



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB**  
**INSTITUTO DE LETRAS - IL**  
**DEPARTAMENTO DE TEORIA LITERÁRIA E LITERATURAS - TEL**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LITERATURA – PÓSLIT**

**LER CONCEIÇÃO EVARISTO NO ENSINO DE LITERATURA -  
POR UM CURRÍCULO AMERICANO**

**LUCIMAR PINHEIRO DA SILVA SAMPAIO**

Brasília, DF  
Dezembro, 2023

**LUCIMAR PINHEIRO DA SILVA SAMPAIO**

**LER CONCEIÇÃO EVARISTO NO ENSINO DE LITERATURA -  
POR UM CURRÍCULO AMEFRICANO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Literatura, do Departamento de Teoria Literária e Literaturas, do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como um dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Literatura.

**Área de concentração:** Literatura e Práticas Sociais

**Linha de pesquisa:** Poéticas e Políticas do Texto

**Orientadora:** Profa. Dra. Adriana de Fátima Alexandrino Lima Barbosa

Brasília, DF  
Dezembro, 2023

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SS1921 Sampaio, Lucimar Pinheiro da Silva  
Ler Conceição Evaristo no ensino de literatura - por um  
currículo amefricano / Lucimar Pinheiro da Silva Sampaio;  
orientador Adriana de Fátima Alexandrino Lima Barbosa. --  
Brasília, 2023.  
179 p.

Tese(Doutorado em Literatura) -- Universidade de  
Brasília, 2023.

1. Literatura negra. 2. Currículo antirracista. 3.  
Amefricanidade. 4. Epistemicídio. 5. Ensino de literatura e  
escrevivência. I. Barbosa, Adriana de Fátima Alexandrino  
Lima, orient. II. Título.

## **LUCIMAR PINHEIRO DA SILVA SAMPAIO**

Tese intitulada LER CONCEIÇÃO EVARISTO NO ENSINO DE LITERATURA - POR UM CURRÍCULO AMEFRICANO, de autoria de Lucimar Pinheiro da Silva Sampaio, para defesa sob julgamento de banca examinadora constituída pelas seguintes professoras e professor:

---

Profa. Dra. Adriana de Fátima Alexandrino Lima Barbosa – Orientadora  
Departamento de Teoria Literária e Literaturas/UnB

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andressa Marques da Silva – Examinadora Externa  
SEEDF/Ministério da Cultura

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mirian Cristina dos Santos – Examinadora Externa  
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (FALED/UNIFESSPA)

---

Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Paulo Petronilio Correia – PPGL/UnB – Examinador Interno  
Departamento de Teoria Literária e Literaturas/UnB

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Anna Herron More – Examinadora Interna (Suplente)  
Departamento de Teoria Literária e Literaturas/UnB

Data da defesa:  
Brasília-DF, Brasil, 15 de dezembro de 2023.

## DEDICATÓRIA

*Às minhas mais velhas, que, direta ou indiretamente,  
fortaleceram esse caminho por onde esses escritos  
passam ou passarão.*

*À imponente Lari e destemido João: descendentes valiosos  
e autores/intérpretes de um novo tempo.*

## AGRADECIMENTOS

Agradecer às amigas que estiveram presente nesta etapa da minha vida, numa parte ou no todo, trazendo possibilidades, conversas, ideias, diversão e amparo: Edu Silva e Lorena Melo pelas trocas acadêmicas que se graduaram para trocas de vida; Lucienne Casqueiro, pela aparição valiosa no meio do caminho, tornando a trajetória e o desfecho mais leves; Iraci Baraúna, Luzia Moura e Maria do Socorro Julião que presenciaram o ainda sonho e comigo vieram até aqui.

Às companheiras do grupo de pesquisa Literatura e Corpo que fazem tudo acontecer ao mesmo tempo agora, magicamente, dentro do espaço e tempo de cada uma, compartilhando as melhores ideias.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Andressa Marques da Silva, inspiração na elaboração dessa pesquisa sobre currículo e literatura, pela leitura, contribuição e direcionamentos para o fechamento desse ciclo.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mirian Cristina dos Santos por sua disposição em se deslocar e nos presentear com sua presença valiosa, brindado a todas e todos com essa intelectualidade negra pujante, mostrando-nos, na teoria e na prática, que sim, é possível.

Ao Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Paulo Petronilio por colocar à nossa disposição toda essa sabedoria ancestral, sem negociações com pactos acadêmicos hegemônicos, como uma centelha de ensinamentos que não nos deixa outra alternativa a não ser transgredir.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Anna Herron More, que esteve presente onde tudo começou, ainda na seleção, por aceitar fazer parte desse momento de encerramento, compartilhando conosco, de forma muito generosa, toda sua experiência e sabedoria nesse momento tão especial.

Encerrando, quero agradecer especialmente pela orientação, pelo acolhimento e pelo apoio da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Adriana de Fátima Alexandrino Lima Barbosa. Para além de todas as trocas que se transformaram nessa escrita de argumentos e vida, Adriana (sem formalidades, como carinhosamente ela é) me recebeu quando estava tudo muito confuso e deu soluções, numa mudança nada fácil, que é a de orientação. Durante os dois anos e alguns meses, tudo se tornou mais possível. Obrigada, de coração!

## LER CONCEIÇÃO EVARISTO NO ENSINO DE LITERATURA - POR UM CURRÍCULO AMEFRICANO

### RESUMO

As relações étnico-raciais no Brasil são permeadas pela sombra do mito da democracia racial, muito difundido no início do século XX, e a força da produção literária amplificou essa ideia, a qual foi convenientemente abraçada pela elite branca da época e até hoje encobre práticas de racismo. Diante desse cenário, essa pesquisa desenvolve estudos sobre ensino de literatura negra e a sua inserção nos currículos educacionais, tecendo críticas a padrões de ensino e aprendizagem colonizadoras e eurocêntricas, os quais obstaculizam a emancipação da população negra nesta sociedade racista, capitalista e patriarcal. Compreendendo que a população negra possui especificidades quanto sua vivência individual e coletiva, permeadas por uma história invisibilizada nos currículos de ensino, embora existam leis que amparem a abordagem desses conhecimentos, como a Lei 10639/2003, reivindicamos, neste trabalho, a inserção dos saberes advindos dessa comunidade nas diretrizes oficiais de ensino do país, numa perspectiva *Amefricana* de Lélia Gonzalez (2018, 2020), com a qual é possível ressignificar o processo de colonização e suas consequências para a população negra, valendo-se de discursos acerca do tema na perspectiva do/a colonizado/a. A partir da epistemologia do Dispositivo da Racialidade de Sueli Carneiro (2023), na qual a autora aborda os conceitos de Epistemicídio e Interdição, alicerçamos a defesa de uma educação antirracista por meio da literatura negra, tendo como representante dessa arte na educação formal a escritora Conceição Evaristo (1996, 2020) e seu conceito de Escrevivência. Na contramão dessa falácia de democracia racial, essa pesquisa revisita as políticas de formulação dos currículos por meio de sua organização nas Teorias do Currículo, destrinchando o viés ideológico eurocêntrico presente em suas estruturas, o qual ainda direciona o ensino a uma aprendizagem excludente, privilegiando a branquitude. Sendo assim, com amparo e inspiração na luta contínua do Movimento Negro para garantia do direito à educação, esse trabalho defende a necessidade da construção de uma educação literária afrocentrada, ancorada nas especificidades do povo negro brasileiro, de modo que a história e cultura africana seja contemplada nas políticas curriculares, considerando que a população do país é majoritariamente negra.

**PALAVRAS-CHAVE:** literatura negra; amefricanidade; escrevivência; epistemicídio; currículo antirracista.

## READING CONCEIÇÃO EVARISTO IN THE TEACHING OF LITERATURE - TOWARD AN AMEFRICAN CURRICULUM

### ABSTRACT

Ethnic-racial relations in Brazil are permeated by the shadow of the myth of racial democracy, widely propagated in the early 20th century, and the power of literary production amplified this idea, which was conveniently embraced by the white elite of the time and still conceals racist practices. In the face of this scenario, this research develops studies on the teaching of black literature and its inclusion in educational curricula, criticizing colonial and eurocentric teaching and learning patterns that hinder the emancipation of the black population in this racist, capitalist, and patriarchal society. Understanding that the black population has specificities in their individual and collective experiences, influenced by a history that is invisible in teaching curricula, despite the existence of laws that support the inclusion of this knowledge, such as Law 10639/2003, in this work, we demand for the inclusion of knowledge from this community in the official education guidelines of the country, from an *Amefrican* perspective as proposed by Lélia Gonzalez (2018, 2020). This perspective allows for the redefinition of the process of colonization and its consequences for the black population, using discourses on the subject from the perspective of the colonized. Drawing on the epistemology of Sueli Carneiro's Raciality Device (2023), in which the author addresses the concepts of Epistemicide and Interdiction, we base the defense of an anti-racist education through black literature, with the writer Conceição Evaristo (1996, 2020) as the representative of this art in formal education, and her concept of *Escrevivência*. Contrary to the fallacy of racial democracy, this research revisits curriculum formulation policies through their organization in Curriculum Theories by unlocking the eurocentric ideological bias present in their structures, which still leads to exclusive learning, privileging whiteness. Therefore, with the support and inspiration of the ongoing struggle of the Black Movement to guarantee the right to education, this work defends the need to build an Afrocentric literary education, anchored in the specificities of the Brazilian black population, so that African history and culture are included in curriculum policies, considering that the majority of the country's population is black.

KEYWORDS: black literature; amefricanity; escrevivência; epistemicide; anti-racist curriculum."



# LEER CONCEIÇÃO EVARISTO EN LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA - POR UN CURRÍCULO AMEFRICANO

## Resumen

Las relaciones étnico-raciales en Brasil son permeadas por la sombra del mito de la democracia racial, ampliamente propagado a principios del siglo XX, y la fuerza de la producción literaria amplificó esta idea, la cual fue convenientemente abrazada por la élite blanca de la época y todavía encubre prácticas racistas. Ante este escenario, esta investigación desarrolla estudios sobre la enseñanza de la literatura negra y su inserción en los currículos educativos, criticando patrones de enseñanza y aprendizaje coloniales y eurocéntricos que obstaculizan la emancipación de la población negra en esta sociedad racista, capitalista y patriarcal. Comprendiendo que la población negra tiene especificidades en sus experiencias individuales y colectivas, influenciadas por una historia invisible en los currículos de enseñanza, a pesar de la existencia de leyes que respaldan la inclusión de estos conocimientos, como la Ley 10639/2003, en este trabajo reivindicamos la inclusión de conocimientos provenientes de esa comunidad en las directrices oficiales de enseñanza del país, desde una perspectiva *Amefricana* de Lélia Gonzalez (2018, 2020). Esta perspectiva permite la redefinición del proceso de colonización y sus consecuencias para la población negra, valiéndose de discursos sobre el tema desde la perspectiva del colonizado. Basándonos en la epistemología del Dispositivo de la Racialidad de Sueli Carneiro (2023), en la cual la autora aborda los conceptos de Epistemicidio e Interdicción, respaldamos la defensa de una educación antirracista por medio de la literatura negra, teniendo como representante de ese arte en la educación formal la escritora Conceição Evaristo (1996, 2020) y su concepto *Escrevivência*. Contrariamente a la falacia de la democracia racial, esta investigación revisa las políticas de formulación de los currículos por medio de su organización en las Teorías del Currículo, desglosando el sesgo ideológico eurocéntrico presente en sus estructuras, el cual aún conduce la enseñanza a un aprendizaje excluyente, privilegiando la blanquitud. Por lo tanto, con el apoyo y la inspiración de la lucha continua del Movimiento Negro para garantizar el derecho a la educación, este trabajo defiende la necesidad de construir una educación literaria afrocentrada, arraigada en las especificidades de la población negra brasileña, de modo que la historia y la cultura africana se incluyan en las políticas curriculares, considerando que la población del país es mayoritariamente negra.

**PALABRAS CLAVE:** literatura negra; amefricanidad; escrevivência; epistemicidio; currículo antirracista.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Estrutura do CMNEM

Figura 2 – Eixos estruturantes dos Itinerários Formativos

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 – Quantidade de estudantes matriculadas/os por raça/gênero – 2022

Gráfico 2 – Sem informação de desligamento escolar por raça/ gênero – 2022

Gráfico 3 – Rendimento escolar por raça - 2022

Gráfico 4 – Rendimento escolar das mulheres - 2022

Gráfico 5 – Rendimento escolar dos homens - 2022

Gráfico 6 – Rendimento escolar por raça/gênero feminino - 2022

Gráfico 7 – Rendimento escolar por raça/gênero masculino - 2022

Gráfico 8 – Não declarantes de raça – comparativo 2020, 2021 e 2022

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
CED – Centro Educacional  
CEM – Centro de Ensino Médio  
CEMI – Centro de Ensino Médio Integrado  
CMNEM – Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio  
DF – Distrito Federal  
DINFE – Diretoria de Informações Educacionais  
FGB – Formação Geral Básica  
FNB – Frente Negra Brasileira  
IF – Itinerários Formativo  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases  
LPFG – Língua Portuguesa – Formação Geral  
MNU – Movimento Negro Unificado  
MUCDR – Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial  
PDAF – Programa de Descentralização Administrativa e Financeira  
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio  
RA – Região Administrativa  
SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal  
SEI – Sistema Eletrônico de Informações  
TEN – Teatro Experimental do Negro

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	13
Justificativa.....	16
1. CURRÍCULO E RESITÊNCIA NEGRA .....	23
1.1 Currículo como campo de estudo e o pós-abolição no Brasil .....	27
1.2 Currículo na perspectiva de classes e a luta negra por ensino formal .....	41
1.3 Currículo para as diferenças e a questão racial .....	49
1.4 Por um currículo Amefricano .....	58
2. CURRÍCULO E LITERATURA NEGRA.....	72
2.1 A vez da literatura negra no Brasil .....	76
2.2 Currículo e movimento .....	91
2.2.1 Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio do DF .....	94
2.3 Estudantes negras/os nas escolas do DF – Censo Escolar 2022.....	101
2.4 Epistemicídio e Currículo Escolar.....	108
3. PONCIÁ VICÊNCIO E ENSINO DE LITERATURA .....	124
3.1 Mulheres negras e a força ancestral .....	129
3.2 Masculinidade negra: o homem-barro.....	142
3.3 Ponciá Vicêncio e currículo .....	156
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	167
REFERÊNCIAS.....	174

## INTRODUÇÃO

“Às vezes, não poucas, o choro da personagem se confundia com o meu, no ato da escrita. Por isso, quando uma leitora ou um leitor vem me dizer do engasgo que sente, ao ler determinadas passagens do livro, apenas respondo que o engasgo é nosso”<sup>1</sup>

Conceição Evaristo

Esse é um texto que se propõe argumentar sobre ensino da cultura e história africana e afro-brasileira, currículo afrocentrado, literatura negra e relações étnico-raciais na educação formal, valendo-se de percepções sobre um passado e um presente colonizador, a fim de entender como chegamos nesse ensino eurocêntrico e como podemos avançar quando o assunto é educação e diferença racial. Uma busca muito inspirada no ideograma Sankofa<sup>2</sup>, vislumbrando caminhos entrecruzados, de um percurso vivente entre passado e futuro: “Nunca é tarde para voltar e apanhar aquilo que ficou para trás” (Nascimento, 2008, p.32).

As palavras desse texto pretendem ganhar força e alcançar lugares e saberes diversos. Sair desse espaço privilegiado, onde são acolhidas as teses, e assentarem-se também em diferentes ambientes que ensejam mudanças de perspectivas sobre pensamentos e atitudes colonizadoras universalizantes; lugares que têm sede, como esse texto, de encontrar um país que realmente viva todas as diferenças, embora o recorte desse trabalho tenha foco na diferença racial.

Nessa pesquisa, interessou-nos revisitar a presença da população negra na formação educacional do país, abordar questões relacionadas à trajetória de ensino formal dessa população e revelar a importância de se ressignificar os modos de aprendizagens escolar, a partir da perspectiva de vozes negras.

Como nos guia Conceição Evaristo por meio de sua tese, “todo indivíduo e toda coletividade têm direito ao seu auto-pronunciamento, têm direito de contar/cantar a sua própria história” (Evaristo, 2011, p. 08); e é nesse viés, ressaltado por essa mulher negra, intelectual, escritora, poeta, professora e doutora, que ancoramos parte desses

---

<sup>1</sup> Prefácio da obra Ponciá Vicêncio

<sup>2</sup> Ideograma que faz parte de um conjunto de símbolos africanos de origem akan.

estudos, a partir de uma epistemologia afrocentrada e antirracista, que se pretende contra-hegemônica.

No caminho desses estudos, abordamos diretrizes curriculares do ensino formal, enquanto estruturas carregadas de ideologias e poder, defendendo reformulação dessas orientações, a partir de um olhar responsável para saberes afrocentrados invisibilizados, de modo a conectá-los igualmente a conhecimentos que já têm lugar privilegiado há séculos no centro da formação escolar.

Como convivemos com diferentes classes sociais, conseqüentemente nos deparamos com diferentes oportunidades de acessos aos direitos básicos em sociedade; no entanto, outros marcadores de diferenças que não têm tanta visibilidade nas formulações de políticas públicas, como raça e gênero, também são determinantes para a ascensão social, tendo em vista que, além de vivermos num sistema capitalista economicamente opressor, lidamos, concomitantemente, com um sistema patriarcal, sexista e racista que também se vale da dominação para manter, na base da pirâmide, quem não se enquadra no padrão europeizado patriarcal branco.

Não se trata de hierarquizar opressões, mesmo porque defendemos que elas nem existam; no entanto, é importante observar como cidadãs/ãos são discriminadas/os por serem diferentes do que é considerado padrão quanto ao fenótipo e o quão isso as/os destitui de direitos. Sendo a escola um ambiente propício para a formação integral da/o estudante, conhecedor/a dos seus direitos e capacitada/o para concorrer a acessos já muito demarcados pela e para a elite, é extremamente necessário que as diretrizes curriculares estejam alinhadas a uma proposta de ensino libertadora e emancipatória, considerando também a diversidade de raça do público a que elas se direcionam.

Os currículos trazem orientações sobre diversidade de forma bastante generalizada e, por conseguinte, o racismo, o machismo e o sexismo ainda sobrevivem no cotidiano das/os estudantes, limitando suas vivências escolares, obstaculizando a criatividade e oprimindo falas e atitudes. Muito já se percorreu para que atualmente seja possível lutar por políticas educacionais que envolvam de modo mais impactante as diferenças; formalizar um currículo antirracista é um chamado para que as políticas curriculares se apresentem mais condizentes com a identidade nacional racial do país.

Sendo assim neste percurso de pesquisa, essa tese foi dividida em três capítulos, com a seguinte configuração:

No primeiro capítulo, intitulado **Currículo e Resistência Negra** há um desmembramento de ideias sobre raízes da discriminação racial no país e como o racismo opera para limitar acessos da população negra à educação formal, privilegiando a branquitude, com o intuito da manutenção do *status quo*. Nesse sentido, traçamos um paralelo entre os estudos das Teorias do Currículo e a luta do Movimento Negro brasileiro para garantir o ensino formal à população negra, embasados no conceito de Amefricanidade da escritora e ativista Lélia Gonzalez, compreendendo que o currículo deve representar a população brasileira, valorizando as raízes culturais, sociais e históricas que formam a identidade pluriétnica do país.

No segundo capítulo, **Currículo e Literatura Negra**, inicialmente apresentamos brevemente o Currículo em Movimento da Secretaria de Educação do Distrito Federal, vigente no corrente ano nessa unidade de federação, do qual retiramos excertos do campo Objetivos de Aprendizagem de Língua Portuguesa que retratavam o ensino de literatura. Diante desses excertos, realizamos uma análise - à luz do Dispositivo da Racialidade da filósofa Sueli Carneiro -, da linguagem utilizada nestes textos, a fim de compreender se as diretrizes orientam, efetivamente, para a aplicabilidade da Lei 10630/2003 no ensino de literatura.

No terceiro e último capítulo, denominado **Ponciá Vicêncio e Ensino de Literatura**, o conceito de Escrivivência é apresentado, concomitantemente a uma análise literária da obra *Ponciá Vicêncio*, a qual evidencia, neste trabalho, várias possibilidades de abordagens de temas afrocentrados, como religião, afetividade negra, cultura afro-brasileira, ancestralidade, dentre outros, por meio do ensino de literatura negra. Neste capítulo, recuperamos algumas ideias lançadas nos dois anteriores, propondo a literatura negra nas diretrizes curriculares a partir da análise dessa obra da escritora Conceição Evaristo. Não se trata de uma sequência didática, mas a expressão de possibilidades quando a finalidade é um ensino afrocentrado, que aborde a história e cultura negra a partir de um viés não hegemônico, como delimita a Lei 10.639/2003.



## **Justificativa**

Enquanto professora negra de escola pública, que sempre atuou no centro do poder político do país – Distrito Federal –, muitas vezes refleti, nas escolas em que atuei por essa capital, sobre o espaço da pessoa negra na educação, seja como estudante, seja como funcionária.

O que pude observar ao longo desses anos, é que há uma demarcação racial de espaços bem definida no ambiente escolar público. Negras e negros estão em maioria no corpo discente ou não função de limpeza e manutenção; já professoras, professores e equipe gestora, ainda é de minoria negra. Na última escola em que trabalhei, por exemplo, num bairro considerado nobre da cidade, havia apenas dois professores negros e duas professoras negras (uma delas, eu), num quadro de aproximadamente trinta educadoras e educadores.

Percebi também, durante esses anos, que abordar temas sobre raça, racismo e relações étnico-raciais ainda é muito complexo, quase um tabu. Eles saltam mais comumente nas resoluções de conflitos de base racista ou em forma de projetos com o intuito de cumprir a Lei 10.639 de 2003, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira.

Nessas ocasiões, projetos específicos geralmente são idealizados e aplicados por educadoras ou educadores sensíveis ao assunto, ou em conteúdos das disciplinas História, Artes e Língua Portuguesa para as quais a Lei foi mais específica. Uma invisibilidade que também se vê nos livros didáticos - embora já existam progressos consideráveis nesse sentido -, nas metodologias de ensino e no currículo escolar.

Essas percepções, me levaram ao sentimento de frustração por acompanhar o pouco direcionamento que é dado quando o assunto é diversidade racial, tão necessário para a autonomia da população negra, ainda mais se considerarmos que tanto o Distrito Federal, onde trabalho em instituições de ensino há vinte e cinco anos, quanto no país como um todo, temos uma população de maioria negra - segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

De acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio (PNAD) de 2022, publicados pelo IBGE, 56% da população brasileira é negra (sendo a categoria negro formada por quem se autodeclara preto ou pardo); já no Distrito Federal esse quantitativo é de 52,47%, segundo a Pesquisa Distrital de Amostra de

Domicílio (PDAD) de 2021, realizada pela Codeplan – Companhia de Desenvolvimento do Distrito Federal.

Como ressalta a professora e pesquisadora Nilma Lino Gomes (2001), a proposição de aprendizagem sobre cultura africana na escola é muito limitada a metodologias de viés comemorativo e bastante utilizada para suprir a obrigatoriedade das legislações:

qual o espaço que a cultura, mais especificamente a cultura de tradição africana, ocupa na escola? Em geral ainda é vista como algo externo aos indivíduos e não como um dos conteúdos constituintes de todos os modos de vida da nossa sociedade. De acordo com essa concepção limitada, ela se apresenta restrita às danças, à música, ao futebol, à sensualidade da mulata, ao carnaval. Por fim, a cultura de tradição africana acaba se restringindo às datas comemorativas e às meras “contribuições” para a formação da sociedade brasileira (Gomes, 2001, p 94).

Temos um currículo escolar que já não dá conta de alcançar as peculiaridades do que é ser negra e negro no país, tampouco valorizar a ancestralidade africana e identidade afrodiáspórica da população. Como ressalta Eliane Cavalleiro, muitas atitudes preconceituosas no Brasil “são apoiadas em conceitos ou opiniões não fundamentadas no conhecimento, e sim na sua ausência” (Cavalleiro, 2013, p. 45).

Sabendo que a escola é o espaço privilegiado de construção de saberes, mas também é onde ocorrem muitas incidências de discriminação, é necessário direcionar a produção de conhecimento desse ambiente para práticas que valorizem as diferenças de cultura, de etnias, raça, cor, classe e gênero, de modo que toda comunidade escolar sintam-se privilegiada com o ensino que lhe é ofertado e reverbera, por meio da identidade valorizada e fortalecida, o sentimento de pertencimento e autoestima nas experiências de vida, dentro e fora do ambiente escolar.

É comum o pensamento de que a luta por uma escola democrática é suficiente para garantir a igualdade de tratamento a todos/as. Essa crença é um grande equívoco. Em alguns momentos, as práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias. Essa afirmação pode parecer paradoxal mas, dependendo do discurso e da prática desenvolvida, pode-se incorrer no erro da homogeneização em detrimento do reconhecimento das diferenças (Gomes, 2001, p. 86).

Por meio de um ensino que contemple as diferenças, poderemos travar batalhas contra o racismo, expandir a consciência sobre ancestralidade e vivências negras, desobstaculizando a ascensão do povo negro, o qual ainda vê sua identidade fragmentada nos conhecimentos eurocêntricos que pouco têm a ver com a sua realidade.

Além disso, revelar especificidades dessa população, ainda vista como um bloco homogêneo, assim como África é vista, desfazendo mitos e tabus que tentam engessar a figura da pessoa negra a um padrão cujo intuito é a desumanização. Histórias distorcidas auxiliaram o projeto de subalternização da pessoa negra e, na reparação discursiva, de pluralidade de vozes, há muitas possibilidades para avanços.

Dessa forma, para a realização dessa tese de cunho educacional antirracista, recorreremos às mulheres negras escritoras, pensadoras, intelectuais, que fizeram - e ainda fazem - de suas vivências e dos seus estudos sobre raça e gênero o ponto de partida para ampliar a consciência do que somos hoje, de onde viemos e as perspectivas infindáveis de para onde podemos ir.

A partir do conceito de Amefricanidade (Gonzalez, 2008; 2022), defendemos a afirmação de que a educação eurocêntrica perpetua valores de opressão às diferenças e, por isso, faz-se necessário e urgente instituir um currículo educacional antirracista, antipatriarcal e antissexista, mais coerente com a sociedade atual brasileira, como foi possível visualizar com a obra literária da escritora Conceição Evaristo.

Por meio de Ponciá Vicêncio, referendamos a defesa de que há muito da história e cultura africana e afro-brasileira que precisam ser inseridas no ensino formal, para conhecimento de toda população e fortalecimento da identidade negra; foi possível também, compreender a exclusão que a literatura hegemônica produz, invisibilizando toda uma comunidade por meio da construção subalternizada da população negra na arte escrita.

Ficará evidente em vários atos deste longo percurso de pesquisa, o protagonismo das mulheres negras nas epistemologias. As mulheres negras, que serviram de base para que a branquitude fosse lida como formadora da nação, terão suas vozes replicadas neste texto, representadas por intelectuais, escritoras e artistas negras, as quais serão as protagonistas da construção de conhecimentos.

Vários autores também flertam com a epistemologia negra feminina desse trabalho, por meio de contribuições sobre relações étnico-raciais, diáspora, diferença, diversidade e currículo, mas a preferência por autoras negras reforça o desejo inicial de elaborar uma fundamentação teórica por meio de pesquisas ainda invisibilizadas no cenário científico racista e sexista.

Sendo assim, o objetivo dessa pesquisa é estabelecer um diálogo epistemológico entre o conceito de Amefricanidade de Lélia Gonzalez e a escrita literária de Conceição Evaristo, enquanto saberes necessários para a formação de jovens estudantes numa perspectiva antirracista, tendo como elo para as análises o Dispositivo da Racialidade de Sueli Carneiro.

Nesse sentido, por meio de um pensamento afrolatinoamericano, propomos reformulações das diretrizes curriculares numa perspectiva afrocentrada e antirracistas, a fim de que os conteúdos significativos a serem explorados em sala de aula viabilizem, efetivamente, o ensino e aprendizagem da história e cultura africana e afrodiaspórica em todas as áreas do conhecimento, ampliando a sua configuração atual em que as festividades e os projetos extracurriculares, embora também necessários, são as vias de cumprimento da Lei 10.639/2003.

No caso específico dessa pesquisa, ausência da literatura de autoria negra nos espaços formais de ensino perpetua a ausência da história e cultura negra do país e do mundo; e esse espaço precisa ser reivindicado nas estruturas curriculares de ensino, ampliando tanto o alcance das discussões, quanto a aplicabilidade em práticas de ensino.

Como expressa Fernanda Miranda (2013) em sua dissertação sobre a escritora Carolina Maria de Jesus, muitas obras de autoria negra ainda são vistas como documentos sociológicos ao invés de obras literárias. Num momento em que ainda se compreendia a importância da literatura para a formação da identidade do país, o que se via eram textos validando a representação de pessoas negras e indígenas em situações de inferiorização.

A cultura válida para o país negava a participação dos universos de significação dos negros e indígenas, embora estes avultassem em personagens estereotipados nas letras dos escritores canônicos que os constituía como os Outros da nação, embora com diferenças significativas em relação à representação dos negros e dos indígenas (Miranda, 2013, p. 65).

A partir desse entendimento, o que nos interessa é utilizar a literatura no processo de ensino - compreendendo sua função social, bem como sua importância estética e textual -, como ferramenta de discussão sobre contextos sociais, políticos e históricos, formulados pelos próprios interlocutores no processo de ensino aprendizagem, a partir de obras que saiam do padrão ocidental de ensino de literatura ainda vigente nas escolas. Como reflete o professor e filósofo Paulo Petronilio: “Escrever, nesse caso, é um ato de resistência, pois a escrita preta é revolucionária na medida em que rompe com a tradição de silêncio e nós, negros, subalternos, nos posicionamos como sujeitas e sujeitos de si no mundo” (2022, p.13).

Entendemos que falar da literatura brasileira, feminina e negra já é um grande passo para transpor barreiras da educação eurocêntrica à qual estudantes são submetidos. E trazer à discussão esses textos em sala de aula é uma oportunidade de romper com a exclusividade dos cânones que, há muito, direcionam binariamente o aceitável e o não aceitável dentro da arte literária brasileira.

No Brasil, o sistema de hierarquização racial estruturado desde os primórdios da nossa história tem instituído profundas fronteiras à circulação de vozes na ordem do discurso, do pensamento social. Dado que a obra literária é um produto da cultura – tanto política e esteticamente, quanto social e historicamente fundamentada – é necessário estar informado das disputas que compõem o espaço em que a escrita circula (Miranda, 2019, p.17).

Sendo assim, a obra literária de Conceição Evaristo, *Ponciá Vicêncio*, foi escolhida para representar a literatura afrocentrada neste trabalho, trazendo repertório para o entrelaçamento de ideias entre currículo e ensino antirracista brasileiro, com todas as especificidades e intersecções que as interpretações críticas do romance nos permitiram nesse momento.

Publicado pela 1ª vez em 2003, *Ponciá Vicêncio*, que tem uma mulher negra que carrega o nome do título da obra, possibilitou-nos observar marcadores de gênero, raça e sexualidade, bem como explorar aspectos estéticos e discursivos da tessitura desse gênero textual. Um livro que se fez muito propício para a pesquisa por toda a sua história de criação, temática e estética, aliadas a questões de autoria.

Tomar a autoria de mulheres negras, interseccionada ao gênero romance, como centro de organização do *corpus* textual implica em assumir que este corpo autoral fala por si, mas pelas suas próprias nuances discursivas, perceptíveis na leitura comparada, essa fala

produz um *campo diccional* que interpela a própria nação e a posiciona no *lugar de escuta* atos-de-fala que dialogam com a História, posicionando a História no centro duma arena discursiva onde se ginga com ela, atravessando-a e recompondo-a: vias produtivas que rompem o silêncio nacional constitutivo (Miranda, 2019, p. 45 – grifo da autora).

Não por acaso, a pesquisa apresenta em seu título uma metonímia, para que salte um duplo sentido - “**Ler Conceição Evaristo**” -, revelando a intenção de tratar a autora pela obra (e vice-versa), como já acontece em muitos cenários quando se tem contato com a produção literária dessa potente escritora.

O verbo **Ler**, no infinitivo impessoal, soa quase como um imperativo, ratificando a importância dessa ação escolarizada aliada à literatura negra, de modo a ampliar o repertório literário no processo de ensino, por meio das especificidades que essa literatura carrega, principalmente quando se trata da escritora Conceição Evaristo e o seu conceito de Escrivivência.

Escrivivência surge de uma prática literária cuja autoria é negra, feminina e pobre. Em que o agente, o sujeito da ação, assume o seu fazer, o seu pensamento, a sua reflexão, não somente como um exercício isolado, mas atravessado por grupos, por uma coletividade. (Evaristo, 2020, p. 38)

À análise crítica de *Ponciá Vicêncio*, que por si só já traz uma carga da ancestralidade e pertencimento à cultura negra, entrecruza-se à Amefricanidade de Lélia Gonzalez, estabelecendo interlocuções cujo intuito é requerer um olhar racializado para o cotidiano desse país colonizado, desfazendo amarras da educação eurocentrada.

Obras literárias de autoria negra na estrutura curricular no ensino de literatura são extremamente necessárias, pois se o produto de uma cultura não está sendo veiculado dentro das escolas, pode se chegar à conclusão errônea de que determinadas expressões artísticas nem cultura o é, dada a invisibilidade e a indiferença promovida pelos que se dizem detentores do conhecimento. Como revela Fernanda Miranda:

No Brasil, pensar o gênero romance articulado à autoria negra é necessário urgente. Necessário, porque aqui o sujeito negro ainda disputa para ter o direito de contar as próprias histórias e não estar aprisionado a condição de ser objeto da história; disputa para articular, no discurso, a continuidade histórica de experiências fragmentadas e problematizar a manutenção de um sistema *imaginário durável eurocêntrico*; disputa pelo espaço de narrar as histórias comuns e

partilhadas, as histórias íntimas, particulares e anônimas, bem como as nacionais, as globais, as canônicas (Miranda, 2019, p. 54 – grifo da autora).

A população brasileira tem raízes em diferentes etnias e todas devem ser valorizadas na formulação de uma pedagogia libertadora, na qual as diferenças de raça, gênero, classe e sexualidade não sejam marcadores de diferenças de oportunidades.

Ao promover esse diálogo epistemológico de autoras negras antirracistas pertencentes a diferentes espaços e tempos, propomos uma pedagogia libertadora por meio de formulações curriculares que enalteçam a raça negra, assim como já é realizado com e para branquitude por meio de inúmeras obras consideradas canônicas e que, durante muitos séculos, as representam muito bem. Como exemplifica bell hooks, para que a sala de aula seja um ambiente democrático, é preciso que a educação seja plural:

Em toda a minha carreira de professora, muitos professores universitários brancos me falaram de sua preocupação com os alunos não brancos que não falam. À medida que a sala de aula se torna mais diversa, os professores têm de enfrentar o modo como a política da dominação se reproduz no contexto educacional. Os alunos homens e brancos, por exemplo, continuam sendo os que mais falam em nossas aulas (hooks, 2017, p.56).

Essa é uma reflexão que coaduna e reforça nossa ideia de embasar perspectivas de mudança nas orientações oficiais de ensino a partir da escrita de mulheres que pensaram e pensam em um país plural apesar de suas vivências comumente interdidas. Perspectivas de outros olhares sobre a população negra por meio do ensino da literatura negra, numa caminhada rumo à educação antirracista, entendendo que, por meio do conhecimento na diversidade e a igualdade nas diferenças, podemos nos aproximar, na prática, das boas relações étnico-raciais.

## 1. CURRÍCULO E RESITÊNCIA NEGRA

*“No Brasil, o racismo – enquanto construção ideológica e um conjunto de práticas – passou por um processo de perpetuação e reforço após a abolição da escravidão, na medida em que beneficiou e beneficia determinados interesses”.*

Lélia Gonzalez

É no espaço escolar que estudantes experenciam questões práticas e subjetivas para o desenvolvimento intelectual e atuação no coletivo, determinantes para sua projeção na sociedade ao término da formação; por isso que pensar em currículo é pensar sobre a sociedade que se quer formar.

Diante desse fato, me vem à mente uma sociedade plural, em que todas as identidades são valorizadas, com igual possibilidade de expandirem-se socialmente e economicamente – visto que vivemos num país capitalista -, tratando suas similaridades e diferenças no ambiente escolar por meio de projetos de formação integral do indivíduo cuja emancipação é o próprio objeto de ensino, como nos aponta Nilma Lino Gomes:

No conhecimento-emancipação, o ato de conhecer está vinculado ao saber, sabor, saborear, à sapiência e ao sábio. O sábio não é o cientista fechado no seu gabinete ou laboratório. Mas é aquele que conhece o mundo através do seu mergulho no mundo (Gomes, 2017, p. 58).

Entretanto, o que se presencia há muito tempo nas formulações do currículo escolar brasileiro é o reflexo de ideologias de uma comunidade alicerçada na colonialidade, fundamentado no processo de ensino que desconsidera as diferenças, como raça, gênero e classe, das/os estudantes

Se pensarmos que no Brasil as primeiras propostas curriculares são atribuídas aos jesuítas em 1549 e que durante duzentos e dez anos eles foram os responsáveis pela educação formal no país cuja matriz era a religião cristã, entenderemos um pouco sobre a força do cristianismo nos espaços laicos e a demonização de algumas religiões que não têm essa base, como as de matrizes africanas.

Dentre as atribuições educacionais, os jesuítas tinham a missão de catequizar a comunidade indígena e, para melhor desempenho dessa função, destinavam maior atenção às crianças. Por observarem, com o decorrer do tempo, a resistência dos



adultos a outra língua e costumes e por acreditarem que as crianças ainda não estavam com a cultura de seus ancestrais enraizadas focavam em formar pequenos cristãos.

O professor Amarílio Ferreira Jr, reflete sobre este momento, nomeado como “pedagogia basílica”, a partir de duas vertentes:

[...] de um lado, possibilitavam o aprendizado das primeiras letras tanto no português quanto no tupi, isto é, transformaram-se em “cartilhas” que eram utilizadas como material didático do processo pedagógico desenvolvido no âmbito das casas de bê-á-bá, embriões dos futuros colégios da Companhia de Jesus e, do outro, veiculavam a concepção de mundo da chamada “civilização ocidental cristã” por meio da violência simbólica contra os elementos estruturais da cultura ameríndia (Ferreira Jr, 2010, p. 21).

Já acontecia uma inserção brutal da lógica eurocêntrica de invisibilização das especificidades, em nome de uma verdade universalizante. Desde o início da formação da identidade nacional brasileira, desconsiderava-se os ensinamentos ancestrais de tradição oral com o intuito de moldar a sociedade aos costumes ocidentais.

Embasada em ideias hegemônicas sobre humanidade, os colonizadores, brutalmente, empreenderam a escravização. No Brasil, ocorreu primeiramente com os indígenas e, posteriormente, com a população negra africana, comercializada para trabalhar nas lavouras.

A psicóloga e psicanalista Neusa Souza, em sua obra *Tornar-se Negro*, define que “a sociedade escravista, ao transformar o africano em escravo, definiu o negro como raça, demarcou o seu lugar, a maneira de tratar e ser tratado, os padrões de interação com o branco, e instituiu o paralelismo entre cor negra e posição social inferior” (Souza, 2021, p. 48).

Vale ressaltar que retratamos raça, nessa tese, em seu caráter político e ideológico, fundamentada no período da escravização, sendo a negritude vista pelo Ocidente como classe inferior e, por isso, útil para trabalhos braçais também inferiorizados. Somente a partir do conceito de raça, ainda questionada por estudiosas e estudiosos racistas, acreditamos ser possível compreender a fundo a subalternização atribuída a determinados grupos sociais e combater práticas discriminatórias na escola e fora dela.

Durante séculos, africanos e africanas de pele negra eram subtraídos de suas famílias, de bens, de direitos, de dignidade e tudo mais que fosse capaz de lhes garantir humanidade em países das américas, pois a ideia era a objetificação de seus corpos tanto no labor, quanto no abuso sexual.

