítica, expondo as

desigualdades e o preconceito presentes na sociedade brasileira. No entanto, mesmo nessas obras, o negro muitas vezes permaneceu como um personagem secundário ou estereotipado.

Proença Filho (2004) ressalta que foi apenas no século XX, com o surgimento de autores negros e a consolidação de uma literatura afro-brasileira, que o negro passou a ser retratado como sujeito de sua própria história. Autores como Lima Barreto (1881-1922), Cruz e Sousa (1861-1898) e, posteriormente, Carolina Maria de Jesus (1914-1977), Conceição Evaristo (1946) e Luiz Silva Cuti (2010) trouxeram uma perspectiva autêntica e comprometida com a desconstrução de estereótipos e a afirmação da identidade negra. Esses autores/as, segundo o autor, representam um marco na trajetória do negro na literatura brasileira, ao colocarem em evidência as vivências, as lutas e as resistências dos afrodescendentes.

Nesse sentido, abordamos a importância de políticas públicas, como a Lei 10.639/2003, que institui o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, para a valorização da literatura negra e a desconstrução de visões estereotipadas. A inclusão de autores/as e obras afro-brasileiras no currículo escolar é fundamental para promover uma educação antirracista e inclusiva, que reconheça a diversidade étnico-racial do Brasil. Dessa maneira a trajetória do negro na literatura brasileira traça um panorama histórico e crítico da representação do negro na literatura nacional, destacando a transição de uma visão distanciada e estereotipada para uma perspectiva autêntica e emancipatória.

Enfim, trazer a decolonialidade para o conteúdo de Literatura do Ensino Médio é uma contribuição essencial para a compreensão das relações entre, raça e identidade no Brasil, além de reforçar a importância de políticas educacionais que promovam a valorização da cultura e da história afro-brasileira.

5.1.4 Objetivo Geral

Elaborar uma proposta de currículo decolonial para a disciplina de Literatura no Ensino Médio do Estado de Mato Grosso do Sul, que contribua para a implementação da Lei 10.639/2003 e promova a valorização da literatura afro-brasileira e africana.

5.1.5 Objetivos Específicos

1. Integrar autores/as e obras afro-brasileiros/as e africanos/as ao currículo de Literatura do Ensino Médio.
2. Promover a reflexão sobre as relações étnico-raciais por meio da literatura.
3. Desconstruir estereótipos e preconceitos raciais no ensino de literatura.
4. Incentivar a produção e a circulação de obras literárias que representem a diversidade cultural e étnica do Brasil.

5.1.6 Metodologia

A metodologia proposta para a implementação do currículo decolonial de Literatura no Ensino Médio do estado de Mato Grosso do Sul inclui a seleção de autores/as e obras representativas de cada escola literária, com foco na valorização da literatura afro-brasileira e africana. A seguir, apresentamos exemplos de algumas obras do cânone literário, para cada escola/movimento literário, afim de refletir sobre o colonialismo e as questões das estruturas sociais e raciais, exemplificando os “Estereótipos” da Literatura Brasileira/Portuguesa sobre os personagens negros e afro-brasileiro, destacando a transição de uma visão estereotipada para uma perspectiva autêntica e emancipatória na literatura contemporânea.

1. **Trovadorismo:** "Cantigas de Escárnio e Maldizer" - Análise das Cantigas que abordam temas sociais e raciais, com destaque para a influência africana na cultura medieval ibérica.
Citação: "Dona fea, velha e sandia, / vos quer' eu muito bem, / e queredes vós a mi / e non vos eu a ren." (Abaurre; Pontara, 2005, p. 94).
2. **Humanismo:** "Auto da Barca do Inferno" de Gil Vicente - Discussão sobre a representação de personagens negros e a crítica social presente na obra.
Citação: "Ó tu, negro como azeviche, / que andas sempre no sol a fritar, / tu hás de ir na barca do Inferno, / que não podes a Deus agradecer." (Agnes, 2019, p. 407).
3. **Classicismo:** "Os Lusíadas" de Luís de Camões - Análise da representação dos povos africanos e a visão eurocêntrica do expansionismo português.

Citação: "Eis aqui, quase cume da cabeça / da África estreme, onde a terra é pouca, / o Cabo das Tormentas, que já se chama / da Boa Esperança, por ser certa a fama." (Camões, 1993, p. 132).

4. **Barroco:** "Poemas escolhidos" de Gregório de Matos - Reflexão sobre a presença africana no Brasil colonial e a representação do negro na literatura barroca.

Citação: " Quem são seus doces objetos?... Pretos. / Tem outros bens mais maciços?... Mestiços." (Matos, 2010, p. 41)

5. **Arcadismo:** "Cartas Chilenas" de Tomás Antônio Gonzaga - Discussão sobre a crítica social e a representação das desigualdades raciais no período colonial.

Citação: "Vês aqueles negros tristes, / que trabalham sem descanso? / São os que sustentam tudo, / e não têm nenhum descanso." (Gonzaga, 1789, p. 89).

6. **Romantismo:** "Primeiras Trovas Burlescas de Getulino" de Luiz Gama - A obra poética de Luiz Gama, afirma de sua identidade racial, exaltando o valor e a beleza da negritude. Sua obra consiste no uso da poesia como instrumento de conscientização contra o preconceito, direcionando-se tanto às vítimas da discriminação quanto aos que a perpetuam. Sua poesia não retrata uma postura submissa ou vitimizada, mas comunica com firmeza e equilíbrio, visando não apenas à expressão artística, mas também à mobilização do leitor, incentivando-o a agir diante das questões apresentadas.

Citação: ".... Se negro sou, ou sou bode/Pouco importa. O que isto pode? /Bodes há de toda a casta,/Pois que a espécie é muito vasta.../Há cinzentos, há rajados,/Baios, pampas e malhados/Bodes negros, bodes brancos,/E, sejamos todos francos,/Uns plebeus, e outros nobres,/Bodes ricos, bodes pobres,/Bodes sábios, importantes,/E também alguns tratantes.../Aqui, nesta boa terra,/Marram todos, tudo berra." (In: Silva, Júlio Romão da (Org.). Luiz Gama e suas poesias satíricas. 1981, p. 177-181).

7. **Realismo:** "O Cortiço" de Aluísio Azevedo - Reflexão sobre as condições de vida dos negros e mestiços na sociedade brasileira do século XIX.

Citação: "Ela saltou em meio a roda (...) numa sofreguidão de gozo carnal, num requebrado luxurioso que a punha ofegante, (...) ninguém como Rita, só ela, aquele demônio, tinha o mágico

segredos daqueles movimentos de cobra amaldiçoada, aqueles requebros que não podia ser sem o cheiro que a mulata soltava de si sem aquela voz doce, quebrada, harmoniosa suplicante, meiga e arrogante." (Azevedo, 1890, p. 77).

8. **Naturalismo:** "O Mulato" de Aluísio Azevedo - Discussão sobre o preconceito racial e a mestiçagem na literatura naturalista.

Citação: "Raimundo era mulato, e essa mancha de sangue bastava para fazê-lo odioso aos brancos." (Azevedo, 1881, p. 45).

9. **Parnasianismo:** No Parnasianismo brasileiro, o movimento literário valorizava a forma perfeita, o objetivismo e temas clássicos ou descritivos, não há obras centrais que retratem a questão do negro no Brasil de forma significativa. Os principais autores parnasianos, como Olavo Bilac, Alberto de Oliveira e Raimundo Correia, dedicavam-se à estética refinada, à mitologia greco-romana e a paisagens idealizadas, evitando temas sociais ou críticas políticas.

10. **Simbolismo:** "Obra Completa Volume 1 Poesia" de Cruz e Sousa - Reflexão sobre a temática racial e a subjetividade na poesia simbolista. "Cruz e Sousa expressa os principais aspectos formais e temáticos que caracterizam o simbolismo, como o sofrimento humano, que se manifesta, ao longo dos versos, por meio da oposição entre corpo e alma, em que a alma só se liberta quando se rompem as correntes que a aprisionam à matéria corporal."

Citação: "Ah! Toda a alma num cárcere anda presa/Soluçando nas trevas, entre as grades/Do calabouço olhando imensidades, /Mares, estrelas, tardes, natureza." (Cruz e Sousa, 2008, p. 529).

11. **Modernismo:** "Macunaíma" de Mário de Andrade (1893-1945) - Cria um herói sem nenhum caráter que sintetiza as contradições do Brasil mestiço, incorporando elementos das culturas indígena, africana e europeia. Defendia que o folclore e as tradições afro-brasileiras eram pilares da cultura nacional.

Citação: "O brasileiro não tem caráter porque não tem nem civilização própria nem consciência tradicional. [...] Nós somos de fato um povo novo, mestiço na carne e no espírito" (Andrade, 1928, p. 27).

12. **Pós-Modernismo/Literatura Contemporânea:** "Quarto de Despejo" de Carolina Maria de Jesus - Análise da literatura marginal e a representação da mulher negra na sociedade brasileira.

Citação: "Eu sou negra, a fome é amarela e dói muito." (Jesus, 1960, p. 67).

A partir da Literatura Contemporânea, observamos a trajetória do negro na literatura brasileira, destacando a importância de autores negros e suas obras como instrumentos de afirmação étnica e cultural. Entre os pioneiros, destaca-se Abdias Nascimento³⁷(1983) cuja obra "Axés do sangue da esperança" busca resgatar mitos e rituais da cultura negra.

Conforme Proença Filho (2004) a poesia marginal ou independente também ganha relevância, com autores que, diante das dificuldades mercadológicas, se organizam em grupos como o Quilombhoje³⁸, de São Paulo, criado em 1980, responsável pela publicação dos *Cadernos Negros*, e outros coletivos que promovem a literatura negra.

Ainda conforme Proença Filho (2004) a produção literária negra é marcada por uma forte temática de resistência e luta pela afirmação social, com textos que denunciam a discriminação e reivindicam dignidade. Autores como Carlos Assumpção (1982) sua obra *Protesto*, Oswaldo de Camargo (1992) e a globalizante *Poesia negra brasileira*, Oliveira Silveira (1970) *Banzo Saudade Negra*, Cuti (1978), *Poemas da carapinha*, Geni Mariano Guimarães (1979). Terceiro *filho*, entre outros, utilizam a poesia como meio de expressão de suas angústias e reivindicações, muitas vezes com um tom de revolta e questionamento. A linguagem predominante é a do verso livre, com pouca preocupação formal, mas com um forte comprometimento ideológico.

Conforme a obra "Leitura e Análise Semiótica do Poema/Canção "Eu-Mulher": A Poesia em Canto e Dança", de Pereira e Costa (2019), Conceição Evaristo³⁹ (2017) reflete a preocupação com a condição da mulher negra em uma sociedade marcada pelo racismo, o

³⁷ Abdias Nascimento é também autor de uma antologia do teatro negro brasileiro intitulada *Drama para negros e prólogo para brancos*, Rio de Janeiro, Teatro Experimental do Negro, 1961.

³⁸ Quilombhoje Literatura - Foi fundado em 1980 por Cuti, Oswaldo de Camargo, Paulo Colina, Abelardo Rodrigues e outros, com o objetivo de discutir e aprofundar a experiência afro-brasileira na literatura. O grupo tem como proposta incentivar o hábito da leitura e promover a difusão de conhecimentos e informações, bem como desenvolver e incentivar estudos, pesquisas e diagnósticos sobre literatura e cultura negra.