E quando desembarcavam dos navios negreiros, os/as sobreviventes da aterrorizante viagem que tivessem alguma conexão familiar ou de etnia eram estrategicamente separados para não estabelecerem vínculos, inclusive emocionais, mantendo a proposta de desumanização. Tais ações eram orquestradas para dificultar organizações, rebeliões e fugas, mas também para facilitar o apagamento da cultura, dos valores, da linguagem e da memória.

No entanto, a educação escolar ainda ignora essas informações ao falar sobre diáspora africana, bem como sobre o histórico de embates e resistência do povo sequestrado, repassando uma imagem de que escravizadas/os eram obedientes e aceitavam inertes a condição imposta.

Essa incoerência entre fatos e mitos nos leva a questionar: como explicar então a existência dos quilombos, as lutas, insurgências e conquistas, já que escravizadas e escravizados são apresentados como obedientes e inertes? Como expressa Beatriz Nascimento:

Em função da minha própria realidade, como uma negra do século XX, e convivendo com negros do século XX, a minha história ficava meio cortada, com um corte que eu não sabia onde poderia estar. Isso eu senti muito cedo, ainda na escola primária, e foi em cima dos textos escolares, didáticos, sobre o Quilombo de Palmares, onde eu mais senti essa divisão, de que apesar de nós participarmos da História do Brasil, nós não éramos computados dentro da História do Brasil (Nascimento, 2018, p. 127-128).

Tem-se toda uma literatura escolar sobre sequestro de africanas e africanos, de como eram transportadas/os pelo Atlântico, do modo como eram recebidas/os e divididas/os nos países de destino e da forma violenta de repressão; entretanto, não há destaque na história para as manobras que elas e eles faziam para se manterem vivas/os; como preservaram seus costumes e crenças; como realizavam seus cultos religiosos; ou sobre as lutas pela libertação em insurgências contra a opressão física e moral, bem como sobre a organização social e política dentro dos quilombos.

O que se percebe é que há pouco espaço para narrativas de valorização da figura negra, embora estudos acadêmicos e obras literárias estejam disponíveis para esse empreendimento. Para o escritor Achille Mbembe em *A crítica da razão negra*:

Na sua ávida necessidade de mitos destinados a fundamentar o seu poder, o hemisfério ocidental considerava-se o centro do globo, o país natal da razão, da vida universal e da verdade da Humanidade. Sendo o bairro mais civilizado do mundo, só o Ocidente inventou um “direito das gentes”. Só ele conseguiu edificar uma sociedade civil das nações...só ele deu origem a uma ideia de ser humano, com direitos civis e políticos...” (Mbembe, 2017, p 28).

Os discursos eurocêntricos produzidos na colonização alimentam os mitos que, embora não se sustentem dentro de uma lógica, sobrevivem há várias gerações no inconsciente coletivo. Foram os mitos que ajudaram a coroar os algozes como benfeitores - os quais sempre tiveram validação para falar e serem ouvidos -, atribuindo, à parte oprimida, a alcunha contraditória de submissa e conformada, sendo que, como nos lembra Lélia Gonzalez “a luta do negro brasileiro vem desde que começou a escravidão. Não é de agora. Há mais de quatrocentos anos, quando se iniciava o processo de escravização no Brasil, começava também a reação dos negros” (Gonzalez, 2020, p. 414).

Por isso, é fundamental que a população negra tenha ciência e consciência de sua ancestralidade por meio da educação escolar, conhecendo as lutas, conquistas e vivências de seus antepassados, para formular, de modo crítico e autônomo, conclusões sobre os acontecimentos e outras narrativas com orgulho e, conseqüentemente, autoestima.

A escola é o ambiente propício para materializar esse (re)conhecimento ancestral, entendendo que, como explicita Neusa Souza, “uma das formas de exercer autonomia é possuir um discurso sobre si mesmo. Discurso que se faz muito significativo quanto mais fundamentado no conhecimento concreto da realidade” (Souza, 2021, p. 45).

Sendo assim, com o intuito de analisar as conexões e desconexões entre formulação de diretrizes escolares e saberes ancestrais e afrodiaspóricos brasileiro no ensino formal, percorreremos, neste capítulo, uma trajetória de estudos sobre currículos de ensino e a luta da população negra do país por educação formal.

Para tal, analisamos o período do surgimento do currículo escolar como campo de estudo e a sua progressão - disposta em teorias (tradicionais, críticas e pós-críticas) -, em paralelo a conceitos que explicam formas de opressão da população negra, bem como atividades do Movimento Negro pelo direito à educação.

Com o intuito de apontar a necessidade de uma concepção antirracista na formulação dos currículos, ancoraremos essas análises em estudos de Lélia Gonzalez, utilizando a categoria Amefricanidade para orientar os caminhos rumo à promoção de uma educação antirracista.

### **1.1 Currículo como campo de estudo e o pós-abolição no Brasil**

A palavra currículo, derivada do latim *currere*, cujo significado remete à rota, caminho, diz respeito à trajetória traçada em direção ao conhecimento a qual envolve métodos, conteúdos, ferramentas de ensino, recursos humanos, território, ideologias, dentre outras demandas. É como um guia de estruturas, sujeitos e estratégias concebido a partir de convicções e desenvolvido sob um viés político pedagógico.

Existem diversos conceitos para currículo educacional, a depender de autoras e autores e as manifestações às quais se alinham e, independente das concepções existentes, convém nos alertamos para algo importante que Tomaz Silva ressalta sobre esse tema:

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais (Silva, 1996, p. 23).

Nesta corporificação, os norteadores de ensino e aprendizagem formalizam diretrizes do que educadoras e educadores devem ensinar, para quem, por meio de quais metodologias, em quais estruturas e com quais objetivos. Logicamente, é uma organização pedagógica definida a partir de perspectivas de um grupo de pessoas que, seguindo uma orientação política, faz a regulação para viabilizar o ensino dos conhecimentos elencados.

Sendo assim, não deveria ser utilizado para formatar uma sociedade sob propósitos que atendam a uma minoria, mas sim para expandir os diversos saberes,

de modo a proporcionar trocas efetivas diante de tantas subjetividades que constituem os seres que formam uma nação.

Entretanto, foi exatamente com a intenção de universalizar o ensino que os currículos surgiram e ganharam relevância epistemológica em meados da década de 1920, quando, no cenário político e social norte-americano, expandiu-se a ideia de que era necessário investir na educação em massa, com a finalidade de formar profissionais eficientes para atuar no mercado de trabalho.

Naquela ocasião, por compreenderem que a universalização no campo das ideias poderia ser favorável a um projeto de controle social, ampliou-se o interesse em determinar métodos e conteúdos que coadunassem com as expectativas daqueles gestores na formação dos indivíduos. Segundo Antônio Moreira e Tomaz Tadeu, havia diferentes versões para o surgimento desse campo de estudos, sendo que, em comum, todos tinham:

a preocupação com os processos de racionalização, sistematização e controle da escola e do currículo. Em outras palavras, o propósito mais amplo desses especialistas parece ter sido planejar “cientificamente” as atividades pedagógicas e controlá-las de modo a evitar que o comportamento e o pensamento do aluno se desviassem de metas e para padrões predefinidos (Moreira; Tadeu, 2013, p. 15).

Havia um propósito bem definido e ele era empregado de modo a instruir estudantes a desenvolver capacidades técnicas que futuramente seriam de grande utilidade para melhorar o processo de industrialização que a América do Norte vinha passando, bem como fomentar o espírito de nacionalismo, devido ao aumento da imigração.

Com esses e outros intuitos direcionados a utilizar a educação em massa na formação de um cidadão nacionalista, técnico e prepará-lo como mão de obra numa sociedade capitalista, os currículos educacionais passaram a ser estudados enquanto diretrizes de instituições de ensino, nos Estados Unidos da América, a partir da obra *The Curriculum*, de John Franklin Bobbitt, no ano de 1918.

O currículo surgia como um novo campo de estudos, delimitando estratégias de ensino com dinâmicas voltadas para aquele sistema econômico em gestão e que serviriam de bases, posteriormente, para países da Europa e também para o Brasil. Como retrata Tomaz Tadeu:

O que Bobbitt fez, como outros antes e depois dele, foi criar uma noção particular de “currículo”. Aquilo que Bobbitt dizia ser “currículo” passou, efetivamente a ser o “currículo”. Para um número considerável de escolas, de professores, de estudantes, de administradores educacionais, “aquilo” que Bobbitt definiu como sendo currículo tornou-se uma realidade (Silva, 2002, p. 13).

Definindo essas escolhas, o currículo desprezava o campo social de estudos e as metas desmobilizavam o conhecimento sobre formação da sociedade, saberes tradicionais, subjetividades, em prol do rigor, com regras delimitadas por especialistas em torno de métodos que gerassem resultados com exatidão.

Embora Bobbitt tenha sido o responsável por conceituar currículo, o termo já havia sido citado na obra do filósofo John Dewey, lançada em 1902, *The child and the curriculum*. Dewey rebatia um pouco os argumentos de Bobbitt, sobretudo em relação à necessidade de considerar também os interesses de estudantes, bem como ao defender as experiências práticas para fixar os conteúdos.

Muito do que defendia Dewey no movimento Escola Nova também influenciou diretrizes educacionais de ensino no Brasil em meados da década de 1930. Entretanto, o viés tecnicista ainda prevalecia como melhor opção de modelo de ensino à época, tanto nos Estados Unidos quanto nos países que apoiavam tais métodos.

Para manter essa educação conservadora, documentos norteadores, naquela ocasião, não eram planejados ou discutidos nos ambientes de ensino; eles já chegavam prontos, afinados à educação profissionalizante, para serem apenas aplicados.

Desse modo, segmentos educacionais técnicos elencavam os conteúdos que seriam primordiais para o indivíduo se formar em determinadas profissões, bem como determinavam metodologias que seriam eficientes na veiculação daquele conhecimento; essa aplicação era submetida a avaliações que determinariam eficiência e eficácia das instituições de acordo com os objetivos pré-determinados, como afirma Tomaz Tadeu:

O sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa quais são seus objetivos. Esses objetivos, por sua vez, deveriam se basear num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta. O modelo de Bobbitt estava claramente voltado para a economia. Sua palavra-chave era “eficiência” O sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer outra empresa econômica (Silva, 2002, p.23).

Essas formulações que embasaram o currículo estadunidense tiveram seu alcance na educação brasileira. Muito do que era reformulado no ensino do país a partir da reforma educacional do governo Getúlio Vargas, a qual determinava a criação do Ministério da Educação, vinha com o intuito de nacionalizar novas instruções alinhadas a concepções tradicionais, elitistas e excludentes no processo educacional.

Embora tidas como novas, as propostas de aprendizagem estabelecidas na reforma não foram capazes de envolver as classes hierarquicamente subalternizadas, tendo em vista que as mudanças mais categóricas não se direcionavam a solucionar o problema do analfabetismo herdado do governo anterior.

Situação que fica nítida, quando se observa que havia, na referida reestruturação, um decreto instituindo o fim da laicidade no ensino e a implementação da gradação entre etapas de estudos, tornando obrigatória a conclusão do ensino secundário para ingresso ao ensino superior, num período em que o país se via saindo de modelo econômico agrário, para adentrar ao sistema industrial.

A orientação classista do ensino era pautada em várias etapas, pois além da obrigatoriedade do pré-requisito, era necessário passar por um curso complementar específico antes do ingresso ao nível superior, de acordo com o curso selecionado, dentre as três opções que havia na época: Direito, Medicina e Engenharia.

A Reforma Francisco Campos tornou o ensino secundário ainda mais elitista, pois sua organização em dois ciclos, fundamental e complementar, somente reforçava a velha tradição bacharelesca [...]. Portanto, tal como no passado colonial e imperial, o título de “doutor” ainda era uma honraria que conferia prestígio social entre os iguais, uma vez que para o povo, apenas a própria e simples condição de ser um membro das elites econômicas já implicava, de antemão, a condição de mando e de poder político (Ferreira Jr, 2010, p. 65).

Sem se preocupar com a população que sequer havia alcançado a possibilidade de usufruir do direito à educação, tampouco permanência, a proposição de pré-requisitos para o ensino superior se fazia acessível àqueles que conseguiam cursar e concluir o ensino secundário, bem como o curso complementar em questão.

O currículo desses cursos complementares, embora dispusesse de disciplinas de caráter científico, era composto de matérias ditas de humanidades, com o intuito de formar, além de um profissional da área, um indivíduo com capacidade de assumir atividades políticas, se fosse o caso.

Vencido o curso complementar e concluído o superior, alcançava-se se então o título de doutor, que também determinava um título de poder, utilizado não só para formação acadêmica, mas para manutenção de hierarquias sociais.

Atitudes do século passado e que vêm de encontro com o que Antônio Moreira e Tomaz Tadeu delimitam sobre o poder do currículo:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (Moreira; Tadeu, 2013, p.14).

Exatamente neste contexto, em que políticas governamentais para educação mais segregavam que incluíam, um movimento jornalístico forte em prol da comunidade negra ganhava notoriedade ao motivar essa população com textos impressos em jornais, reivindicando direitos - inclusive ao ensino formal -, discutindo racismo, enaltecendo a cultura afrodiaspórica, divulgando eventos, entre outras ações que envolviam comunicação e informação.

Tratava-se da Imprensa Negra. Uma organização constituída por personalidades presentes em associações, irmandades ou clubes de negras e negros que, embora tivessem diferentes pensamentos dentro da própria comunidade na qual eram associadas/os, tinham em comum a busca pela ascensão social, estabelecendo que, para tal, o ensino formal seria uma das prioridades.

Segundo Maria Silva, seja numa perspectiva mais informativa, seja numa característica mais combativa, é possível entender a dimensão da Imprensa Negra quando se observa em jornais de grande circulação da época a invisibilidade com a qual a comunidade negra era tratada. Por meio da Imprensa Negra,

o discurso de todos passava pela questão da moralidade, auto-estima, identidade positiva; desejavam viabilizar ações concretas para melhorar a posição social dos negros através da educação, do combate ao alcoolismo, ao analfabetismo. Era uma tomada de posição em defesa dos “homens de cor”, como se autoproclamavam na Imprensa Negra (Silva, 2003, p. 117).



Ações que resgatassem e enaltecessem a identidade do povo negro seria um ponto fulcral para o levante que remarcaria sua existência na sociedade no pós-abolição.

Compreendendo que práticas racistas, disfarçadas de benesses, eram perpetuadas na sociedade brasileira, focar na luta contra o racismo por meio do enaltecimento da cultura negra afrodiáspórica apresentava-se como um modo de desestabilizar o processo de subalternização racista e esta tarefa coube às organizações negras que se formavam e se fortaleciam, já que não era pauta na educação escolar ainda.

Não havia (e não há) ingenuidade na formação dos currículos. Formando um cidadão da burguesia com capacidade política, mantinha-se uma espécie de oligarquia no poder. Esse viés ideológico também prevaleceu no decreto do fim da laicidade, atribuído à ligação que Francisco Campos tinha com a Igreja Católica.

Enquanto Ministro da Educação, promoveu o retorno da intervenção da instituição religiosa aos processos de educação do país, que se via distante das formações educacionais desde a Proclamação da República. Tal atitude foi bastante contestada na ocasião por intelectuais brasileiros que defendiam os ideais estadunidenses da Escola Nova e gerou uma discrepância incontestável por décadas, como revela Lélia Gonzalez:

Do ponto de vista do acesso à educação, verificamos que a população de cor, apesar da elevação do nível de escolaridade da população brasileira em geral, no período de 1950-73 continua a não ter acesso aos níveis mais elevados do sistema educacional (segundo grau e universidade). Em sua grande maioria, ela permanece nas diferentes fases do primeiro grau. (Gonzalez, 2020, p.37)

Contra esse caráter universalista, religioso e excludente em que se apoiava a reforma, integrantes da Associação Brasileira de Educação realizaram a IV Conferência Nacional da ABE e elaboraram um manifesto com importantes intervenções na política educacional empreendida a partir da reforma. No ano seguinte à implementação das reformas, em 1931.

O documento, que ficou conhecido como Manifesto de 32, tratava da implementação da obrigatoriedade do ensino público gratuito - que ainda não estava sendo desenvolvido pela falta de escolas -, da laicidade do ensino e da educação como direito de todos, dentre outras pautas defendidas pelos considerados Pioneiros

da Escola Nova que, embora de extrema importância para o avanço da educação na ocasião, não tiveram a atenção pretendida pelos governantes da época.

Tratava-se de um período complexo para se travar discussões sobre identidade, cultura e diversidade em diretrizes curriculares. Os objetivos educacionais estavam distantes de uma promoção de educação para a diversidade como se pode observar na análise do professor Amarílio Ferreira, em que relata as três vertentes da educação daquele período:

1) possuía caráter enciclopédico; 2) era apenas propedêutico para o ensino superior; e 3) inacessível, pela sua natureza, aos jovens de extração social originária das classes subalternas. Portanto, a escola secundária que emergiu após a Revolução de 1930 continuava reforçando o caráter bacharelesco da cultura escolar no Brasil, principalmente porque se constituía em nível de acesso obrigatório ao ensino superior (Ferreira Jr, 2010, p. 68).

Instaurou-se então um cenário de esmagamento social e a população negra se via ainda mais prejudicada, já que 1931 datava apenas quatro décadas da abolição de um regime escravagista, data que não correspondia a quatro décadas de liberdade na prática, tendo em vista as condições que viveram as libertas e os libertos no pós-abolição.

Segundo Lélia Gonzalez, embora negros e brancos sofram os efeitos do capitalismo, a opressão racial determina benefícios, tendo em vista que:

enquanto o capitalista branco se beneficia diretamente da exploração ou superexploração do negro, a maioria dos brancos recebe seus dividendos do racismo, a partir de sua vantagem competitiva no preenchimento das posições que, na estrutura de classes, implicam as recompensas materiais e simbólicas mais desejadas. (Gonzalez, 2020, p.35)

Sendo assim, cria-se uma lacuna quando a diferença é racial: para além do nível de instrução ou social, a discriminação racial impõe dificultadores de ascensão determinados pelo fenótipo.

No pós-abolição, quando a população negra buscava se estabelecer economicamente no país industrializado, a formação educacional não correspondia a acesso ao mercado de trabalho, tendo em vista que a preferência era dada à população branca escolarizada, como explica Lélia Gonzalez:

Se relacionarmos esse aspecto ao acesso aos níveis ocupacionais diversos, constataremos não só que a população de cor se situa

majoritariamente nos níveis mais baixos, mas também que ela se beneficia muito menos dos retornos da educação - em termos de vantagens ocupacionais – do que o grupo branco. Em outras palavras, se compararmos a relação nível educacional/nível de renda entre dois grupos raciais, constatamos que é bastante acentuado o diferencial de renda entre brancos e negros, mesmo possuindo igual nível educacional (Gonzalez, 2020, p. 37).

Como o Movimento Negro empenhou boa parte de sua luta pela efetivação do direito de negras e negros ao ensino formal, os diversos embates visavam à educação formal e elevação da autoestima, compreendendo que o processo de ensino e aprendizagem precisaria estar conectado à valorização da identidade afro-brasileira.

Sabendo que na proporção em que colonizadores ignoravam a ancestralidade, histórias, ideologias, religiosidade e afetos da pessoa negra, a política eurocentrada redimensionava a visão estereotipada em estruturas de convívio social, como escolas e mercado de trabalho, e um dos caminhos para romper com essas estruturas seria mesmo o fortalecimento das identidades.

Sendo assim, havia de se compreender que a trama colonial se consolida por meio da desvalorização da história e cultura negra e da invisibilidade a que elas são submetidas - com o propósito de enfraquecer a noção de pertencimento -, e a Imprensa Negra foi um veículo importante para essa consolidação no início do século XX.

Totalmente empenhadas em furar esse bloqueio que dificultava, e até mesmo impedia, acessos, as organizações negras impuseram suas vozes por meio da Imprensa Negra, como relata Nilma Lino Gomes:

A imprensa negra rompe com o imaginário racista do final do século XIX e início do século XX que, pautado no ideário do racismo científico, atribuía à população negra o lugar de inferioridade intelectual. Os jornais tinham um papel educativo, informavam e politizavam a população negra sobre os seus próprios destinos rumo à construção de sua integração na sociedade da época (Gomes, 2017, p. 29).

A associação foi um grande acontecimento social para a população negra e o jornal tornou-se um veículo de reivindicação, expressão literária, consolidação de ideias e fortalecimento da identidade negra. Segundo Nilma Lino, “A imprensa negra paulista, com suas diferentes perspectivas, pode ser considerada como produtora de saberes emancipatórios sobre a raça e as condições de vida da população negra” (Gomes, 2017, p.29).

Dentre os principais jornais, o tabloide *A Voz da Raça* (1933-1937) foi responsável por amplificar as ações de outra associação importante da população negra: a Frente Negra Brasileira – FNB - que, segundo Nilma Lino, “pode ser considerada, também, como uma articuladora, sistematizadora de saberes emancipatórios, principalmente políticos, sobre a realidade dos negros brasileiros da época” (Gomes, 2017, p. 30).

Criada em 1931 em São Paulo, era formada por militantes e tratava de questões referentes à população negra no país, como assuntos jurídicos, lazer, promoção à saúde e educação, tendo em vista que, como já foi dito, não havia vontade política, mesmo num contexto histórico em que dois terços da população era considerada analfabeta. De acordo com o professor e historiador Petrônio Domingues:

O maior e mais importante departamento da FNB foi o de Instrução, também chamado de Departamento de Cultura ou Intelectual. [...] O conceito de educação articulado pela entidade era amplo, compreendendo tanto o ensino pedagógico formal quanto a formação cultural e moral do indivíduo. A palavra educação era usada freqüentemente com esses dois sentidos. Já a palavra instrução tinha um sentido mais específico: de alfabetização ou escolarização (Domingues, 2008, p. 522).

A FNB, que posteriormente virou um partido político na década de 1936, estabeleceu-se também em outros estados devido a seu grande alcance institucional em prol de melhores condições de vida para negros e negras, promovendo avanços sociais; desse modo, era vista como a maior articulação política da negritude desde o período da escravização, como relata a professora Maria Silva:

Os associados deveriam ser negros; pagavam uma taxa mensal de filiação, recebiam carteira de identificação e podiam usufruir de todos os serviços, com preços simbólicos, prestados pela Frente. Além disso, a Frente Negra oferecia cursos de alfabetização e vocacionais para adultos e uma escola primária para crianças (Silva, 2003, p. 126).

Não havia somente a FNB enquanto associação voltada ao atendimento do povo negro; existiam outras instituições, dentre elas as Irmandades religiosas que proporcionavam auxílios, interações sociais e lazer.

Por meio dessas instituições, negras e negros se articulavam para adentrar na sociedade inacessível a elas e a eles devido à desumanização a que eram submetidas/os, lutando contra o racismo e por igualdade de direitos, principalmente

no que consistia à educação, por considerar que seria a porta para outras conquistas, como trabalho, renda, moradia, saúde e lazer.

Em sua vasta pesquisa sobre o jornal *A voz da raça*, o professor Petrônio Domingues traz relatos extraídos de editoriais de 1933 em que a educação formal é exaltada em frases como “o recinto sagrado onde vamos em comunhão buscar as ciências, artes, música etc.” ou “Oh pais! Mandai vossos filhos ao templo da instrução intelectual – ‘a escola’, não os deixeis analfabetos como dantes” (Domingues, 2008, p. 523).

Vê-se, nos relatos, uma espécie de súplica para que pais e mães não deixassem os filhos fora da escola; entretanto, havia várias barreiras a transpor, como a financeira. Cuidados também absorvidos pelas organizações sociais negras.

Na própria FNB, onde a maioria dos estudantes eram carentes, festivais eram promovidos para custear uniformes, materiais e a permanência de estudantes negras e negros.

Devido à sua forte atuação na promoção do ensino, como a escola não tinha cursos reconhecidos oficialmente, passou por rigorosas inspeções até conseguir contratação de professores pelo estado.

A escola da FNB foi fundada no bojo de uma jornada de conscientização e mobilização da “população de cor”. Contudo, ela não sistematizou uma proposta de política educacional mais abrangente. Aliás, de forma metódica, ela não forjou um projeto pedagógico centrado na questão do negro nem desenvolveu material didático específico, uma grade curricular alternativa ou se debruçou em torno de uma prática de ensino totalmente inovadora. Mesmo assim, pode-se supor que foi a partir dela que se começou a ventilar algumas idéias de como deveria ser a educação do negro no Brasil (Domingues, 2008, p. 532).

Embora não tivesse empreendido estudos para relação étnico-raciais, tampouco houvesse legislação que a determinasse, como ocorre atualmente, a escola da FNB cumpriu o seu papel de instrução e, como relata o professor Petrônio, possivelmente foi o início para fomentar o que se tem hoje com relação a políticas públicas conquistadas pelo Movimento Negro.

Além da FNB, outra associação importante à época foi o Teatro Experimental do Negro, idealizado por Abdias do Nascimento. Com o intuito de valorização e expressão da cultura negra por meio da arte e da educação, o TEN foi fundado em

1944, no Rio de Janeiro, para formar atrizes e atores, negras e negros, para atuarem em peças que enalteciam a cultura africana e afro-brasileira.

Além de trabalhar para criar uma representatividade nas artes cênicas, o TEN indicava atrizes e atores para produções artísticas diversas, desfazendo narrativas de alguns dramaturgos de não haver profissionais negras e negros na área.

Nas palavras de Abdias do Nascimento, o Teatro Experimental do Negro

foi concebido fundamentalmente como instrumento de redenção e resgate dos valores negro-africanos, os quais existem oprimidos ou/e relegados a um plano inferior no contexto da chamada cultura brasileira, onde a ênfase está nos elementos de origem branco europeia. [...] O TEN existiu como um desmascaramento sistemático da hipocrisia racial que permeia a nação (Nascimento, 1980, p.68).

Além da formação artística, o TEN oferecia cursos de alfabetização para seus integrantes ou quem se interessasse, mesmo não tendo vínculo com as aulas de dramaturgia; eram propostas aulas sobre cultura e as metodologias de ensino eram pautadas também na elevação da autoestima e valorização da cultura africana e afro-brasileira.

Também foi uma organização social de extrema importância para a formação educacional da população negra. Por meio de iniciativas de alfabetização de adultos, principalmente os desempregados ou alocados em espaços de subemprego, e com os recursos que tinha, trabalhou para recuperar a dignidade do povo negro, assumindo o papel social que cabia aos governantes.

Em outro relato sobre o TEN, Abdias traz a seguinte reflexão:

[...] o Brasil é o segundo maior país negro do mundo. Entretanto, só potencialmente, em sentido puramente abstrato esses negros destituídos de tudo constituem uma ameaça para o sistema, que soube mantê-los subjugados em semi-escravidão física e espiritual. A população afro-brasileira não abdicou da consciência crítica capaz de habitá-la a perceber toda a complexidade e gravidade da carga que lhe impuseram sobre as costas, apesar da situação traumática e desumanizadora que enfrenta diariamente. Espoliada na matéria e no íntimo de seu ser, prossegue insistindo em propostas de transformação (Nascimento, 1980, p. 69-70).

Segundo o pesquisador Sales Augusto, não era uma abordagem de ensino apenas para aprender a ler e escrever, “tratava-se de uma ação de reescrever o mundo reflexiva e criticamente, questionando a dominação social e racial a que

estavam submetidos” (Santos, 2007, p. 89), tudo isso num país que se orgulhava em difundir a falácia de igualdade de oportunidades e direitos entre as diferentes raças.

Por isso é importante ressaltar que a desigualdade racial não pode ser resolvida a partir do marcador de diferença social apenas. Embora as diferenças sociais e raciais desaguem em problemas parecidos, como dificuldade de acesso à renda, qualificação, habitação, moradia e lazer, não veem dos mesmos dispositivos de opressão, tampouco têm a mesma porta de saída, principalmente se a análise incluir gênero.

A subalternização sofrida pela mulher negra estende-se até os dias atuais, como uma herança horrenda da casa grande, no período da escravização. Como ressalta Beatriz Nascimento:

A mulher negra, na sua luta diária durante e após a escravidão no Brasil, foi contemplada como mão de obra, na maioria das vezes não qualificada. Num país em que só nas últimas décadas deste século o trabalho passou a ter significado dignificante, o que não acontecia antes, pelo estigma da escravatura, reproduz-se na mulher negra um destino histórico (Nascimento, 2021, p.156).

Como o pós-abolição no Brasil foi um período de muita indiferença do poder público com relação a negras e negros, atitudes excludentes por conta do fenótipo reverberaram de forma desastrosa na formação social do país e a educação formal contribuiu para a disseminação do racismo, uma vez que não instituiu práticas de reparação à população negra à época.

Os governantes, intelectuais brancos e a elite se preocupavam mais em promover políticas de embranquecimento da população, que de acolhimento ao povo negro liberto e, dessa forma, cabia à população negra a luta pelo direito à educação formal. Às libertas e aos libertos pelas mãos da Princesa Isabel – outro mito - não foi oferecida nenhuma condição de sobrevivência e essa falta de acolhimento gerou discrepâncias sociais tão graves que se estendem até os dias atuais.

Para Genivalda Santos, com o crescimento desordenado da população e a concentração de renda nos séculos XIX e XX “no topo da pirâmide ficaram os brancos letrados, donos de terra, com direito a voto e a manifestar livremente sua opinião. Na base, todos aqueles não brancos, sem nenhum tipo de posse e sem escolaridade” (Santos, 2009, p 16-17).

Havia grande preocupação em torno da miscigenação, pois a população negra livre iria transformar a identidade nacional do país e a elite branca via nisso um problema, devido sua autopercepção de superioridade. Como ressalta o antropólogo Kabengele Munanga: “Toda a preocupação da elite, apoiada nas teorias racistas da época, diz respeito à influência negativa que poderia resultar da herança inferior do negro nesse processo de formação da identidade étnica brasileira” (Munanga, 2006, p. 54).

Intelectuais que defendiam políticas de embranquecimento da população teceram estudos expondo preocupações e diferentes teorias de como se daria a mestiçagem no Brasil e a construção da nação. Havia uma especulação em comum entre esses estudiosos e suas teorias racistas, nas quais consideravam inferior a herança resultante das relações interraciais com ex-escravizadas/os, embora essas relações já ocorressem nos estupros a mulheres negras.

Em contrapartida, houve um investimento massivo para entrada de imigrantes não-negros no país, com garantias, como trabalho remunerado e terras, dando início à ideia de embranquecimento da população.

Dentre essas teorias, Munanga ressalta a de Sílvio Romero cuja preocupação maior era saber se a população oriunda das relações entre a raça branca, negra e indígena resultaria numa feição original de um povo que seria considerado tipicamente brasileiro, de modo que “a dissolução da diversidade racial e cultural e homogeneização da sociedade brasileira, dar-se-ia a predominância biológica e cultura branca e o desaparecimento dos elementos não brancos”. (Munanga, 2006, p. 55-56)

A existência de cada corpo negro no país pós-abolicionista era motivo de preocupação para os colonizadores e sinônimo de resistência para a população negra. A ideia no pós-abolição era que esse corpo não mais existisse e uma das tentativas para que isso ocorresse, além do apagamento social e genocídio, se daria por meio da miscigenação.

Como se vê no relato de Beatriz Nascimento, essa ideia era disseminada inclusive no ambiente de ensino.

Um dos fatos que mais marcaram meu período escolar e minha formação posterior foi quando um professor de Geografia, discorrendo sobre a etnia brasileira baseando-se na teoria do luso-tropicalismo de Gilberto Freire, disse: "O Rio de Janeiro era - no início do século - uma



sociedade impossível de se viver, só tinha pretos". Adiante, comparando a questão racial dos Estados Unidos com a do Brasil: 'No Brasil não existe racismo ~ porque a miscigenação sempre existiu e continuará existindo - não vamos ter conflitos, porque o negro tende a desaparecer (Nascimento, 2018, p. 45).

No entanto, a miscigenação não aconteceu da forma como o professor de Beatriz Nascimento previu em seu relato. Ao invés de uma dissolução da raça negra, as relações interracialis no país promoveram diferentes pigmentações de peles, dentre outras características fenotípicas da população negra, indígena e branca, levantando outros questionamentos sobre exclusão racial.

O não-branco coexistia na sociedade com demarcações que o retiraram do cenário social igualitário que o mito da democracia racial impôs para manter o *status* social do branco. Assim como os indígenas, que tiveram a sua existência sequestrada na colonização e sua identidade questionada por não pertencer ao ideal imaginário branco, a população negra até hoje tem sua existência cravada pela discriminação racial, forjada na falsa ideia de cordialidade.

Nesse viés ideológico político, discutir currículo era uma atividade naturalizada para quem já usufruía do direito de estudar e, sendo assim, propiciou à elite branca adequar os fundamentos educacionais às demandas da sociedade capitalista e, conseqüentemente, à manutenção do *status quo*.

Enquanto gestores debatiam sobre mudanças na estrutura do ensino do país, com reformas que afetariam diretamente o currículo educacional, embora com benefícios para a elite, a população negra se organizava em espaços externos à escola, por meio de grupos, associações e entidades, resistindo, ao mesmo tempo que lutando por acessos a serviços públicos, entre eles a educação. Como relata Nilma Lino:

A produção do conhecimento do Movimento Negro, da negra e do negro sobre si mesmos e a realidade que os cercam não têm origem nos bancos acadêmicos nem nos meios políticos. Isso surgiu na periferia, na experiência da pobreza, na ação cotidiana, nas vivências sociais, na elaboração e reelaboração intelectual de sujeitos negras e negros, muitos dos quais nem sequer foram (e de alguns ainda não são) reconhecidos como pesquisadores, intelectuais e produtores de conhecimento (Gomes, 2020, p.224).

A população negra vem de longas datas trabalhando para modificar sua posição social nas comunidades onde vive, consciente de que o conhecimento é uma das

chaves para a autonomia. O ensino formal tem o potencial de fomentar essa necessária transformação, mas é preciso muito esforço coletivo, considerando as constantes dificuldades enfrentadas pela indiferença latente, quanto às questões étnico-raciais nos processos educacionais do país.

## **1.2 Currículo na perspectiva de classes e a luta negra por ensino formal**

A educação tecnicista e universalizante defendida por Bobbitt foi absorvida pelas instituições de ensino estadunidenses em praticamente todo o século XX, devido - também - ao reforço que obteve em 1949 por meio da publicação do educador Ralph Tyler, que atualizou os estudos sem tirar-lhes a essência.

Entretanto, na década de 1960, a visão conservadora sobre ensino se viu ameaçada por teorias consideradas mais progressistas, como o Movimento de Reconceptualização e a Nova Sociologia da Educação. Esses novos campos entraram em atrito com os pressupostos tradicionalistas, levantando críticas aos modos de elaboração das diretrizes de ensino, as quais, novamente, influenciariam outros países.

Os Estados Unidos, bem como países europeus e o Brasil, movimentaram-se contra as estruturas dominantes de conhecimento, num fluxo de pensamento crítico às perspectivas tradicionalistas, muito influenciados pelos grandes movimentos sociais ocorridos na década de 1960.

Na França, a nova forma de pensar o currículo emergia a partir do entrelaçamento entre educação e uma análise marxista sobre sociedade, revelando como os currículos emitem ideologias que mantêm o *status quo* de uma sociedade capitalista.

O filósofo Louis Althusser expôs questionamentos sobre o poder da escola na manutenção do capitalismo e gerou reflexões a partir do entendimento de que as diretrizes curriculares podem ser utilizadas para que as relações econômicas e trabalhistas na sociedade sejam forjadas no ensino formal, de modo que as classes dominantes se perpetuem no poder.

A partir do pensamento de Althusser, os sociólogos Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron ampliaram o conceito de capitalismo no centro das discussões sobre escola e ideologia e, para além da base no marxismo, tratou da dominação no ensino

por meio da cultura, a qual seria validada pela classe dominante, desconhecendo outras formas de expressão que não estivessem neste domínio. Segundo Tomaz Tadeu, nessa vertente “os valores, os hábitos e costumes, os comportamentos da classe dominante são aqueles que são considerados como constituindo *a cultura*. Os valores e hábitos de outras classes podem ser qualquer outra coisa, mas não são *a cultura*” (Silva, 2002, p. 34).

Já nos Estados Unidos, o posicionamento crítico frente às teorias tradicionais teve origem no próprio campo educacional com o chamado Movimento de Reconceptualização. Embora a Reconceptualização, defendida pelo educador Willian Pinar, tivesse características que contrariassem o modelo de currículo de base tradicionalista, considerando que tal modelo não se alinhava às concepções sociais que sobressaíam nas discussões sobre ensino, não absorveu muitos defensores da própria teoria crítica na ocasião.

A ideia do movimento era confrontar as teorias tradicionais, unindo o pensamento de investigações pautado na fenomenologia, aos pensamentos de base marxista, o que não foi bem aceito por autores como Michael Apple e Henry Giroux, como relata Tomaz Tadeu:

Ao final, o rótulo “reconceptualização” que caracterizou o movimento hoje dissolvido no pós-estruturalismo, no feminismo, nos estudos culturais, ficou limitado às concepções fenomenológicas, hermenêuticas e autobiográficas de crítica aos modelos tradicionais no currículo (Silva, 2002, p. 39).

Apple dirigiu o foco dos seus estudos para uma análise crítica do currículo e à produção do conhecimento na escola, entendendo que grupos minoritários que detêm o poder se esforçam para manter suas ideologias na formulação dos currículos com o objetivo de manter o caráter de dominação e poder. Nessa perspectiva, criticou-se a legitimação dos currículos, quem seleciona, o que é considerado essencial e quais os interesses envolvidos nesse processo de elaboração.

Ainda no cenário estadunidense, Henry Giroux contribuiu com a crítica aos currículos tradicionais, empreendendo seus estudos e escrita sobre a necessidade de se observar o caráter histórico e social do currículo, de modo promover a oposição de ideias, dando voz para estudantes questionarem, considerando que os currículos e as escolas precisam ser observados como espaços democráticos.

A Inglaterra também vivenciou na prática as transformações curriculares na década de 1960 com a Sociologia Crítica da Educação, a partir dos estudos de Basil Bernstein sobre currículo, pedagogia e avaliação, os quais, para o autor, seriam dissociáveis. Nessa vertente, mais interessante do que focar no que é ensinado, é entender as estruturas que organizam o objeto de ensino.

Via-se, então, um cenário em que as ideias tradicionais e conservadoras do currículo chegavam ao fim, dando espaço a teorias com caráter mais específicos, a depender do país e estudiosos no assunto, desde que se alinhassem aos ideais dos movimentos sociais.

No Brasil as transformações em torno do currículo ocorriam paralelamente à ditadura militar; vivíamos num período de regime antidemocrático e de opressão e, dessa forma, os movimentos sociais também tinham como foco os atos de resistência contra o autoritarismo e a violência imposta.

No âmbito da educação, as lutas por mudanças nas metodologias de ensino contavam com os estudos de Paulo Freire e suas críticas ao tecnicismo.

Esta é uma concepção que, implicando uma prática, somente pode interessar aos opressores, que estarão tão mais em paz, quanto mais adequados estejam os homens ao mundo. E tão mais preocupados, quanto mais questionamentos ao mundo estejam os homens. Quanto mais se adaptam as grandes majorias às finalidades que lhes sejam prescritas pelas minorias dominadoras, de tal modo que careçam aquelas do direito de ter finalidades próprias, mais poderão estas minorias prescrever (Freire, 2021, p.88).

Segundo o educador, o ensino tecnicista acomodava a elite na sua finalidade de manter-se no controle, pois a aprendizagem objetivava adequar a massa populacional operária num campo de atuação subalternizado, sem criticidade, sem vislumbrar ascensão, apenas cumprindo o que lhe era prescrito.

Paulo Freire qualificava esse tipo de ensino como educação bancária, com a qual eram depositados conceitos no alunado, sem que este pudesse experimentar trocas de aprendizagens, pois o objetivo encoberto seria a dominação.

Apontando esse tipo de educação em plena ditadura militar, o pedagogo Paulo Freire – patrono da educação brasileira -, escreveu a *Pedagogia do Oprimido* enquanto permanecia em exílio no Chile.

Na obra ele expande um pensamento democrático sobre ensino, com enfoque na aprendizagem por meio de trocas de experiências entre educadores/as e

estudantes, na construção de um saber dialógico. No pensamento freiriano, a emancipação da sociedade aconteceria por meio de uma educação libertadora.