³⁹ Conceição Evaristo é uma escritora mineira, de Belo Horizonte, nascida em 29 de novembro de 1946, e doutora em Literatura Comparada. Escritora de origem pobre e de etnia negra, seus textos trazem a experiência de opressão e marginalidade, com forte valorização da memória ancestral. Suas obras fazem parte da literatura contemporânea brasileira. O livro mais famoso dessa autora é o romance "Ponciá Vicêncio".

sexismo e a desigualdade social. No romance, a trajetória de “Ponciá Vicêncio” é uma metáfora da luta por identidade e pertencimento, enquanto o poema celebra a força e a resistência da mulher negra, ao mesmo tempo em que denuncia as violências que ela enfrenta. A autora utiliza a memória e a ancestralidade como eixos centrais em ambas as obras, mostrando como o passado influencia o presente e como a identidade é construída a partir de uma conexão com as raízes culturais e familiares.

Proença Filho (2004) destaca também obras como “Quarto de despejo”, de Carolina Maria de Jesus (1960) e “Ganga Zumba”, de João Felício dos Santos (1962), que resgatam a história e a cultura negra. No entanto, Proença Filho (2004) critica a designação “literatura negra”, argumentando que ela pode perpetuar o preconceito ao segregar a produção literária dos negros em uma categoria à parte. Nesse sentido, Proença Filho (2004) propõe, a valorização da presença do negro na literatura brasileira como um todo, integrando-a ao cânone literário nacional sem distinções étnicas.

Nesse sentido, reforça-se a importância de a literatura negra ser reconhecida como arte literária, sem perder seu caráter de denúncia e afirmação cultural. A luta pela representatividade e pela plena cidadania dos negros na sociedade brasileira deve continuar, mas sem que isso implique a criação de nichos literários segregados.

A presente proposta de um currículo decolonial para a disciplina de Literatura no Ensino Médio de Mato Grosso do Sul representa um passo fundamental para a desconstrução dos paradigmas eurocêntricos que ainda permeiam o ensino literário no Brasil. Ao integrar autores/as e obras afro-brasileiras e africanas, essa proposta não apenas cumpre a Lei 10.639/2003, mas também promove uma educação antirracista, inclusiva e reflexiva, capaz de valorizar a diversidade cultural e étnica do país. A literatura, como espaço de resistência e afirmação identitária, torna-se uma ferramenta poderosa para discutir temas como racismo, memória e identidade, contribuindo para a formação de estudantes mais críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

No entanto, a efetivação dessa proposta depende de um compromisso coletivo com a formação docente, a revisão de práticas pedagógicas e a superação das desigualdades estruturais que ainda desafiam o sistema educacional brasileiro. Assim, o currículo decolonial não é apenas uma mudança de conteúdo, mas um projeto político-pedagógico que busca transformar a escola em um espaço verdadeiramente democrático e plural.

Outra proposta para um currículo decolonial é a inclusão das produções indígenas no debate. Essa inserção deve ser entendida como uma expansão natural de uma perspectiva decolonial. Embora o foco dessa pesquisa não foi a literatura indígena, entendemos que a produção literária indígena dialoga intensamente com as epistemologias afro-brasileiras, compartilhando com elas um lugar de enunciação historicamente marginalizado. Ambas contribuem para um pensamento estético-político que confronta a lógica civilizatória ocidental e denuncia os processos catequizantes da escola e da literatura tradicional.

5.1.7 Literaturas Decoloniais e a Reconfiguração do Currículo no Ensino Médio de Mato Grosso do Sul

A presença da literatura afro-brasileira e indígena nos currículos do Ensino Médio em Mato Grosso do Sul configura-se como um campo de tensionamento epistemológico, no qual se revelam as estruturas coloniais que persistem na educação brasileira. Partindo da Lei 10.639/2003 e da lei 11. 645/2008, propomos uma reflexão sobre como essas literaturas podem operar como ferramentas de decolonização curricular, questionando os critérios de legitimidade que organizam o cânone literário escolar.

A obra de Conceição Evaristo oferece um ponto de partida fundamental para essa discussão. Sua noção de escrevivência, definida como "a escrita que brota do corpo negro, marcado pela dor e pela resistência" (Evaristo, 2011, p. 25), nos permite ler textos como *Quarto de Despejo* de Maria Carolina de Jesus (1960) não como meros documentos sociais, mas como atos políticos de existência. Quando Carolina registra em seu diário, "13 de maio. Não tenho pão" (Jesus, 1960, p. 17), ela não apenas descreve a fome, mas performatiza a exclusão do corpo negro do projeto civilizatório brasileiro. Da mesma forma, "Úrsula" (1859), de Maria Firmina dos Reis, antecipa em mais de um século os debates contemporâneos sobre racismo estrutural e patriarcado colonial, constituindo-se o que hoje poderíamos chamar de um arquivo vivo da resistência negra no Brasil. Nolasco (2018) contribui com esse debate ao salientar que, o diálogo com a produção literária indígena contemporânea, longe de representar uma diluição do foco temático, contribui e amplia o horizonte decolonial da pesquisa. Ailton Krenak (2019) nos alerta que a escola continua sendo um dos últimos redutos da colonialidade, operando como máquina de domesticação de saberes e corpos. Sua crítica encontra eco na obra *Literatura Indígena Brasileira Contemporânea* (Dorrigo *et al.*, 2018), que demonstra como as narrativas indígenas

compartilham com as afro-brasileiras o lugar da enunciação subalterna, ambas desafiando a pretensa universalidade do cânone ocidental. O poema Ay Kakyri Tama de Márcia Kambeba, por exemplo, ao narrar o deslocamento forçado de comunidades indígenas para periferias urbanas, estabelece um diálogo direto com a experiência (Bessa-Oliveira, 2018) presente nas narrativas afro-periféricas.

AY KAKYRI TAMA

Ay kakyri tama.
Ynua tama verano y tana rytama.
Ruaia manuta tana cultura ymimiu,
Sany may-tini, iapã iapuraxi tanu ritual.

[tradução - Márcia Wayna Kambeba]

Eu moro na cidade
Esta cidade também é nossa aldeia,
Não apagamos nossa cultura ancestral,
Vem homem branco, vamos dançar nosso ritual.

Nasci na Uka sagrada,
Na mata por tempos vivi,
Na terra dos povos indígenas,
Sou Wayna, filha da mãe Aracy.

Minha casa era feita de palha,
Simples, na aldeia cresci
Na lembrança que trago agora,
De um lugar que eu nunca esqueci.

Meu canto era bem diferente,
Cantava na língua Tupi,
Hoje, meu canto guerreiro,
Se une aos Kambeba, aos Tembê, aos Guarani.

Hoje, no mundo em que vivo,
Minha selva, em pedra se tornou,
Não tenho a calma de outrora,
Minha rotina também já mudou.

Em convívio com a sociedade,
Minha cara de “índia” não se transformou,
Posso ser quem tu és,
Sem perder a essência que sou,

Mantenho meu ser indígena,
Na minha Identidade,
Falando da importância do meu povo,
Mesmo vivendo na cidade (Kambeba, 2022, p. 24-25).

"Ay Kakyri Tama" é um poema que celebra a vida e a cultura indígena, mesmo em meio às dificuldades de viver na cidade, e que também critica as desigualdades e o preconceito que

os povos indígenas enfrentam. A poesia de Márcia Kambeba é um exemplo de como a arte pode ser uma ferramenta de resistência e empoderamento para os povos indígenas.

A análise do cânone literário à luz dessas perspectivas revela seus mecanismos de exclusão racializada. Como apontam Duarte e Scarpelli (2002) em *Gênero e Representação nas Literaturas de Portugal e África*, mesmo em contextos periféricos da lusofonia, o reconhecimento literário opera segundo critérios racializados: "Aqualusa e Mia Couto são celebrados porque sua branquitude os torna 'seguros'" (Duarte; Scarpelli, 2002, p. 115). Nesse mesmo sentido, conforme Nolasco (2022) a recente reidentificação de Machado de Assis como autor afro-brasileiro expõe com clareza o processo de branqueamento a que foram submetidas as contribuições negras à literatura nacional.

Nesse contexto, a proposta de decolonização curricular vai além da simples inclusão de autores marginalizados. Exige, como sugere Santiago (2000), que reconheçamos a margem como lugar de reinvenção do mundo. Isso implica questionar por que "Dom Casmurro", romance de Machado de Assis (1899), permanece como texto central nos currículos enquanto "Úrsula" de Maria Firmina dos Reis (1859) é relegada a posição periférica; significa entender que a escriturabilidade de Evaristo (2011) e Carolina de Jesus (1960) não pode ser reduzida a documento sociológico, mas deve ser lida em sua potência estético-política; requer, finalmente, que vejamos nas literaturas afro-brasileira e indígena não conteúdos a serem "adicionados", mas epistemologias capazes de reconfigurar todo o campo do literário.

A implementação dessa perspectiva nos currículos de Mato Grosso do Sul enfrenta desafios concretos. Os Parâmetros Curriculares Estaduais, embora mencionem a Lei 10.639/2003 e a 11.645/2008, frequentemente o fazem de forma superficial, sem problematizar as estruturas epistêmicas que organizam a seleção de textos literários. A formação docente, por sua vez, ainda é majoritariamente ancorada em perspectivas eurocêntricas, como apontam Do Vale e Nolasco (2021) em "Políticas para uma pedagogia descolonial: linguagens e práticas educacionais na América Latina contemporânea":

Somente um olhar de pesquisador lançado a partir desse lócus pode mirar para além das disciplinas e da geopolítica do conhecimento, ambas embutidas nos estudos de área, como observa Mignolo. É por isso que, qualquer pesquisa de base subalterna, periférica ou fronteiriça, como as que coerentemente não são articuladas dos grandes centros ou eixos, mas, sim, das bordas nas quais se encontram os sujeitos subalternos e suas respectivas produções periféricas, pode e deve ser entendida pelo pesquisador, sobretudo, como uma forma subalterna de pensar outra, e não como apenas mais uma forma de pensar como tão comumente se faz dentro da academia. Nesse sentido, não basta empregar conceitos advindos de teorização fronteiriça, ou mesmo nomes e

sobrenomes de pensadores desse pensamento, entendendo que, agindo assim, estaria pensando descolonialmente (Do Vale; Nolasco. 2021, p. 69).

Superar esses obstáculos exige mais que mudanças pontuais, demanda uma reestruturação radical das premissas que orientam o ensino de literatura, colocando no centro as vozes que historicamente foram silenciadas.

Deixamos apontados por hora, essa possibilidade de decolonizar o currículo por meio das Literaturas Indígenas, para ser desenvolvido em um outro estudo, porquanto que as Literaturas dos Povos Originários, demanda um estudo tão ou mais profundo quanto a Literatura Afro-brasileira aqui apresentada. Porém vislumbramos essa possibilidade de um currículo decolonial antirracista que envolva as questões de etnias, gêneros, dentre outras questões periféricas que possam auxiliar os/as professores/as em seu fazer pedagógico.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do currículo de Literatura do Ensino Médio em Mato Grosso do Sul entre 2005 e 2025 revela um cenário paradoxal. Por um lado, reconhece-se o valor teórico e político dos estudos decoloniais e étnico-raciais, que oferecem ferramentas fundamentais para desconstruir a colonialidade do saber literário. Autores como Quijano (2005), Walsh (2017) e Gomes (2017) demonstram como a educação pode se transformar em espaço de resistência e ressignificação identitária quando questiona a hegemonia eurocêntrica e valoriza saberes historicamente marginalizados. Por outro lado, a implementação concreta desses princípios enfrenta obstáculos estruturais que limitam sua efetividade.