A verdadeira revolução, cedo ou tarde, tende a inaugurar o diálogo corajoso com as massas. Sua legitimidade está no diálogo com elas, não no engodo, na mentira. Não pode temer as massas, a sua expressividade, a participação efetiva no poder. Não pode negá-las. Não pode deixar de prestar-lhes conta. De falar de seus acertos, seus erros, seus equívocos de suas dificuldades. A nossa convicção é a de que, quanto mais cedo comece o diálogo, mais revolução será. (Freire, 2021, p.172)

Entretanto, era exatamente a falta diálogo criticada pelo educador que sobressaía na educação brasileira, ao passo que outros países já experienciavam mudanças discursas em suas diretrizes de ensino.

Comportamento que suprimia a troca de saberes, fazendo prevalecer ainda o modelo ocidental de verdade, cabendo, aos movimentos sociais, o embate em prol das mudanças que estariam por vir décadas depois, tendo em vista que até então não havia espaço para a valorização das diferenças no ensino.

Foi durante o regime militar, o aumento expressivo do número de escolas no país, bem como a ocorrência da obrigatoriedade de escolaridade para crianças de 7 a 14 anos em oito séries, elevando quantitativamente a capacidade de absorção de crianças em espaços de ensino formal.

No entanto, a aprendizagem ainda era pautada nas memorizações, repetições e autoritarismo, sem interação entre docentes e discentes. Devido à quantidade de escolas o ensino se expandia, entretanto ainda num formato tradicionalista, conforme nos revela Paulo Freire neste trecho de seu texto *A escola primária para o Brasil*, datado de 1960.

A inadequacidade de nossa escola primária consiste na sua verbosidade, no exagero da memorização, na sonoridade da palavra, com que, fugindo à realidade em que se situa, se superpõe a ela. Daí porque, sem a “inserção” no seu contexto, que a faria autêntica, é uma escola que não infunde esperança. Consiste na falta de diálogo de que resultam a inexistência de “comunicação” e a exacerbação do “comunicado”. É uma escola que, em regra, vem “domesticando” o educando, precisamente quando, no trânsito que estamos vivendo, mais se precisa de capacidade crítica, somente com que será possível a integração com o ritmo acelerado de mudanças (Freire, 2005, p. 99).

Durante o regime militar, o Movimento Negro empreendeu várias rotas de enfrentamento diante da opressão mantida e violência, ao passo que a farsa da

democracia racial no país se fortalecia e propagava a ideia de que a população, independente da raça, vivia em harmonia.

E o Teatro Experimental do Negro foi uma dessas organizações da época que, fundada antes do regime militar, resistia na ditadura e, embora primasse também pelo lazer, manifestações culturais, expressão religiosa e valorização da ancestralidade, tinha o foco no combate ao racismo.

O TEN permaneceu ativo até a década de 1961, trabalhando cotidianamente para a valorização da cultura africana e afro-brasileira, o resgate das memórias ancestrais e o fortalecimento da identidade negra, a qual era constantemente desconsiderada para que não houvesse discussões sobre raça e racismo, mantendo a ideia de que o Brasil vivia uma democracia racial. Como expressa Abdias do Nascimento:

O objetivo não expresso dessa ideologia é negar ao negro a possibilidade de autodefinição, subtraindo-lhe os meios de identificação racial. Embora na realidade social o negro seja discriminado exatamente por causa de sua condição racial e da cor, negam a ele, como fundamentos na lei, o direito legal da autodefesa. A constituição do país não reconhece entidades raciais; todo mundo é simplesmente brasileiro. (Nascimento, 2018, p. 94).

A história de uma convivência interracial bem-sucedida foi uma das grandes mentiras da elite branca, fundamental para implementar a política velada de invisibilização das diferenças raciais no país. Mentiras que camuflaram peculiaridades da miscigenação brasileira (como os abusos sexuais sofridos pelas mulheres negras) e foram capazes de promover distorções da pessoa negra quanto sua autopercepção de belo, considerando que o fenótipo não correspondia ao ideário eurocêntrico.

Sueli Carneiro ressalta dois pontos importantes de como o mito da democracia racial operou - e ainda opera - como mecanismos políticos e ideológicos na sociedade brasileira:

Em primeiro lugar, a miscigenação vem dando suporte ao mito da democracia racial na medida em que o intercuro sexual entre brancos, indígenas e negros seria o principal indicativo de nossa tolerância racial, argumento que omite o estupro colonial praticado pelo colonizador em mulheres negras e indígenas, cuja extensão está sendo revelada pelas novas pesquisas genéticas (Carneiro, 2005, p. 64).

Embora o projeto de miscigenação carregasse interesses de embranquecimento, propagava-se a ideia de que a sociedade brasileira vivia bem com a sua diversidade, sedimentando a população branca nos espaços de poder, enquanto a população negra estaria fadada a ocupar espaços de subserviência.

Essa fórmula propositalmente equivocada de demonstrar o processo brasileiro de miscigenação serviu de trampolim para suprir outra demanda do colonizador, a qual Sueli Carneiro destaca como o segundo ponto importante desse mito da democracia racial: o embranquecimento.

Em segundo lugar, a miscigenação tem-se constituído num instrumento eficaz de embranquecimento do país, por meio da instituição de uma hierarquia cromática e de fenótipos que têm na base o negro retinto e no topo o “branco da terra” oferecendo, aos intermediários, o benefício simbólico de estarem mais próximos do ideal humano, o branco (Carneiro, 2005, p. 64).

Diferentes pigmentos de pele negra apontaram novas abordagens de embranquecimento pela população branca. Com a população negra sofrendo o ônus da política escravocrata, cujo determinante era a cor da pele, quanto menos retinta, mais fácil seria a aproximação com o fenótipo branco, o qual, como já relatado, carregava o signo da pureza, beleza e aceitação social.

Segundo Beatriz Nascimento (2021), as relações interracialis foram até amenas, se não estivermos nos referindo à população negra. Quando se fala do comportamento entre raças e povos que vivem no Brasil, para a raça negra o comportamento foi bastante diferenciado. Em suas palavras:

Sentimos, nós, pretos, que a tolerância conosco camufla um profundo preconceito racial que aflora nas mínimas manifestações, inclusive naquelas que aparentam ter um cunho afetivo. A todo momento o preconceito racial é demonstrado diante de nós, é sentido. Porém, como se reveste de uma certa tolerância, nem sempre é possível percebermos até onde a intenção de nos humilhar existiu (Nascimento, 2021, p. 23).

Essa discriminação velada contribuiu - e ainda contribui - para o esfacelamento da identidade da população negra, fazendo-a se aproximar do ideal branco em busca de escalonamento social. Como revela Neusa Souza, o mito é resultante de um modelo de funcionamento do psiquismo que abarca o prazer e a ordem do imaginário; por conseguinte, segundo a autora, o mito negro pode ser um desafio para quem não

ocupa mais esse espaço de subalternidade, por produzir singularidades do problema racial, organizada em três esferas:

1. pelos elementos que entram em jogo na composição desses mitos;
2. pelo poder que tem esse mito de estruturar um espaço, feito de expectativas e exigências, ocupado e vivido pelo negro enquanto objeto da história;
3. por um certo desafio colocado a esse contingente específico de sujeitos – os negros (Souza, 2021, p.55).

O mito da democracia racial não valeu apenas para mostrar um país pacífico quanto à miscigenação, mas também para incutir na consciência de toda a população, inclusive a negra, que havia uma tolerância onde não havia. O que existia era opressão, a fim de gerar estranhamento e rejeição de uma cultura, em detrimento de outra. No contexto atual, de acordo com Sueli Carneiro,

a miscigenação vem sendo utilizada para barrar a implementação de políticas de promoção da igualdade social dos negros, como as ações afirmativas. Dentre os principais argumentos contrários, destaca-se a impossibilidade de determinar quem é negro no Brasil em função, novamente, da larga miscigenação (Carneiro, 2005, p.67).

Para Sueli Carneiro, a miscigenação - além de servir de instrumento para divulgação do mito da democracia racial - dificultou o processo de formação da identidade negra, tanto no trato coletivo, quanto no individual, pois a variação cromática resultante das relações interracialis gerou questionamento para o indivíduo não-branco quanto sua raça e cor.

A identidade das pessoas negras foi tão fragmentada e confundida que, pensar de forma coletiva, não foi uma tarefa natural, como para a branquitude. A organização de negros e negras em movimentos sociais se deu para confrontar o racismo e não de forma harmoniosa e orgânica, em torno das riquezas culturais, tampouco econômicas, pois esta última, não herdou.

Linguagem, comportamentos, estética, religião, lazer, valores eram constantemente aviltados na tentativa de descaracterizar a identidade cultural negra e enfraquecer as memórias, muitas vezes por meio da ridicularização de marcas da africanização. No combate a esse enfraquecimento cultural sistêmico idealizado pela branquitude, o Movimento Negro foi de extrema importância.

Ironizava-se, por exemplo, a forma de expressão, avaliando como erros os traços de herança africana na língua. Segundo Lélia Gonzalez, a marca linguística africana no falar brasileiro, que a filósofa denominou de Pretuguês, era carregado de



similaridades com outras línguas de países do continente americano e influenciava línguas de países da Europa. Como ela mesmo declara em seu ensaio *A categoria político-cultural de Amefricanidade*:

O caráter tonal e rítmico das línguas africanas trazidas para o Novo Mundo, e também a ausência de certas consoantes (como o L ou R, por exemplo), apontam para um aspecto pouco explorado da influência da formação histórico-cultural do continente como um todo (e isso sem falar nos dialetos “crioulos” do Caribe) (Gonzalez, 2020, p. 128).

Enquadrar as diferenças como erros ou imperfeições era parte do projeto político de apagamento cultural. Expressões artísticas e ancestrais como o carnaval, o samba, a capoeira, a culinária, as manifestações religiosas, dentre vários outros exemplos de atividades culturais afro-brasileiras sobreviveram por meio de muita resistência aos ataques da elite branca brasileira ou às tentativas de modificações para se moldar ao que era aceito como cultura.

A Imprensa Negra, a Frente Negra Brasileira e o Teatro Experimental Negro foram organizações essenciais na luta antirracista no século XX. Promoveram espaços de aprendizagem, de discussões, de manifestações culturais e artísticas e de explanação de ideias, elevando a condição de vida da população negra, ao mesmo tempo que supria a inexistência das ações governamentais, embora insistia-se no pronunciamento de que, no Brasil, havia uma democracia racial. Como explica Abdias do Nascimento, a elite dominante,

No sentido de “compreender” o trabalho criativo do africano ou afro-brasileiro, os críticos formados sob os critérios estranhos da sociedade branca dominante necessitam preliminarmente esvaziá-los de seu valor intrínseco, conseguindo perceber neles somente aquelas características recomendadas pelo etnocentrismo original que os inspira e guia na classificação do que seria “primitivo”, “cru”, “tosco” ou “arcaico” (Nascimento, 2016, p.144).

A luta antirracista também era a luta pela sobrevivência diante do epistemicídio da cultura negra e genocídio do povo negro instaurados no país; e o Movimento Negro, assim como outros movimentos sociais, foi incansável na defesa da cultura e da vida negra, mesmo tendo seu campo de atuação abalado devido à perseguição militar, encarceramento, tortura e até morte de seus líderes.

Abdias do Nascimento também foi uma personalidade importante de resistência e luta que teve de buscar exílio por ser vítima do Ato Institucional 05,

conhecido como AI 5. E quando o TEN encerrou suas funções em 1968, as atividades promovidas em prol da inserção da população negra em movimentos culturais, artísticos e de ensino formal sofreram um rompimento, como ele mesmo relata:

Com o endurecimento do regime militar e a repressão intensa instituída pelo AI-5, fui obrigado a deixar o país. A questão racial virou assunto de segurança nacional e sua discussão era proibida. Fui incluído em diversos IPMs, sob a estranha alegação de que seria eu encarregado de fazer a ligação entre o movimento negro e a esquerda comunista. Logo eu, que era execrado pelos comunistas como fascista e racista ao contrário! Ironia Suprema... Embarquei para os Estados Unidos, onde ficaria durante 13 anos. O exílio representaria outra fase de luta, no nível Internacional e pan-africanista. No Brasil, iniciar-se-ia nessa época uma nova fase do movimento (Nascimento; Nascimento, 2000, p.216).

Pelo relato de Abdias do Nascimento é possível compreender a tensão por ele vivida e a necessidade de dar um novo rumo às lutas antirracistas. As maiores vítimas da ditadura militar foram as classes tidas como minorias, as quais já eram subalternizadas antes do período de repressão.

Muitas situações se modificaram na década de 1970 no país com o desgaste das Forças Armadas, abertura política e crise econômica, aumentando a atuação dos movimentos sociais. Foi nesse contexto que o Movimento Negro decidiu se unificar, em abrangência nacional, somando estratégias em diversas regiões contra o racismo.

Traçando um paralelo com as teorias curriculares, é o momento também em que surgem as teorias pós-críticas, propondo outros olhares às diretrizes de ensino, para além da perspectiva de classes que a Teoria Crítica defendia até então.

### **1.3 Currículo para as diferenças e a questão racial**

Entre as décadas de 1970 e 1980, os estudos sobre currículo sofreram novas influências com relação ao modo de se pensar diretrizes de ensino, direcionando-as a diferentes possibilidades de promoção do conhecimento, para além das abordagens a partir das classes sociais, como vinha ocorrendo.

Tratava-se de um período em que as teorias críticas curriculares eram questionadas em diversos países, a partir de reformulações muito embasadas no pensamento pós-moderno, como explicita o professor Antônio Flávio Moreira, ao relatar que:

algumas idéias características da literatura pós-moderna começam a repetir-se nos textos de currículo. Destaco, dentre elas: (a) o abandono das grandes narrativas; (b) a descrença em uma consciência unitária, homogênea, centrada; (c) a rejeição da idéia de utopia; (d) a preocupação com a linguagem e com a subjetividade; (e) a visão de que todo discurso está saturado de poder; (f) a celebração da diferença (Moreira, 1997, p.10).

Teorias pós-críticas se erguiam em cenários internacionais e traziam à tona epistemologias com abordagem de raça, etnia, gênero e sexualidade. No entanto, as discussões sobre esses marcadores e currículo escolar em outros países não correspondiam às práticas de ensino e aprendizagem do Brasil.

Ainda sob o regime militar, os debates sobre qualquer tipo de liberdade ou respeito às diferenças, inclusive no ensino, tinham outro peso em território brasileiro e, com o intuito de mudar essa realidade, os movimentos sociais empreendiam diversos embates de resistência e de novos confrontos por direitos.

Na luta pela promoção da igualdade racial, ergue-se o Movimento Unificado contra a Discriminação Racial – MUCDR, fundado em 1978. O MUCDR, que no ano seguinte passou a ser chamado de Movimento Negro Unificado – MNU, trabalhava em várias frentes em prol da emancipação do povo negro e, segundo Abdias do Nascimento, foi o movimento que deu início a uma nova fase de militância:

Já em julho de 1978, havia voltado rapidamente ao Brasil e participado da fundação do Movimento Negro Unificado contra o Racismo e a Discriminação Racial. O ato público nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo foi um momento inesquecível, ainda em pleno regime militar. Na Bahia, no Rio de Janeiro, em Belo Horizonte e em São Paulo, participamos de reuniões de consolidação do movimento, sempre com a presença da saudosa irmã Lélia Gonzalez (Nascimento; Nascimento, 2000, p.26).

Entidades negras de vários estados se afiliaram ao MNU, aumentando sua capacidade política e abrangência nacional, de modo que em 1980 o movimento já era uma referência de lutas e conquistas em benefício da população negra em todo o país.

No plano de ação do MNU datado de 1982, as pautas voltadas para a educação já ultrapassavam as lutas por acesso e permanência no ensino travadas pela Frente Negra. Havia demandas que abraçavam mais especificidades relativas à presença e permanência da pessoa negra na escola. Como explicita Nilma Lino, a organização do MNU:

de caráter nacional elege a educação e o trabalho como duas importantes pautas na luta contra o racismo. O MNU talvez seja o principal responsável pela formação de uma geração de intelectuais negros que se tornaram referência acadêmica na pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil (Gomes, 2017, p, 32).

O MNU foi responsável por uma nova fase de lutas do Movimento Negro e muitas reivindicações começaram a se concretizar a partir de suas ações, como o dia 20 de novembro, que se tornou o Dia da Consciência Negra. Como explicita o pesquisador Sales Augusto:

Consideramos que os pontos de ruptura entre essa nova fase, pós-MNU, e a primeira, até a Frente Negra, são a valorização da negritude e da cultura negra e a denúncia explícita do racismo sem tergiversações. Contudo, há um ponto de pauta nas reivindicações dos Movimentos Negros que continua comum a todas essas fases, qual seja, a luta por educação formal (Santos, 2007, p.130).

Até então, as ações do Movimento Negro com relação ao ensino focavam na conquista do direito à educação formal, mesmo universalizante, e no combate ao racismo. Com o MNU, as pautas empreenderam destaque também na promoção da cultura negra no ensino cujos resultados começaram a ser materializados no início do século XXI.

E foi neste contexto histórico brasileiro que a noção de poder, associada às metodologias de ensino, começa a ser contestada em vários estudos sobre ensino e aprendizagem em outros países, com o intuito de abrir uma via que incluísse as relações de raça, etnia, gênero e sexualidade no âmbito educacional institucionalizado.

Mesmo composto por diversas epistemologias ou manifestações que ora se divergiam, ora se confluíam, as teorias pós-críticas do currículo enfatizaram novas perspectivas sobre formulação de metodologias, direcionando a atenção ao modo como as estruturas educacionais podem ser forjadas com intuito de domínio e opressão da população.

Diante dessa linha de análise, a questão racial ascendeu, abrindo caminho para discussões sobre racismo em diversas instâncias metodológicas, tais como: narrativas racistas sobre a história da pessoa negra; representação da população negra nos livros didáticos; invisibilização da ancestralidade negra; indiferença aos costumes,

valores e religiosidade afrodiáspórica; dentre outros apagamentos históricos, culturais e sociais. Como explicita Tomaz Tadeu:

Em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial. O currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial. A questão da raça e da etnia não é simplesmente um "tema transversal": ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade (Silva, 2002, p.101-102).

Esse entendimento exposto pelo professor Tomaz Tadeu também existiu nos estudos das teorias críticas, que analisavam as diferenças com enfoque social, mas ganhou força nas formulações pós-críticas, devido ao olhar apurado direcionado à discriminação racial como propósito de dominação.

As teorias pós-críticas, além de propor questionamentos sobre qual conhecimento seria explorado, fomentava a necessidade de se reconhecer o porquê de determinado conhecimento ser abordado. A pergunta constante se alicerçava no desejo em compreender o motivo de determinados saberes estarem nas grades curriculares, em detrimento de outros.

Desse modo, estudos sobre diversidade, diferença, subjetividade e identidade se fortaleceram no campo dos estudos sobre currículos e possibilitaram distintas rotas nas conexões entre conhecimento e poder, antes atreladas somente às relações classistas. Tomaz Tadeu esclarece essas diferenças de rotas teóricas, revelando que:

as teorias pós-críticas desconfiam de qualquer postulação que tenha como pressuposto uma situação finalmente livre de poder. Para as teorias pós-críticas o poder transforma-se, mas não desaparece. **Nas teorias pós-críticas, o conhecimento não é exterior ao poder, o conhecimento não se opõe ao poder.** O conhecimento não é aquilo que põe em xeque o poder: o conhecimento é parte inerente do poder (Silva, 2002, p.45 - grifo nosso).

Com esse ponto que delinea a existência do pensamento pós-crítico nas diretrizes curriculares, várias linhas de pensamento são elaboradas, como o pós-estruturalismo, o qual se diferenciava do estruturalismo ao redefinir alguns conceitos, ou simplesmente ampliá-los.

Michel Foucault e Jacques Derrida, autores que se destacaram na fundamentação da corrente teórica pós-estruturalista, investiram nos estudos da linguagem e da significação, repensando o discurso, as metanarrativas e as relações de poder com foco nas suas microestruturas para a análise da realidade, como remonta Tomaz Tadeu:

dada a concepção pós-estruturalista que vê o processo de significação como basicamente indeterminado e instável, a atitude pós-estruturalista enfatiza a indeterminação e a incerteza também em questões de conhecimento. O significado não é, da perspectiva pós-estruturalista, pré-existente; ele é cultural e socialmente produzido. Como tal, mais do que sua fidelidade a um suposto referente, o importante é examinar as relações de poder envolvidas na sua produção (Silva, 2002, p.123).

Além de visão mais fluida sobre significado, discurso e oralidade, o conceito de verdade foi outro tema importante no contexto pós-crítico, tendo em vista que quem formulava ideias consideradas verdade absoluta passou a ser questionado também.

Num viés de ensino e currículo, questionar a verdade na formulação das diretrizes desestabilizaria padrões, considerando que os reguladores dos conhecimentos têm intenções bem definidas com as seleções propostas.

A teoria Multicultural, outra vertente pós-crítica, também compreendia que as discrepâncias do currículo não estariam centradas apenas nas diferenças de classe, mas dividia opiniões quando o assunto era definir diferenças. Entre os adeptos ao multiculturalismo, via-se a dificuldade em estabelecer um consenso na conceituação, como relatam Luiz Gonçalves e Petronilha Silva na obra *O jogo das diferenças*:

Certos grupos advogam a idéia de que o multiculturalismo deve ser entendido como uma estratégia política de integração social. Embora salientem as virtudes do caráter pluricultural de suas respectivas sociedades, admitem a necessidade de se conservar um núcleo de valores comuns (leiam-se nacionais), para os quais todos deveriam convergir (Gonçalves; Silva, 2000, p.14-15).

Numa das perspectivas multiculturalistas, as diferenças culturais seriam apenas modos de expressar a cultura, a depender do contexto em que os indivíduos se desenvolvessem; ou seja, diferentes manifestações culturais representariam o que é considerado diverso dentro da existência humana, a qual seria o fator em comum a todas as distinções.

Sendo assim, ao se alinhar a essa unicidade, reconhecendo o traço comum de “ser humano”, recorria-se ao respeito e tolerância entre as culturas, a fim de que coexistissem harmoniosamente.

Em contrapartida, numa perspectiva Multicultural Crítica, as diferenças são questionadas a partir da crença de que elas estão sempre em construção; não há um caráter fixo, nem posicionamentos alicerçados na tolerância ou aceitação, mas sim

nas relações de poder intrínsecas à formulação das diferenças. O fato de se recorrer à tolerância, já caracteriza uma hierarquização; portanto, tolerar também seria um valor a ser questionado.

Já nos Estudos Culturais, outro campo de estudo que se enquadra nas teorias pós-críticas, problematizava-se a universalização da cultura; além das expressões coletivas de costumes, hábitos, comportamentos e tradições, havia de se pensar também nas expressões individuais e subjetivas da pessoa negra diante de toda a sabedoria que se expandia na sociedade.

Como ressaltava Tomaz Tadeu:

Os Estudos Culturais são particularmente sensíveis às relações de poder que definem o campo cultural. Numa definição sintética, poder-se-ia dizer que os Estudos Culturais estão preocupados com questões que se situam na conexão entre cultura, significação, identidade e poder. (Silva, 2002, p.134)

Corroborava-se o poder que delimita o que deve ou não ser considerado cultura, retroalimentado, a partir da indiferença de validadores elitistas, o que não é aceito como tal. Sabendo que num país colonizado, a medida de aceitação perpassa por valores universalizantes que os colonizadores consideram como civilizatórios, o que não se enquadra nesse critério é marginalizado, perseguido e apagado.

Segundo Stuart Hall (2006), um dos fundadores do *Centre for Contemporary Cultural Studies*, da Universidade de Birmingham, a sociedade moderna nos impôs, enquanto cidadãos e cidadãs, as culturas nacionais nas quais nascemos e nos desenvolvemos, embora não representassem a nossa identidade, pois elas foram construídas de forma generalizada.

Por meio desse modelo de cultura, são reproduzidos discursos, símbolos e valores, defendidos como universais, os quais aniquilam expressões que não correspondessem ao que já estava legitimado.

Nesse sentido, opera-se uma noção de superioridade a tudo que se refere ao homem Ocidental branco que tem raízes no Renascimento, quando as expansões marítimas levaram os europeus às américas e lá iniciaram um processo de colonização, empreendendo a estruturação hierárquica da população brasileira.

A formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular como o meio dominante de comunicação em toda a nação, criou uma

cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como, por exemplo, um sistema educacional nacional (Hall, 2006, p. 49-50).

Como aponta o filósofo e professor Silvio de Almeida “o contexto da expansão comercial burguesa e da cultura renascentista abriu as portas para a construção do moderno ideário filosófico que mais tarde transformaria o europeu no *homem universal*” (2019, p. 25, grifo do autor).

Esse homem universal, essencialista que, segundo Almeida (2019) foi sedimentado no Iluminismo, momento em que a razão é abordada em todos os contextos do humano, tornou-se referência de civilização, contrapondo ao que seria considerado selvagem e, posteriormente, resultaria no binarismo civilizado e primitivo. Para Beatriz Nascimento, na modernidade:

fruto da reflexão na economia, que invadiu a filosofia e privilegiou o indivíduo mais que o grupo, o Iluminismo adiciona a todo o universo da humanidade a noção masculina e sobredeterminada do produtor, que tem como recompensa do seu esforço o privilégio de ser chefe. Foi forjada no Ocidente uma sociedade de homens, identificando não só o gênero masculino, mas a espécie no seu todo (Nascimento, 2021, p. 155).

Dessa forma, no processo de colonização, o homem branco europeu era o ser intelectualizado, culto e tudo que não estivesse nesse molde, refletiria estranhamento, sendo, portanto, primitivo. Constituído como a régua de civilidade, o homem branco ocidental promoveu violentamente um processo de reorganização das estruturas sociais no mundo, estabelecendo hierarquizações entre etnias, raças, classes e gênero que sobrevivem em países por ele colonizado.

Por conta desse enraizamento de julgamentos binários, a batalha que se trava com relação à cultura e identidade apresenta-se ainda mais difícil, entretanto não impossível, por acreditarmos que a escola tem o potencial de transformar essa realidade herdada do período moderno.

Como retrata o professor Jurjo Torres, especialista em estudos sobre currículo, é necessário que os currículos escolares avancem na direção do estudo das diferenças, para que se estimule a democracia, de modo a “impulsionar a cidadania e a defesa da sociedade plural, garantindo que os diversos grupos sociais tenham as mesmas possibilidades de serem escutados e que não precisem ocultar determinadas identidades, interesses e preocupações (Santomé, 2003, p. 253).



No entanto, também é necessário estarmos atentos para que as diferenças não sejam vistas apenas como manifestações culturais, ou a partir de uma falsa percepção de diversidade, em que se reconhece a existência da multiplicidade, mas não a valoriza, com o intuito de interromper avanços ou promover apagamentos.

Há um forte traço colonial que tende a menosprezar ou marginalizar conhecimentos advindos das sociedades oprimidas pela colonização ou surgidos a partir das relações diaspóricas, a fim de que esses saberes se dispersem, ao invés de serem acolhidos e valorizados nas instituições de ensino. Como aponta Nilma Lino:

Sabemos que a escola privilegia um padrão de ensino, de aluno/a e de professor/a a ser seguido. Um padrão que incorpora uma noção de homem, de mulher e de sujeito social. Que paradigma impera na escola brasileira? Um olhar mais atento sobre a realidade escolar nos mostrará que a nossa escola ainda prima por um modelo branco, masculino, heterossexual e jovem (Gomes, 2001, p.87).

Por isso, faz sentido afirmar que um currículo eurocentrado, aplicado em territórios colonizados pelo Ocidente, sistematiza a educação em estruturas hegemônicas cristã, repressora, racista, classista, machista, sexista e, sobretudo, hierarquizante, visto que é moldado para blindar a permanência da elite branca no topo da pirâmide social.

Contra essa hegemonia, as teorias pós-críticas de currículo viabilizaram o pensamento interseccional em diretrizes de ensino, repensando as noções de poder, diferenças e identidades, abrindo espaços de discussão sobre diversidade, como expressa Tomaz Tadeu em sua reflexão sobre raça e etnia:

O conhecimento sobre raça e etnia incorporado no currículo não pode ser separado daquilo que as crianças e os jovens se tornarão como seres sociais. A questão torna-se, então: como desconstruir o texto racial do currículo, como questionar as narrativas hegemônicas de identidade que constituem o currículo? (Silva, 2002, p.101-102).

Diante de tanta riqueza cultural, lutas históricas e valores ancestrais africanos e afro-brasileiros não seria possível, tampouco justo, tratar os eventos que entrelaçaram África e Brasil e os que surgiram a partir da miscigenação como temas transversais no processo de ensino.

O esforço político para que países colonizados pelo ocidente assimile como civilizatório apenas a cultura eurocêntrica tem como objetivo o sufocamento de identidades lidas como minorias, obrigando-as a mirar num espelho que não as reflete.

Isso serve para os fenótipos, religião, valores, cultura e vários condicionantes a ideias essencialistas do colonizador.

E o objetivo é concluído quando, como revela Franz Fanon, “todo povo colonizado – isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural – toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana” (Fanon, 2008, p. 34).

Estratégia também utilizada por meio de narrativas falaciosas sobre preconceito entre negras e negros ou racismo reverso, contadas e recontadas para causar enfraquecimento da população negra enquanto grupo social e político, bem como para minimizar as discussões sobre racismo, como bell hooks relata:

Por que é tão difícil para tantas pessoas brancas entender que o racismo é opressor não porque as pessoas brancas têm sentimentos preconceituosos em relação aos negros [...], mas porque é um sistema que promove a dominação e submissão? Os sentimentos preconceituosos que algumas pessoas negras podem expressar em relação a pessoas brancas não estão ligados ao sistema de dominação que não nos confere qualquer poder para controlar coercitivamente as vidas e o bem-estar das pessoas brancas. Isso precisa ser entendido (hooks, 2019a, p. 55).

A cultura ocidental institui crenças limitantes sobre não-brancos - perpetuadas inclusive nas instituições de ensino - e se beneficia com a fragmentação da identidade negra. Por isso que Neusa Souza afirma que “a história da ascensão do negro brasileiro é, concomitantemente, a história da construção da sua emocionalidade” (2021, p. 47).

A verdade é que não há mais como aceitar um currículo escolar que atenda apenas a branquitude, cuja abordagem do conhecimento reverencie a cultura Ocidental, sendo que, além da formação da identidade nacional do país ser pluriétnica, a maior parcela de indivíduos é não-branca.

Depois das teorias críticas e pós-críticas, não podemos mais olhar o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, currículo vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (Silva, 2002, p. 150).

Daí a necessidade de a formulação dos currículos educacionais estar atrelada à produção de conhecimento que faça sentido e traga significação à vivência do

alunado. Se a história de um país majoritariamente negro continua sendo propagada sob a ótica branca, apesar de passados quinhentos e vinte e dois anos da invasão de terras indígenas e centro e trinta e quatro anos da assinatura da abolição, é porque o processo de colonização deu muito certo para a elite dominante, a qual não demonstra pretensão alguma de abdicar dos pressupostos coloniais que a mantém no poder.

Nas ações do Movimento Negro em cada momento da evolução dos estudos sobre diretrizes de ensino, é possível compreender a força que os grupos negros empreenderam no século XX, para que atualmente a população negra reivindique um currículo de ensino mais plural, acolhedor das diferenças e condizente com a identidade racial da população brasileira que, em sua maioria, é negra.

O Movimento Negro atua como um farol a iluminar as vidas negras sobre os seus direitos. Como uma luz que brilha social e politicamente revelando desigualdades raciais, discriminações e preconceitos. Como uma escavadeira que perfura a sólida estrutura social classista, patriarcal e machista para mostrar quão profundos são os fenômenos perversos que alimentam privilégios, o poder, desigualdades e distanciamentos (Gomes, 2022, p.26).

Como a base filosófica do ensino é eurocêntrica e as matrizes dos conhecimentos científicos, também, o processo de ensino e aprendizagem só terá o componente racial engendrado na espinha dorsal das metodologias quando a branquitude também for racializada na sociedade.

Enquanto a população branca não se entender no conceito político de raça, bem como compreender que se beneficia incalculavelmente por ser lida como modelo da sociedade, o modelo eurocêntrico de ensino será o vigente, direcionando saberes ancestrais, culturais e históricos apenas de uma parcela da sociedade. Como reflete Grada Kilomba: “que decepção, ser-se forçada/o a olhar para nós mesmas/os como se estivéssemos no lugar delas/es. Que dor, estar presa/o nessa ordem colonial (2021, p. 31).

#### **1.4 Por um currículo Amefricano**

Num cenário de consolidação de lutas empreendidas pelo MNU a partir de década de 1980, o país presenciou a entrada de mais negras e negros no cenário político e social e em espaços de tomada de decisões a partir do século XXI, refletindo consideravelmente no avanço de políticas públicas de promoção da igualdade racial,

na valorização da cultura africana e afrodiáspórica brasileira e na noção de raça e privilégios.

Avanços que também impactaram positivamente as estruturas do ensino público do país no que diz respeito a políticas de acesso e permanência da população negra em todos os níveis de escolaridade, devido às conquistas do Movimento Negro em prol do direito à educação.

Vimos a concretização das lutas como a promulgação da Lei 10.639 de 2003, que acrescentou o artigo 26-A na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas em todos os níveis de ensino do país; a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, homologada em maio de 2004; a promulgação da Lei nº 12.711 de 2012, conhecida como lei das cotas, que garante a reserva de vagas para autodeclaradas/os negras/os nas entidades públicas de ensino superior, dentre outras ações afirmativas de combate à discriminação racial por meio do ensino.

Isso não significa que é um cenário educacional completamente favorável, pois há ainda muito caminho a ser percorrido para resguardar a dignidade da pessoa negra no ambiente escolar, atendendo às suas especificidades por meio de pensamentos e atitudes que promovam uma educação livre de atitudes racistas.

Os entraves educacionais para a população não-branca ainda são provocados pela priorização de um ensino hegemônico instituído há séculos e bastante difícil de neutralizar, visto a trajetória da população negra para chegar neste estágio em que as diferenças raciais passaram a ser pautadas nas diretrizes de ensino.

Já sabemos que o Brasil estabeleceu suas primeiras epistemologias curriculares de ensino a partir de políticas importadas da Europa e da América do Norte e estas bases educacionais tecnicistas, conteudistas e, conseqüentemente, elitistas se estruturaram como verdades intransponíveis durante séculos, obstaculizando progressos na educação com relação a espaços, conteúdos, cânones e linguagens, como nos aponta Nilma Lino:

[...] as narrativas do currículo contam histórias coloniais e fixam noções particulares de raça, classe, gênero, sexualidade e idade. Essas noções consolidadas pelo currículo escolar são reforçadas pelas relações de poder, pela pobreza, pela exploração capitalista, pelo racismo e pelo sistema patriarcal, e forjam subjetividades. Elas têm o potencial de forjar subjetividades e práticas coloniais e

colonizadoras. Por isso, é preciso descolonizar o currículo. (Gomes, 2020, p. 228).

No caso específico do Brasil, onde a escravização se manteve por mais tempo que outros países escravagistas e o racismo se cristalizou na sociedade com o mito da democracia racial, defendemos a ideia de que descolonizar o currículo pressupõe a desarticulação de pensamentos, discursos e atitudes eurocêntricos, universalizantes e essencialistas, operando contra o que Lélia Gonzalez expressa como manipulação ideológica e repressão direta.

Ou seja, além das ações discriminatórias perceptíveis, que dificultam a movimentação da pessoa negra numa sociedade que se diz igualitária, existe a discriminação velada, estrutural que, de maneira muito sagaz e manipuladora, inviabiliza emancipações.

O racismo latino-americano é suficientemente sofisticado para manter negros e índios na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas, graças à sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento. Veiculada pelos meios de comunicação de massa e pelos aparelhos ideológicos tradicionais, ela reproduz e perpetua a crença de que as classificações e os valores do Ocidente branco são os únicos verdadeiros e universais. (Gonzalez, 2020, p.131)

A formulação dos currículos faz parte dessa maquinaria velada de manipulação ideológica, bem como de repressão direta e, devido ao seu alcance cotidiano, torna-se incalculável o seu poder de disseminação do racismo na sociedade, embora saibamos que seja um poder devastador.

Outro ponto importante nesse processo de descolonização do currículo vem também do combate ao mecanismo de dominação que esfacela a identidade racial de negras e negros, a partir da noção de consciência e noção de memória, também abordadas por Lélia Gonzalez.

Isso porque, numa engrenagem já estruturada, social e psicológica, com o intuito de manter a população negra no trabalho braçal, com baixa remuneração, mascarada pela ideia de normalização, estabelecer-se-ia a crença de que aqueles lugares de subalternização eram destinados a essa população específica, enquanto a elite branca se mantinha em espaços privilegiados de decisão no país.

Há situações em que sujeitos ou grupos mais progressistas repudiam as injustiças raciais, entretanto tais manifestações não se transformam em ações

antirracistas, pois, na prática, o trabalho antirracista demanda perdas de privilégios de quem se beneficia da desigualdade racial. Desse modo, “os aparelhos ideológicos do Estado, na medida em que servem à manutenção das relações de produção existentes, desenvolvem com eficácia a veiculação e o reforço das práticas discriminatórias” (Gonzalez, 2020, p.39).

O currículo escolar, enquanto aparelho ideológico do Estado, pode se tornar a expressão material de espaço que acolhe privilégios. Se não se dedica à formulação do conhecimento a partir do fortalecimento das diferenças identitárias, revela-se como um documento formado por ideias universalizantes, abrigando acordos tácitos da branquitude, os quais, se desfeitos, descortinam benefícios físicos e simbólicos de opressão racial, como revela a pesquisadora Cida Bento em sua obra *O Pacto da Branquitude* (2022), ao tratar dos acordos da elite branca para se manterem no poder.

Esses compromissos da branquitude se revelam nos espaços de ensino em situações, como por exemplo, em que a pessoa negra é tratada como objeto de estudo, no silenciamento das narrativas que protagoniza ou até mesmo por meio apagamento cultural, imposto por quem seleciona o que deve ou não deve ser ensinado.

Como reflete Abdias do Nascimento:

Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características do seu povo, foram ou são ensinados nas escolas brasileiras? Quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra (Nascimento, 2016, p. 95).

O epistemicídio do conhecimento africano e afrodiaspórico latente no currículo escolar brasileiro é a materialização da manipulação orquestrada pela branquitude, reforçada pela massificação da aprendizagem de base ocidental.

Nesse sentido, os pressupostos contidos nas leis que obrigam o ensino das culturas africanas, afrodiaspóricas e ameríndias deveriam compor os currículos escolares de forma mais direta e objetiva, como se observa neste excerto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nas orientações sobre memórias, expressas no campo Ações de Combate ao Racismo e às Discriminações:

Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: ao papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica; à história da ancestralidade e religiosidade africana; aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábwe; [...] às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África (MEC, 2004, p. 21-22).

No tópico inicial já se observa um direcionamento para que a história da África seja tratada de forma positiva, requerendo uma atenção à perspectiva que será dada aos assuntos sobre o continente em questão, saindo do senso comum ao falar de África.

E nos tópicos que seguem, há prescrições sobre narrativas na perspectivas dos africanos, enfoque às diversas etnias envolvidas na escravização e valorização da figura do Griot, símbolo da ancestralidade, sabedoria e respeito na cultura africana.

Como ressalta Lélia Gonzalez, a “consciência exclui o que a memória inclui” (2020, p.78) e, com a certeza disso, o Ocidente sempre atacou a memória do povo negro para dissipar a sua organização enquanto comunidade e fragmentar a sua identidade étnico-racial; no entanto, o Movimento Negro, também consciente dessa certeza, sempre trabalhou para recuperá-la.

Essas identidades fragmentadas são analisadas por Stuart Hall numa perspectiva da contemporaneidade, em que o autor as percebe como mutáveis, mesmo se tratando de uma fragmentação imposta, como no caso de africanas e africanos obrigadas/os a se reconstituírem como indivíduos em lugares estranhos.

Essa concepção aceita que as identidades não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são, nunca singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação (Hall, 2014, p.108).