A legislação educacional brasileira, especialmente a Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004), representa conquistas importantes do movimento negro. Contudo, na prática, essas normas esbarram em desafios significativos. A BNCC (2018), apesar de mencionar a literatura afro-brasileira, trata-a de forma superficial, reduzindo-a a competências técnicas descontextualizadas. Nos currículos estaduais, observa-se certa evolução, mas ainda predominam abordagens fragmentadas que isolam os autores negros em períodos específicos, sem estabelecer diálogos mais profundos com o cânone tradicional ou com outras áreas do conhecimento.

A proposta curricular decolonial desenvolvida nesta pesquisa busca superar essas limitações ao integrar autores como Conceição Evaristo (2009), Luiz Silva Cuti (2010), dentre outros, não como apêndices, mas como vozes centrais no processo de ensino-aprendizagem. Essa abordagem visa desnaturalizar hierarquias literárias enraizadas, contrastando visões de mundo e promovendo uma compreensão mais complexa da produção cultural brasileira. Para tanto, é essencial garantir não apenas a inclusão desses conteúdos, mas também os recursos pedagógicos e o apoio institucional necessários para sua efetiva implementação.

As contribuições deste trabalho ultrapassam o âmbito acadêmico. Ao vincular estudos decoloniais à análise curricular concreta, a pesquisa oferece subsídios valiosos para políticas públicas educacionais, destacando a urgência de se repensar o ensino de literatura como prática antirracista e inclusiva. Os resultados evidenciam que, mesmo após duas décadas da Lei 10.639, a literatura afro-brasileira permanece marginalizada nos currículos sul-mato-grossenses, reflexo tanto de desigualdades históricas quanto da lentidão nas transformações do sistema educacional.

Reconhecendo os limites deste estudo, que se restringiu à análise documental, sugere-se que pesquisas futuras investiguem a recepção dessas obras em sala de aula, avaliem programas de formação docente e desenvolvam materiais didáticos mais contextualizados. Esses desdobramentos são fundamentais para consolidar as mudanças propostas. Afinal, a decolonização do currículo exige mais que reformas superficiais, demanda rupturas epistemológicas profundas, compromisso político sustentável e uma revisão radical dos paradigmas que orientam nossa compreensão do que constitui a literatura brasileira.

Neste sentido, o ensino de literatura não pode ser entendido como atividade neutra ou meramente técnica. Como espaço privilegiado de memória e resistência, ele carrega um potencial transformador que só se realiza quando concebido como ato político consciente. A educação antirracista que emerge desta pesquisa não é opcional, mas condição essencial para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e plural. Cabe às instituições educacionais, aos formuladores de políticas públicas e à sociedade como um todo assumir essa responsabilidade histórica, transformando as conquistas legais em práticas pedagógicas efetivas e transformadoras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, Maria Luiza M; Pontara. Marcela N. **Literatura brasileira: tempos, leitores e leituras**, volume único. São Paulo: Moderna, 2005.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- AGNES, Mariano. **A invenção da baianidade: segundo as letras de canções**. 2. ed. Salvador : EDUFBA, 2019.
- ALBUQUERQUE, Rosiane Ruth de Almeida. **Lei 10.639/03 - A Inserção da História Africana e Afro-Brasileira do Ensino Fundamental nas Escolas do Município de Corumbá, MS**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2023.
- ALENCAR, José Martiniano de. **O tronco do ipê**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.
- ANDRADE, Oswald de. **Manifesto Antropófago e outros textos**. Organização e coordenação editorial Jorge Schwartz e Gênese Andrade. — São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2017.
- AZEVEDO, Aluísio. **O Mulato**. Ministério da Cultura. Fundação Biblioteca Nacional Departamento Nacional do Livro. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bn000166.pdf>. Acesso em: 25 de mar. 2025.
- AZEVEDO, Aluísio. **O cortiço** [recurso eletrônico] prefácio de Maurício Silva. – 2. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2019.
- BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciências Políticas, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio-ago., 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>. Acesso em acesso em 09 de jun. 2025.
- BARBOSA, Altair Sales. **A oralidade na literatura afro-brasileira**. Goiânia: Editora UFG, 2005.
- BARROS. Leandro Gomes de. **Peleja de Romano contra Inácio**. 1949 Disponível em: <https://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=ruicordel&pagfis=> Acesso em: 20 de jan. 2025.
- BARZOTTO, Leoné Astride. **Batuque Chiando no Terreiro: A presença Africana na Literatura de Lobivar Matos**. Polifonia, Cuiabá, MT, v.19, n.26, p.235-248. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/829/643>. Acesso em: 16 de fev. 2025.
- BENTO, Maria Aparecida S. (Org.). **Psicologia social do racismo – estudos sobre**

branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002.

BERND, Zilá. **Negritude e literatura na América Latina.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

BERND, Zilá; Soares Tanira Rodrigues. **Modos de transmissão intergeracional em romances da literatura brasileira atual.** ALEA | Rio de Janeiro | vol. 18/3 | p. 405-421 | set-dez. 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/alea/a/6Kry4qKsw9bT7bwmFwGggt/?lang=pt> .Acesso em 09 de jun. 2025.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. **Epistemologias fronteirizas em arte e cultura periféricas – “paisagens” descoloniais através da arte. Temporal - prática e pensamento contemporâneo.** Brasília, v. 2, n 4, 2018.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio; Santos, Kelly Queiroz dos. **Cadernos de Estudos Culturais.** Campo Grande, v. 1, p. 157-178, 2020.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação.** Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BONA, Camila de.; Ribeiro, Pablo Nunes. **Sobre a produtividade e a semântica do prefixo des- no português brasileiro atual.** 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/delta/a/Tj9FgNNhkTLdZHhStPXRCst/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 12 mai. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Diário Oficial da União, Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 de fev. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 20 de fev. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio. V. 1: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 20 de fev. 2025

CÂMARA, Rosana Hoffman. **Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações.** Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia, Belo Horizonte, MG, v.6, n.2, p. 179- 191, jul. /dez. 2013.