Dessa forma, diante dessa fragmentação forçada por meio da escravização e ataque à ancestralidade, surgiram outras identidades, outras narrativas e outras

memórias - vividas ou não, a partir dessa movimentação territorial, social e histórica, como ressalta a professora Florentina Souza:

Recriar, reelaborar performances e história põe em destaque o fato de que as identidades e as culturas não são imaginadas de uma vez por todas, mas são constantemente recriadas e acrescidas com o trabalho ativo da memória e de seus vazios. De tal modo que práticas culturais consideradas tradicionais são reinterpretadas, reconstruídas ou reinventadas por esta memória ativa, apresentando-se com outras roupagens e sentidos – um processo de ressignificação assentado em tentativa de atividades sociais produzirem representações de memórias culturais dos afrodescendentes para transformá-las em instrumento político de intervenção e mudança sociopolítica (Souza, 2007, p. 38).

Na escola, por meio da arte é possível (re)conhecer a identidade da negritude africana e afrodescendente, em seu contexto histórico, social e territorial, compreendendo as memórias possíveis e recriando a ancestralidade roubada.

Todas as disciplinas escolares têm caminhos para isso, mas falaremos aqui da arte literária, em específico a arte literária negra, enquanto objeto de análise, em conformidade com estudos sobre identidades, subjetividades e memórias.

Por meio da literatura negra, é possível aprender sobre identidade afrodiaspórica, enaltecendo a cultura que se formou com a miscigenação, propondo um presente de efervescência negra e um futuro próspero, com o qual sonhar. Como expressa Fernanda Miranda:

O discurso da memória atravessa o *corpus* assumindo a forma de espiral: linha curva que, sem fechar, vai dando voltas em torno de um ponto e afastando-se dele de forma progressiva. O ponto de onde se parte é a escravidão, e aquilo que dela resta em resíduos coloniais alimenta as voltas de cima na espiral, no tempo presente. (Miranda, 2019, p. 323-324)

Na lógica eurocêntrica, exclui-se conhecimentos em detrimento de outros, os quais, cotidianamente, são fortalecidos nas interações discursivas, nos textos verbais, na oralidade, nas ferramentas de ensino e nas metodologias, introjetando uma única visão de mundo na experiência educacional de estudantes, desconsiderando raça, gênero e orientação sexual.

Como explica Lélia Gonzalez, “a eficácia do discurso ideológico é dada pela sua internalização por parte dos atores (tanto os beneficiados quanto os



prejudicados), que o reproduzem em sua consciência e em seu comportamento” (2020, p.186).

Devido ao desinteresse da população branca em discutir vantagens sedimentadas na sua existência não racializada, normaliza-se a expansão de saberes ocidentais nas diretrizes de ensino, proporcionando a manutenção de um racismo velado, impregnado nas seleções de conteúdo. Atitudes muito atuais que se alastram devido ao que Lélia Gonzalez já havia classificado na década de 1980 como racismo por denegação.

Uma vez estabelecido, o mito da superioridade branca demonstra sua eficácia pelos efeitos de estilhaçamento, de fragmentação da identidade racial que ele produz: o desejo de embranquecer (de “limpar a o sangue”, como se diz no Brasil) é internalizado, com a simultânea negação da própria raça, da própria cultura (Gonzalez, 2020, p.131).

A verdade do Ocidente enraizada em todas as estruturas das sociedades latino-americanas, inclusive no sistema educacional, tornou-se a verdade suprema a ser difundida e defendida. Numa percepção mais apurada dessa verdade a partir da epistemologia Ameericana é possível entender a lógica dessa coação.

A sociedade ibérica, responsável pela colonização do Brasil, teve sua formação por meio da hierarquização da sua população, demarcando lugares muito específicos de acordo com etnia, religião, raça e gênero, em que a figura do homem branco seria o modelo de sabedoria e razão.

Um processo que se estendeu aos países por ela colonizados com muita facilidade, dada a experiência em seus locais de origem, onde a raça era determinante na posição social. Lélia explica essa trama, quando aponta que “o racismo por denegação tem, na América Latina, um lugar privilegiado de expressão, na medida em que Espanha e Portugal adquiriram uma sólida experiência quanto aos seus processos mais eficazes de articulação das relações raciais” (Gonzalez, 2020, p. 131).

Ao expandir o seu modelo de formação social para os países que colonizava, a sociedade ibérica fundamentou as diferenças como um problema social a ser resolvido a partir da subalternização de alguns grupos, de modo a facilitar a exploração da mão-de-obra, a apropriação de territórios e riquezas e a tomada do poder.

Nesse viés, é possível compreender não só a naturalização da cultura eurocêntrica num país como o Brasil, mas também o porquê de as estruturas da sociedade trabalharem em prol da manutenção dessa cultura, como a educação, na qual os conhecimentos hegemônicos permanecem sendo propagados, apesar da luta constante dos movimentos sociais no combate ao racismo, machismo, classismo, sexismo e homofobia.

No caso do racismo, esse embate passa por lutas contra os privilégios que a branquitude ignora ter e, por isso, é uma luta que se torna ainda mais difícil. A professora Robin Diangelo, em sua obra *Não basta ser racista: sejamos antirracistas*, expressa que, ao apontarmos a existência da supremacia branca, não quer dizer que estamos nos referindo diretamente à pessoa branca, mas sim uma estrutura social em que ela está inserida:

A maioria das pessoas brancas não se identifica com essas imagens dos supremacistas brancos e, por isso, ficam tão ofendidas com a ampliação do uso do termo. Contudo, para os sociólogos e todas as pessoas engajadas nos movimentos de justiça racial atuais, a supremacia branca é um termo descritivo e útil para capturar a centralidade abrangente e a assumida superioridade das pessoas definidas e percebidas como brancas e as práticas baseadas nessa premissa (Diangelo, 2018, p.53).

Dessa forma, retratar os privilégios da branquitude não corresponde a retratar atitudes individuais de pessoas brancas racistas ou não racistas; vai muito mais além, pois se trata de estruturas bastante organizadas que criam categorias, em que privilégios de alguns indivíduos são mantidos a partir da opressão de outros. Como relata bell hooks:

Enquanto escrevo, tento me lembrar quando a palavra racista parou de ser o termo que melhor expressava para mim a exploração das pessoas negras e de outras pessoas não brancas nesta sociedade, e quando comecei a compreender que o termo mais útil era supremacia branca (hooks, 2019a, p. 231).

Essa batalha discursiva, que Lélia Gonzalez também retrata como primordial para entendermos e aniquilarmos os sistemas de opressão, tem sua importância na promoção de atitudes anticoloniais, considerando que é necessário dar nome às ações discriminatórias para empreender diálogos e combates.

Em se tratando de diretrizes curriculares, a supremacia branca salta quando concluímos que o que se veicula nas escolas não coaduna com o contexto histórico,

social e cultural de grande parte da população discente, tendo em vista que, segundo último censo do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, apresentado em 2022, 56,1% da população brasileira se autodeclara negra, indicando um aumento com relação ao censo de 2010, quando o resultado foi de 54%. Em contrapartida, a quantidade de pessoas que se autodeclararam brancas caiu de 46,3% para 43%.

Além de não estabelecer conexão entre conhecimentos significativos e alunado negro, tampouco reflete em ascensão econômica num regime capitalista, considerando que, também segundo o IBGE, em pesquisa realizada em 2021 sobre desigualdade social e raça, foi constatado que 32% da população preta e 33,4% da população parda se encontrava desempregada, enquanto a população branca totalizava 22,5%; além disso, constatou-se que a população negra ganha em média 49,4% menos que a população branca.

Como se vê, a população branca, embora se mostre menor nas estatísticas, é a beneficiada na vivência em sociedade. Como reforça bell hooks, enquanto não for possível “nomear com precisão a supremacia branca, as raízes do racismo permanecerão fortes” (2022, p. 39).

São cargos não ocupados, ideias não expressas ou não aceitas, afetos não correspondidos, falas silenciadas, constrangimento por piadas ou representações caricatas, dentre vários apontamentos racistas que, em maiores ou menores escalas, se apresentam de formas cada vez mais elaborados, pois o racismo sempre se atualiza para destituir a pessoa negra do espaço de ser. E quando negras e negros empreendem a resistência, individual ou coletiva, outros modos de opressão são impostos, num ciclo sem fim de tentativas de aniquilação da identidade negra.

Sendo assim, é papel da escola proporcionar essa equidade de existência entre as diferenças. Enquanto o enfoque no ensino está em enaltecer as ações do colonizador, ele permanece protegido e livre para formular e impor métodos preconceituosos mais coerentes ao espaço e tempo em sua contemporaneidade, como reflete Lourenço Cardoso:

O foco restrito no negro-tema invisibiliza o branco-tema, ou seja, os estudos sobre a branquitude. Logo, o pequeno número de trabalhos sobre a identidade branca, podemos entendê-los, como fruto do próprio modo de pensar dos teóricos brancos e negros e de outras pertencas étnico-raciais. As teorias raciais são a invisibilização do branco-tema. Porém, já existem sinais de mudança, mesmo que tímida, com a emergência dos estudos relativos à branquitude, assim,

o branco passa a ser pesquisado como sempre investigaram o negro (Cardoso, 2014, p. 70).

A desumanização dos povos negros e a supremacia branca consolidada cotidianamente nas narrativas escolares servem para enfraquecer o conceito sociológico de raça e fortalecer a ideia de que somos todos iguais, vivendo em diferentes realidades de classe.

Deslegitimar o conceito ideológico de raça, recorrendo à argumentação sobre diferenças sociais econômicas, é projeto manipulador da branquitude, pois se não há diferença racial política e ideológica, não existe desigualdade racial e, conseqüentemente, não existe racismo.

Entretanto, foi o Ocidente que criou o racismo, embora não tenha interesse em se responsabilizar por ele, pois não se incomoda com a hierarquização; pelo contrário, além de se beneficiar, se vangloria por ser o modelo de virtudes, fazendo com que a branquitude não seja questionada, confundida, aprisionada, vilipendiada, tampouco oprimida. Não que deveria, mas se a desigualdade racial materializa a subalternização de algumas raças, o racismo não deveria mais ser questionado, e sim, combatido. Como expressa Robin Diangelo:

Precisamos pensar a branquitude em todos os aspectos de ser branco e que vão além de simples diferenças físicas e estão relacionadas ao significado e à conseqüente vantagem material advinda de ser definido como branco na sociedade: o que está garantido como base nesse significado e como está assegurado. Em vez do foco típico na maneira como o racismo fere pessoas de cor, **analisar a branquitude é focar no modo como o racismo concede importância aos não brancos** (Diangelo, 2018, p. 49 – grifo nosso).

Essa importância exponencial que delimita supremacia a pessoas brancas deve ser desarticulada num esforço coletivo, entendendo a engenharia que produz essa engrenagem opressora. Segundo Lélia Gonzalez, é a “consciência objetiva desse racismo sem disfarces e o conhecimento direto de suas práticas cruéis que despertam esse empenho, no sentido de resgate e afirmação da humanidade e competência de todo um grupo étnico considerado “inferior”” (2020, p.132).

Com o intuito de promover a ideia de estranhamento à identidade não-branca e tudo que está relacionado a ela, ao mesmo tempo que nutre uma imagem ilibada, a branquitude forja na pessoa negra o que ela não pode demonstrar ser.

Características que arruinariam a sua perfeição são lançadas em negras e negros e, dessa forma, além de se manter inquebrantável, consegue explorar o reflexo de modelo ideal que ela acredita ser, contrastando-o com a imagem manipulada sobre a pessoa negra. “Nós nos tornamos a representação mental daquilo com o que o *sujeito branco* não quer se parecer” (Kilomba, 2021, p.30).

Assim, o racismo é utilizado para reduzir o campo de ação da pessoa negra na sociedade e o conceito de superioridade ocidental se sedimenta, determinando que características de inferiorização são inerentes à pessoa negra. É o que Grada Kilomba define na sua obra *Memórias da Plantação* como Outridade: “a personificação de aspectos repressores do “eu” do *sujeito branco*” (2021, p.30).

Há uma identidade atribuída à pessoa negra, forjada pela branquitude, em que essa pessoa é sempre Outra, por carregar características opostas aos conceitos essencialistas de beleza, capacidade, afetividade, criatividade, sensibilidade, lealdade, honestidade, organização, harmonia e similares, pois estas qualidades estão sempre relacionadas ao ser branca ou branco. Como explica Sueli Carneiro:

A sustentabilidade do ideário racista depende de sua capacidade de naturalizar a sua concepção sobre o Outro. É imprescindível que esse Outro dominado, vencido, expresse em sua condição concreta, aquilo que o ideário lhe atribui. É preciso que as palavras e as coisas, a forma e o conteúdo, coincidam para que a ideia possa se naturalizar (Carneiro, 2005, p.29).

A finalidade por trás dessa manipulação operada pela branquitude é que a/o Outra/o seja dominada/o, expressando exatamente o que lhe é imposto nesse processo idealizado de subalternização.

Para o projeto de inferiorização ganhar forma, esse ser Outra/o, oprimida/o, deve se render diante das investidas racistas cotidianas de quem a/o oprime, calando-se, restringindo sua vivência, ou até mesmo aceitando passivamente lugares de opressão; na sequência, é taxada/o como agressiva/o ou violenta/o por não aceitar essa condição.

Entretanto, vale ressaltar que determinados movimentos de repressão, quando reconhecidos e destravados, nem sempre desaparecem. Muitas vezes, eles evoluem e ressurgem em novas formas de enclausuramento social, políticos, ideológicos e até mesmo relacionados ao inconsciente.

Como se vê, não é uma desmobilização simples, pois envolve, inicialmente, mudança de paradigma no campo da consciência a partir da libertação do pensamento na perspectiva do colonizador, seguido de práticas de desmonte de ações opressoras dentro dos próprios ambientes que promovem a opressão, bastante protegidos pela branquitude.

Nos espaços blindados da educação, o pacto permanece por meio das seleções de conhecimentos - realizados pelos que são consagrados como validadores dos saberes -, por meio dos materiais didáticos utilizados, dos discursos racistas velados e até mesmo nas relações interpessoais em sala de aula.

Neste último, ocorre uma distorção de valores muito relacionada à percepção que educadoras e educadores têm com relação à aplicabilidade de estudos étnico-raciais e traz à tona o quão é necessário que profissionais da educação também reivindiquem espaços de discussão na elaboração curricular, como explicita o educador e sociólogo Miguel Arroyo:

Por que uns conhecimentos são reconhecidos nos currículos e nas avaliações e outros não? Interesses sociais, políticos, econômicos, culturais entram em jogo desde a produção, validação, seleção, ensino e avaliação. Conhecer esse complexo jogo de interesses é um direito de quem ensina e de quem aprende e é avaliado. É um dever que esse jogo ocupe um lugar de destaque nos desenhos curriculares e no material didático (Arroyo, 2011, p. 122),

Por isso que nessa tessitura pedagógica, além de compreender os saberes numa perspectiva Amefricana, é interessante empreender mudanças efetivas em metodologias de ensino e aprendizagem com esse direcionamento, a fim de confrontar o jogo de interesses da política eurocentrada de ensino, mesmo que ela não seja reconhecida oficialmente como tal.

Sendo o país constituído por uma sociedade pluriétnica, em que cidadãos e cidadãs têm tratamentos hierarquicamente diferenciados a partir de marcadores de diferença como raça, gênero, sexualidade e classe, o caminho é a construção de propostas que alcancem a diversidade em questão. Como expressa Petronilha Silva:

Com o enegrecimento da educação, se propõe escolas em que cada um se sinta acolhido e integrante, onde as contribuições de todos os povos para a humanidade estejam presentes, não como lista, sequência de dados e informações, mas como motivos e meios que conduzam ao conhecimento, compreensão, respeito recíprocos, a uma sociedade justa e solidária (Silva, 2010, p. 41).

O pensamento colonizado destrói a convivência com as diferenças, ocasionando muitas perdas à grande parte da sociedade. Ao pensarmos o currículo a partir do conceito de Amefricanidade, a escola se torna um espaço de construção de pensamento coletivo, diverso e democrático, em que as diferentes raças que formam a identidade brasileira ganhem espaços para dialogar e se expandir sem traços de superioridade.

Como explica Lélia Gonzalez:

As implicações políticas e culturais da categoria de amefricanidade (*amefricinity*) são, de fato, democráticas; exatamente porque o próprio termo nos permite ultrapassar as limitações de caráter territorial, linguístico e ideológico, abrindo novas perspectivas para um entendimento mais profundo dessa parte do mundo onde ela se manifesta: A AMÉRICA, como um todo (Sul, Central, Norte e Insular) (Gonzalez, 2020 p. 135).

Segundo a autora, as américas têm situações que confluem quando o assunto é a colonização e escravização; embora haja especificidades a serem consideradas, elas se formam a partir do mesmo sistema de dominação e a América Latina, devido à sua similaridade no processo de colonização e sua relação geográfica tem muito a ganhar com um processo de interação que valorize semelhanças e diferenças enquanto território de resistência e de cultura afrodiaspórica.

É necessário empreender novos olhares às diretrizes curriculares, valorizando memórias ancestrais, conquistas, valores, cultura e diferenças, bem como a formação de cidadãos e cidadãs por meio de saberes constituídos ou formulados a partir da miscigenação.

Dessa forma, currículos deveriam direcionar o ensino a partir do (re)conhecimento da identidade pluriétnica que constitui o país, propondo uma formação escolar em que as diretrizes se conciliem com práticas de ensino antirracistas, interseccionadas a práticas antipatriarcais, antissexistas, anti-homofóbicas e anticlassistas.

É como ocorre com a literatura da escritora Conceição Evaristo – a qual será, juntamente com sua obra, protagonista do capítulo III dessa pesquisa -, que (re)conta a história da diáspora a partir da visão de negras e negros, desfazendo os nós racistas da história, ao mesmo tempo que realça as vivências da negritude.

Por meio das personagens, da narração, da construção do enredo e da estética literária que emprega é possível formular conceitos de identidade de forma inteligente, consciente e amorosa. Nas palavras da própria escritora,

Entre feridas e cicatrizes, identidades mutiladas são reconstruídas com o auxílio de uma memória mítica, que circula pela oralidade e que se afirma, muitas vezes, como um contra-discurso da história oficial. Foi a África, portanto, âncora dos navios de nossa memória, que vestiu a nudez do africano para cá deportado (Evaristo, 2011, p.30).

Nas formulações de diretrizes que se pretendem libertadoras, é preciso revelar a importância que cada raça e etnia tem no espaço social, percebendo as diferenças territoriais e saberes advindos da própria comunidade de modo a transformá-los em aprendizagem por meio de troca de experiências; o exercício de (re)conhecer a sociedade e a identidade das pessoas que a compõe, fortalece as memórias e abre espaço para novas narrativas.

É na realização de um mapeamento verdadeiro a ser utilizado na formulação do conhecimento escolar, que nos aproximaremos do que Lélia Gonzalez trata como categoria da Amefricanidade a qual, além do caráter geográfico, "incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretção e criação de novas formas) que é afrocentrada" (Gonzalez, 2020, p. 135).

Ao se reconhecer a realidade social, política, histórica e econômica do país nas formulações do currículo, automaticamente não sobressairá mais o viés eurocêntrico, eliminando essa incoerência entre currículo e contexto social, concomitante ao combate às práticas racistas, machistas, sexistas e classistas no ambiente escolar.



## 2. CURRÍCULO E LITERATURA NEGRA

*"Sou grata às muitas mulheres e homens que ousam criar teoria a partir do lugar da dor e da luta, que expõem corajosamente suas experiências como mestra e guia, como meio de mapear novas jornadas teóricas. O trabalho delas é libertador".*

bell hooks

Como vimos no capítulo I, currículos escolares, enquanto campo de estudo, já existem há décadas e, por serem norteadores de todo trabalho pedagógico com incidência na formação de uma população, são documentos em constante disputa ideológica.

Mesmo com data que delimita seu início epistemológico, entendemos que a concepção de currículo vem de tempos mais distantes, tendo em vista que, em qualquer modalidade de ensino, é preciso estabelecer uma estrutura de organização educacional, independentemente do modo como essa formulação é guiada ou o grau de sofisticação.

No Brasil o currículo surgiu com vários componentes de exclusão, os quais se perpetuam em diferentes escalas até os dias atuais; no entanto, como também já foi explicitado, quanto ao marcador de diferenças raciais, o Movimento Negro foi responsável pelas inúmeras batalhas e conquistas na promoção da igualdade - na teoria e na prática -, relacionadas tanto ao sistema de ensino público do país quanto às diversas estruturas da sociedade que insistem na prática da dominação para a subalternização. Segundo Sueli Carneiro:

O projeto de dominação que se explicita de maneira extrema sobre os afrodescendentes é filho natural do projeto de dominação do Brasil, um sistema complexo de estruturação de diferentes níveis de poder e privilégios. Coube aos africanos e seus descendentes escravizados o ônus permanente da exclusão e da punição (Carneiro, 2023, p.98)

Infelizmente a herança de um ensino fruto da colonização europeia ainda se faz presente na formulação dos currículos escolares brasileiros, mesmo quando se apresentam como plurais, pelo fato de estarem impregnados de contextos históricos, culturais e sociais de base hegemônica. Portanto, descolonizar o currículo é um processo urgente para que as ações pedagógicas acompanhem o que as leis determinam há décadas. Segundo Nilma Lino:

Nos campos político, cultural, pedagógico e epistemológico é que se encontra a perspectiva negra da decolonialidade. Ela nos remete ao pensamento emancipatório construído pelos movimentos sociais nas lutas cotidianas e nas instituições educacionais. Portanto, falamos em tensões, disputas de práticas e de conhecimentos. Enfim, dialogamos sobre os currículos (Gomes, 2020, p. 227).

A Lei 10639 de 2003 é o marco que traremos para este capítulo da pesquisa, em que abordaremos o ensino de literatura negra na educação básica, mais precisamente no Ensino Médio.

Por meio dessa lei federal, foi possível fundamentar o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em todas as etapas de ensino, alterando a Lei de Diretrizes e Bases – LDB – ao instituir um caráter mais específico capaz de ressoar a promoção de uma educação antirracista.

Também neste capítulo, trataremos de outro avanço que ainda precisa ser conquistado com relação ao ensino da cultura e história africana e afro-brasileira, que é a inserção de uma linguagem mais propositiva sobre a aplicabilidade desta Lei nos currículos escolares, os quais ainda não se direcionam objetivamente à temática, transferindo as demandas somente a projetos extracurriculares.

Revisitar o currículo com um olhar também afrocentrado é uma forma de desfazer mecanismos de um projeto de educação vinculado a apenas um grupo racial, tornando-o instrumento de transformação de toda a sociedade, no sentido em que toda a população se capacite intelectualmente para emancipação social, assim como ressalta Nilma Lino, ao reforçar que:

o conhecimento precisa e deve ser um ato de emancipação intelectual, social, política e cultural. Portanto, é um ato de fortalecimento. Isso significa que a capacidade de ver o outro, conviver com outros universos culturais, compreendê-los na sua diferença em relação a sua própria cultura e, assim, apontar novos caminhos, construir outras interpretações que ajudem o homem (e a mulher) a avançar na complexa aventura humana. Não significa conhecer o outro para melhor dominá-lo. De forma alguma! Por isso, o conhecimento que caminha em uma perspectiva emancipatória envolve a sabedoria da convivência, da ética, da partilha. (Gomes, 2008, p. 153)

Para alcançar essa perspectiva emancipatória, é necessário que se amplie as discussões sobre como eles se comunicam com os/as estudantes a que se destinam, de modo a contemplarem as especificidades de raça, bem como as de gênero, e se tornarem equânimes com relação às diferenças da população brasileira.

Segundo a autora, há uma imposição muito expressiva político-ideológica estrutural hegemônica branca e, nas escolas de educação básica, bem como no campo da produção científica, a colonialidade se estabelece por meio dos currículos, valendo-se de inúmeros mecanismos para a perpetuação de saberes únicos:

Não precisamos ir muito além ao discorrer sobre as novas e elaboradas noções de currículo com as quais a Pedagogia ultimamente tem trabalhado. Talvez por se enraizar no que há de mais comum e simples no currículo é que a colonialidade ainda não seja percebida por muitos estudiosos da educação (Gomes, 2020, p. 227)

Como reflete Nilma Lino, talvez. Não há como dimensionar quais mecanismos melhor operam nas estruturas educacionais nesse processo de opressão, apagamento e, conseqüentemente, hierarquização de saberes nos currículos.

No entanto, a metodologia de elaboração dos textos curriculares, em que se privilegia determinados assuntos, especificando-os, citando exemplos e direcionando o modo de abordagem, numa ação bastante contraditória em relação a outros, para os quais a linguagem utilizada é generalizada e universalizante, é um elemento do apagamento cultural presente nas diretrizes.

Como indaga a professora Isis Maria a partir de suas análises sobre a LDB antes da inclusão dos artigos 26-A e 79-B: “Desconhecimento, racismo ou ambos? Tal situação, de alguma forma, explicita a considerável lacuna existente nos currículos brasileiros, quanto ao trato cotidiano das referências raciais da população negra” (Amâncio, 2008, p. 37).

Diante dessas hipóteses, abordaremos o ensino de literatura negra, analisando como ele é direcionado num currículo de Ensino Médio, considerando que a Lei 10.639/03 prevê, em seu artigo 2º, que: “os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras” (Brasil, 2003).

Analisaremos o campo **Objetivos de Aprendizagem de Língua Portuguesa** do Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio, utilizado pelas escolas públicas do Distrito Federal, com foco nas orientações para o ensino de literatura africana, da literatura afro-brasileira e da literatura de autoria negra, abordando, tanto a inserção dos conteúdos quanto os vazios do currículo com relação à aplicabilidade da referida Lei, que cita em seu artigo 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).

Essa análise será realizada com viés nos estudos sobre Epistemicídio, enquanto elemento da epistemologia do Dispositivo da Racialidade, da filósofa Sueli Carneiro, verificando o que é pautado e o que é silenciado no currículo escolar no cumprimento da referida Lei, considerando que, segundo a autora, o Dispositivo da Racialidade opera na sociedade brasileira,

de tal modo que pela articulação de múltiplos elementos, configura a racialidade como um domínio que produz poderes, saberes e subjetividades pela negação e interdição de poderes, saberes e subjetividades. Pode-se dizer que o dispositivo da Racialidade instaura, no limite, uma divisão ontológica, uma vez que a afirmação do ser das pessoas brancas se dá pela negação do ser das pessoas negras (Carneiro, 2023, p.13).

Sendo assim, num primeiro momento argumentaremos sobre literatura negra no Brasil, revelando algumas presenças e ausências no cenário literário brasileiro cujas bases é a literatura portuguesa.

Em seguida, apresentaremos o currículo que está em vigor no Ensino Médio do DF no ano letivo de 2023, de forma bastante resumida e descritiva, revelando como se divide e delimita a organização do trabalho pedagógico dessa modalidade de ensino.

Apresentado o currículo, revelaremos alguns dados do Censo Escolar de 2022 sobre matrículas e rendimento escolar do alunado dessa modalidade de ensino do DF, trazendo recorte de raça e gênero, a fim de traçarmos um paralelo sobre diretrizes de ensino e público-alvo.

Por fim, trataremos o conceito de epistemicídio da filósofa Sueli Carneiro para direcionar as percepções sobre currículo, literatura e história e cultura africana e afro-brasileira, verificando as diretrizes e o perfil de estudantes a partir dos marcadores de diferença de raça e gênero.

## 2.1 A vez da literatura negra no Brasil

O ensino de literatura nacional no contexto de ensino brasileiro é datado de 1855 nas aulas de *Retórica e Poética*, ministradas, à época, no Preparatório para inserção em cursos superiores. Inicialmente com o caráter mais aprofundado na retórica, foi modificando a intencionalidade para uma perspectiva mais histórica, como aponta a pesquisadora Marcia Razzini:

O Programa de Português de 1881 indica que, nas primeiras séries, eram oferecidos os textos mais modernos, do século XIX, considerados mais fáceis por serem contemporâneos dos leitores escolares, e depois, gradativamente, eram introduzidos os textos mais antigos, até chegar nos clássicos dos séculos XVII e XVI, nas últimas séries. Entretanto, os seis livros indicados para leitura (a maioria compilada por professores portugueses) eram organizados por gêneros e sub-gêneros (de prosa e de poesia), pois acompanhavam a apresentação da leitura nas aulas de Retórica e Poética (Razzini, 2000, p 238).

Uma fórmula que ainda veicula nas aulas de literatura do Ensino Médio, considerando que autores e obras literárias ainda são estudados de forma cronológica de acordo com movimentos literários e contextos históricos em que se enquadravam, embora a ordem de apresentação tenha se modificado.

Como a literatura é uma forma de expressão artística que recria ou cria uma realidade que pode estar vinculada a um tempo, contexto social, político, cultural dentre outros, o que se expressava no ensino de literatura na ocasião, a partir de escolhas de leituras consideradas clássicas, demarcou um elitismo que ainda prevalece no ensino literário.

Tratava-se de uma outra época, em que o ensino era restrito à classe de maior poder econômico e o investimento em estudos, ao invés de propor emancipação social, tornava a diferença ainda mais robusta. Hoje, embora tenha aumentado a possibilidade de acesso à educação, algumas práticas de exclusão se mantêm; no entanto, adaptadas ao contexto social e político atual.

Nesse passado literário retratado pela pesquisadora Razzini, *Seleção Literária* de 1887 foi substituída por *Antologia Nacional* – a qual permaneceu na educação básica até a primeira metade do século XX; as duas obras, que mais pareciam manuais de ensino de língua portuguesa e literatura, definiram um método secular de ensino, marcando um posicionamento curricular sobre cânones e suas autorias. “A

permanência da *Antologia Nacional* no currículo de português nas séries iniciais do curso secundário, até a década de 1940, reforça a longevidade deste modelo clássico e beletrista de ensino da língua nacional, em que autores e textos eram considerados sobretudo "paladinos da linguagem" (Razzini, 2000, p. 242).

Estes apontamentos da autora ilustram como a literatura nas escolas ainda seguem orientações elaboradas há mais de um século, pois ainda privilegiam a cronologia de autores e obras consideradas cânones, em detrimento da dialogicidade entre docentes e discentes sobre literatura, sua importância na formação cultural de um país e até mesmo sobre diferentes manifestações literárias, sem as hierarquizações impostas por validadores conservadores.

Como ressalta Rildo Cosson em seu texto que retrata o ensino e a aprendizagem de literatura em aulas do Ensino Médio:

Os textos literários, quando aparecem, são fragmentos e servem prioritariamente para comprovar as características dos períodos literários antes nomeadas. Caso o professor resolva fugir a esse programa restrito e ensinar leitura literária, ele tende a recusar os textos canônicos por considerá-los pouco atraentes, seja pelo hermetismo do vocabulário e da sintaxe, seja pela temática antiga que pouco interessaria aos alunos de hoje (Cosson, 2016, p. 21-22).

Quando Cosson se refere à fuga de um programa, compreende-se que as obras mais atraentes e condizentes ao público jovem da atualidade não estão nos currículos, e dessa forma, torna-se uma atividade muito vinculada à subjetividade da/o profissional que, para o autor, é um dos fatores mais determinantes para a literatura escolarizada. "O professor é o intermediário entre o livro e o aluno, seu leitor final. Os livros que ele lê ou leu são os que terminam invariavelmente nas mãos dos alunos. Isso explica, por exemplo, a permanência de certos livros no repertório escolar por décadas" (Cosson, 2016, p.32).

Embora muito já se tenha avançado do período da *Antologia Nacional* até o momento presente, frequentemente observa-se resquícios dessa organização classificatória nas diretrizes de ensino cujo objetivo final também permanece, como aponta a professora Vandeléia Oliveira, ao relatar que:

a Literatura Brasileira no ensino secundário é abordada inserida na disciplina de Língua Portuguesa, com exceção de algumas escolas particulares que separam as duas em áreas distintas, enfatizando-se o estudo da História literária brasileira. De qualquer forma, analisando a trajetória histórica do ensino de Literatura Brasileira, tanto no ensino

secundário quanto no superior, verifica-se que a disciplina sempre esteve ligada a interesses de grupos dominantes e era ensinada de modo que atendesse a determinados objetivos destes grupos. (Oliveira, 2007, p.03)

Na cronologia literária que se inicia no Trovadorismo, muita arte literária foi desconsiderada em sala de aula devido ao apelo canônico, o qual tinha suas preferências na disseminação do conhecimento de base elitista. Não quer dizer que a literatura brasileira tenha sido formada por textos que não sejam considerados bons ou adequados ao contexto histórico, mas o que se está em análise são aqueles que, por motivações racistas e machistas, não foram validados.

Nesta não seleção, atendendo à formação social do próprio país, a literatura de autoria negra brasileira foi deslegitimizada muito antes de se considerar o início da literatura nacional, como aponta Eduardo Assis:

Desde o período colonial, o trabalho dos afro-brasileiros se faz presente em praticamente todos os campos da atividade artística, mas nem sempre obtendo o reconhecimento devido. No caso da literatura, essa produção sofre, ao longo do tempo, impedimentos vários à sua divulgação, a começar pela própria materialização do livro. (2005, p.114)

O marco inicial da literatura brasileira se deu com o movimento literário Romantismo, inserido num período denominado Era Nacional. Até então, embora já houvesse um conteúdo nacional em meio à tanta literatura europeia, a produção literária era atribuída à Era Colonial, pelo fato de o Brasil ainda ser uma colônia portuguesa.

O Romantismo, que tem registros de sua origem no Brasil em 1836, representa o começo da literatura propriamente brasileira, embasado em forte expressão nacionalista e indianista, a qual determinou a sua primeira fase.

O país ainda vivia num contexto histórico e social que abarcava um regime escravagista e as expressões artísticas, como a literatura, acompanhavam esse processo de relações sociais, como ressalta o escritor Cuti, ao revelar como era tratada a pessoa negra nos textos literários na ocasião:

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. (Cuti, 2010, p.16)

Tratava-se de um período em que a literatura brasileira tentava se consolidar enquanto movimento de expressão da identidade do Brasil - que há pouco se tornara independente politicamente -, com o intuito de transparecer uma autonomia também cultural.

No entanto, tal emancipação se mostrava alinhada às preferências da elite, considerando que o Romantismo teve como características principais o rompimento com as tradições clássicas, o nacionalismo, ufanismo, indianismo, sentimentalismo exacerbado, culto à natureza, dentre outras manifestações, mas sem se desvincular, de fato, da estética europeia.

Sendo assim, o retrato do Brasil que se pretendia mostrar como autônomo também na literatura era moldado em comportamentos, valores e atitudes ocidentais, como explicita Antônio Cândido, na obra *O Romantismo no Brasil*:

O primeiro Romantismo, marcado pelo compromisso e os meios-tons, teve, entre outros méritos, o de fundar a crítica literária no Brasil, tomando como ponto de referência a discussão do problema da autonomia. Havia, de fato, uma literatura brasileira? Seria ela distinta da portuguesa? A polêmica e as hesitações prolongaram-se até tarde, havendo alguns que afirmavam a impossibilidade de haver duas literaturas dentro da mesma (Cândido, 2002, p.32).

O que se observa é que, ao invés de atrelar a tão desejada autonomia literária às especificidades da real população brasileira, revelando a mestiçagem na colonização, a cultura indígena na sua essência ou a realidade da população africana e afrodescendente, forjava-se uma identidade por meio de uma literatura - retratada também como romance histórico -, que, de certa maneira, mascarava o que não estava no padrão imposto pela estética europeia.

Por meio de obras indianistas, por exemplo, revelavam-se belezas naturais da fauna e da flora como cenário para as narrativas de cordialidade entre a raça branca e a indígena, sendo a última, descrita num molde da cultura ocidental.

Já a raça negra era constantemente ressaltada em ações de extrema subalternização por autores brancos da época, sem o menor constrangimento, pelo fato de se atribuir não humanidade a pessoas negras como justificativa para agressões, encarceramento, morte e trabalho escravo.

A filósofa Sueli Carneiro aborda essa questão ao retratar matrizes filosóficas ocidentais que foram adotadas no Brasil para deslocar a pessoa negra do lugar da razão e destituí-la dessa nacionalidade brasileira que se formava.



Cultura, civilização, desenvolvimento encerram os grandes desafios com que os intelectuais brasileiros se defrontam na passagem do sistema colonial para a República e, nesse contexto, progresso, ordem e disciplina são as palavras-chaves que designam a oposição entre europeus e não-europeus (Carneiro, 2023, 99).

Estabelecia-se alguns critérios concebidos como essenciais para formação da sociedade brasileira e, paralelamente, expandia-se massivamente falácias sobre incapacidade intelectual e falta de humanidade da população negra para atingir esses critérios, como justificativa para naturalizar a exclusão dessa população.

Nesse sentido, a aceitação só aconteceria por meio da subalternização, como aponta Sueli Carneiro:

A desmoralização cultural do Outro realiza a um só tempo a superlativização do Mesmo e a negação do Outro. Daí o estereótipo do negro “verdadeiro”: alegre, brincalhão, infantil, imprevidente, festeiro etc., o negro *de verdade!* Destinado ao entretenimento do branco (Carneiro, 2023, p. 102 – grifos da autora).

A literatura, devido a sua importância na formação da sociedade, foi muito útil para demarcar esse espaço de um país independente, embora com estética e estilo amplamente influenciados pela literatura portuguesa, consolidando como cânone obras com elitismo linguístico e discriminação de raça, gênero e classe.

Como analisa Antônio Cândido, por mais que já existisse uma originalidade literária no Romantismo, embasada no espírito nacionalista, as referências ainda eram europeias, a ponto de se questionar, como ele mesmo argumenta, se tratava-se de um reflexo ou criação. Para o autor:

Pensando, sobretudo na poesia, para simplificar, é possível dizer que o relacionamento da literatura brasileira, do Romantismo com as literaturas de matrizes da Europa pode ser sugerido por meio do estudo, de três processos, implícitos na fatura dos textos, que podem ser denominados, de maneira aproximativa - *transposição, substituição e intervenção*. (Cândido, 2002, p. 96 – grifo do autor).

Por meio desses três processos, o autor delimita que, mesmo após a ruptura com a Europa, havia um modelo de criação no Romantismo brasileiro ainda muito condicionado à literatura portuguesa.

Nesse sentido, a *transposição* seria a transformação de expressões, situações, lendas e ficções europeias para o contexto brasileiro; a *substituição* - a qual Cândido considera mais profundo devido ao uso da linguagem e cultura - era a troca de

personagens já existentes, atribuindo-lhes características da sociedade brasileira; e, por fim, a *invenção*, que consistia no ato de criar variações nacionais para um estilo já presente na literatura europeia.

O cenário de rompimento e a necessidade de demonstrar autonomia conviviam com a conexão ainda existente no processo artístico e cultural entre Brasil e Portugal e para construir espaços literários inovadores, os romances brasileiros da época investiam em narrativas que descreviam cotidianos, lugares, conflitos e emoções.

O que mais atraiu o leitor daquele tempo em matéria de romance parece ter sido o de costumes, no qual ele encontrava a vida de todo o dia, sem prejuízo dos lances romanescos que eram então indispensáveis. O brasileiro parecia gostar de ver descritos os lugares, os hábitos, o tipo de gente cuja realidade poderia ferir, e que por isso lhe davam a sensação alentadora de que seu país podia ser promovido à esfera atraente da arte literária. (Cândido, 2002, p.41)

Este/a brasileiro/a, que gostava de ver descritos nas obras literárias os cenários de belezas naturais, o cotidiano de uma elite ou os romances platônicos pertencia a uma pequena parcela letrada da população; e o que lhe era exposto nos textos era o retrato de um contexto social no qual, se essa população não conviviam, almejava. Como relata Mário Theodoro, o contexto educacional da época era predominantemente de não-alfabetizados:

O Censo de 1872 identificava um contingente residual de 1403 escravizados que sabiam ler em todo o país. O percentual nacional de alfabetizados por raça/cor para 1890 foi estimado por Jaci Maria de Menezes em 15,8% para os negros e 43,8% para os brancos, perfazendo 33,8% de alfabetizados no total da população. A chegada da República vai encontrar, então, um país de analfabetos, com uma elite na qual predominavam os bacharéis e a oligarquia rural. [...] A República não alterou o quadro de exclusão herdado. Em certos aspectos, observou-se inclusive um retrocesso (Theodoro, 2022, p.14).

Além do grau altíssimo de analfabetismo, em que a população negra era a mais atingida, o Romantismo foi um período literário brasileiro que teve início e fim paralelo ao sistema escravocrata do país. Foi um movimento literário contemporâneo à aprovação da Lei do Ventre Livre<sup>3</sup>, em 1871, a qual trouxe liberdade a filhas/os de

---

<sup>3</sup> Lei nº 2.040 de 28 de setembro de 1871. A partir dessa lei, não nasceria mais nenhuma pessoa escravizada no país. Mulheres grávidas escravizadas teriam filhas/os libertas/os da escravização.

mulheres ainda escravizadas, mas que ainda não significava acesso das crianças negras à alfabetização.

Não coincidentemente, nesse período da referida Lei, o Romantismo vivia a sua terceira fase, em que eram abordados temas mais sociais, como a obra de Castro Alves, conhecido como o *Poeta dos Escravos*, devido à sua arte de cunho abolicionista.

O que se observa é que para o país compor uma literatura genuinamente brasileira seria preciso encarar as peculiaridades de uma realidade histórica, racial e social do país que a elite não tinha interesse em retratar.

É certo que a raça indígena não ficou excluída da literatura, considerando que o romance indianista foi uma das características marcantes do Romantismo. No entanto, na sua composição literária, esse indígena ganhou *status* de herói, com características transfiguradas, bastante influenciadas pela construção das personagens europeias e suas honrarias, numa tentativa de corresponder ao que era defendido como civilizado. Como analisa Antônio Cândido:

A função do índio romântico foi, portanto, significativa durante algum tempo e extravasou do campo da literatura. Já inexistente havia muito nas regiões civilizadas, ele se tornou imagem ideal e permitiu a identificação do brasileiro como o sonho de originalidade e de passado honroso, além de contribuir para reforçar o sentimento de unidade nacional, sendo, como era, algo acima da particularidade de cada região. Serviu ainda, como escreveu Roger Bastide, de alibi para conceituar de maneira confortadora a mestiçagem, que lhe foi atribuída estrategicamente (Cândido, 2002, p.89).

À personagem indígena da literatura nacionalista, foram lançadas descrições que correspondiam a valores considerados da nobreza, dignas da construção de um herói de histórias medievais. Sua presença na ficção impunha-lhe atitudes de pureza e bondade, com performances de assimilação e aceitação à cultura branca.

Na obra *O Guarani*, de José de Alencar, a personagem indígena Peri tem uma interação significativa com a comunidade branca, numa convivência envolta em bastante harmonia, inclusive em situações de conflitos.

Num diálogo entre o Peri e Álvaro, um homem branco, em que falavam sobre o amor dos dois pela personagem Ceci, uma mulher branca e rica, é possível compreender como essa interação foi construída no romance.

- Se a senhora ficasse triste por ti!... exclamou o índio cuja pupila irradiou.

- Sim? O que farias?

- Peri te mataria.

A firmeza com que eram ditas estas palavras não deixava a menor dúvida sobre a sua realidade; entretanto Álvaro apertou a mão do índio com efusão.

Peri temeu ofender o moço; para desculpar a sua franqueza, disse-lhe com um tom comovido:

- Escuta, Peri é filho do sol; e renegava o sol se ele queimasse a pele alva de Ceci. Peri ama o vento; e odiava o vento se ele arrancasse um cabelo de ouro de Ceci. Peri gosta de ver o céu; e não levantava a vista se ele fosse mais azul do que os olhos de Ceci.

- Compreendo-te, amigo; votaste a tua vida inteira à felicidade dessa menina. Não receie que te ofenda nunca na pessoa dela. Sabes se eu a amo; e não te zangues, Peri, se disser que a tua dedicação não é maior do que a minha. Antes que me matasses, creio que me mataria a mim mesmo se tivera a desgraça de fazer Cecília infeliz.

- Tu és bom; Peri quer que a senhora te ame. (Alencar, 1996, p. 94)

A preocupação de Peri com relação a como Álvaro se sentiu com suas palavras sinceras; a relação de amor incondicional e lealdade a Ceci; e até mesmo o modo como o indígena conduz o discurso demonstram a devoção aos brancos, bem como a convivência interracial cordial.

Em se tratando da população ameríndia, que sofreu um brutal ataque quanto à sua identidade, costumes, cultura e modo de se relacionar, a personagem indígena cumpria o papel de disseminar uma ideia de boa convivência entre colonizadores e colonizados, por meio de uma ficção que cumpria alguns objetivos daquele momento literário. Neste sentido, Cuti argumenta que:

A denominação de um recorte da literatura traz em si propósitos diversos. Por princípio, pretender dar um destaque a um *corpus* é realçar uma seleção. Sabe-se que quem seleciona estabelece critérios para tal. As denominações estariam balizadas por um propósito de reunir escritos que tivessem algo em comum, capaz de estabelecer algum contraponto com outras reuniões ou com o restante do conjunto do qual a seleção faz parte, iluminando um detalhe do todo. (Cuti, 2010, p.33)

Nesta junção de obras devido as suas similitudes, a tradição literária da época reservou um encaminhamento diferente à população negra. Não houve adaptação europeizada às personagens negras, quando apresentadas nas narrativas ficcionais ou poesias; apenas mantiveram-nas no lugar de subalternização e da exclusão ao

qual eram submetidas por meio da escravização, mesmo já havendo uma existência negra diferente a isso para se inspirarem.

A população negra alforriada, com instrução, que trabalhava para a abolição ou emancipação social, não apareceu no nacionalismo romântico; não havia interesse político em retratá-la. Segundo Antônio Cândido:

A mestiçagem com o negro, mais presente e abundante nas regiões povoadas, era considerada humilhante em virtude da escravidão. O indianismo proporcionou deste modo um antepassado mítico, que lisonjeava por causa das virtudes convencionais que lhe eram arbitrariamente atribuídas, inclusive pela assimilação ao cavaleiro medieval, tão em voga na literatura romântica. (Cândido, 2002, p.89)

Invisibilizou-se personagens negras fora do contexto de escravização, bem como a autoria negra, por meio da crítica literária racista e excludente que delimitava o que seria ou não literatura e quem estaria apta/o a ser considerada/o autor/a, limitando o domínio dos meios de produção e de distribuição das obras.

Com campos tão delimitados e blindados, o que fugia à estética imposta machista e racista não ganhava notoriedade, como aconteceu com a obra literária de escritora maranhense Maria Firmina dos Reis, composta de poesias, contos e romances, que foi duramente ignorada no Romantismo.

A escritora, filha de uma mulher alforriada, também foi professora e fundadora de uma escola gratuita que atendia classes mistas e, embora fosse a autora do primeiro romance abolicionista, escrito em 1859, não figurou na lista de obras da literatura escolar até o centenário de sua morte (2017), quando veio à tona a genialidade de seus escritos e o reconhecimento nacional e internacional.

Castro Alves, Luiz Gama, Maria Firmina são exemplos de uma escrita literária de autoria negra atuante no contexto de surgimento da literatura brasileira e que tiveram espaço reduzido pela crítica por trazerem à tona integrantes dessa nacionalidade que os reguladores do conceito de literatura tentavam camuflar.

Numa crítica literária a Castro Alves, Antônio Cândido faz reflexões positivas sobre sua obra abolicionista, mas só depois de classificá-lo como um autor dotado de uma intemperança que poderia encaminhá-lo a “perto do ridículo”:

Escreveu muitos poemas comprometidos pela incontinência, que o levou não raro perto do ridículo; mas escreveu também outros de grande beleza plástica, cheios de imagens raras, e transfigurados pela exuberância comunicativa. [...] A sua fama foi devida sobretudo à

poesia humanitária e social. Deixando de lado o índio, voltou-se para o negro e tornou-se o poeta dos escravos, com uma generosidade e um ânimo libertário que fizeram de sua obra uma força nos movimentos abolicionistas. (Cândido, 2002, p.74)

Para Maria Firmina, a discriminação teve peso maior pelo fato de haver também a opressão de gênero, determinantes para silenciar, por mais de um século, a sua bela trajetória de mulher negra intelectual e atuante na comunidade onde vivia.

Luís Gama, um homem negro que nasceu liberto e foi vendido ilegalmente aos dez anos de idade, só conseguiu provar sua liberdade na fase adulta por meio da instrução; dedicou a advocacia e a literatura à libertação.

Além do seu empenho profissional contra a escravização, sua produção escrita, que fugia às regras impostas do momento, transitava por gêneros diversos, como crônica, conto, romance, artigo jornalístico e até crítica literária. Segundo Cuti:

Se Luiz Gama, Cruz e Souza e Lima Barreto exprimiram em alguns de seus textos o desconforto em face do preconceito racial, nas últimas décadas do século XIX e nas primeiras do século XX, o fizeram de forma isolada, afastados de qualquer organização coletiva com o mesmo sentido. [...] Foram solitários, em especial no empenho de sua afirmação racial ou crítica ao racismo (Cuti, 2010, p. 63).

A nacionalidade da época, com a qual a literatura havia de se comprometer, tinha cor, gênero e classe. Entretanto, a formação dessa identidade que se pretendia formatar por meio da literatura após a Independência do Brasil era construída a partir de seleções e exclusões de obras, de acordo com propósitos políticos e ideológicos do momento. Como analisa Eduardo Alves:

Assim, prevalece em nossa história literária o vai e vem pendular, que ora opõe romantismo a realismo, ora contrasta o texto modernista ao parnasiano, deixando de observar, por exemplo, diferença construída por um poeta nada romântico como Luiz Gama, a publicar suas sátiras às elites brancas em 1859, no auge do romantismo entre nós. (Duarte, 2022, p.02)

A ruptura política e econômica brasileira resguardava os valores sociais racistas, machistas e classistas herdados da Coroa. O rompimento com esses traços de opressão não era conveniente na formação da sociedade, pois a ideia era manter os privilégios advindos do poder e riqueza concentrados na branquitude.

A miscigenação já era uma preocupação recorrente no país e a literatura contribuiu sobremaneira para mascarar as relações étnico-raciais deste território

plural. Vê-se então a importância de que textos literários tiveram e ainda têm na formação dos indivíduos e da sociedade em geral e, por isso, o interesse da elite em controlar o que seria veiculado que, como se observa, não seguia uma fórmula de seleção baseada na poética, estilo ou linguagem de um texto. Como analisa Cuti:

A maneira como os escritores tratarão 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 povos, sobretudo no que diz respeito à dominação dos europeus desde o início da colonização. [...] Os literatos estavam, assim, respaldados por uma crítica literária local, tentando cobrir o próprio país como tema de suas obras. A essas ideias somar-se-á a necessidade de se fazer projeções para o futuro do Brasil. (Cuti, 2010, p.17)

E assim como no Romantismo, outros estilos de época mantiveram a figura da pessoa negra como submissa, em condição de vida atrelada à escravização, à pobreza, ao trabalho servil, à desumanização e até mesmo à hipersexualização.

Movimentos literários posteriores ao Romantismo dispensaram uma contribuição ínfima de negras e negros na literatura. No Realismo, já se percebe de início as marcas indeléveis do racismo, ao se observar que, durante séculos, Machado de Assis, um dos maiores expoentes daquela escola literária, filho de pai alforriado, não era retratado como um homem negro.

Como afirma Cuti,

O tom estava dado. 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.16)

Há quem critique Machado de Assis por não ter realizado uma literatura engajada na temática racial, visto que, além de suas obras serem contemporâneas a boa parte do sistema escravagista, seu pai também foi uma vítima da escravização.

Entretanto, independente das especulações sobre o assunto, não se pode perder de vista que é um homem negro que está sendo cobrado pela escravização movida pelos brancos, assim como ocorre na atualidade, em que as pessoas negras são responsabilizadas pelo racismo do qual são vítimas.

Gizêlda Nascimento (2016), em seu artigo intitulado *Machado, três momentos negros*, analisa três obras de Machado acerca da construção de suas personagens

negras e traça argumentações sobre a composição dessas personagens em seus textos literários.

Segundo a autora, pelo fato de a pessoa negra não atuar naquele contexto social narrado em sua ficção, nem sempre havia como retratá-la, já que se tratava de ambientes que a excluía. Seria, então, uma crítica a esse apagamento racial, que, afinal, não era feito por ele, mas sim pela sociedade; no entanto, quando a personagem negra era retratada, lhe eram atribuídas características que a pudessem demover daquela situação opressora, diferente da visão passiva que se tentava passar da pessoa negra frente à subalternização imposta na sociedade.

O apagamento da identidade de Machado de Assis, enquanto homem negro, bem como o método sutil e intelectualizado ao criticar a sociedade, como analisa a autora, embora possam ter servido de estratégia à época para que o autor pudesse atuar no restrito campo literário do século XIX, reforça o quão era desvalorizada a autoria negra na ocasião.

Não era comum, ou sequer aceitável, textos literários em que personagens negras figurassem como protagonistas fora de temáticas que envolvessem hierarquização racial, trazendo-lhes humanidade e vivências comuns cotidianas, como as personagens brancas do Romantismo, por exemplo.

Tampouco havia a oportunidade de ser o eu enunciador, trazendo as narrativas pelo viés da pessoa coercitivamente subalternizada que, de forma incoerente, mas proposital, era tratada com incapacidade cognitiva ou características que a brutalizasse. Como aponta Eduardo Assis:

Examinados os manuais – componente significativo dos mecanismos estabelecidos de canonização literária –, verifica-se a quase completa ausência de autores negros, fato que não apenas configura nossa literatura como branca, mas aponta igualmente para critérios críticos pautados por um formalismo de base eurocêntrica que deixa de fora experiências e vozes dissonantes, sob o argumento de não se enquadrarem em determinados padrões de qualidade ou estilos de época (Duarte, 2022, p.146).

Essa construção literária perdurou mais de um século e contribuiu para a formação da população brasileira que, mesmo depois das reformas política e de ensino que aumentaram o acesso à educação e diminuíram o índice de analfabetismo, permanecia acessando, nas escolas, textos que enalteciam apenas uma das raças e



etnias que a compõe. Durante muitos séculos a literatura abrigou um viés racista nas obras brasileiras, seja pelas escolhas, seja pelas ausências.

Assim como ocorria no cotidiano, a desumanização da população negra pela branquitude era utilizada para justificar a dominação, de modo que o tratamento violento não causasse comoção ou empatia também nas narrativas. Como explicita Cuti:

A preocupação era conceber a nação por meio de uma fantasia de futuro. O que eles queriam para o Brasil? Um país de população totalmente branca. Por quê? A maioria desses intelectuais concordava com a ideia de superioridade congênita da chamada raça branca, tese que legitimara para a sociedade todo o processo escravista no estatuto colonial e a discriminação no pós-Abolição (Cuti, 2010, p.17)

E essa realidade inventada mostrou-se difícil de transpor, devido ao controle incessante por parte dos validadores críticos pertencentes à elite branca brasileira, que limitavam o fazer literário ao modelo hegemônico.

Atualmente, com a expansão de uma literatura que foge a esse padrão, o leitor contemporâneo vivencia a facilidade de se encontrar e encantar-se com leituras negras, as quais trazem perspectivas diferentes de narrativas do e para o povo negro.

No entanto, embora a literatura negra traga à tona especificidades que a caracterizam como tal, vem sendo rastreada pelo discurso de “fragmentação”, a partir da defesa que só existe uma literatura.

Esse desconforto é o retrato do pensamento colonial que privilegiou durante séculos parte da sociedade, oportunizando-lhe liberdade para escrever, condições de editoração e apoio na veiculação de obras literárias racistas, por meio dos pactos da branquitude.

A literatura hegemônica, mesmo reivindicando o que ela considera literatura única, não é capaz de traduzir nesta arte textual as demandas culturais e artísticas da existência negra afrodiáspórica, a qual, para além das histórias de suas vivências a partir da própria perspectiva, autônoma e intelectual, produz uma poética também negra, ao assumir suas especificidades frente à sua liberdade estética de criação.

Percebendo a força poética e estética negras dessa literatura que rompe padrões e ocupa espaços antes restritos à literatura hegemônica, reforça-se, então, a tentativa de demovê-la, tratando-a como marginal, ou até mesmo como documentos

sociológicos, como tentaram classificar a obra literária da escritora Carolina Maria de Jesus. Para Eduardo de Assis:

Apesar desse conjunto de fatores desfavoráveis, há de se ressaltar que a historiografia literária brasileira vem passando, nas últimas décadas, por um vigoroso processo de revisão não apenas do corpus que constitui seu objeto de trabalho, como dos próprios métodos, processos e pressupostos teórico-críticos empregados na construção do edifício das letras nacionais. Tal revisão não ocorre, obviamente, de forma espontânea, mas motivada pela emergência de novos sujeitos sociais, que reivindicam a incorporação de territórios discursivos antes relegados ao silêncio ou, quando muito, às bordas do cânone cultural hegemônico. (Duarte, 2005, p.115)

Nesses territórios discursivos ressaltados pelo professor Eduardo, anuncia-se a presença do eu enunciador que a autoria negra utiliza na composição de suas obras literárias, veiculando saberes que tentavam ocultar, por meio de um viés afrocentrado que igualmente sofre essas tentativas de deslegitimação.

Segundo Fernanda Miranda, a literatura negra

congrega uma potência irreduzível de ruptura, porque mescla em um sintagma dois nominativos que a racionalidade eurocêntrica não concebe em paralelo: como já foi dito por inúmeros pensadores negros e antirracistas, diferente do que acontece com “música negra”, “arte negra”, “dança negra”, etc., a “literatura negra” causa incômodo e reação porque deliberadamente posiciona o negro como sujeito da escrita (Miranda, 2019, p.18).

Nesse movimento pela arte, a pessoa negra sai do papel de objeto da literatura branca ou do foco de estudos sobre sua vivência, sua ancestralidade, seus corpos e até mesmo de sua capacidade intelectual e passa a ser o protagonista na narrativa da sua identidade.

A literatura negra assume esse espaço, propondo ao público leitor que esqueça tudo que aprendeu sobre a comunidade negra a partir da visão da branquitude opressora e elabore novos conceitos sobre história e cultura africana e afrodiaspórica, por meio de uma poética que o transporte a novos saberes, mais acolhedores e condizentes com a realidade do povo negro.

Como nos ensina a escritora Conceição Evaristo, formuladora do conceito *Escrevivência*:

O exercício primeiro da literatura negra é a tentativa de criação de um discurso onde o negro surja como sujeito da história, que se desenrola em consonância ao modo negro de ser e de estar no mundo, isto é,

orientada por uma cosmogonia negra, própria. Ao falarmos da literatura negra, não nos baseamos somente numa referência racial, mas pensamos, antes de tudo, na maneira como o escritor vai tratar, vai lidar com esse dado étnico que ele traz em si. Falamos de uma literatura cujos criadores buscam conscientes e politicamente a construção de um discurso que dê voz ao negro como sujeito que auto se apresenta em sua escritura (Evaristo, 1996, p.03)

A literatura negra é vez e a voz de uma expressão poética da vivência negra por ela mesma, trazendo à tona a estética literária, seja na ficção, seja na poesia, em prol dessa identidade rica de saberes presentes, memórias ancestrais e possibilidades afrofuturísticas.

Nesse sentido, Conceição Evaristo, ao explicar o conceito de Escrevivência traz o seguinte relato:

Nossa escrevivência traz a experiência, a vivência de nossa condição de pessoa brasileira de origem africana, uma nacionalidade hifenizada, na qual me coloco e me pronuncio para afirmar a minha origem de povos africanos a celebrar a minha ancestralidade e me conectar tanto com os povos africanos, como com a diáspora africana. Uma condição particularizada que me conduz a uma experiência de nacionalidade diferenciada (Evaristo, 2020, p. 31).

A literatura negra existe e persiste por uma insurgência a esse sistema estruturado. Não é a literatura negra que fragmenta a literatura, ela apenas escancara a compartimentação já existente, revelando estéticas, poéticas, estilos e temas antes ignorados.

Ao mesmo tempo, fortalece a trajetória de escritoras/es negra/os ao longo dos séculos, bem como as autorias negras que se revelam, apesar de a literatura hegemônica sempre se atualizar nesses processos de exclusão, como ressalta Fernanda Miranda:

A outra face da potência que subjaz a ideia de literatura negra está no fato de que ela expõe/nomeia uma categoria para pensar o cânone forjada na alteridade do texto nacional, trazendo para a superfície do pensamento o que restava como norma oculta, ou seja, a “literatura branca” como categoria explicativa que define a “literatura brasileira” de modo mais condizente à realidade discursiva nacional hegemônica. (Miranda, 2019, p.19)

Por meio da literatura negra é possível reconstruir a noção de literatura do país, desfazendo componentes de exclusão que reverenciam alguns textos em detrimento de outros, bem como incluir definitivamente,, no cenário literário, autorias que diferem

do perfil branco e elitista que, somente em seu imaginário superestimado, representaria a totalidade da identidade nacional do país.

Desse modo, devido às diversas possibilidades de ensino, relacionadas à aprendizagem sobre poética, linguagem literária, leitura, estética, dentro outras, aliadas a saberes afrocentrados, a literatura negra em sala de aula propõe conteúdo vasto sobre história, cultura e identidade negra, além de promover valorização da raça, como será possível observar na análise literária da obra *Ponciá Vicêncio*, de Conceição Evaristo, no terceiro capítulo dessa pesquisa.

A literatura negra inserida no currículo escolar, nos conteúdos selecionados como significativos, materializa o que Jurjo Santomé explicita, quando ressalta a importância de rever diretrizes escolares:

Algo que é preciso ter em conta é que uma política educacional que queira recuperar essas culturas negadas não pode ficar reduzida a uma série de lições ou unidades didáticas isoladas destinadas a seu estudo. [...] Um currículo antimarginalização é aquele em que todos os dias do ano letivo, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os recursos didáticos estão presentes as culturas silenciadas (Santomé, 2022, p. 167).

Há várias metodologias para se fazer cumprir a Lei 10.639/2003 e o ensino de literatura, por meio da literatura negra, é um caminho promissor para que a emancipação da população negra seja possível, a partir de aprendizagens que, por séculos, foram obstaculizadas por projetos racistas e opressores da branquitude.

## **2.2 Currículo e movimento**

Desde 1989 trabalho em escolas públicas da Secretaria de Educação do Distrito Federal em função administrativa e, conforme já revelado na apresentação desta pesquisa, há 25 anos me tornei professora nesta mesma instituição estadual.

De lá para cá os currículos do DF sofreram algumas alterações paralelas à minha atuação como educadora e, numa dessas, ocorrida no ano de 2008, participei da elaboração das diretrizes dos anos finais desta Secretaria, integrando um grupo de discussão com professoras/es convidadas/os a colaborar com apontamentos acerca da disciplina Língua Portuguesa.

Havia discussões sobre conteúdos programáticos, mas o debate racial, o qual sempre fez parte da minha existência pessoal, profissional e atualmente é

determinante na minha atuação acadêmica, não esteve presente, pois o objetivo era selecionar os conteúdos significativos de cada disciplina, dentre os já dispostos numa listagem que nos foi entregue.

Passados 15 anos, retomo esse encontro direto com o currículo do DF, mas dessa vez de uma outra perspectiva: a da professora pesquisadora. Neste novo confronto com as normas, as vivências acumuladas nestes anos de experiências de uma mulher negra professora e pesquisadora possibilitaram que esse encontro pudesse ter outras finalizações, para além daquelas superficiais e frustrantes devido ao campo restrito de e para atuação.

A ideia de encarar uma diretriz que por anos direcionou o meu trabalho é desafiador e confortante, pois ela não se limita a sugerir trajetórias de ensino que ultrapassem fronteiras, como seria com as listagens entregues para seleção de conteúdos naquela ocasião; mas abre espaço para (re)avaliar a jornada, pensando o quanto um documento que precisa dizer tanto, se perde por não dizer o fundamental, talvez por não olhar a quem ele se destina; talvez por determinar caminhos que não correspondam à realidade; talvez por ser este um projeto político, moldado exatamente para a finalidade que vem alcançando.

No entanto, se o objetivo desses documentos que direcionam a caminhada de uma instituição de ensino é propor uma educação que atenda às diferenças, que se preocupe com a ascensão dessa/e estudante para uma vida acadêmica e/ou profissional pós educação básica, que ensine a conviver com a diversidade de saberes, que eduque para o cumprimento dos deveres e exigência direitos, os pressupostos curriculares precisam, com urgência, se readequarem.

Não há mais como pensar numa série de conteúdos considerados significativos, sem propor maior significância e atenção ao fator social - coletivo e subjetivo -, essencial na formação da/o cidadã/ão.

É bem verdade que os documentos já trazem, em suas formulações, direcionamentos para a formação da/o estudante de forma integral, de acordo com contextos histórico, social e cultural, expandindo o ensino para uma esfera de valores éticos e morais, bem como para o fortalecimento de suas escolhas quando egressos; mas também é verdade que a sociedade passou por muitas mudanças neste último século e o currículo precisa acompanhar as transformações.

Neste sentido, reivindicamos, quando propomos afrocentricidade, orientações direcionadas às vivências de cidadãs e cidadãos que compõem essa sociedade bastante diversificada quanto à raça e gênero e que sofrem abusos, segregações, violências, apagamentos dentre outros mecanismos de hierarquização e opressão, exatamente por ser plural. Como bem explica Nilma Lino:

Ainda nos falta avançar muito para compreendermos que o fato de sermos diferentes uns dos outros é o que mais nos aproxima e o que nos tornam mais iguais. Sendo assim, a prática pedagógica deve considerar a diversidade de classe, sexo, idade, raça, cultura, crenças etc., presentes na vida da escola e pensar (e repensar) os currículos e os conteúdos escolares a partir dessa realidade diversa. A construção de práticas democráticas e não preconceituosas implica o reconhecimento do direito às diferenças, e isso inclui diferenças raciais. Aí, sim, estaremos articulando Educação, cidadania e raça. (Gomes, 2001, p.87).

As diferenças, e seus componentes que demarcam especificidades, precisam ser abordadas de forma mais direta nos currículos e, conseqüentemente, nas escolas, para que a sociedade saia desse componente hierarquizante adoecedor que privilegia uma parcela da sociedade, enquanto limita a vivência de outra.

Cabe às/aos formuladoras/es dos documentos oficiais combaterem essas opressões, com linguagem mais contundentes sobre identidade, diversidade e diferença, a fim de combater o racismo, sexismo, homofobia, machismo e demais mazelas cujas raízes estão no colonialismo, elencando diretrizes que inspirem metodologias de ensino não hegemônicas.

E é nesse contexto, embora restrito às relações étnico-raciais, interseccionadas a questões de gênero, que direcionaremos um olhar atento ao currículo escolar adotado no Ensino Médio do Distrito Federal, com o intuito de analisar como se configuram esses discursos que instrumentalizam o ensino literatura, quando direcionados à aprendizagem da história e cultura africana e afro-brasileira, como determinado por lei.

Apresentaremos uma síntese dessa estrutura curricular nas páginas seguintes, mas reiteramos que a parte que nos interessa abordar com mais especificidade são os **Objetivos de Aprendizagem** – conteúdo essencial obrigatório - **de Linguagens e suas tecnologias**, com direcionamento ao ensino de **Literatura** disposto no componente curricular **Língua Portuguesa**, presentes no campo **Formação Geral Básica**.

Por meio da análise dos Objetivos de Aprendizagem de Língua Portuguesa dispostos neste documento, os quais "foram construídos a partir de uma releitura das habilidades e competências da BNCC, considerando o Currículo em Movimento de 2014, de forma a elencar as aprendizagens essenciais para os estudantes do Ensino Médio" (SEEDF, 2020, p. 15), priorizaremos a abordagem dada à literatura africana e afro-brasileira, tendo como parâmetro o que determina a Lei 10.639/03.

Para tal, traremos o conceito de Epistemicídio de Sueli Carneiro, observando tanto as indicações sobre literatura africana e afro-brasileira quanto os vazios do texto com relação a estas questões, considerando também, a indagação sobre qual espaço é destinado às literaturas de base eurocêntrica nesta mesma seção do CMNEM.

Em suma, nas páginas que seguem, revelaremos um pouco cada etapa que estrutura o CMNEM, de forma bastante descritiva e resumida, para contextualizar o documento na pesquisa, auxiliando nas análises apresentadas nas outras etapas deste trabalho.

Nosso interesse em realizar uma síntese desse documento, é apresentar as estruturas em que ele é formado e os conceitos básicos que ele utiliza na sua formulação, para que se compreenda o que é proposto discursivamente e o que se revela, enquanto conteúdos significativos, nos Objetivos de Aprendizagem analisados.

### **2.2.1 Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio do DF**

O Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio - CMNEM entrou em vigor no Distrito Federal em 2021 e foi elaborado para atender às diretrizes de ensino de âmbito federal, ou seja, a nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC, o qual, atualmente, encontra-se com o cronograma de implementação suspenso por meio da Portaria nº 627/23, com o intuito de reavaliação a ser realizada pela atual gestão do Ministério da Educação.

Essa elaboração, que na verdade é uma reformulação do antigo Currículo em Movimento do DF (utilizado desde 2014 até o ano de 2020), foi realizada de forma colaborativa, a partir de consultas públicas, realizadas com o intuito de colher sugestões à primeira versão do documento, apresentada em 2019.

Diante das primeiras proposições resultantes das consultas públicas, foi elaborada uma segunda versão no mesmo ano, a qual serviu como diretriz para cinco escolas públicas consideradas Unidades Escolares-Piloto do Novo Ensino Médio: CEMI do Gama, CED 03 do Guará, CEM 804 do Recanto das Emas; CED 04 de Sobradinho; CEM 03 de Taguatinga.

Durante o projeto piloto nestas cinco escolas, surgiram mais duas versões e uma última consulta pública que resultou no que atualmente é utilizado.

A terceira versão realizada a partir da compilação das contribuições oriundas do processo de leitura crítica, realizado no primeiro semestre de 2020, e que contou com a participação de setores diversos da sociedade, tais como Universidade de Brasília (UnB), Instituto Federal de Brasília (IFB), entidades representativas de classes, entre outros. E esta quarta versão, em caráter definitivo, editada a partir do segundo processo de consulta pública, realizado entre agosto e novembro de 2020 (SEEDF, 2020, p.14).

Trata-se de um documento que tem bases epistemológicas na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural, conforme exposto no campo *Apresentação*, a fim de fundamentar a importância do professor como mediador da aprendizagem e da escola como espaço de socialização.

Além dessas epistemologias, aponta um embasamento complementar nas pedagogias do aprender a aprender cujo intuito é o desenvolvimento de competências e habilidade do século XXI. Segundo os formuladores, tais epistemologias foram escolhidas para que as diretrizes apresentadas seguissem as concepções pedagógicas e de organização da BNCC.



Figura 1 - Estrutura do CMNEM



Dessa forma, tal como propõe o BNCC, o CMNEM do Distrito Federal se divide a partir da seguinte estrutura: 1) Históricos e bases legais do currículo; 2) Desafios e perspectivas contemporâneas para o Ensino Médio no Distrito Federal; 3) Projeto de Vida; 4) Avaliação; 5) Formação Geral Básica; 6) Itinerários Formativos, como disposto na figura 1, disponível no site do novo ensino médio da Secretaria de Educação do DF.

- **Históricos e bases legais do currículo**

Esse campo do CMNEM apresenta as legislações que fundamentaram essa nova versão do até então Currículo em Movimento do DF cuja formulação teve início em 2011, embora implementada em 2014. Com a efetivação da Nova Base Comum Curricular, o então Currículo em Movimento passou por alterações para atender as demandas do currículo nacional.

Também é nesta parte do documento que são apresentados os pareceres e portarias que garantiram amparo legal para as novas organizações do ensino. Vale ressaltar que além das bases epistemológicas citadas anteriormente o CMNEM explicita que a atualização do currículo anterior

dialoga de maneira contínua e propositiva com as diferentes concepções político-pedagógicas, visando à formação de cidadãos conscientes sob a concepção **multiculturalista** para efetiva práxis dos Direitos Humanos e valores sociais. Ela está, portando, sintonizada com os interesses juvenis e com os valores da cidadania, da sustentabilidade, da diversidade e com os desafios do mundo do trabalho (SEEDF, 2020, p.17 – grifo nosso).

- **Desafios e perspectivas contemporâneas para o Ensino Médio no DF**

Ao iniciar este tópico do CMNEM, é ressaltada a importância de se observar as questões de singularidade do sujeito, salientando que a educação do país atravessou um período tecnicista e universalizante e atualmente vivencia desafios diante das constantes transformações de nível mundial. Sendo assim, o currículo demarca o campo de atuação que seguirá, ao discorrer que:

Nos modelos educacionais dos séculos anteriores, a posição do estudante estava pautada no acúmulo de conhecimentos, na racionalidade, na escolha de uma carreira para a vida e na disciplina por meio de prescrições e normatizações de comportamento, atitudes, hábitos e habilidades. Dessa maneira, a Educação voltada para questões da organização da sociedade do momento, e não para as questões da singularidade do sujeito (SEEDF, 2020, p.18).

A partir desse viés, aliado às novas experiências com a inserção tecnologia nas relações sociais, foram delimitados desafios, apresentados como fundamentais, que versam também sobre a necessidade de educadores/as se atualizarem às novas formas de interação virtual, bem como adequar a cultura digital às suas práticas pedagógicas.

Como desafios e perspectivas contemporâneas considerados de maior importância, estão: a) garantia do acesso e da permanência do aluno; b) atraso escolar; c) abandono; d) reprovação escolar; b) baixos índices na avaliações externas; d) inclusão; e) alfabetização digital; f) utilização de novas tecnologias.

Seguido desses fatores, ressalta-se no documento o quão é importante atender às demandas recebidas de estudantes, com percepções envolvidas em perspectivas de habilidades e competências:

Sabe-se que novas habilidades/competências precisam ser desenvolvidas para proporcionar o desenvolvimento global do estudante. Com isso, somos convidados a perceber e a escutar o que ele necessita, a fim de se garantir um território de convivência e sentidos partilhados para assimilação dos conhecimentos (SEEDF, 2020, p.19)

Para tal, orienta-se que as instituições sigam os direcionamentos relacionados aos desafios apresentados, de forma resumida, no quadro que segue.

<b>1. Educação Integral e escola em tempo integral</b>
<b>2. Competências do Século XXI</b>
<b>3. Eixos transversais</b> <ul style="list-style-type: none"><li>● Eixos transversais no Currículo em Movimento</li><li>● Educação para a diversidade</li><li>● Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos</li><li>● Educação para a sustentabilidade</li></ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Temas contemporâneos transversais (TCT) na BNCC</li> <li>• Educação do Campo: para além de Eixo Transversal</li> </ul>
4. Protagonismo e identidades
5. Pesquisa e iniciação científica
6. Educação Profissional e Tecnológica no contexto atual

- **Projeto de Vida**

Tal como está determinado na nova BNCC, a fim de se alinhar ao que está proposto na LDB desde o ano de 2017, o Projeto de Vida é o espaço inserido nesta versão nova do Currículo Movimento para que estudantes se capacitem a realizar escolhas futuras, em dimensões que passem pelos ideais pessoais e profissionais.

A Unidade Curricular de Projeto de Vida desenvolverá as quatro dimensões (social, pessoal, dimensão organização, planejamento e acompanhamento e dimensão profissional) em todos os seis semestres do Ensino Médio, a partir de objetivos de aprendizagem, organizados em níveis de complexidades crescente a cada semestre (SEEDF, 2020, p. 38)

A ideia do Projeto de vida é auxiliar o estudante a traçar perspectivas futuras durante a formação básica, observando seus contextos sociais, econômicos, políticos, vislumbrando atuações pessoal e profissional quando concluírem o Ensino Médio.

Dessa forma, os estabelecimento de ensino do DF estruturam suas ofertas do Projeto de Vida, construindo trajetos que acreditam pertinentes a suas realidades, a partir das orientações propostas no CMNEM.

- **A avaliação**

A avaliação é vista como um processo atrelado à aprendizagem e faz parte de todo o processo. Considerada formativa, deve ser pensada a partir da relação entre educadores e educandos, respeitando as especificidades do contexto escolar.

Neste sentido, é especificado no documento que “a avaliação formativa possui um papel central no que se refere à organização do Currículo em Movimento para o Ensino Médio, embasado na repartição do tempo escolar em duas partes

indissociáveis – Formação Geral Básica e Itinerários Formativos, ambas articuladas pelo Projeto de Vida”. (SEEDF, 2020, p.43).

- **Formação Geral Básica**

A Formação Geral Básica é proposta no documento com caráter interdisciplinar entre as seguintes áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Por sua vez, estas áreas do conhecimento são organizadas em Unidades Temáticas e Objetos de Aprendizagens interdisciplinares.

Busca-se mobilizar e articular, em um mesmo propósito, os conceitos (saberes e procedimentos), as habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), as atitudes e os valores dos diversos componentes curriculares que norteiam o processo de ensino e aprendizagem na construção de conhecimentos que são fundamentais para a formação do estudante (SEEDF, 2020, p. 46).

Na área Linguagens e suas Tecnologias (onde se encontram os objetos de análise dessa pesquisa) estão dispostos os componentes curriculares Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa.

- **Itinerários Formativos**

Conforme explicita o CMNEM, os Itinerários Formativos têm como objetivo gerar um elo de conhecimento entre Ensino e Médio e atuação acadêmica ou profissional pós Ensino Médio.

Com carga horária mínima de 1200 horas, o equivalente à 40% da carga horária total dessa modalidade de ensino - sendo os outros 60% destinados à Formação Geral Básica -, os Itinerários Formativos são conceituados como o segmento flexível do currículo.

Essa flexibilidade deve prevalecer na composição das unidades curriculares com a orientação das instituições de ensino para o currículo tenha uma parte personalizada, dentro das quatro partes que compõem os IF: Projeto de vida, Língua Espanhola, Eletivas Orientadas e Trilhas de Aprendizagem.

De acordo com o documento:

[...] estudantes poderão, de forma orientada, escolher, a cada período letivo, um conjunto de unidades curriculares conforme seus interesses, suas necessidades pedagógicas, suas aptidões e seus objetivos, para a ampliação das aprendizagens nas áreas do conhecimento e/ou na Educação Profissional e Tecnológica, a fim de garantir a apropriação dos temas transversais e o uso de metodologias que favoreçam o protagonismo estudantil, a resolução de demandas complexas da vida cotidiana e o exercício da cidadania. (SEEDF, 2020, p. 120)

Embora sigam os pressupostos da BNCC, no caso específico do CMNEM os IF ofertados devem estar em conformidade com as metas e estratégias do Plano Distrital de Educação, bem como demais políticas educacionais do DF.

Os IF devem se organizar em quatro eixos estruturantes, como demonstra a figura 2.

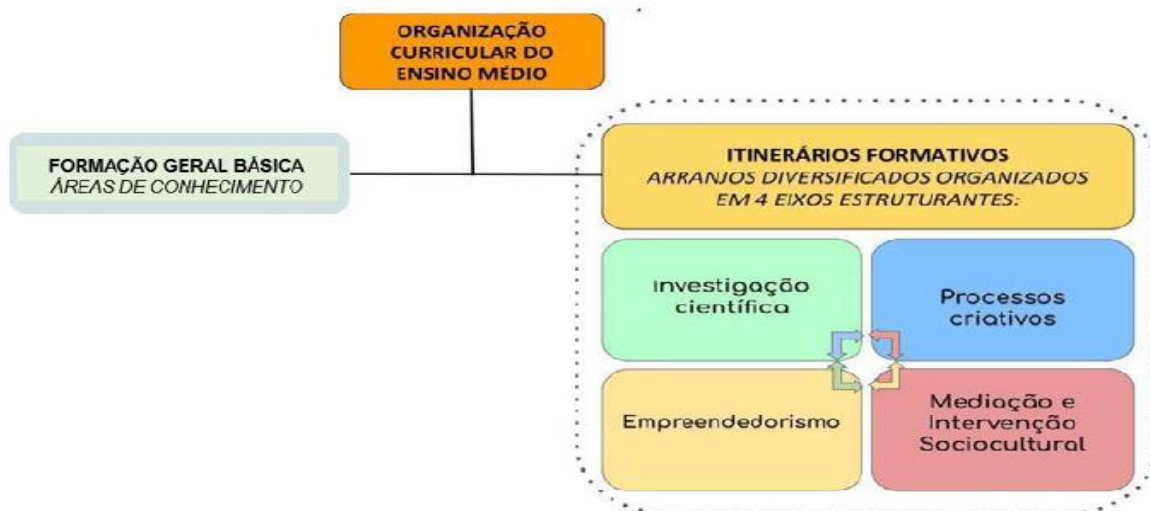


Figura 2 - Eixos estruturantes dos Itinerários Formativos

Além de propor uma estrutura que contemple a formação pessoal e profissional, espera-se com essa organização que os eixos sejam aplicados de forma complementar, estimulando processo criativo e intervenção inovadora na realidade local.