CAMÕES, Luís de. **Os Lusíadas.** Edição crítica, organização e notas de Emanuel Paulo Ramos. Porto: Porto Editora, 1993.

CANDIDO, Antônio. **A literatura e a formação do homem. Remate de Males:** Revista do Departamento de Teoria Literária. Campinas, n.esp. p. 81-89, 1999. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992/37>. Acesso em: 22 de jun. 2024.

CANDIDO, Antônio. **O direito à literatura.** In. Candido, Antônio. Vários escritos. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

CÂNDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade.** Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.

CASCUDO, Luis da Câmara. **Literatura oral no Brasil.** 2.ed. Rio de Janeiro: José Olympio; Brasília: INL, 1978, p.23

CASCUDO, Luís da Câmara. **Literatura oral no Brasil.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1954. Cascudo, Luis da Câmara. Dicionário do folclore brasileiro. São Paulo: Melhoramentos, 1980. p. 242.

CASTILHO, Suely Dulce de. A Representação do Negro na Literatura Brasileira: Novas Perspectivas. In: **Olhar de Professor**, vol.7, n. 1, 2004. p. 103-113. Disponível em: <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=68470108>. Acesso em: 20 jan. 2025.

CELLARD, André. **A Análise Documental.** In: POUPART, J. *et al.* (Orgs.). A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

CÔCO, Valdete. **A Configuração do trabalho docente na Educação Infantil.** Espírito Santo. 2010. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/118.pdf> Acesso em: 13 jan. 2025.

CORRÊA, Viriato. **Cazuza.** 27. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

CORRÊA, Viriato. **Cazuza.** Cia Ed. Nacional, SP, edição de 1968, pp. 46/48. Disponível em: <https://facetasculturais.com.br/2020/10/24/lacerda-cazuza-e-o-velho-mirigido/> Acesso em 14 de fev. 2025.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário, teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2014.

CRESWELL, John. Ward. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

CUTI, Luiz Silva. **Literatura Negro-Brasileira.** São Paulo: Selo Negro, 2010.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO (DOU). **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Essa lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Seção 1, página 1. 10 de janeiro de 2003.

DO VALE, Fábio; NOLASCO, Edgar César. **Políticas para uma pedagogia descolonial: linguagens e práticas educacionais na América Latina contemporânea**. NEMITYRA: Revista Multilingüe de Lengua, Sociedad y Educación-Vol 3-N2, p. 68, 2021.

DORRICO, Julie et al. (Org.). **Literatura Indígena Brasileira Contemporânea**. Curitiba: Appris, 2018. Disponível em: <https://www.editorafi.org/438indigena>. Acesso em: 30 jan. 2025. Acesso em: 12 mai. 2025.

DUARTE, Constância Lima; SCARPELLI, Marli Fantini. **Gênero e Representação nas Literaturas de Portugal e África**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura e Afrodescendência no Brasil: Antologia Crítica**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

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

DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura, política, identidades**. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2005. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://www.letas.ufmg.br/site/e-livros/Literatura,%20Pol%C3%ADtica,%20Identidades%20-%20Ensaio.pdf>
Acesso em: 30 jan. 2025.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Por um conceito de literatura afro-brasileira**. In: **Terceira margem**. n. 26, Rio de Janeiro, 2010. p. 113-138. Disponível em: <http://www.revistaterceiramargem.com.br/index.php/revistaterceiramargem/article/view/60/72>.> Acesso em: 13 jan. 2025.

DUSSEL, Enrique D. “2.4 – Exterioridade”; “2.5 – Alienação”; “2.6 – Libertação”. In: **Filosofia na América Latina: Filosofia da Libertação**. Tradução de Luiz João Gaio, Edições Loyola: São Paulo; Editora Unimep: Piracicaba, SP, 1977, p. 45-72.

ESCOBAR, Arturo. **Más allá del Tercer Mundo**. Globalización y diferencia. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia—Universidad del Cauca, 2005

EVARISTO, Conceição. **Literatura negra, educação e o ensino médio: notas para o debate**. In: SILVA, Ana Lúcia; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e (Orgs.). **Literatura afro-brasileira: ensino médio**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p. 17-33.

EVARISTO, Conceição. **Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade**. In: **SCRIPTA**. Belo Horizonte: PUC Minas, v. 13, n. 25. p. 17-31. Disponível em: <http://periodicos:pucminas.br/index.php/scripta/article/viewFile/4365/4510>> Acesso em: 13

jan. 2025.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2015.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2017, p. 24-25).

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas** / Frantz Fanon ; tradução de Renato da Silveira . Salvador: EDUFBA, 2008. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/frantz-fanon-pele-negra-mascaras-brancas-download/> . Acesso em 07 de jun. 2024.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afro-descendente: identidade em construção**. São Paulo: EDUC, 2009.

FLICK, Uwe. Uma **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre, RS: Bookman, 2004.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FONSECA, Maria Nazareth S. **Literatura negra, literatura afro-brasileira: como responder à polêmica?** In: SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazareth. (Org.). **Literatura afro-brasileira**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006. p. 9-38. Disponível em: <http://www.clasco.org.ar/libreria_cm/archivos/pdf_257.pdf> Acesso em: 16 jan. 2025.