### 2.3 Estudantes negras/os nas escolas do DF – Censo Escolar 2022

O censo escolar é o levantamento estatístico de maior importância no cenário educacional do país, por possibilitar que se conheça o perfil da comunidade escolar em esferas federais ou regionais, para realização de planejamentos, formulações de políticas públicas e tomadas decisões vinculadas à cada realidade geográfica e social.

No caso do Distrito Federal, o Censo Escolar está vinculado à DINFE – Diretoria de Informações Educacionais -, que é um departamento da Secretaria de Educação do DF responsável por todas as etapas do processo de coleta, retificação e acompanhamento de dados. Por meio do Censo

são coletadas informações sobre a infraestrutura das escolas, matrículas, docentes, turmas e outras variáveis que permitem traçar um perfil da educação básica em cada Região Administrativa (RA), tais quais: planejamento educacional, execução de programas na área da educação, incluindo os de transferência de recursos públicos, como a distribuição do Programa de Descentralização Administrativa e Financeira (PDAF), transporte escolar, alimentação escolar, plano de obras, contratação de pessoal e modulação de servidores. (Distrito Federal, 2022)

No site da Secretaria de Educação é possível acessar a página em que ficam alocados alguns dados disponibilizados para consulta; no entanto, os recorte de raça e gênero com relação à matrícula e rendimentos necessários para esta pesquisa não estavam disponíveis no endereço eletrônico e, portanto, foram obtidos por meio de processo via<sup>4</sup> SEI – Sistema Eletrônico de Informações, aberto especificamente para esse fim, de acordo com as orientações da DINFE.

Por meio dos dados revelados referentes à quantidade de estudantes matriculadas/os no Ensino Médio nas escolas públicas em 2022, com recorte de raça e gênero, observa-se que se trata de uma comunidade escolar formada, em sua maioria, por mulheres negras, as quais correspondem a 25,8% do alunado matriculado naquele ano.

Sendo o segundo maior grupo em quantidade de matrícula formado por homens negros, com percentual 24%, conclui-se que 49,8% da população estudantil

---

<sup>4</sup> Processo SE nº 00080-00199289/2023-11 – SEEDF

do ensino público do DF em 2022 foi composta de estudantes negras e negros<sup>5</sup>, seguidas/os pela população de estudantes que não declararam a raça – 26,6%.

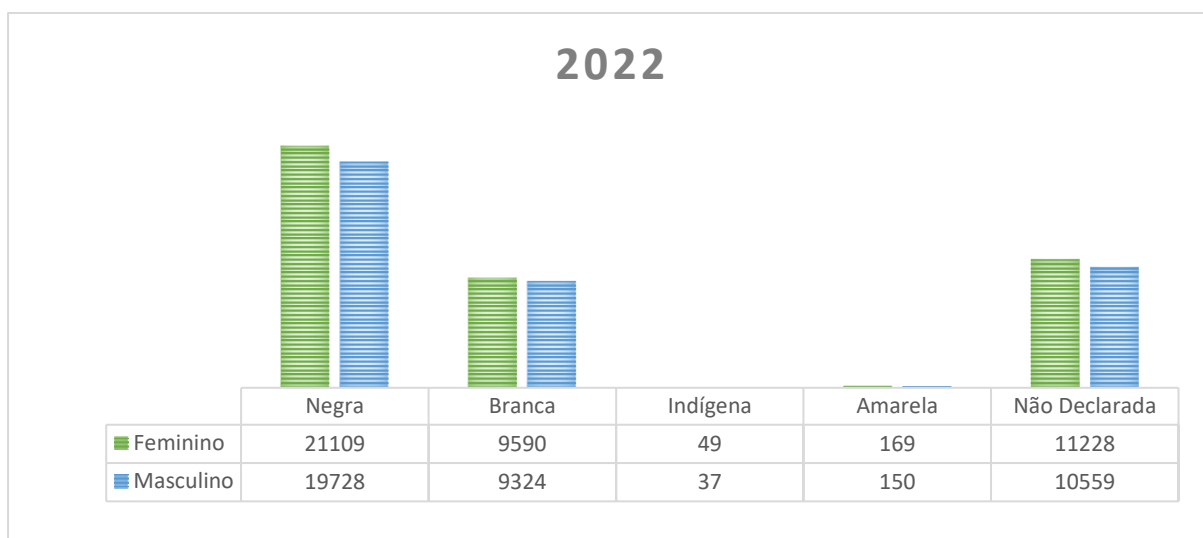


Gráfico 1 - Quantidade de estudantes matriculadas/os por raça/gênero – 2022

Seguindo esta escala quantitativa, tem-se, em seguida, a população que se autodeclara branca - 23,1%; a amarela - 0,4%; e, por fim, a indígena - 0,1% em percentual de matrícula.

Com relação ao rendimento final desses estudantes, o Censo apontou que 78.741 estudantes encerraram o Ensino Médio, independentemente do resultado obtido – aprovação, reprovação ou abandono.

Um número 4% menor com relação à quantidade de matriculadas/os, considerando tanto as movimentações (matrículas novas e transferências) que ocorrem durante o ano letivo, quanto a parcela de estudantes que não o encerram, embora não sejam considerados na categoria Abandono.

Segundo informações sobre evasão e abandono encaminhadas pela DINFE, junto aos dados solicitados para esta pesquisa:

Informa-se que o Censo Escolar não coleta dados de evasão escolar, nos relatórios encaminhados são apresentados os dados de abandono escolar. De acordo com a Portaria Nº 33, de 12 de fevereiro de 2020, abandono e evasão são assim definidos:  
I - abandono: ocorre quando o estudante obtiver um número de faltas consecutivas superior a 25% (vinte e cinco por cento) e não retornar à unidade escolar até o final do ano/semestre letivo, conforme Art. 290

<sup>5</sup> O Censo Escolar segue a forma adotada pelo IBGE no quesito raça e, sendo assim, os resultados com relação à raça negra é a soma das/os estudantes que se autodeclararam pardas/os ou pretas/os.

do Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, aprovado pela Portaria nº 15/2015 - SEEDF, alterado pela Portaria nº 180/2019 - SEEDF;

II - evasão: ocorre quando um indivíduo regularmente matriculado no início de ano letivo não matricula-se no ano seguinte, independente da situação de conclusão do ano de matrícula, podendo ter sido aprovado, reprovado ou abandonado.

Para definir estudantes que por algum motivo param de frequentar a escola, mas não se enquadram em situações de *Abandono*, existe a categoria *Sem Informação*. Em 2022, 3.420 estudantes foram atribuídas/os à categoria *Sem Informação*, sendo em sua maioria, negras e negros.

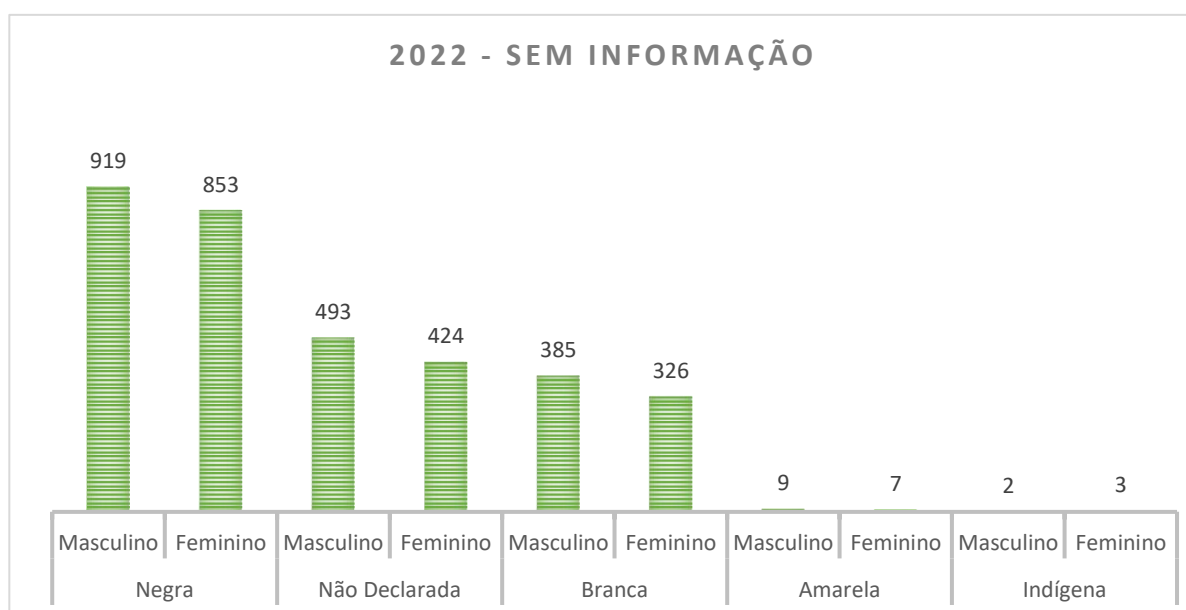


Gráfico 2 - Sem informação de desligamento escolar por raça/ gênero – 2022

Por não ser possível identificar o destino dessas/es estudantes, não foram inseridas/os em outras observações quantitativas referentes ao rendimento escolar nesta pesquisa. Permaneceram, pois, para as próximas verificações, dados que expressaram a condição de aprovação ou reprovação, bem como abandono, com intersecção de raça e gênero.

A população negra, na modalidade Ensino Médio, revele-se maioria nas escolas do DF, tanto em quantidade de matrículas quanto na condição de encerramento, no entanto os resultados relacionados ao rendimento não a colocam nos primeiros lugares quando a categoria é a de aprovação.



Nestes casos, os índices diferem, gerando algumas discrepâncias, tendo em vista que o índice de aprovação entre estudantes negras e negros foi o menor, quando comparado ao índice das demais raças.

A população negra só ficou à frente, com relação ao índice de aprovação, dos estudantes que não declararam raça, os quais obtiveram o índice mais baixo de todas as categorias com recorte de raça.

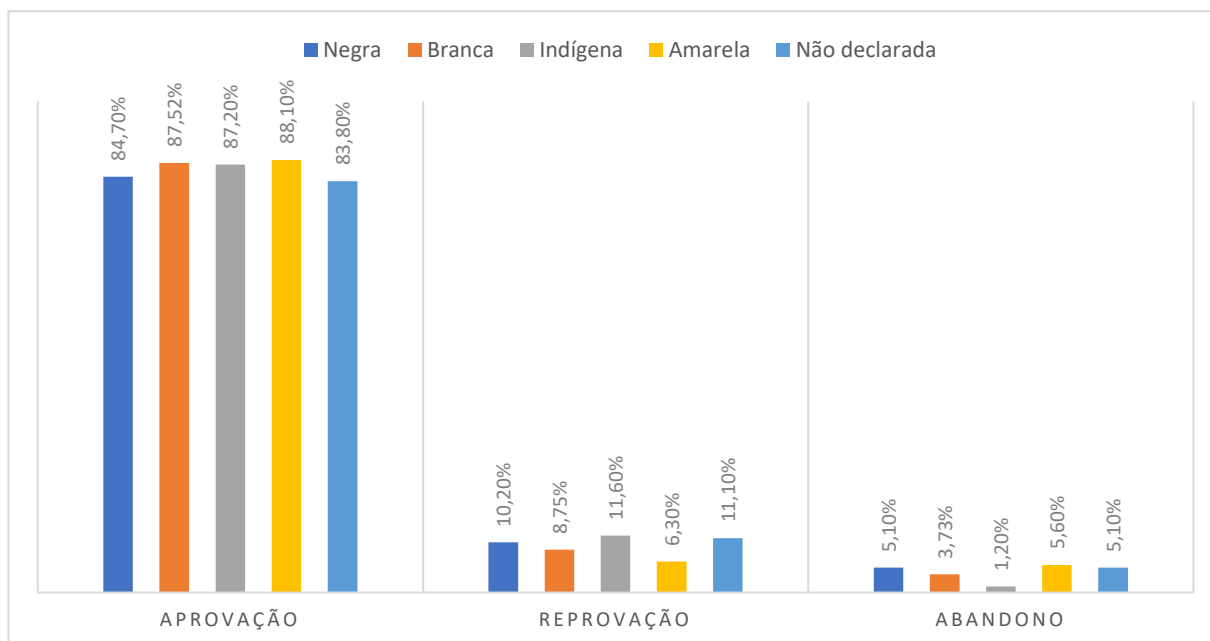


Gráfico 3 - Rendimento escolar por raça - 2022

Quanto à reprovação, o maior índice foi o da raça indígena, seguido da raça negra e de estudantes que não declararam raça. O melhor resultado quanto à aprovação foi da raça branca, a qual obteve o segundo menor índice em reprovação.

Nos casos de abandono escolar, a raça amarela liderou o percentual, mas com resultado muito próximo ao da raça negra e de não declarados, os quais apresentaram percentuais de abandono iguais. Observa-se também, que estudantes indígenas são os de menor percentual de abandono escolar, seguido da raça branca.

Ao ampliar o cruzamento de dados sobre rendimento, inserindo o marcador de gênero, outras variantes vão surgindo e uma das primeiras observações é que as mulheres também são maioria quanto ao percentual de estudantes que finalizaram o ano letivo, independentemente dos resultados, perfazendo 51,6%.

Já o percentual de mulheres aprovadas se apresenta maior do que o de homens, sendo que eles lideram os casos de abandono escolar, como se observa nos gráficos 4 e 5.

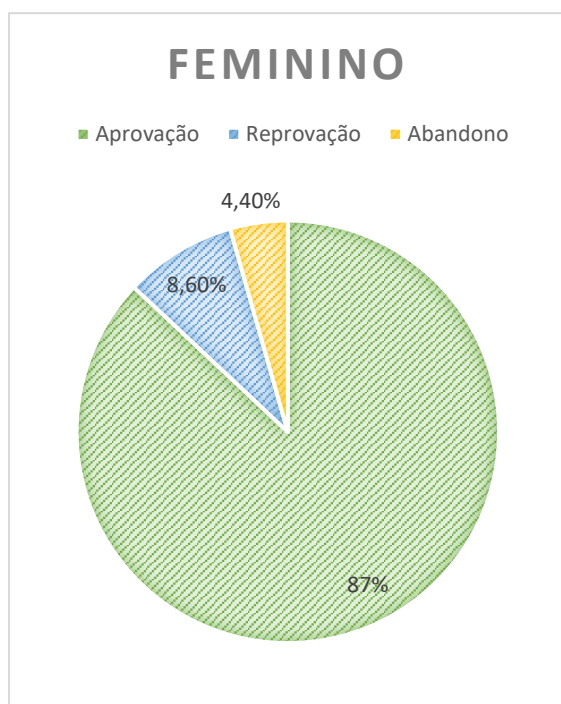


Gráfico 4 - Rendimento escolar das mulheres - 2022

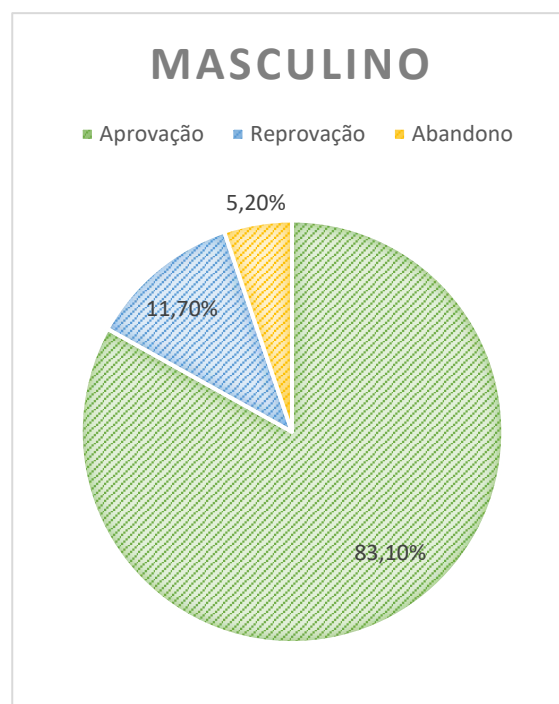


Gráfico 5 - Rendimento escolar dos homens -

Desmembrando os resultados aplicando o indicativo de raça, os índices de aprovação e reprovação demonstram outras especificidades.

Com relação às mulheres, o índice de aprovação é liderado pela raça branca, as quais também apresentam o menor índice de reprovação, como se observa no gráfico 6.

Já as mulheres negras ficaram na terceira posição, tanto no índice de aprovação quanto no de reprovação. Desse modo, embora sejam as estudantes negras que liderem em quantidade de matriculadas no ensino público, o índice de aprovação entre elas não acompanha essa proporcionalidade e, quanto à reprovação, só ficam em melhor condição que indígenas e as que não declaram raça. Já nos casos de abandono, ficam numa terceira posição, sendo o maior índice relacionado também às estudantes que não declararam raça.

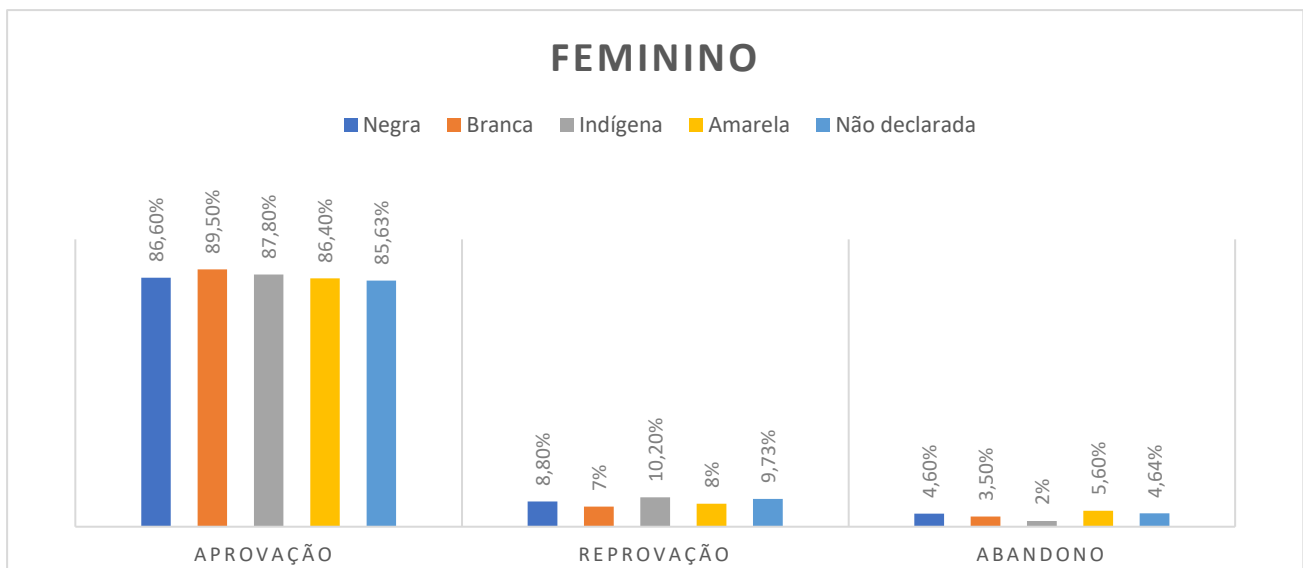


Gráfico 6 - Rendimento escolar por raça/gênero feminino - 2022

Quanto ao rendimento dos estudantes, o melhor índice de aprovação em 2022 foi da raça amarela, seguida pela indígena e branca. Os negros ficaram à frente apenas dos estudantes que não declararam raça.

Na reprovação, estudantes indígenas foram os que tiveram o pior índice; o menor índice de reprovação dos estudantes foi da raça amarela. Os demais tiveram índices elevados, se comparados aos das mulheres.

Na categoria abandono, não foi registrado nenhum da raça indígena e a que menos registrou abandono, em seguida, foi a raça branca.

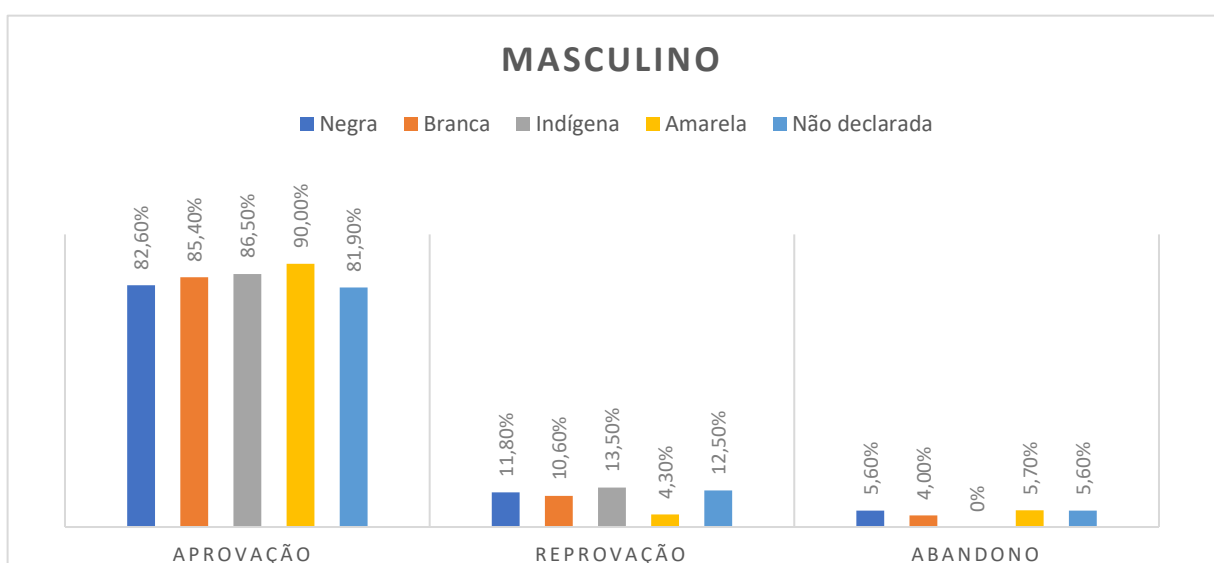


Gráfico 7 - Rendimento escolar por raça/gênero masculino - 2022

Outro fato demanda atenção nesses dados é a quantidade de estudantes que optaram por não declarar a raça. Dentre as/os alunas/os matriculados no ano letivo de 2022, 27% optaram por não declarar, revelando-se um número bastante expressivo.

No entanto, ao se observar esses índices num comparativo entre três anos, constatou-se que o número de estudantes cuja raça não foi declarada teve uma diminuição, enquanto a quantidade de estudantes que se declararam negras e negros passou por um acréscimo.

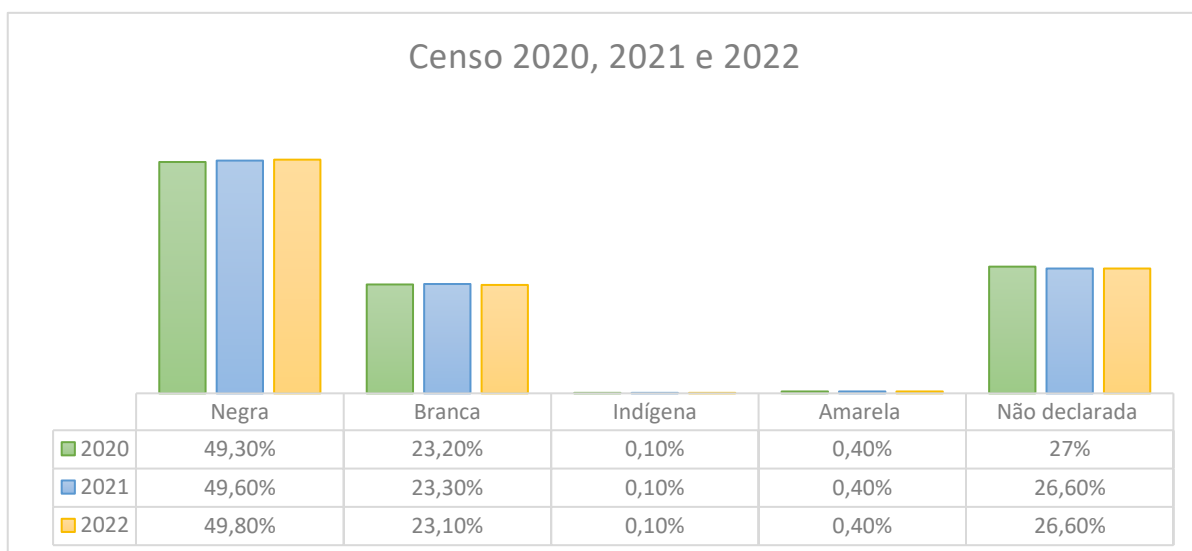


Gráfico 8 - Não declarantes de raça – comparativo 2020, 2021 e 2022

Por meio desses números apresentados e outros disponíveis sobre o perfil da comunidade escolar é possível traçar um currículo coerente com a identidade de estudantes da rede pública de ensino.

Ao observar o contexto racial das escolas públicas do DF, vê-se que a população negra é consideravelmente maior e esse fato deveria pressupor uma renovação curricular de base não hegemônica, na qual a cultura africana, afro-brasileira e ameríndia também tivessem espaços nas diretrizes curriculares.

Entretanto, o que se observa é a massificação de conteúdos de base eurocêntrica, desconsiderando as outras bases identitárias de formação do país, bem como suas transformações em terras brasileiras devido a diáspora.

A população afro-brasileira e a ameríndia não têm contato, de forma igualitária, a aprendizagens sobre suas histórias e culturas se comparadas ao que é ensinado sobre história e cultura europeia.

Os dados que demonstram o perfil da comunidade escolar com relação à raça e gênero já existem e estão disponíveis, e seriam muito enriquecedores para o processo de ensino e aprendizagem nas escolas, se fossem considerados nas formulações curriculares. Fato que ainda se encontra distante de ocorrer na prática, como se pode observar na análise de alguns Objetivos de Aprendizagens do CMNEM no item que segue.

## **2.4 Epistemicídio e Currículo Escolar**

Como já expresse anteriormente, a branquitude atualiza o racismo e vai o inserindo de forma organizada, estruturada e, às vezes, bastante sutil na sociedade, de modo a obstaculizar processos de emancipação da pessoa negra em diversos campos de sua existência, como o pessoal, educacional, profissional, social e emocional.

Na educação, são várias as formas em que a discriminação racial opera, inviabilizando acessos e permanências da pessoa negra em espaços formais de ensino, às vezes de modo mais direto, às vezes por estratégias que se pretendem imperceptíveis, mas sempre com o intuito de manutenção das estruturas de poder.

De um jeito ou de outro, esse mecanismo de hierarquização ou apagamento delimita o que é válido e, no caso dos currículos escolares, as escolhas feitas em detrimento de outras reforçam essa validação, de modo a ocorrer o que Sueli Carneiro aborda como epistemicídio, o qual, quando decifrado nas esferas educacionais, revela “o papel da educação na reprodução e permanência de poderes, saberes e subjetividades que o próprio dispositivo produz” (Carneiro, 2023, p.13).

Compreende-se por epistemicídio, Sueli Carneiro (2023), um dos elementos do Dispositivo da Racialidade, utilizado para menosprezar conhecimentos, saberes e cultura de uma população para que outra seja beneficiada.

É um mecanismo de deslegitimação de uma cultura, a partir de elementos que a compara de forma depreciativa e hierarquizante a outra. No caso das culturas africanas a afrodiaspóricas, o que se vê são as tentativas constantes de opressão, seguidas de dominação, com o intuito de classificá-las inferiores.

Sueli Carneiro, a partir de estudos sobre os dispositivos de poder de Foucault e epistemicídio de Boaventura Souza, apresenta-nos uma nova percepção de

epistemicídio, revelando estruturas racistas que oprimem e menosprezam conhecimentos advindos da população negra, transformando-a no contraditório ao que a branquitude impõe como verdadeiro, correto e bom. Como ressalta a autora e filósofa:

Sendo um processo persistente de produção da inferioridade intelectual ou da negação da possibilidade de realizar as capacidades intelectuais, o epistemicídio se efetiva, sobre seres humanos instruídos como diferentes e inferiores racialmente, como uma tecnologia que integra o dispositivo de racialidade e que visa o controle de mentes e corações (Carneiro, 2023, p. 89).

A partir desse viés, foi possível analisar uma parte do currículo do DF e perceber algumas nuances capazes de colocar em foco as discrepâncias cometidas quanto as proposições delimitadas acerca da cultura africana e afro-brasileira, em forma de ausências ou minimizações, determinantes na não viabilização desse ensino nas escolas.

Para compreender como isso se processa em diretrizes de ensino, a escolha pela análise do campo Objetivos de Aprendizagem do CMNEM se deu pelo fato de eles concentrarem os conteúdos considerados significativos para elaborações das diretrizes de ensino nas escolas.

Conforme está disposto no CMNEM, as Unidades Temáticas e os Objetivos de Aprendizagem Interdisciplinares têm o propósito de instigar e motivar o trabalho docente de forma cooperativa e dialógica, articulando “os **conceitos** (saberes e procedimentos), as **habilidades** (práticas, cognitivas e socioemocionais), as **atitudes** e os **valores** dos diversos componentes curriculares que norteiam o processo de ensino e aprendizagem”. (SEEDF, 2020, p.46 – grifo nosso)

São os conteúdos que observamos como prescritos, os quais no currículo se apresentam como Objetivos de Aprendizagem, que recebem maior atenção das/os educadoras/es na formulação de seus planejamentos de ensino, embora se compreenda que tal formulação não se limite a eles.

Por currículo prescrito, entende-se o, “mais evidente no ensino obrigatório; é a sua própria definição, de seus conteúdos e demais orientações relativas aos códigos que organizam, que obedecem às determinações que procedem do fato de ser um objeto regulado por instâncias políticas e administrativas” (Sacristán, 1998, p. 109).

Não se trata, nesta pesquisa, de uma crítica à estrutura do CMNEM que é disposta em objetivos, habilidades e competências, bem como suas implicações quanto ao Novo Ensino Médio, embora tenhamos bastante discordâncias a esse modelo.

Estudando as proposições para o ensino de literatura no currículo a partir do conceito de Epistemicídio, foi possível embasar as percepções sobre o esvaziamento da história e da cultura da população negra no documento e o silenciamento sobre suas especificidades quanto aos saberes presentes e ancestrais, confirmando alguns apontamentos sobre motivos que desestabilizam a aplicabilidade da Lei nas escolas pública do DF.

Os não ditos sobre o ensino de literatura africana e literatura negra brasileira permearam os Objetivos de Aprendizagem de Língua Portuguesa, principalmente quando se verificava que as diretrizes se direcionavam para o ensino da literatura brasileira de base eurocentrada de maneira direta, objetiva e até gradual.

Esse mecanismo de um racismo atualizado, tendo em vista que já há conquistas como a Lei 10639/03, ocorre para interditar avanços com dispositivos que impeçam ou interrompam, de modo sutil ou evidente, a sua aplicabilidade de maneira satisfatória.

O silêncio também se manifesta na relação aluno-professor, nas instâncias gestoras do aparelho escolar, nas atitudes dos pais dos alunos brancos e dos alunos negros, no discurso ufanista sobre as relações raciais no Brasil, presente nos instrumentos didáticos, acompanhado de uma representação humana superior (Carneiro, 2023, p. 110).

O CMNEM do DF organiza o ensino de Língua Portuguesa, e demais componentes curriculares da área Linguagem e suas Tecnologias, em seis unidades com o propósito de “oferecer diretrizes quanto ao enfoque de formação humana a ser priorizado no planejamento e no fazer didático em cada semestre letivo (SEEDF, 2020, p.49). São eles:

- Língua Portuguesa em Contextos e Práticas Culturais;
- Língua Portuguesa em Contextos e Práticas Sociais;
- Língua Portuguesa em e para Contextos de Direitos Humanos;
- Língua Portuguesa em Contextos Socioambientais;

- Língua Portuguesa em Contextos de Identidade e Protagonismo Juvenil;
- Língua Portuguesa em Contextos de Cultura Digital.

A apresentação do componente curricular de Língua Portuguesa traz apontamentos da BNCC para formular o processo de ensino e aprendizagem da Língua em torno das práticas de linguagem, propondo formação integral diante de uma educação linguística voltada para a contemporaneidade. O direcionamento inicial do campo Língua Portuguesa enfatiza:

A estruturação curricular, em particular quanto ao ensino da Língua Portuguesa, implica determinar um conjunto de **habilidades** que consiste em **objetivos de aprendizagem** que procuram proporcionar aos estudantes uma formação voltada para as interações de conhecimento. Existe a necessidade de construir relações de sentidos, seja pela aquisição dos mecanismos linguísticos, pela leitura e produção textual ou pelo **enriquecimento cultural** contido nas artes literárias e nos mais diversos gêneros textuais, como: **verbetes enciclopédicos, dicionários, textos jurídicos, reportagens, notícias, podcasts, documentários** (SEEDF, 2020, p. 50 - grifos nosso).

Já de início, é interessante observar como são realizadas as construções dos textos que servem para apresentar, conceituar ou descrever alguma estrutura do documento e utilizaremos este trecho para exemplificar.

Este é um excerto que faz a apresentação do campo de Língua Portuguesa e o modo como se generaliza ou se especifica temas revela um modelo de construção discursiva recorrente, inclusive nos Objetivos de Aprendizagem.

Ao exemplificar gêneros textuais, *verbetes enciclopédicos, dicionários, textos jurídicos, reportagens, notícias, podcasts, documentários* – que destoaram do restante da apresentação por não haver outras exemplificações em situações que caberiam também melhor direcionamento, fica perceptível, num primeiro momento de análise, que não há problema em ser mais específico num documento de orientação estadual de caráter prescritivo, como o documento justifica não querer ser; entretanto, fica perceptível que há uma seleção do que deve ou não ser detalhado e é isso que se vê nos Objetivos de Aprendizagem de Língua Portuguesa.

O primeiro Objetivo de Aprendizagem é o de *Língua Portuguesa em Contextos e Práticas Culturais*. Neste campo, em que o título remete ao ensino da disciplina dentro de contextos culturais, os três itens que abordam o ensino de literatura se apresentam da seguinte forma:



**LP04FG** Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário (metrificação, rimas, ritmo, figuras de linguagem, prosódia musical), apreciando o modo como a literatura e as artes se constituem, dialogam e se retroalimentam, e ampliando o repertório sociocultural.

**LP05FG** Diferenciar o texto literário e não-literário a partir do uso das figuras de linguagem, bem como da sua plurissignificação e manifestação nos diversos contextos culturais, para a construção de uma perspectiva estética e ética sobre indivíduo, cultura e sociedade.

**LP06FG** Selecionar, a partir da visão geral dos estilos de época na literatura e músicas de língua portuguesa, elementos integrantes do contexto cultural de uma época como instrumentos de socialização da cultura e da recriação subjetiva da realidade de uma sociedade.

Nas três orientações, observa-se a presença de um discurso que retrata diversidade e diferenças em menções como *repertório sociocultural*, *manifestações nos diversos contextos culturais*, *estilos de época* e *subjetividade*.

No entanto, essas expressões sem direcionamentos que delimitem melhor tais verbetes tornam-se universalizantes, considerando que há vários tipos de culturas, por exemplo, e elas não convivem de forma equânime na sociedade, tampouco no processo de ensino escolar.

A diversidade há muito já é trabalhada nas instituições de ensino, sem que necessariamente culturas, consideradas Outras, (Carneiro, 2023) sejam contempladas no ensino dito diverso. O que comumente se vê é o ensino de contextos culturais diversificados dentro de um mesmo padrão de saberes, sendo que o que não se comunica com o que é padrão, não é tido como diverso, mas como marginal ou até mesmo, exótico.

Portanto, determinar que faça parte do processo de ensino aprendizagem “*elementos integrantes do contexto cultural de uma época como instrumentos de socialização da cultura e da recriação subjetiva da realidade de uma sociedade*” por exemplo, não pressupõe que essa cultura citada seja a africana, afro-brasileira ou ameríndia, principalmente porque a literatura advinda da cultura negra sequer é valorizada pelos validadores da literatura hegemônica, a qual é frequente nas salas de aula.

Pode até parecer óbvio o direcionamento dado com o termo *diversas culturas*, para quem tem a cultura diversa contemplada na vida escolar e fora dela; mas observando a expressão, a partir do viés epistemológico em que se ancora essa análise, não o é.

Estamos investigando os textos a partir de uma perspectiva em que há culturas invisibilizadas no país, as quais não estiveram presentes na formação de grande parte de educadoras/es, tampouco presença significativa nos livros didáticos e, neste momento, a partir das inúmeras lutas do Movimento Negro e das grandes conquistas que ocorreram, especificar quais *diversas culturas* devem estar atreladas ao currículo brasileiro é fundamental, até mesmo para reparação desses apagamentos.

Orientações como estas aparecem em vários momentos do currículo, de modo que o documento se mostra aderente às demandas das diferenças, sem se pronunciar sobre a quais diferenças estão sendo feitas menções.

Com esses padrões já impostos, perpetuados de maneira bastante natural, as formulações precisam ser mais explícitas, como se observa nessa orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, quando delimita estudos relacionados à afrobrasilidade:

O ensino de História Afro-Brasileira abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro) (MEC, 2004, p. 22).

Pelo fato de o ensino da cultura africana e afro-brasileira ainda sofrer resistência na escola, definido como extracurricular, ao passo que a cultura eurocentrada é enfatizada em todas áreas do conhecimento, quando não se delimita a inserção desses saberes não padrão, o que já está posto como significativo e validado durante séculos, continuará naturalizado como essencial.

É o que ocorre na sequência, no campo *Língua Portuguesa em Contextos e Práticas Sociais*:

**LP11FG** Observar, a partir da leitura e descrição de textos, as diferentes concepções de mundo, de ser humano e de conhecimento que constituem as diversas possibilidades de identidades sociais e individuais, nos seguintes estilos e épocas literárias: Trovadorismo e suas cantigas, Humanismo (transição do medieval para o Renascimento), Classicismo e o Quinhentismo (literatura informativa sobre o Brasil), Barroco, Arcadismo/Neoclassicismo.

O silenciamento antes sutil, vai se tornando mais perceptível quando alguns conteúdos apresentados no documento contemplam parte da cultura brasileira. Ou

seja, generalizou-se para orientar o ensino da diversidade cultural, mas, quando específica, apenas uma parte dessa diversidade é contemplada, considerando as bases dos movimentos literários listados.

Não há orientação para literaturas africanas; não há orientações para questionamentos sobre raça e gênero nos movimentos elencados; não há indicação para literatura afro-brasileira. Como argumenta Sueli Carneiro:

Com a função de produzir exclusão, as interdições – presentes tanto na produção discursiva quanto nas práticas sociais – promovem a inscrição de indivíduos e grupos no âmbito da anormalidade, na esfera do não ser, da natureza e da desrazão, contribuindo para a formação de um imaginário social que naturaliza a subalternização dos negros e a superioridade dos branco (Carneiro, 2023, p. 14).

O item LP11FG está inserido no documento sem a percepção de uma não isonomia quanto aos diversos saberes referentes à literatura; uma desigualdade naturalizada na enunciação construída pelos formuladores do documento, que reverberará na instância da sala de aula, onde a aprendizagem também universalizante se concretiza.

A preocupação em especificar conteúdos referentes ao ensino de literatura foi observada quando se trata da diversidade presente dentro das literaturas de matriz europeia. Observando alguns exemplos extraídos da obra *Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica*, numa passagem em que são compartilhadas experiências sobre prescrições para ensino de literatura africana e afro-brasileiras, fica perceptível as ausências nos Objetivos de Aprendizagem do CMNEM:

Contrapor as literaturas africanas às literaturas hegemônicas; promover a valorização das **culturas africanas e afro-brasileiras**; estudar autores negros contemporâneos que refletem sobre a identidade brasileira; refletir sobre a presença do negro na literatura brasileira (Jorge; Amâncio, 2008, p. 109 – grifo nosso)

Por meio de uma linguagem simples e direta, as autoras trazem exemplos de conteúdos para ensino de literatura africana e afro-brasileira, especificando culturas e tipos de literatura, propondo reflexões sobre a população negra e direcionando a aprendizagem para um contexto de valorização.