FORENTINA, Souza; Lima Maria Nazaré / organização. **Literatura afro-brasileira**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**. Rio de Janeiro: Maia & Schmidt, 1933, p. 156.
GAMA, Luiz. **Literafro: o portal da literatura afro-brasileira**. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autores/655-luiz-gama>. Acesso em: 16 jan. 2025.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais**. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, SP, v.26, n.2, 1995.

GOMES, Nilma Lino. **A Contribuição dos Negros para o Pensamento Educacional Brasileiro**. In: SILVA, Petronilha. Beatriz G.; BARBOSA, Lúcia Maria A. (Orgs.). **O Pensamento Negro em Educação no Brasil: expressões do movimento negro**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1997. p. 17-30

GOMES, Nilma Lino.; OLIVEIRA, Fernanda S. de; SOUZA, Kelly Cristina C. de. **Diversidade étnico-racial e trajetórias docentes: um estudo etnográfico em escolas públicas**. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma L. e (Orgs.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 57-74.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e relações raciais: desafios para as políticas públicas**. In: RIBEIRO, Djamila (Org.). O que é lugar de fala? São Paulo: Companhia das Letras, 2017. p. 201-214.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1. p. 98-109, jan/abr. 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e Identidade Negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GOMES, Nilma Lino.; SILVA, Petronilha Beatriz. G. S. **O Desafio da Diversidade**. In: GOMES, Nilma Lino.; SILVA, Petronilha Beatriz G. S. (Org.). Experiências étnico- culturais para a formação de professores. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GOMES, Ivaneide Damasceno do Nascimento. **Literatura brasileira e afro-brasileira no ensino: a interpretação do aluno / Ilhéus**. UESC. 2015.

GONZAGA, Tomás Antônio. **Cartas Chilenas**. Lisboa: Oficina de Antônio Rodrigues Galhardo, 1789, p. 89.

GUBA, Egon. G.; LINCOLN, Yvonna. S. **Effective evaluation**. San Francisco: Jossey-Bass, 1981.

GUIMARÃES, Bernardo. **A Escrava Isaura**. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1875. Disponível em: https://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_obrasraras/or43590/or43590.pdf Acesso em 10 mar. 2025.

GUIMARÃES, Ruth. **Contos populares e a oralidade africana**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

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

IANNI, Octávio. **Literatura e consciência**. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros. São Paulo: USP n. 28 USP, 1988. p. 91-99. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/70034>> Acesso em 10 dez. 2024.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada**. São Paulo: Francisco Alves, 1960, p. 67.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. 7. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2009.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1994.

LIMA, Jorge de. **Obra poética**. Organização de Otto Maria Carpeaux. Rio de Janeiro: Getúlio Costa, 1949.

LIMA Junior. et al. **Análise Documental como Percurso Metodológico na Pesquisa Qualitativa**. Cadernos da Fucamp, v.20, n.44, p.36-51/2021.

LOBATO, Monteiro. **Bocatorta**. In: Lobato, Monteiro. Contos Completos. São Paulo: Biblioteca Azul, 2014. p. 125-137. 1916.

LOBATO, Monteiro. **Negrinha**. São Paulo: Editora Globo. 2012.

LOBATO, Monteiro. **Histórias da Tia Nastácia**. Edição integral. São Paulo: Círculo do livro, por cortesia dos herdeiros de Monteiro Lobato e da Editora Brasiliense, S.A, s/d [1ª edição: 1937.

LOPES, Nei. **Enciclopédia brasileira da diáspora africana**. São Paulo: Selo Negro, 2004, p 392.

LOPES. Alice Casimiro. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**, Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACEDO, Joaquim Manuel. **As vítimas-algozes**. 3. ed. São Paulo: Scipione; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1991.

MACEDO, Elizabeth. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**, Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.

MACHADO, Rodrigo Corrêa Martins; Soares, Ivanete Bernardino. **Por um ensino decolonial de literatura**. Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Ouro Preto, Minas Gerais / Brasil. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/wcdxsD3sqYmYVRSQncPV4ty/> . Acesso em 10 de jul. 2024.

MACHADO, Vanda. **Literatura negra, literatura afro-brasileira: Tradição oral e vida africana e afro-brasileira**. In: SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazareth. (Org.). Literatura afro-brasileira. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006. p. 77-112. Disponível em: <http://www.clacso.org.ar/libreria_cm/archivos/pdf_257.pdf> Acesso em: 16 jan. 2025.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre a colonialidade do ser: contribuições para o desenvolvimento de um conceito**. Rio de Janeiro: Via Verita, 2022.

MATO GROSSO DO SUL. **Referencial Curricular 2012. Ensino Médio**. Secretaria de Estado de Educação. Campo Grande: SED, Gráfica Alvorada. 2012.

MATO GROSSO DO SUL. **Referencial Curricular para o Ensino Médio**. Secretaria de Estado de Educação. Campo Grande: SED, Gráfica Alvorada. 2008.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio e Novo Ensino Médio**. Campo Grande - MS: SED, 2021. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br>. Acesso em 14 de fev. 2025.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Referencial Curricular para o Ensino Médio de Mato Grosso do Sul**. Área de Linguagens Códigos e suas Tecnologias. Campo Grande: SED, 2006.

MATOS, Gregório de, 1636-1965. **Poemas escolhidos** / Gregório de Matos; seleção e organização José Miguel Wisnik. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

MATOS, Lobivar. **Sarobá**. Rio de Janeiro: Minha Livraria Editora, 1936.