Seguindo a análise dos Objetivos de Aprendizagem de Língua Portuguesa, o próximo campo *Língua Portuguesa em e para Contextos de Direitos Humanos*, apresenta o seguinte Objetivo relacionado à literatura:

**LP14FG** Explicar o processo de amadurecimento da arte brasileira como fundamento da identidade artística a partir do Romantismo e suas gerações (prosa e poesia), bem como a relação do indivíduo e sua cultura como elementos fundamentais de mudança social.

Interessante esse objetivo retratar o Romantismo no contexto dos Direitos Humanos, pois é sabido que foi um movimento literário bastante indiferente às questões étnico-raciais; entretanto, não há nenhuma menção a essas singularidades quando é prescrita a ideia de se estabelecer “*relação do indivíduo e sua cultura*”.

O ponto em questão é que há uma possibilidade de interpretação do excerto capaz de direcionar o ensino do Romantismo a várias questões sociais do momento, como o racismo; entretanto, a interpretação do/a professor/a ao ler esse Objetivo, atrelada à sua formação, será determinante para as escolhas acerca do que será significativo, pois novamente não há nenhum direcionamento que o singularize.

Várias são as associações que podem ser feitas a partir da frase: “*relação do indivíduo e sua cultura como elementos fundamentais de mudança social*” e, abordar o racismo, é uma delas. Entretanto, a tradição desse ensino não coloca as questões raciais nas práticas pedagógicas, embora seja de extrema relevância quanto à formação da identidade do país e à formação da literatura brasileira.

Desse modo, poucas são as chances de o racismo praticado nas obras do Romantismo, ou o silenciamento de autorias negras da época ter o destaque necessário a partir das orientações desse excerto; diferente seria, se as formulações das diretrizes tivessem também um viés afrocentrado.

E, assim como se repete o silenciamento sutil em diversos momentos do documento, no próximo campo, *Língua Portuguesa em Contextos Socioambientais*, repete-se a falta de isonomia diante das expressões literárias que compõem a cultura do país.

**LP18FG** Valorizar, a partir da leitura e descrição de textos diversos, os estilos das seguintes épocas literárias, intrínsecas aos aspectos do Brasil como um país em ascensão: Realismo, Naturalismo, Parnasianismo e Simbolismo, como registros histórico-literários do ser humano e sua relação com o meio ambiente e a sua diversidade.

Neste Objetivo, além da prescrição específica direcionada a movimentos literários, um outro aspecto a se atentar é a lógica ou critério para essa divisão dos

movimentos entre todos esses contextos que estão atrelados ao ensino de Língua Portuguesa.

Faltou direcionamento a fim de explicar a/ao educador/a o motivo de os movimentos literários expostos acima, estarem vinculados ao *Contexto Socioambiental*; ou porque motivo o Romantismo foi acolhido no *Contexto dos Direitos Humanos*, sendo que não foi feita nenhuma relação com os direitos violados no movimento literário em questão.

Um outro ponto interessante a ser ressaltado é a utilização do verbo *valorizar* no início do objetivo LP18FG, orientando o ensino dos movimentos literários ao meio ambiente e ao país em ascensão. É certo que há muito a ser valorizado, quando se trata de literatura brasileira, que é uma expressão artística que traz contribuições valiosas para a cultura do país, no entanto, há também muitas produções canônicas de valores questionáveis e esse teor crítico deveria, também, ser instigado.

Nesse sentido, é importante observar que o Objetivo, ao iniciar com um verbo que direciona o caminho a ser seguido – *valorizar* -, cumpre o seu papel curricular de delimitar o que será retratado em sala, no entanto, o viés já está condicionado.

Ademais, fugir de uma concepção eurocêntrica de ensino, mais uma vez ficará a cargo da subjetividade da/o professor/a ao direcionar o ensino proposto para convergências com questões raciais, desfazendo, novamente, estruturas hegemônicas intrínsecas a esse tipo de enunciação.

No penúltimo tópico *Língua Portuguesa em Contextos de Identidade e Protagonismo Juvenil*, observa-se um avanço quanto às prescrições e a pretensão de ser um currículo multiculturalista, como exposto na apresentação do CMNEM.

**LP19FG** Analisar a relação do eu-social, pelo uso da leitura e do estudo da construção de gêneros textuais de predominância descritiva, informativa e narrativa (assim como a estrutura e os elementos da narração), construindo, paulatinamente, o processo identitário sob a ótica das metodologias ativas e do protagonismo juvenil.

**LP21FG** Comparar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários de autoria própria ou de outros, construindo – por meio de participações em eventos culturais e artísticos – um diálogo esteticamente crítico sobre as diferentes práticas culturais de seu tempo.

**LP23FG** Analisar como ocorre a formação cultural e individual do ser humano e da sociedade, bem como suas respectivas influências no processo de mudança social, a partir da leitura e descrição de textos

diversos e de estilos das seguintes épocas literárias: pré-modernismo, movimentos europeus de vanguarda e Semana da Arte Moderna.

**LP24FG** Analisar, com o uso de textos literários diversos, a construção da identidade crítica da classe artística brasileira, de acordo com as características do Modernismo e suas fases (poesia e prosa) e do Pós-modernismo, além das diversas possibilidades de identidades sociais e individuais refletidas na produção artístico-literária de uma época e sua influência na contemporaneidade.

Embora se observe os avanços no que pese ao chamamento para *diversas possibilidade de identidades sociais e individuais*, é possível observar alguns vazios, como na formulação do segundo excerto - LP21FG - em que a construção textual não consegue delimitar de forma direta o que se pretende com a proposta apresentada.

Construções como *um diálogo esteticamente crítico sobre as diferentes práticas culturais de seu tempo* fazem o currículo cumprir demandas sociais determinadas por legislações do ensino, no entanto, podem não se reverter em estudos afrocentrados na sala de aula, tendo em vista, como já ressaltamos, a comunicação é universalizante.

Quando se fala, por exemplo, *diferentes práticas culturais de seu tempo*, percebe-se um maior comprometimento em contemplar as diferenças; mas, tanto nestes trechos quanto em outros já expostos, é notória a dificuldade de um diálogo mais direto com o receptor sobre que diferenças são essas ou suas bases, advindas das culturas negra, indígena e branca.

A importância em ressaltar nesses documentos que direcionam o ensino são essenciais pelo fato de que não são todas essas identidades que serão consideradas em afirmações como *refletidas na produção artístico-literária de uma época*, embora todas estejam refletidas.

Já no último campo que abriga Objetivos de Aprendizagem de Língua Portuguesa, *Língua Portuguesa em Contextos de Cultura Digital*, as especificações que foram desprezadas em outros momentos, aparecem nesse campo, embora bastante embrionárias.

**LP28FG** Analisar, com o uso de textos literários diversos, a produção, em diferentes plataformas digitais, da literatura engajada no período de governo militar, da literatura contemporânea e da Música Popular Brasileira (MPB) e a produção literária contemporânea nos países africanos de língua portuguesa.

**LP29FG** Discutir as relações entre o texto literário e o momento de sua produção (mediante suas diversas concepções filosóficas e estéticas),

situando aspectos do contexto histórico; promovendo, assim, a produção oral e escrita do raciocínio crítico-avaliativo sobre os principais artistas e suas obras (brasileiros, africanos, europeus), em meios digitais da cultura juvenil.

**LP30FG** Apreciar obras do repertório artístico-literário contemporâneo brasileiro e nacional de acordo com as preferências individuais dos estudantes, construindo um acervo pessoal e apropriando-se dele para uma inserção e intervenção, com autonomia e criticidade, no meio digital

Uma frase presente no tópico LP28FG e que chama atenção em toda a análise, é *produção literária contemporânea nos países africanos de língua portuguesa*, pois é a primeira vez, nesses excertos relacionados ao ensino de literatura, que ocorre orientação para aprendizagem sobre cultura africana.

Essa orientação única, que excedeu em quantidade se comparada a orientação para ensino literário afro-brasileiro, sobre o qual não houve nenhuma, é uma observação que salta nessa análise do currículo a partir da epistemologia do e Epistemicídio enquanto Dispositivo da Racialidade, por demonstrar o que não está em relevância.

Vale ressaltar que há várias prescrições da literatura brasileira eurocentrada que não são especificadas no currículo, assim como ocorre com a afrocentrada; no entanto, rotineiramente, aquelas já fazem parte da cultura escolar, independentemente de serem ressaltadas, já estão introjetadas nos discursos vazios, nos generalizados ou nos específicos. Isso se confirma também no fato de não necessitarem de uma lei para se tornarem obrigatórias em diretrizes, mesmo extracurriculares. Como afirma o professor Jurjo Santomé, ao falar sobre conteúdos significativos:

Sabe-se que as instituições educacionais são um dos lugares mais importantes de legitimação dos conhecimentos, procedimentos, destrezas e ideais de uma sociedade ou, ao menos, das classes e dos grupos sociais que possuem parcelas decisivas de poder. Todos aqueles conteúdos e formas culturais que são considerados como relevantes por tais grupos são facilmente encontrados em alguma disciplina ou tema de estudo na sala. [...] ao mesmo tempo que também podemos observar as ausências, ou seja, tudo aqui que essa mesma instituição não considera merecedor de ocupar sua atenção (Santomé, 2022, p. 161).

O currículo de literatura, ao promover a exposição das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, fortalecendo identidades e elevando autoestima não hegemônica da população tem potencial de promover autonomia. A ausência dessas

proposições a determinados grupos delimita os espaços de poder. Como explica Tomaz Tadeu:

As narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não o são (Silva, 2022, p. 190).

Esse processo de valorização e desprezo que ocorre no currículo tem fundamentação e propósitos. Ao se questionar todos esses Objetivos a partir do Dispositivo da Racialidade, o que estava sutil tornou-se perceptível, de modo a expor as metodologias de manipulação utilizadas pela branquitude que, segundo Sueli Carneiro se utiliza de “uma forma de sequestro da razão em duplo sentido: pela negação da racionalidade do Outro ou pela assimilação cultural que, em outros casos, lhe é imposta (Carneiro, 2013, p.89).

O que não é exposto fica a cargo do/a educador/a que procurou uma capacitação para complementar o que também não estudou na sua formação ou que já possui uma consciência racial e entende a importância de conteúdos que expressem adequadamente a história e cultura africana e afro-brasileira nas suas disciplinas. Como complementa o professor Jurjo:

O ensino e a aprendizagem que ocorrem nas salas de aula representam uma das maneiras de construir significados, reforçar e conformar interesses sociais, formas de poder, de experiência, que têm sempre um significado cultural e político (Santomé, 2022, p.161)

As diretrizes curriculares com viés afrocentrado, vinculadas a metodologias para educação étnico-racial no cotidiano escolar, para além das movimentações extracurriculares, contribuiriam para que a população negra experienciasse a liberdade de fazer suas escolhas pessoais e profissionais, sem as interdições que dificultam ou limitam suas trajetórias de vida.

Para que isso ocorra, é preciso que a equipe de curriculistas seja composta de pessoas negras, com letramento racial, a fim de confrontar as práticas hegemônicas na base da formulação, como ressalta Nilma Lino:



Não bastam apenas o reconhecimento e a vontade política para descolonizar a mente, a política, a cultura, os currículos e o conhecimento. Essa descolonização tem de ser acompanhada por uma ruptura epistemológica, política e social que se realiza também pela presença negra nos espaços de poder e decisão; nas estruturas acadêmicas; na cultura; na gestão da educação; da saúde e da justiça; ou seja, [...] precisa alcançar não somente o campo da produção do conhecimento, como também as estruturas sociais e de poder (Gomes, 2020, p.225).

O que se observa, a partir do viés pautado pela pesquisadora Sueli Carneiro, é que não houve um estudo sobre as *diferentes culturas* repetidas em grande parte do documento, de modo a estabelecer coerência entre o que está exposto nos Objetivos de Aprendizagem e o que é delimitado como Desafios, apresentados no próprio documento:

Sob a perspectiva de uma sociedade heterogênea, os conflitos surgem devido ao fato de que tanto a escola quanto a sociedade procuram padronizar a cultura. Assim, a abordagem do multiculturalismo, contido nos objetivos de aprendizagem deste Currículo, procura dirimir as consequências negativas dessa padronização e promover as experiências exitosas da pluralidade cultural (SEEDF, 2020, p.51).

Uma avaliação responsável sobre o perfil das/os estudantes, compreendendo as subjetividades que compõem uma comunidade repleta de diferenças, as quais não deveriam ser somente respeitadas, mas valorizadas ao serem contempladas de forma explícita neste documento oficial, já justificaria a reorganização do currículo a partir de marcadores sociais de raça e gênero.

Por meio dos dados do Censo Escolar sobre matrícula, viu-se que a quantidade de estudantes negras e negros são maioria nos estabelecimentos de ensino, com predominância da mulheres; entretanto estas informações não são contempladas na seleção dos conteúdos.

Diferentemente do que ocorre com a população branca que, inclusive, apresenta um número bem menor em quantidade de estudantes, os conteúdos prescritos de base eurocêntrica se apresentam nas escolas como mais um dos vários privilégios.

Nesse sentido, a escola não só precisa se preparar para receber a diversidade étnica, racial, de gênero e classe de estudantes, como também perceber a importância delas na construção do conhecimento escolarizado, por trazerem saberes de suas vivências e ancestralidades que vem sendo silenciadas, deslegitimadas e interdidas.

A Secretaria de Educação de Estado do DF, assim como todos os estados brasileiros, por meio da ferramenta de coleta de dados tem capacidade de mapear a população discente que atende e direcionar Objetivos de Aprendizagens dos componentes curriculares de forma mais contextualizada, como o próprio documento apregoa no eixo Educação para a Diversidade:

As salas de aulas são diversas e plurais. As juventudes carregam consigo experiências marcadas por fatores de raça/etnia, gênero, sexualidade, classe e geração, bem como de ordem religiosa, geográfica, motora e/ou sensorial. Por essas razões, este Eixo possui, por princípio legal, o dever de educar para o reconhecimento das diferenças em diálogo com a universalidade, buscando sempre a preservação, promoção e proteção dos direitos de cada estudante. Da mesma forma, ele visa à equidade, à promoção da diversidade humana, bem como ao combate à violação de direitos e ao enfrentamento das discriminações de qualquer natureza. (SEEDF, 2020, p.24)

No entanto, os próprios formulários de coleta dados precisam de atualização para acompanhar a realidade das salas de aulas diversas citadas acima, haja visto que, no questionário utilizado pelo Censo Educacional, o qual se apresenta como um instrumento importante para mapear essa pluralidade, no quesito gênero só há opções *Masculino* e *Feminino*, desprezando informações importantes sobre identidade de gênero de seu alunado do Ensino Médio.

Outra observação é que raça, gênero e classe, no Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio estão atreladas aos campos dos Eixos Transversais.

Acompanhando a perspectiva de uma educação que respeite as especificidades e esteja atenta à evolução da vida em sociedade, os Eixos Transversais devem permear todas as práticas pedagógicas, abordando temáticas crítico-reflexivas que tornam o currículo mais humanizado, além de permitir pensar a integralidade e a inclusão de todas as pessoas. Isto diz respeito especialmente àquelas historicamente excluídas e marginalizadas, o que demanda capacidade de discussão e estudo por todos os profissionais da educação. (SEEDF, 2020, p.23)

A proposta dos Eixos Transversais, embora válida, tendo em vista que, como citado no CMNEM, fazem com que o currículo seja menos prescritivo e favoreçam “oportunidades para reflexão crítica sobre temáticas historicamente marginalizadas” (SEEDF, 2020, p.23), tem suas limitações pelo fato de que sua ocorrência no ensino depende da condução que a comunidade escolar vai dispensar a eles.

É por isso que defendemos que a literatura negra e demais conteúdos que fazem parte do cultura afro-brasileira devem compor os Objetivos de Aprendizagem de Língua Portuguesa, para além dos Eixos Transversais, para que não seja considerada somente como um componente extra ao currículo, mas sim, parte integrante do componente curricular, como ressalta Nilma Lino:

Pensar a articulação entre Educação, cidadania e raça significa ir além das discussões sobre temas transversais ou propostas curriculares emergentes. Representa o questionamento acerca da centralidade da questão racial na nossa prática pedagógica, nos projetos e nas políticas educacionais e na luta em prol de uma sociedade democrática que garanta a todos/as os direito de cidadania (Gomes, 2021, 83-84).

Não se trata de uma discordância à presença dos Eixos, devido ao papel que foi delimitado a eles na condução de temas que ainda são considerados emergentes, embora não sejam; mas é preciso que esses temas também sejam prescritos, considerando as limitações das escolas, a formação das/os professoras/es, que ainda é incipiente com as temáticas étnico-raciais, e a resistência que sociedade apresenta quanto à valorização e convivência com as diferenças.

Diferenças que inclusive ainda se mostram difíceis de mapear, tendo em vista que, de acordo com o Censo Escolar, 27% de estudantes não declararam raça, sinalizando a importância das escolas no sentido de fomentar esta autopercepção racial, por meio da valorização de todas as raças e etnias, saberes que priorizem a autoestima, noção de pertencimento, afinidade e identificação com um grupo.

Para o autor Cuti, “uma pessoa que não tem identidade alguma, não tem parâmetros nem desejo para transformar o mundo em um lugar melhor para se viver (2010, p 85) e, por isso, é um dado a se comemorar, o aumento ano a ano do número de autodeclarantes negras e negros e a diminuição do quantitativo de não declarantes da raça, resultado de diferentes e constantes atividades do Movimento Negro.

O currículo de literatura, ao propor de forma direta e objetiva o ensino da arte literária advinda também das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas em seus Objetivos de Aprendizagem, delimita, de forma justa e igualitária, saberes importantes para a formação da sociedade brasileira.

Neste sentido, além de se pensar numa comunicação direta que vincule o ensino de literatura à real formatação social da sociedade, é fundamental a inclusão da literatura negra nas prescrições curriculares, para estudo da poética e estética

literária negra, em prosa ou poesia, expressando a vivência social, política e histórica da negritude, por meio de um eu negro/a enunciador/a crítico/a, intelectualizado/a e consciente da sua importância no desenvolvimento do país.

### 3. PONCIÁ VICÊNCIO E ENSINO DE LITERATURA

*“A busca das origens provoca sentimentos contraditórios: o de voltar para trás, que se traduz na melancolia do banzo<sup>6</sup>, mas também o de conservar e reconstruir no presente, traduzido no espírito do quilombo”.*

Beatriz Nascimento

A trajetória construída para chegarmos neste terceiro e último capítulo passou por desafios e conquistas com relação ao ensino formal de qualidade pela e para a população negra. Neste momento da pesquisa, ainda há luta pelo enegrecimento do currículo escolar, mas também há perspectivas.

As perspectivas pensadas nesse momento de reflexões e análises vêm pela intelectualidade da escritora Conceição Evaristo, representando a materialização da leitura literária negra na educação formal. Representa também toda a manifestação negra que gostaríamos que estivesse para além desse recorte de pesquisa, presente nos demais componentes curriculares, de maneira fluida, entendendo que atualmente o viés hegemônico eurocêntrico de ensino é o utilizado.

A pesquisadora e professora Bárbara Carine discorreu sobre essa realidade embranquecida do currículo em seu livro *Como ser uma educadora antirracista*, ao refletir sobre a escola em que sua filha negra estudaria cujo ensino seria pautado a partir de alguns movimentos da colonialidade, dentre eles, a colonialidade do saber, uma vez que,

o currículo era pensado e reproduzido a partir de uma perspectiva eurocêntrica, na qual pessoas brancas fundaram todas as formas de conhecimento – apenas elas tinham ancestrais potentes (pensadores, cientistas, reis e rainhas); pessoas negras, mesmo sendo primeiras humanas, tinham suas histórias barradas nos últimos quatro séculos de subserviência programada dentro da lógica escravista moderna; pessoas indígenas eram colocadas em um entendimento de selvageria, destituídas de território, de história de narrativa (Pinheiro, 2023, p.18).

---

<sup>6</sup> Nostalgia mortal que acometia negros africanos escravizados no Brasil. (Lopes, 2012, p. 47)

Pensar, então, uma desconstrução desse caráter colonizador do currículo passa por inserir nestes documentos oficiais os saberes advindos da comunidade negra e da comunidade indígena em proporção igual ou maior à cultura eurocêntrica, considerando, inclusive, que a maioria da população do país é negra.

A pesquisadora boliviana Silvia Cusicanqui defende que é preciso não só haver um discurso descolonizador, mas também a importância desse discurso se transformar em práticas. Para a escritora, o neoliberalismo se apropria de um discurso de descolonização, criando conceitos e estereótipos que servem ou para formatar identidades num enquadramento dominante, ou disfarçar um comportamento não hegemônico.

As elites adotam uma estratégia de travestismos e articulam novos esquemas de cooptação e neutralização. Reproduz-se assim uma “inclusão condicionada”, uma cidadania recortada e de segunda classe, que molda imaginários e identidades subalternizadas no papel de ornamento ou massa anônimas que teatralizam sua própria identidade (Cusicanqui, 2021, p.99).

Fato evidenciado no capítulo anterior desta pesquisa, no qual, ao se analisar as diretrizes de ensino de literatura numa perspectiva de ensino étnico racial, ficou perceptível que havia propostas ressaltando a importância de um ensino para a diversidade, mas com um discurso bastante generalizado, encobrendo a perpetuação de saberes ocidentais direcionados nos Objetivos de Aprendizagem. Como ressalta a escritora Conceição Evaristo:

Para caminharmos juntos à literatura negra, necessário se torna reconhecer que uma proposta estética e universalizante não abarca mundos diversos, células menores construtoras de uma realidade própria, no que implica em ouvir uma outra linguagem, em ouvir a voz do outro (Evaristo, 1996, p. 03-04).

Essa atualização dos modos de dominação aparece com uma roupagem discursiva de diversidade, mas na prática, a hierarquização social é mantida. Como complementa a pesquisadora: “Hoje em dia, a retórica da igualdade e da cidadania se converte em uma caricatura que encobre privilégios políticos e culturais tácitos, noções de sentido comum que tornam a incongruência tolerável e permitem reproduzir as estruturas coloniais de opressão” (Cusicanqui, 2021, p. 94).

Nesse sentido, no empenho em contrapor o ensino colonizador essencialista proposto nos currículos, a obra literária da escritora Conceição Evaristo acontecerá

neste capítulo para potencializar a ideia de um currículo Amefricano, o qual retrate a história e cultura da população negra numa perspectiva antirracista e de maneira justa e igualitária, se comparada ao espaço de aprendizagem que é destinado à cultura europeia. Vale ressaltar que nessa busca pelo tratamento igualitário reflete-se também a necessidade da inclusão de cultura ameríndia em também igual espaço, embora não seja ressaltada na pesquisa pelo fato de o recorte desse trabalho ser a raça negra.

A literatura negra, ao atualizar sua escritura, procura assumir o seu “**corpus**” negro através da linguagem, símbolos, memórias, interpretação de mundo, em síntese, através de uma cosmogonia própria, negra, conflitante com a visão branca sobre o negro. (Evaristo, 1996, p. 39 – grifo da autora).

Como ressalta a autora, é uma atividade conflitante e que, ao nosso ver, não seria se não fosse um projeto da branquitude como propósito de hierarquização. A literatura negra como uma ferramenta de um ensino de caráter emancipatório traduz a história não hegemônica de formação da sociedade brasileira, trazendo cidadãos/os negras/os ao protagonismo das narrativas, de modo que a consciência racial ganha força por meio do grupo no combate ao racismo.

Ao se falar de sujeito na literatura negra, não estamos falando de um sujeito particular, de um sujeito construído segundo a visão romântico-burguesa, mas de um sujeito que está abraçado ao coletivo. [...] A voz do poeta não é uma fala única, solitária, mas a ressonância de vozes plurais, vários indivíduos. Eu / Nós (Evaristo, 1996, p.41).

Compreendendo a coletividade, é possível viver a subjetividade negra e expressar-se num eu que tem onde se agrupar e fortalecer. Essa pessoa negra que vive em seu eu cotidiano reflete um eu-poético na Escrivência na qual ela também é refletida, de forma pujante, devido à certeza de sua força ancestral.

O enfraquecimento dos grupos negros para dissipar ideias e atitudes, deslegitimando identidades, com métodos sempre atualizados para perpetuar subalternização é uma tática colonizadora e são esses métodos que a população negra, unida, orgulhosa da sua identidade, precisa reconhecer e desconstruir.

Embora esta pesquisa vislumbre o olhar para Amefricanidade no contexto curricular a partir da literatura negra, a descolonização das diretrizes são perspectivas que vislumbramos nos conteúdos significados de todo o ensino, materializando a Lei 10.639/2003 no cotidiano escolar, tendo em vista que a história e cultura africana e

afrodiaspórica ainda transitam em festividades escolares ou projetos extracurriculares, os quais, embora necessários, não deveriam ser únicos momentos de aplicabilidade da referida Lei. No caso da literatura negra, Conceição Evaristo ressalta:

Acompanhar a especificidade de um determinado discurso no âmbito da literatura brasileira pode constituir um exercício que nos permite reconhecer cada vez mais a pluralidade étnica, cultural, estética, religiosa e política da sociedade brasileira. Dentro dessa especificidade vamos encontrar um discurso próprio, um discurso outro, que é chamado de literatura negra ou literatura afro-brasileira (Evaristo, 1996, p. 02).

A autora reflete sobre um posicionamento discursivo, não como o oposto do colonizador, o qual se compõe a partir do contraditório, mas como um discurso outro na matriz de uma identidade que se difere a partir de suas vivências próprias e que se solidifica por meio da sua ancestralidade ou daquilo que projeta ser, respeitando-a.

A literatura de Conceição Evaristo é a Escrivência de nossos caminhos negros, a qual nomeia a escrita que dá autoria, autonomia e voz à comunidade negra, possibilitando o falar de si mesmo, do modo como desejar, sem interceptadoras/es brancas/os que transformam negritude em tema e negra/o em objeto. Nesse sentido, a autora propõe e expõe perspectivas diferentes da escrita hegemônica, reforçando que:

É preciso, ao pensar o outro sob o prisma da diferença, não pensá-lo como desviante de uma norma, de um modelo universal, mas como indicador de outras posturas possíveis, como revelador do princípio da diversidade, da variedade, do pluralismo tão presente no nosso tempo (Evaristo, 1996, p.4)

Com esta perspectiva é que nos dirigimos ao ensino de literatura afrocentrada neste capítulo. Tirando as pessoas negras de uma visão do Outro como o oposto do que é hegemônico como é feito pela branquitude e alicerçando a visão de outro e outra na sua posição autêntica da negritude, com todas as características – físicas, sociais, ancestrais e emocionais -, que compõem a sua identidade, propomos a literatura negra nos currículos escolares.

Pensando nas questões de gênero que também saltaram nos dados do Censo e o conceito de Escrivência de Conceição Evaristo, dividimos o capítulo em três partes, de modo a contextualizar raça e gênero e literatura negra, a partir da obra *Ponciá Vicêncio*.



Procuramos não reforçar o binarismo feminino e masculino, limitando a identidade de gênero, pois a tentativa é vincular o ensino às especificidades negras, do corpo mulher e do corpo homem, traçando análises sobre a performance desses corpos negros na obra. “O corpo é o primeiro sinal visível do negro enquanto negro. Esta exteriorização inconfundível do corpo negro encontra delimitação no espaço, devido a uma diferença étnica concreta” (Evaristo, 1996, p. 81).

Em muitos momentos, a obra retratou traços dessas performances feminina e masculina, revelando o que seriam posturas esperadas quanto ao gênero, dentro de um sistema capitalista e patriarcal. Vimos o molde do corpo atrelado a perspectivas de sentimentos e atitudes, além da metáfora do arco-íris, com a qual a autora tornou possível uma discussão sobre identidade de gênero, embora não será feita neste percurso de pesquisa.

Sendo assim, na primeira parte teremos a literatura vinculada ao protagonismo feminino com Ponciá e demais mulheres apresentadas na obra, conectando-as a um processo de formação emancipatória das estudantes negras; na segunda, questões da masculinidade negra a partir das personagens masculinas que interagiram direta e indiretamente com Ponciá, abordando expectativas que são lançadas ao homem negro e sua conexão com o patriarcado branco; e, no terceiro, trouxemos o conceito de escrevivência, da estética e da poética presente nesta obra que – como vimos -, embora não seja o primeiro romance de Conceição Evaristo, foi o primeiro da autora a ser publicado.

A ficção da autora apresentada neste capítulo teve o enredo e estética analisados numa perspectiva de ensino não hegemônica, abordando conhecimentos sobre história e cultura afro-brasileira, além de analogias com vivências negras, a fim de ressaltar possibilidades de aprendizagens não-hegemônicas.

Por meio dessa obra, demonstramos como a literatura negra é necessária num currículo antirracista, por delinear a cultura e história da população negra de forma responsável e poética, além de possibilitar questionamentos sobre colonização e suas consequências na vida das pessoas oprimidas por esse processo de dominação europeia.

Falamos, então, da literatura que olha para especificidades negras, as quais o ensino já deveria, há muito, contemplar, mas também da literatura área do conhecimento, que cumpre seu papel enquanto conteúdo escolar. Com um pouco de

conceitos literários, um pouco de sabedoria e vivência negras e um pouco de Escrivência, esse último capítulo tomará corpo e forma, concluindo a caminhada sobre uma educação de valorização de cultura e ancestralidade de/para negras/os, bem como não-negros, numa perspectiva de ensino antirracista.

### **3.1 Mulheres negras e a força ancestral**

Na obra *Ponciá Vicêncio*, nos deparamos com diversas mulheres negras e cada uma com a sua complexidade, independentemente de sua atuação na narrativa: Ponciá Vicêncio, Maria Vicêncio, Nêgua Kainda e Biliza reverberaram várias instâncias da mulher negra da não-ficção. Olhando para elas, vimos o efeito da escravização em seus corpos e vivências; a (re)existência individual e comunitária; as interdições programadas pela branquitude; a força da identidade por meio da memória ancestral; a vida.

Ponciá e ensino afrocentrado de literatura configura a aprendizagem coerente para estudantes negras/os ao se apossarem de narrativas que falam de ancestralidade, memória, insurgências e vivências, mas também para não-negra/os, no intuito de que re(conheçam) a história da negritude numa perspectiva descolonizada. Seria, pois, como especifica Luiz Rufino, a desaprendizagem do cânone:

A memória e a ancestralidade como fundamento políticos e práticas de saber dos seres marcados pelo desvio existencial e pela subordinação do modelo dominante são as matrizes e a motricidade para uma educação que transgrida os limites do cânone. No caso da composição colonial, o cânone se inscreve como resultado de uma métrica centrada que ressalta o poderio do homem branco, macho, heteropatriarcal, judaico-cristão, europeu, monorracional e capitalista (Rufino, 2021, p. 24)

Tendo o cânone essas bases e fundamentação e analisando os dados estáticos apresentados no capítulo anterior, os quais revelaram que mulheres negras estão em maior quantidade tanto com relação à matrícula quanto ao encerramento do ano letivo - embora não sejam as que têm o melhor índice de aprovação -, a desaprendizagem sugerida pelo autor se faz urgente e necessária no processo de descolonização do currículo.

Como vimos, enquanto os índices de estudantes brancas do Ensino Médio das escolas públicas do DF apontaram 89,5% de aprovação nos dados sobre rendimento de 2022, 86,5% das estudantes negras obtiveram esse mesmo resultado. Embora seja uma diferença pequena em percentuais, os resultados não refletem uma proporcionalidade, considerando que o índice de aprovação é maior entre estudantes brancas e elas não são a maioria nas escolas públicas do DF.

Entretanto, esse mesmo fenômeno não ocorreu quando comparados os índices de reprovação. Nesse caso, o maior índice de reprovação reflete a proporcionalidade da quantidade de estudantes, considerando que 8,8% das estudantes negras ficaram retidas em alguma série do Ensino Médio, ao passo que estudantes brancas totalizaram 7%.

Outros dados de relevância que se somam a esses índices de rendimento é o de alunas que não declararam raça, em que 9,7% foram reprovadas, revelando porcentagem superior tanto de estudantes que se autodeclararam brancas, quanto negras; e o de alunas que abandonaram o ensino, sendo 4,5% estudantes negras desistentes e 3,5% estudantes brancas.

Índices que nos remeteram à ideia de currículo e público-alvo, considerando que estudantes negras estão em maior número no ensino público, mas lideram posições de rendimentos quando se trata de reprovação ou abandono escolar.

Ponciá Vicêncio, nesse contexto feminino negro escolar não passaria despercebida numa aula de literatura, se essa leitura fosse direcionada a um ensino antirracista, com viés na história e cultura da população negra e suas subjetividades, como abordaremos na trajetória desse capítulo.

Uma leitura cuja personagem é uma mulher que vai se construindo a partir dos pedaços temporais da narrativa, sendo revelada pelas memórias afetivas, que encontra seu lugar de aconchego na ancestralidade é o ensinar por dentro e por fora.

Mulheres negras são comumente visualizadas por uma ótica da subalternização, reprogramada no contexto atual para as demandas da nova casa grande, seja como a serviçal, seja como objeto sexual, e o modelo racista e patriarcal de ensino não capacita as estudantes negras para enfrentarem as diversas barreiras sociais que obstaculizam o seu crescimento.

A personagem Ponciá era filha, neta e irmã, mas poderia ser uma de nós ou alguém com quem convivemos. Tinha um homem do qual não precisaríamos saber o

nome naquele contexto, sete filhos que não nasceram e várias memórias que ladrilhavam o caminho que ela deveria passar; ao sair desse caminho, só havia o vazio. Caminho em que já havia sido feliz, mas a dureza do lugar, no qual o pai ainda era escravizado mesmo após a abolição, a fez arrefecer.

Naquela época Ponciá Vicêncio gosta de ser menina. Gostava de ser ela própria. Gostava de tudo. Gostava. Gostava da roça, do rio que corria entre as pedras, gostava dos pés de pequi, dos pés de cocotarro, das canas e do milharal. Divertia-se brincando com as bonecas de milho ainda no pé. Elas eram altas e, quando dava o vento, dançavam (Evaristo, 2017, p. 13).

Ponciá representa a autora e as leitoras negras que buscam o caminho em outras paragens e sentem o vazio do não-lugar. Em seguida, representa esse re(encontro) consigo e com a (sua) natureza. Não era intuição, era verdade, era memória e ancestralidade.

Essa personagem e as demais teriam muito a ensinar às nossas alunas sobre literatura, sobre texto literário e não literário, sobre narrativa em terceira pessoa, sobre não-linearidade no texto, sobre gênero textual, sobre narrativa, sobre ficção; mas “Ponciá” não está no currículo. Como ressalta Lélia Gonzalez, nas escolas,

nossas crianças são induzidas a acreditar que ser um homem branco e burguês constitui o grande ideal a ser conquistado. Em contraste, elas são também induzidas a considerar que ser uma mulher negra e pobre é um dos piores males. Devem-se levar em conta os efeitos da rejeição, da vergonha e da perda de identidade às quais nossas crianças são submetidas, especialmente as meninas negras (Gonzalez, 2022, p.160).

A literatura negra traz à tona a vida de Ponciá contada por meio de suas vivências alegres, tristes, melancólicas, lúcidas ou vazias. Uma narrativa em que a personagem é humanizada e com atitudes coerentes ao que a branquitude impunha a ela a sua família. Ponciá não é uma caricatura da mulher negra, hipersexualizada, escravizada, subalternizada e menosprezada pela cor em uma obra eurocêntrica que tem a pretensão de falar da vivência da mulher negra.

É o que se vê também na construção das outras personagens, como Biliza que, embora num cenário diferente da personagem principal, apresentou uma variação temática que contemplou a migração da mulher negra, a exploração trabalhista e sexual, a insubordinação, o afeto e o feminicídio.

A moça se enveredou para a prostituição, pois teve suas economias roubadas na casa da patroa. Economia que seria utilizada para custear a mudança do pai, mãe e o irmão para a cidade onde morava.

Sumiram as economias, o sacrifício de anos a anos. Biliza se desesperou. Ninguém entrava em seu quarto a não ser, de vez em quando, o filho da patroa. [...] A patroa não gostou da suspeita que caiu sobre o seu filho. Quanto a dormir com a empregada, tudo bem. Ela mesma havia pedido ao marido que estimulasse a brincadeira, que incentivasse o filho à investida. O moço namorava firme uma colega de infância, ia casar em breve e a empregada Biliza era tão limpa e parecia tão ardente. Biliza não encontrou o dinheiro e nunca mais viu o filho da patroa (Evaristo, 2017, p. 84).

As margens para interpretação nas entrelinhas no trecho acima sobre a dominação da patroa, as frases curtas, a ironia, a escolha dos vocábulos, tudo demonstra a sensibilidade da narrativa para abordar esse assunto sério e estarrecedor: a exploração da mulher negra.

E a contação a partir da visão da pessoa negra explorada aponta inúmeras perspectivas sobre as maldades orquestradas pela elite branca, ao mesmo tempo que se revela como esse traço marcante da Escrivivência, que é a narrativa da vivência da mulher afrodiaspórica a partir da perspectiva dessa mulher.

A traição do filho, a desfaçatez da mãe, o abuso sexual e a exploração trabalhista ressaltam as interdições sofridas na busca por condições dignas de vida. Sobre o papel da mulher negra, Lélia Gonzalez já refletia que “o barato mesmo é domesticar” (2020, p.79) e a patroa, permitindo o abuso sexual cometido pelo filho, sem querer ser apontada como opressora e permissiva, cumpre esse protocolo da dominação.

Biliza foi roubada, além de ser vítima de uma série de agressões. Uma história recorrente, mas se contada na voz do/a abusador/a, a personagem não teria uma personalidade tão rica e complexa. Seria apenas mais uma jovem, naturalizada nessa função de serviçal, culpada pelos abusos sofridos devido à sua personalidade, além de ser vista como mal-agraçada pelas oportunidades de ter um “lar” na cidade grande.

Essa noção do Outro, que Sueli Carneiro explora em seus estudos, abordando como a branquitude se projeta na pessoa negra, Lélia Gonzalez também alerta, explicando que, para a mulher negra, raça e gênero demandam especificidades quanto ao preconceito racial:

O *lugar* em que nos situamos determinará nossa interpretação sobre o duplo fenômeno do racismo e do sexismo. Para nós o *racismo* se constitui como a *sintomática* que caracteriza a *neurose cultural brasileira*. Nesse sentido, veremos que sua articulação com o sexismo produz efeitos violentos sobre a mulher negra em particular. [...] Trata-se das noções de mulata, doméstica e mãe preta (Gonzalez, 2020, p. 76).

A mulher negra não acessou vários benefícios conquistados na luta feminista. A autonomia feminina negra foi alinhada às expectativas de ascensão da mulher branca e Biliza é um exemplo dessa hierarquização dentro do gênero. A convivência da mãe não priorizou a Biliza mulher, em detrimento das atitudes criminosas do homem, seu filho. Pelo contrário, a mãe aliou-se a ele nas violações cometidas contra a jovem.

Outra mulher que gera reflexões sobre o feminino na obra é a mãe de Ponciá. Maria Vicêncio é uma personagem afetuosa que representou o cuidado, que é uma característica muito atribuída às mulheres: cuidado com o lar, com a alimentação, na cura das doenças ou qualquer situação que demandasse essa atribuição.

A relação de mãe e filha era envolvida por sentimentos e misticismo, numa cumplicidade materializada pela argila. Maria entendeu desde cedo a carga ancestral da filha, mas a presença do avô em memórias que Ponciá emitia, envolvia emoções e sentimentos que ela e o marido não pretendiam encarar.

Além da experiência em imitar o avô com quem conviveu muito pouco, Ponciá revela uma conexão espiritual na interação com outras personagens e com passagens que demonstram visões, intuição, acolhimento e cura.

Na infância deparou-se com uma mulher alta no milharal, que chegava ao céu: “Quando contou sobre a mulher alta e transparente, a mãe não lhe deu atenção, mas Ponciá notou que ela se assustou um pouco. Daí a uns dias, quando o pai chegou, ela escutou a mãe pedindo-lhe que cortasse o milharal” (Evaristo, 2017, p. 14).