MESTRE DIDI. **Mitologia dos orixás e tradição oral afro-brasileira**. Salvador: Fundação Gregório de Mattos, 2002

MIGNOLO, Walter D. **Desafios decoloniais hoje**. Tradução de Marcos de Jesus Oliveira. Revista Epistemologias do Sul. Foz do Iguaçu, PR. V.1, n.1, 2017, p. 12- 32, 2017. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/download/772/645>, acesso em: 20 mai. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

MINISTÉRIO DA IGUALDADE RACIAL. **Informe MIR - Monitoramento e avaliação - nº 3 - Edição Censo Demográfico 2022**. Brasília-DF - fevereiro de 2024.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf ,acesso em 15 de mai. 2024.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: MEC, 2005.

NEVES, Eislher Alves Ferreira. **No labirinto das raízes: história do ensino de literatura em mato grosso do sul (1977-2008)**. 187f. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, 2013.

OLIVEIRA, Sílvio. **Literatura negra, literatura afro-brasileira: Séculos de Arte e Literatura Negra**. In: SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazareth. (Org.). Literatura afro brasileira. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006. p. 39-76. Disponível em: <http://www.clacso.org.ar/libreria_cm/archivos/pdf_257.pdf> Acesso em: 16 jan. 2025.

NOLASCO, Edgar César. **O teorizador vira-lata**. Campinas: Pontes, 2022.

NOLASCO, Edgar César. **Descolonizando a Pesquisa Acadêmica: uma teorização sem**

disciplinas. Cadernos de estudos culturais, Campo Grande, MS, v. 1, p. 9-21, jan./jun. 2018

PALERMO, Zulma. **Para uma pedagogia decolonial.** 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014.

PATROCÍNIO, José do. Motta. **Coqueiro ou a pena de morte.** Rio de Janeiro: F. Alves, Instituto Estadual do Livro, 1977.

PEREIRA, Amilcar A. **O Movimento Negro Brasileiro e a Lei Nº 10.639/2003: Da criação aos desafios para a implementação.** Revista Contemporânea de Educação, vol. 11, n. 22, ago/dez de 2017.

PEREIRA, Jaquelânia Aristides; Costa. Maria de Fátima Vasconcelos da. **“Leitura e Análise Semiótica do Poema/Canção “Eu-Mulher””: A Poesia em Canto e Dança**”, Anu. Lit., Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 33-51, 2019.

PROENÇA, Filho. Domício. **A trajetória do negro na literatura brasileira.** Estudos Avançados 18 (50), 2004.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina.** Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf, acesso em: 10 mai. 2024.

QUINTERO, Pablo; Figueira Patrícia e Paz Concha Elizalde. **“Uma breve história dos estudos decoloniais”.** 2019. Disponível em: <https://assets.masp.org.br/uploads/temp/temp-QE1LhobgtE4MbKZhc8Jv.pdf> , acesso em: 03 dez. 2024.

REGO, José Lins do. **Fogo morto.** São Paulo: Círculo do Livro, 1984.

REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula.** São Luís: Typ. do Progresso, 1859.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A Pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia** (Tese de doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil. 1999.

ROMANOWSKI, Joana. Paulin & ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte.”** Revista Diálogo Educacional, 6(19). 2006.

ROMANOWSKI, Joana. Paulin. **As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90.** São Paulo: Faculdade de Educação da USP. 2002.

SANTIAGO, Silviano. **Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural.** 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SANTIAGO, Silviano. **Grafias de vida – a morte.** São Paulo: Companhia das Letras, 2023.

SANTOS, Pedro Afonso Cristovão dos; Pereira Mateus Henrique de Faria. Nicodemo Thiago Lima. **“Por onde deve começar-se a história do Brasil?”: eurocentrismo, historiografia e o Antropoceno**. Topoi (Rio J.), Rio de Janeiro, v. 23, n. 49, p. 70-93, jan./abr. 2022. Disponível em: www.revistatopoi.org Acesso em: 03 fev. 2025.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; Gomes, Flávio dos Santos. **Dicionário da escravidão e liberdade**: 50 textos críticos. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SEGATO, Rita Laura. **Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial**, e-cadernos ces [Online], 18. 2012.

SILVA, Kristhine K. S. da. Andrade, Valter Zotto de. **Mito da mulata exportação: uma reflexão sobre a personagem “Gabriela, cravo e canela”**. In Litteras, 3(1), 1–13. 2023. Disponível em: <https://periodicos.unisantacruz.edu.br/index.php/inlitteras/article/view/272> . Acesso em: 03 fev. 2025.

SILVA, Tomaz T. da. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo/** Tomaz Tadeu da Silva. -3. ed.; 8. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SOARES, M. Alfabetização no Brasil – **O Estado do conhecimento**. Brasília: INEP/MEC.1989.

SOARES, Magda, **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17. ed. São Paulo: Ed. Ática, 2002.

SODRÉ, Muniz. **A comunicação do negro no Brasil: oralidade e identidade cultural**. Rio de Janeiro: Vozes, 1988.

SOUSA, Cruz e. **Obra completa: poesia** / João da Cruz e Sousa; organização e estudo por Lauro Junkes. Jaraguá do Sul: Avenida, 2008.

SOUZA, Lima. Maria Nazaré / organização. **Literatura afro-brasileira**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

SUASSUNA, Ariano. **Auto da Compadecida**. Rio de Janeiro: ed. Agir, 1975.

SÜSSEKIND, Maria Luiza; Maske Jeferson. **“Pendurando roupas nos varais”**: Base Nacional Comum Curricular, trabalho docente e qualidade”. Brasília, v. 33, n. 107, p. 173-187, jan./abr. 2020.

TODOROV, Tzevan. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TORRES, Leonor Lima. Palhares, José Augusto. **Metodologia de investigação em Ciências Sociais da Educação**. Instituto de Educação da Universidade do Minho, Minho: Edições Húmus.2014.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE



137

UNESCO-IBE. **Glossário de terminologia curricular. Brasília: Unesco, 2016.** Disponível em: https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/10/glossario_unesco.pdf. Acesso em 29/09/2024. Acesso em 26 de jun. 2024.