Não é revelada explicitamente a religião de Ponciá e seus familiares, mas a conexão com a natureza, a presença da anciã e as interações com os espíritos remonta a ideia, como um quebra-cabeça, que se trata de religião de matriz africana, embora as personagens não ritualizassem, provavelmente por estarem nas terras dos coronéis. Como ressalta Nei Lopes:

No Brasil, país onde convivem diversas culturas, os africanos deixaram fortes traços de sua identidade na religião, na história, nas

tradições, no modo de ver o mundo e de agir perante ele, nas formas de arte, nas técnicas de trabalho, fabricação e utilização de objetos, no modo de falar, na medicina popular e em muitos outros aspectos. [...] No entanto, as camadas dominantes sempre se mostraram culturalmente estrangeiradas, tendendo ora para a Europa, ora para a América do Norte (Lopes, 2021, p.82).

A narrativa, por meio dessa aparente indiferença da mãe ao tentar propiciar à filha um outro destino, mostra que o questionamento à cultura, os valores ancestrais, a religião e os conhecimentos da comunidade existem devido ao ideal hegemônico imposto pela colonização. Para Neusa Santos, a dificuldade de a população negra acessar uma progressão social se deve à “história da submissão ideológica de um estoque racial em presença de outro que se lhe faz hegemônico” (Souza, 2021, p.53).

Na localidade, houve um tempo em que missionários se instalaram, montaram escola e a mãe de Ponciá permitiu que a filha frequentasse, pois tinha outros sonhos para a filha. “Quem sabe a menina um dia sairia da roça e iria para a cidade. Então, carecia de aprender a ler. [...] O saber que se precisa na roça difere em tudo do da cidade. Era melhor deixar a menina aprender a ler. Quem sabe, a estrada da menina seria outra” (Evaristo, 2017, p. 25).

Maria Vicêncio reconhece o valor das plantas que curam, a ciência do plantio e colheita a partir das fases da lua e o poder espiritual de Nêngua Kainda. Mas titubeia ao reconhecer esses saberes como emancipatórios, pois o comparativo de emancipação é dado a partir do que é idealizado e difundido pelos colonizadores.

Nêngua Kainda cujo primeiro nome é referência a um cargo hierárquico dos candomblés bantos, “ialorixá nagô ou no quicongo mãe” (Lopes, 2012, p.189), foi a única pessoa com quem a mãe de Ponciá confidenciou o choro da filha ainda na barriga. Com a saída dos missionários, Nêngua continuou conduzindo a missão de cura. Foi a personagem que alertou o irmão de Ponciá, Luandi, que ele estava seguindo um caminho que não era o dele. Foi ela que avisou aos irmãos que a mãe estava viva e avisou à mãe a hora de ir buscar os filhos.

A anciã transitou pela obra em momentos muito especiais e era como um espírito encarnando, que previa acontecimentos, mas entendia a necessidade de deixar o tempo agir para que a consciência das personagens atingisse a capacidade de entendimento a partir das próprias experiências. Como retrata Nei Lopes e Antônio Simas na obra *Filosofias africanas*, “o ser humano é a força que liga todos os seres

do Universo visível às altas forças espirituais. Por isso, ele é, ao mesmo tempo, manipulador e alvo do poder espiritual (Lopes; Simas, 2021, p. 40).

Na narrativa, a memória ancestral coloca as personagens frente umas às outras quando aptas a compreender a força que as unia, desfazendo as máscaras do embranquecimento colocadas pelos coronéis, que lhe impuseram, inclusive, o sobrenome da família, no propósito de anular suas identidades.

No decorrer do enredo, a mãe compreende, com a partida da filha e do filho, que a essência de suas vidas estava na vivência em comunidade. Maria não mais conseguia ficar na casa, nem moldar o barro e Nêngua Kainda foi quem indicou o caminho para esse reencontro, orientando e curando as feridas da alma das três personagens.

Refletindo sobre o que Lélia Gonzalez retrata acerca de consciência e memória, as quais abordamos no primeiro capítulo, compreende-se as tensões vividas pela mãe de Ponciá: a memória ancestral de Maria Vicêncio tensionava a consciência roubada pelos brancos Vicêncios.

Busca e encontro semelhante se vê neste relato da historiadora Beatriz Nascimento cuja força ancestral empreendeu modos de agir, pensar e sentir:

Como defender uma verdade? Ou ela é ou não é. E a verdade é que eu sou a moça negra de Sergipe, que se mobiliza em ter tido tantas transmigrações, tantos desterramentos. Estou sempre em busca de um território não terra. Eu queria um Quilombo não necessariamente aqui. Um quilombo onde, eu sei, algum antepassado meu viveu. Isto é uma verdade. [...] ser descendente dos quilombos de Sergipe é sentir essa dimensão trágica da perda da terra ao mesmo tempo que se vive voltada para ela em busca do ponto onde foi rompida essa história (Nascimento, 2022, p. 201).

Beatriz Nascimento, neste trecho, traz memórias de situações não vividas neste plano, mas que estão seladas na sua existência. É o trecho de um texto que fala da morte de sua vó, da dor da perda e da separação abrupta de um baú, o qual gostaria de ter herdado. Fala do cheiro do baú, o qual lhe remetia a lembranças dessa vó, e do livro que foi junto com o baú para o fundo do mar, onde sua mãe o jogou.

Só alguns anos pude perguntar a mamãe por ele e ela disse: joguei-o no mar. Me deu uma sensação de surpresa e alegria. E perguntei: mas por que no mar? Tinha que ser no mar, ser vivo que torna as coisas perenes. Um dia vou mergulhar à procura do livro dentro do baú (Nascimento, 2022, p. 202)



As águas é um lugar espiritual e simbólico para a cultura afrodiáspórica. Nas águas, muitos ficaram na travessia do Atlântico. As águas representam o contato com a natureza e é muito utilizada em rituais nas religiões de matriz africana. Símbolo de limpeza, calma e fecundação a água também está muito ligada à feminilidade.

Na relação de Ponciá com as águas, Conceição Evaristo inicia e encerra o enredo da personagem, sendo o lugar onde ela nasceu e para onde ela vai em busca de suas memórias. Como a autora revela em sua tese de doutorado: “Navegar é preciso, embarcar nas águas da memória, içar velas mar adentro, retomar o caminho, buscar a história emaranhada em direção à volta. Navegar não é preciso. A bússola indica a direção, mas é impotente diante da imprecisão do tempo” (Evaristo, 2011, p. 29).

Nas obras de Conceição Evaristo, as águas é assunto recorrente. Em *Ponciá Vicêncio*, Ponciá tinha esse contato imortalizado com as águas, assim como no olhar materno descrito na personagem do conto Olhos D’água:

Minha mãe trazia, serenamente em si, águas correntezas. Por isso, prantos e prantos a enfeitar o seu rosto. A cor dos olhos de minha mãe era cor de olhos d’água. Águas de Mamãe Oxum! Rios calmos, mas profundos e enganosos para quem contempla a vida apenas pela superfície. Sim, águas de Mamãe Oxum (Evaristo, 2016, p. 18).

A historiadora Beatriz Nascimento, assim como Conceição Evaristo em Ponciá e em diversas outras personagens, traz consigo a presença da água nas suas memórias. Beatriz remonta a história de sua vó e encerra predisposta a afundar nas águas em busca do livro e das memórias de uma mais velha que virou ancestral.

Já Ponciá veio das águas e para ela voltou para buscar a calma e o seu lugar de pertencimento no mundo. “Ponciá voltaria ao lugar das águas e lá encontraria a substância, **o húmus para o seu viver**” (Evaristo, 2017 p.108 – grifo nosso). Uma calma que contrapõe à brutalidade imposta pela dominação escravagista.

A água sendo o húmus da vida, confere-lhe também a terra; o poder da fertilização. Uma terra da qual nunca foram oficialmente donos devido à ganância e injustiça praticada pela elite, na manutenção de seus privilégios.

Em toda a obra é perceptível o modo como os brancos colonizadores agiram para retirar a pessoa negra da vida em comunidade, com a qual ela seria capaz de se fortalecer e construir bases firmes para constituição de subjetividades e coletividade.

A divisão fantasiosa das terras é outra passagem que, vista na perspectiva da pessoa negra, escancara a sordidez e desumanidade da branquitude escravagista.

Se as terras fossem realmente das/os ex-escravizadas/os, nela trabalhariam e construiriam laços, sem a necessidade de se dissiparem, mas os coronéis tomavam as terras que fingiam dividir ou impunha condições de trabalhos degradantes, para que as/os negras/os estivessem sempre em dívida e em condição de subalternização.

Na construção dessa pesquisa, Ponciá é um encaixe responsável entre currículo e público. Por meio dessa escrevivência, nós, mulheres negras, nos veríamos na sala de aula, com sabedoria e respeito, entendendo as dores e as alegrias dela e das demais personagens, de onde elas vêm e onde elas desaguam. Já as/os estudantes não-negras/os entrariam em contato com a história da população negra a partir de uma perspectiva descolonizadora. Como ressalta Lélia Gonzalez,

Se estamos comprometidas com um projeto de transformação social, não podemos ser convenientes com posturas ideológicas de exclusão que só privilegiam um aspecto da realidade por nós vivida. Ao reivindicar nossa diferença enquanto mulheres negras, enquanto *amefricanas*, sabemos bem o quanto trazemos em nós as marcas da exploração econômica e da subordinação racial e sexual. Por isso mesmo, trazemos conosco a marca da libertação de todos e de todas (Gonzalez, 2020, p. 270).

Assim como Ponciá, que sentiu o vazio em trajetos que não condiziam a seus desejos, muitas mulheres vão ficando pelo caminho, sentindo vazios que não conseguem descrever, de algo que lhes foi roubado, mas que sequer sabem identificar. Faltam-lhes as história ancestral e as perspectivas futuras, devido ao presente de opressão e dominação colonial atualizados.

A história e cultura negra não está inserida no cotidiano escolar dessa população, pois não há interesse de que se trabalhe saberes ancestrais, valores, costumes, autoestima, conhecimento científico, estética negra, subjetividade, identidade dentre as inúmeras possibilidades específicas de conhecimento atreladas à pessoa negra. Fato que Lélia Gonzalez, antes de se tornar uma ativista do Movimento Negro, também experienciou na sua formação escolar:

[...] fiz escola primária e passei por aquele processo que eu chamo de lavagem cerebral dado pelo discurso pedagógico brasileiro, porque, à medida que eu aprofundava meus conhecimentos, eu rejeitava cada vez mais a minha condição de negra. E, claro, passei pelo ginásio científico, esses baratos todos. Na faculdade eu já era uma pessoa de cuca, já perfeitamente embranquecida, dentro do sistema. Eu fiz

filosofia e história. E, a partir daí, começaram as contradições (Gonzalez, 2020, p.286)

Tonar-se uma militante negra foi um caso de insurgência de Lélia Gonzalez. Somente na fase adulta, percebeu que o que lhe era ofertado na educação básica não correspondia à sua vivência de mulher negra. O percurso na educação é construído para que mulheres negras não transgridam e sim acomodem-se nos lugares predestinados a elas pela elite branca.

Na vivência universitária, Lélia Gonzalez consegue alcançar outras experiências e é nesse retorno, o qual vemos também na ficção com Ponciá, que a ativista se depara com novas conexões nos seus relacionamentos afetivos até chegar à terapia, aos movimentos culturais, ao candomblé:

Mas enfim: voltei às origens, busquei as minhas raízes e passei a perceber, por exemplo, o papel importantíssimo que a minha mãe teve na minha formação. Embora índia e analfabeta, ela tinha uma sensação incrível a respeito da realidade em que nós vivíamos e, sobretudo, em termos de realidade política. [...] Que a gente não pode estar distanciado desse povo que está aí, senão a gente cai numa espécie de abstracionismo muito grande, ficamos fazendo altas teorias, ficamos falando de abstrações (Gonzalez, 2020, p. 287).

Ponciá viveu esse abstracionismo. Sentiu que lhe faltavam estímulos para cumprir seu destino ancestral e migrou-se numa busca de si mesma. Era pressionada a não seguir a herança do avô e foi buscar respostas em outros lugares e, por isso, entregou-se às memórias, desconectando-se do momento presente: “o amanhã de Ponciá era feito de esquecimento” (Evaristo, 2017, p. 18)

O preenchimento desses vazios como os de Ponciá, que aconteceu com a afirmação da própria identidade negra, algumas vezes demora a ocorrer, como vimos no relato de Lélia Gonzalez ou, às vezes, sequer acontecem.

Quando essas e outras mulheres conquistam os espaços que a elas não foram naturalizados, são enquadradas no discurso da meritocracia, numa ficção que é difícil de desvencilhar, pois desconsidera questões de raça e gênero na análise irresponsável do processo de ascensão social.

Por esse motivo, a escritora Conceição Evaristo, que rompe estruturas hegemônicas por meio da escrita desde os primeiros escritos na infância, costuma enfatizar que há de se ter cuidado quando retratarem sua trajetória acadêmica e

intelectual, pois é uma história que pode ser manipulada e enquadrada nesse discurso do mérito.

No entanto, é um discurso refutado pela sua própria vivência, ao se analisar, com criticidade, quando a autora iniciou seu processo de escrita e quando começou a publicar seus textos. Nesse sentido, a pesquisadora Fernanda Miranda (2019) ressalta que a escritora teve sua primeira publicação somente em 1990, em *Cadernos Negros* e acrescenta:

Sua primeira obra individual, o romance Ponciá Vicêncio, veio a público apenas em 2003, à altura dos seus 57 anos de idade e com edição financiada pela própria autora. Esse imenso intervalo corresponde à concretude do silenciamento historicamente imposto à voz autoral da mulher negra (Miranda, 2019, p.272).

E mesmo com uma carreira consolidada, ainda enfrenta percalços e interdições por ser uma mulher negra. Numa entrevista à revista *Continente Multicultural* publicada em março de 2023, Conceição Evaristo traz um relato de quando estava numa agência bancária esperando atendimento e uma funcionária comenta que seria uma hora boa para um café com bolo. A escritora interage e confirma que realmente seria uma hora boa para um cafezinho com bolo e, a partir daí, surgem outras interlocuções, para as quais ela faz considerações na entrevista:

Ela virou para mim e falou: “A senhora tem cara de que cozinha bem, deve fazer um bolo tão gostoso”. Por que essa moça disse isso para mim? Porque pressupõe que todas as mulheres negras sabem e têm por obrigação cozinhar muito bem. Mas ela falou tudo errado, porque eu não cozinho e muito menos sei fazer bolo. [...] Numa função subalternizada, essa mulher olhou para mim e me deu essa competência. É uma função subalternizada pela sociedade, porque foram essas cozinheiras, essas lavadeiras, essas arrumadeiras, essas babás, que me aperceberam e que me propiciaram, inclusive me enveredar pelo caminho da escrita. **Uma mulher negra é fadada a aprender para fazer bem o café e o bolo** (Evaristo, 2023, p.11 – grifo nosso)

Esse pré-conceito relacionado ao estereótipo, o qual limita a mulher negra à subserviência, revela que agressões como essa, ou microagressões cotidianas, é um senso comum a ser desfeito ainda na infância, nos lares e no dia a dia da escola. Olhar para uma mulher negra e delimitar o lugar que aquele corpo deve performar é um componente de extrema brutalidade e violência que é visto com naturalidade na sociedade.

E há uma energia muito grande a se dispensar para sair dessas agressões, como a que a escritora teve de fazer para o desfecho dessa narrativa. Em uma simples atividade cotidiana, o fato de ter de reagir à liberdade de existir demanda muita energia emocional.

Isso foi na época, inclusive, que estava acontecendo uma exposição minha no Banco Itaú. Aí eu falei com ela: “Você acessa, por acaso, as informações do banco que você trabalha?” Ela falou: “Às vezes.” Eu falei: “Acessa as informações das atividades culturais desse banco em que você trabalha, que você vai entender um pouco por que eu não tenho tempo para fazer bolo, para fazer café” (Evaristo, 2023, p. 11)

Não há vivência sem esses atravessamentos para a pessoa negra, principalmente se for uma mulher. Num dia aparentemente normal, a escritora teve de esperar o atendimento, reivindicando seu lugar de atuação, em meio a um diálogo simples e corriqueiro de uma agência bancária.

E nesse relato, temos uma mulher se direcionando a outra mulher com esse prejulgamento e, por isso, é preciso ter em mente que a emancipação da mulher frente ao sistema patriarcal acontece de forma diferenciada no contexto racial. Fato que Lélia Gonzalez já indicava em seus textos, quando ressaltava o silenciamento do movimento feminista quanto à discriminação racial: “Aqui também se percebe a necessidade de tirar de cena a questão crucial: a libertação da mulher branca tem sido feita às custas da exploração da mulher negra” (Gonzalez, 2020, p.43).

Os quereres da população negra numa sociedade racista dificilmente correspondem à realidade e, quando correspondem, não vêm só pelo esforço, mas também pela insurgência; portanto, não existe meritocracia para essa comunidade que sempre tem um obstáculo a mais para transpor: o fenótipo.

E o currículo escolar, que poderia propor o fortalecimento dessa identidade, não tem contribuído, considerando que, nesse contexto, ele também explora os vazios. No entanto, são vazios imbuídos de intuítos políticos e ideológicos, que correspondem a uma tática colonizadora já conhecida: a fragmentação. Como explica Nei Lopes e Antônio Simas: “o escravismo no Brasil e o colonialismo na África usaram, como estratégia de dominação, fragmentar as populações negras, tanto por etnias e linhagens quanto por categorias sociais. **“Dividir para dominar”** era a regra. (Lopes; Simas, 2021 p. 82 – grifo nosso)

Formuladores de currículos não têm pretensão de reforçar o coletivo negro. Assim como se fazia com a separação de negras e negros nos países em que compulsoriamente desembarcavam, as propostas curriculares não vislumbram a junção de conteúdos significativos para que a comunidade negra se entenda como grupo.

As escolas trabalham a educação étnico-racial em festividades e projetos em cumprimento das leis que, embora seja uma conquista para a população negra, não solidificam os saberes dentro das áreas de conhecimento. E quando se delimita gênero, especificando mulheres negras, os conteúdos significativos salientam mais ainda a indiferença, pois não se direcionam no combate ao sexismo.

A mulher negra no Brasil sofre desafios cotidianos devido à estética – corpo, pele, cabelo -, a escolhas, à liberdade, à hipersexualização e à capacidade intelectualidade. Como reforça Lélia Gonzalez:

O processo de exclusão da mulher negra é patenteado, em termos de sociedade brasileira, pelos dois papéis sociais que lhe são atribuídos: “domésticas” ou “mulatas”. O termo “doméstica” abrange uma série de atividades que marcam seu “lugar natural”: empregada doméstica, merendeira na rede escolar, servente nos supermercados, na rede hospitalar etc. Já o termo “mulata” implica a forma mais sofisticada de reificação: ela é nomeada “produto de exportação”, ou seja, objeto a ser consumido pelos turistas e pelos burgueses nacionais (Gonzalez, 2020, p. 44).

A Escrivência no ensino formal promove a motivação para a população negra construir uma autopercepção de forma valorizada e estender os conhecimentos sobre suas vivências à população não negra na escola, para que a educação se constitua antirracista.

Por meio da literatura de Conceição Evaristo, como Ponciá *Vicêncio*, a comunidade negra se depara com discursos não hegemônicos que produzem sentidos nas suas experiências enquanto cidadã/ao negra/o, reforçando, na escola, a ideia de pertencimento, capacidades e perspectivas para ocupar espaços que almejar, principalmente os de poder e decisões. Como ressalta a pesquisadora Miriam dos Santos:

Diferentemente de obras que naturalizam a situação de subsistência do negro ou do corpo feminino negro enquanto objeto de troca, Conceição Evaristo traz para a cena contemporânea personagens negras como sujeitos e reafirma o compromisso da literatura negro-

brasileira com uma representação não estereotipada (Santos, 2018, p. 103).

Emancipar a mulher negra por meio da escolarização é possível, mas é preciso que os conteúdos significativos não perpetuem estereótipos racistas e sexistas ou limitem a criticidade e o diálogo contra os modelos de dominação, como já acontece com a criação literária na *Escrevivência*.

A literatura negra tem muito a contribuir nessa desconstrução hegemônica de saberes e os/as curriculistas poderiam, nesse intuito, buscar exemplos de atuação nessa literatura, em que a insurgência a estruturas racistas, mas também sexistas e homofóbicas, está posta em prosa e verso a serviço de uma população livre de preconceito e discriminação.

### **3.2 Masculinidade negra: o homem-barro**

Os homens negros da obra *Ponciá Vicêncio* foram moldados no barro da indignação e insurgência ao sistema opressor escravagista. Performavam, muitas vezes, uma masculinidade patriarcal, embora não fossem beneficiários desse regime masculino opressor branco. Apesar de estarem inseridos nesse sistema em que o homem é sinônimo de poder, as atitudes machistas apenas lhes serviam para destituí-los da expressão de sentimentos e afetos, tendo em vista que homens brancos é quem se valia desse poder de dominação.

O pai de Ponciá é um exemplo desse molde. Na infância já estava a serviço dos brancos, sendo pajem de uma criança branca que o humilhava constantemente, e lhe sobraram poucas alternativas para viver uma infância de sonhos, inspirações felizes e criatividade. A vida já lhe demandava atitudes de indignação e revolta, as quais lhe acompanharam até a morte.

Numa passagem em que de “brincadeira” o sinhô-moço mijou em sua boca, o pai de Ponciá teve bastante ódio do seu próprio pai por não entender o porquê de ainda serem escravizados se já eram considerados livres: “Se eram livres por que continuavam ali? Por que, então, tantos e tantas negras na senzala? Por que todos não se arribavam à procura de outros lugares e trabalhos?” (Evaristo, 2017, p.17)

Ao questionar o pai, com bastante cuidado, pois tinha medo de seus ataques e por saber que era um tema sensível, recebeu uma reação diferente: “Perguntou e a resposta do pai foi uma gargalhada rouca de meio riso e de meio pranto. O homem

não encarou o menino. Olhou o tempo como se buscasse no passado, no presente e no futuro uma resposta precisa, mas que estava a lhe fugir sempre” (Evaristo, 2017, p. 17).

O pai de Ponciá nasceu liberto, mas não conheceu a liberdade. A família e demais colonos eram mantidos numa ideia de liberdade fantasiosa, trabalhando na lavoura dos coronéis em troca de condições mínimas de subsistência:

Tempos e tempos atrás, quando os negros ganharam aquelas terras, pensaram que estivessem ganhando a verdadeira alforria. Engano. [...] As terras tinham sido ofertadas dos antigos donos que alegavam ser presente de libertação. E, como tal, podiam ficar por ali, levantar moradias e plantar seus sustentos. Uma condição havia, entretanto, a de que continuassem todos a trabalhar nas terras do Coronel Vicêncio. O coração de muitos regozijava, iam ser livres, ter moradia fora da fazenda ter suas terras e os seus plantios. (Evaristo, 2017, p. 42).

Uma nova forma de dominação se instaurava e os homens construíam suas personalidades a partir dessa relação diaspórica de opressão que só se atualizava. O pai de Ponciá não tinha tempo para conviver com a família e passou a levar o filho para a lavoura quando ainda jovem. “Vivia constantemente no trabalho da roça, nas terras dos brancos. Nem tempo para ficar com a mulher e filhos o homem tinha. “Quando não era tempo de semear, era o tempo de colheita, e ele passava o tempo todo lá na fazenda” (Evaristo, 2017, p. 16).

Em contrapartida, os homens brancos e suas pequenas passagens na narrativa revelaram a face da dominação e da opressão, como o rapaz que assediava Biliza ou o delegado que se tornara o chefe de Luandi. Como explica a autora:

Construo poucos personagens brancos na minha obra. Uma leitura um pouco mais atenta percebe que esses poucos, bem poucos personagens, estão sempre representados, construídos nos lugares, nos espaços de poder. [...] Em Ponciá Vicêncio, temos a representação do branco, com personagens também ausentes. Os brancos significam a personificação do poder (Evaristo, 2020, p. 27-28)

Por meio dessa leitura atenta que Conceição Evaristo ressalta, é possível perceber o caráter de dominação dessas personagens brancas, mas a elas não é dado o destaque neste enredo ou em outros da autora, pois a perspectiva é a narrativa a partir da vivência negra.

Aos homens negros, a brutalidade já era servida na infância. Em vários trechos da obra, o pai de Ponciá era ensinado a não expressar sentimentos e foi isso que



repassou aos filhos, sendo um homem de poucas palavras e expressões de afeto. “O pai de Ponciá não era dado a muitos risos, caladão, quieto, guardava para si os sentimentos. Quando menino, não. [...] Entretanto, foi crescendo e aprendendo a disfarçar o que lá de dentro vinha. Não chorava e também guardava o riso” (Evaristo, 2017, p. 27-28).

Nesse contexto da masculinidade e patriarcado, bell hooks, tem um relato pessoal sobre sua relação com o irmão, revelando que ambos frustravam a família, pois não devolviam à comunidade em que viviam o comportamento que se esperava deles:

Eu era dura, ele não. Eu era voluntariosa, ele era tranquilo. Nós dois éramos decepções. Carinhoso, cheio de bom humor, amoroso, meu irmão não tinha o menor interesse em se tornar um rapaz patriarcal. Sua falta de interesse fez com que nosso pai nutrisse uma raiva ferrenha (hooks, 2019b p. 171).

hooks fala desse ambivalência que distingue os gêneros e acrescenta que, quando se trata de homens negros, a situação ganha outras proporções, pois há uma construção mítica sobre masculinidade negra.

Ações esperadas de homens dentro do patriarcado, interferiam na personalidade de seu irmão, o qual, numa casa de muitas mulheres, era assombrado pela masculinidade patriarcal:

Ele é menos de um ano mais novo que eu, parecemos gêmeos e, por um período de nossas vidas, fazíamos tudo juntos. Éramos inseparáveis. Quando pequenos, éramos irmão e irmã, camaradas, companheiros. Na adolescência, ele foi obrigado a se tornar um garoto e eu, uma garota. Em nossa casa no sul, num lar batista patriarcal, ser um garoto significava aprender a ser duro, a mascarar seus sentimentos, a defender seu território e lutar (hooks, 2019b, p.171).

Pensando nessa masculinidade cobrada em família e outras experiências acerca dessas imposições aos homens, em sua fase acadêmica, bell hooks percebeu que os livros sobre masculinidade negra traziam estudos de forma homogênea e bastante deturpada, não correspondendo à realidade do homem negro. Segundo a autora, os estudos

sugeriam que todos os homens negros eram atormentados por sua inabilidade de realizar o ideal falocêntrico masculino do modo como foi articulado pelo patriarcado supremacista branco capitalista. Ao apagar a realidade de homens negros que têm diferentes entendimentos de

masculinidade, a produção acadêmica sobre a família negra (tradicionalmente, o contexto da discussão sobre masculinidade negra) coloca uma representação rasa e unidimensional no lugar dessa complexidade vivida (hooks, 2019b, p.174)

Diferentemente desses estudos, em *Ponciá Vicêncio* é possível desmistificar essa masculinidade hegemônica. Enquanto o menino branco que aparece na narrativa perpetua a opressão que lhe é ensinada desde a infância, o menino negro sofre os abusos, gritando, literalmente, pelos seus direitos humanos. A diferença racial, na obra, expande a ideia de estímulos na infância que incidirão em vivências adultas afetadas pelo racismo ou pelos privilégios.

Nesse contexto literário é na fase adulta que o pai de Ponciá percebe que um modo de insurgir é sobreviver e vai se calando para manter-se ali. Com os homens negros em *Ponciá Vicêncio*, ressalta-se a relação entre colonialidade e (sobre)vivência, possibilitando ao/a leitor/a visões diferentes dos estudos sobre masculinidade, os quais, segundo bell hooks, destitui o homem negro de valores, hipersexualiza-o e o coloca como ameaça à sociedade:

O retrato da masculinidade negra que emerge dessas obras constrói os homens perpetuamente como “fracassados”, que são “fodidos” psicologicamente, perigosos, violentos, maníacos sexuais cuja insanidade é influenciada pela incapacidade de realizar seu destino masculino falocêntrico em um contexto racista. [...] Ela não questiona a construção da masculinidade patriarcal, ou em qual medida os homens negros historicamente internalizaram essa norma (hooks, 2019b, p.174)

Na obra literária, o avô de Ponciá é uma das vítimas dessa masculinidade patriarcal branca que, transpassada pelo sistema de escravidão, determinou-lhe uma dualidade de sentimentos e atitudes que transformaram, de modo irreversível, a vida dele e de seus descendentes.

O avô de Ponciá, que representa também a ancestralidade e memória negra no enredo, revela a alteridade que Conceição Evaristo retrata como direito reivindicado na literatura negra, “buscando uma identidade perdida, esfacelada, que vai ser constantemente reinventada pela memória” (Evaristo, 1996, p. 83).

Embora homem, que poder esse avô exercia na sociedade branca escravagista enquanto escravizado ou liberto? Mantido prisioneiro para servir aos brancos, viu seus filhos seguindo o mesmo destino (embora nascidos livres) e depois foi descartado devido à deficiência.

O canavial crescia dando prosperidade ao dono. Os engenhos de açúcar enriqueciam e fortaleciam o senhor. Sangue e garapa podiam ser líquido só. Vô Vicêncio com a mulher, os filhos viviam anos e anos nessa lida. Três ou quatro dos seus, nascidos do “Ventre Livre”, entretanto, como muitos outros, tinham sido vendidos (Evaristo, 2017, p.44)

A masculinidade negra é lida de forma irresponsável ao atribuir ao homem negro a alcunha de perigoso, violento ou com incapacidade cognitiva por estudiosos brancos sobre o tema, pois, além de ser um projeto para manter essa população sem acessos ao que lhe é de direito, não há interesse em estudar o trajeto dessa população na formação do país.

Trajeto que a literatura negra vem fazendo, revelando outras facetas de uma história que é contada para criminalizar homens negros e justificar o genocídio e o encarceramento em massa. Como já dissemos, o pós-abolição é o marco para um novo momento de escravização, mascarado por uma Lei que libertou as/os escravizadas/os formalmente, mas que não se converteu em liberdade, na prática.

Em *Ponciá Vicêncio* o avô vê seus filhos sendo vendidos e o pai de Ponciá passando por diversas humilhações. Acometido por um surto, a obra leva o/a leitor/a a refletir sobre causas e efeitos de uma opressão desmedida:

Numa noite, o desespero venceu, Vô Vicêncio matou a mulher e tentou acabar com a própria vida. Armado com a mesma foice que lançara contra mulher, começou a se autoflagelar decepando a mão. Acudido, é impedido de continuar o intento. Estava louco, chorando e rindo. Não morreu o Vô Vicêncio, a vida continuou com ele independente do seu querer. Quiseram vendê-lo. Mas quem compraria um escravo louco e com braço cotó? (Evaristo, 2017, p.45).

O braço automutilado de Vô Vicêncio imprimia a lembrança do que ele e seus descendentes não queriam ter vivido, tampouco lembrar; queriam esquecer, mas se tornou a memória materializada no corpo do Vô.

Após esse surto, Vô Vicêncio teve uma vida ainda mais degradante, pois vivia de sobras e com pouca ajuda dos seus familiares. Sem perspectivas de futuro, queria encerrar com a dor de todos, inclusive a sua, mas vivenciou outro fim. Como explica Abdias do Nascimento, “as classes dirigentes e autoridades públicas praticavam a libertação dos escravos idosos, dos inválidos e dos enfermos incuráveis, sem lhes conceder qualquer recurso, apoio ou meio de subsistência” (Nascimento, 2016, p. 79).

O adoecimento de Vô Vicêncio, que reflete o sofrimento da população masculina negra, tem alicerces nesse sistema patriarcal em que ele se viu inserido, mas que não se abriu para ele. Como explicita bell hooks:

Um homem não era respeitado somente porque podia trabalhar, ganhar dinheiro e ser o provedor. A extensão em que os homens negros absorveram as ideias de masculinidade da sociedade branca provavelmente determinou a dimensão de sua amargura e de seu desespero pelo fato de a supremacia branca bloquear continuamente seu acesso ao ideal patriarcal (hooks, 2019b, p.178).

Em *Ponciá Vicêncio* os homens trabalhavam incansavelmente e não atingiam a autonomia no pós-abolição. Houve muita luta para serem libertos e, com a liberdade adquirida, a elite branca permanecia exercendo a dominação. Nesse contexto, o braço decepado de Vô Vicêncio, embora consequência de um ato de agressão e autoflagelo, materializava a herança da não conformação, da busca pela liberdade.

Quando menina, Ponciá o imitava, colocando o braço para trás, trazendo toda carga emocional de sofrimento para a família, representando também a dualidade da dor e da liberdade: meio riso, meio pranto. Segundo Lélia Gonzalez,

O esquecimento ativo de uma história pontuada pelo sofrimento, pela humilhação, pela exploração, pelo etnocídio aponta para uma perda de identidade própria, logo reafirmada alhures (que é compreensível em face das pressões raciais no próprio país). Só que não se pode levar em conta a heroica resistência (Gonzalez, 2020, p. 136).

As memórias que os uniam também traziam marcas de muito sofrimento causado pela escravidão. As vivências negras marcadas por esse dualismo na obra possibilitam ao/a leitor/a compreender o porquê de as personagens acessarem suas dores de diferentes formas, analisando as origens e os responsáveis por elas.

O pai de Ponciá tinha muitas mágoas com relação ao seu pai, a ponto de querer a sua morte. Nestes instantes de raiva, sabia que a memória, a mesma que salvaguarda a identidade, seria capaz de aniquilar esse pai, do qual também não tinha boas lembranças. Não lembrar também os mantinham vivos.

Sabia que a vida dele estava por um triz, bastava um empurrão, seria só recordar o fato. Várias vezes tentou fazer isso. [...] O pai de Ponciá sabia, porém, como abreviar a vida do velho. Era só trazer a atenção dele para o fato. Iniciou as perguntas, desistiu. Sabia que, se fizesse o pai lembrar de tudo, se ferisse a memória dele, o homem morreria de vez (Evaristo, 2017, p. 21).

Por meio dos homens Vicências foi possível depreender na narrativa os detalhes do sistema perverso de dominação e opressão no pós-abolição, mantido por meio de fraudes e chantagens praticadas pelos coronéis donos das terras em que viviam.

Atitudes que traduzem algumas bases do racismo e da cultura do branqueamento, em que a identidade negra é cooptada pela colonização e manter-se vivo torna-se uma condição de insurgência. Como explicita Abdias,

O africano escravizado construiu as fundações da nova sociedade com a flexão e a quebra da sua espinha dorsal, quando ao mesmo tempo seu trabalho significava a própria espinha dorsal daquela colônia. Ele plantou, alimentou e colheu a riqueza material do país para o desfrute exclusivo da aristocracia branca (Nascimento, 2016, p.59).

Nesse contexto de exploração trabalhista, a afetividade dos homens em Ponciá não germinava devido à escassez de encontros, de trocas e de diálogo. As mulheres da casa ainda preservaram espaços de convivência e memória, simbolizados no trabalho com a argila, na expressão por meio da arte e nas relações de cuidados. Mas os homens, lidando cotidianamente com a lavoura, a foice, a exploração, a garapa e o sangue vivenciavam a brutalização, a injustiça e, conseqüentemente, o adoecimento mental.

A última vivência do pai de Ponciá em casa, antes de vir a falecer na lavoura, revela um pouco da sua estrutura rígida, sem expressão de emoções ou desejos:

Saíra de casa bem e, se não fosse a ausência que sofria, embora nunca reclamasse, da mulher e da filha, poderia dizer que partira quase feliz. O pai de Ponciá não era dado a muitos risos, caladão, quieto, guardava para si os sentimentos. Quando menino, não. Apesar dos mandos do sinhozinho e da **aparente obediência cega**, que era obrigado a demonstrar, ele revelava as suas tristezas com imensas lágrimas, assim como gritava alto os seus risos (Evaristo, 2017, p. 28 – grifo nosso).

Essa aparente obediência, coaduna com o que bell hooks retrata em sua obra *A gente é da hora*. Embora a autora teça um retrato da masculinidade negra do homem norte americano, a obra traz relatos bastante contundentes para a realidade de outros países colonizados: “Emoções reprimidas em garotos negros não costumam ser vistas como um problema, mas como um benefício para a sociedade, uma vez que

um garoto negro quieto e obediente conhecerá seu lugar e permanecerá nele” (hooks, 2022, p. 166).

Esse foi o projeto do colonizador para os homens em Ponciá Vicêncio e esse é o projeto que permanece para a manutenção hierárquica social que ocorre com a subalternização da raça negra. Como complementa a autora:

Os meninos negros, mais do que qualquer outro grupo de garotos nesta sociedade, são convidados a desistir de sua infância para perseguir uma masculinidade patriarcal fugidia. [...] Tudo que lhe é oferecido é uma vida de incompletude, na qual deve trabalhar duro para compensar tanto a “falta” que os outros detectam nele como seu próprio senso de vazio interior (hooks, 2022, p. 167-168).

Com a morte do pai, que foi “se curvando, curvando ao ritmo da música, mas não colheu o fruto da terra, apenas à terra se deu” (Evaristo, 2017, p.28), outra geração de homens se vai na narrativa com sentimentos represados, que foram sendo anulados para dar vazão ao instinto de sobrevivência.

A resistência determinou as escolhas e as ausências ocuparam o lugar dos desejos, os quais iam sendo reprimidos, para que outras gerações tivessem oportunidade de uma vida diferente. Não era uma escolha à brutalização. Quando criança, os sentimentos do pai a floravam, mas, com o passar dos anos, a luta pela sobrevivência neutralizou-os. Como ressalta Sueli Carneiro: “A maior parte das vezes, a resistência negra se configura num esforço dramático de preservação do primeiro e mais elementar dos direitos humanos **que é o direito à vida**” (Carneiro, 2023, p. 86 – grifo nosso).

Luandi, outra personagem negra de grande relevância na obra, após a partida de seu pai, pode experimentar uma relação de afeto e proximidade com a mãe: “Depois que o filho cresceu, este era o primeiro gesto rasgado de carinho da mãe. Ela apertava a mão do filho, como se tivesse medo de ele fugir também” (Evaristo, 2017, p.29). Também foi com a morte do seu pai, que ele tentou construir uma outra narrativa para si, indo para a cidade, num êxodo similar ao da irmã Ponciá.

Com as experiências de trabalho pesado em território rural, acreditava que, chegando à cidade, conseguiria um emprego facilmente. Mas o que encontrou foi um cenário hostil. Dormindo no banco da estação de trem, encharcado da chuva que o havia recepcionado em sua chegada, Luandi foi acordado pelo soldado Nestor, que mais tarde se tornaria seu grande amigo.

O irmão de Ponciá, na ocasião, foi detido por dormir naquele lugar e levado para delegacia por não ter documentos e portar um canivete que lhe gerou a acusação de estar armado. Uma ação que remete à aplicação da Lei da Vadiagem, embora não foi feita a referência direta na obra.

E mesmo com toda essa situação contraditória diante do que imaginava quando chegasse à cidade, sentiu-se feliz por se deparar com um homem negro numa atuação que lhe parecia de poder: “Luandi se assustou, mas nem raiva teve. Estava feliz. Acabava de fazer uma descoberta. A cidade era mesmo melhor do que a roça. Ali estava a prova. O soldado era negro! Ah! Que beleza! Na cidade, negro também mandava” (Evaristo, 2017, p. 61).

Essa visão que Luandi teve ao encontrar um soldado negro, influenciou toda sua vivência na cidade. Na figura de Nestor, viu a possibilidade de ter uma vida diferente da que levava na roça. Ficou empregado na delegacia para limpar a delegacia, mas o desejo dele era ser um soldado negro. “Queria mandar. Prender. Bater. Queria ter a voz alta e forte como a dos brancos” (Evaristo, 2017, p. 62).

Luandi visualizou uma forma de vestir a máscara branca, vestindo a farda e, desse modo, ancorar-se em um outro estilo de vida. Essa roupagem do jovem negro que precisa seguir o padrão branco para reivindicar respeito, bell hooks aborda a partir da imposição do patriarcado:

Os jovens negros, como todos os garotos na cultura patriarcal, aprendem desde cedo que masculinidade é sinônimo de dominação e controle sobre os outros; que simplesmente, por serem homens, estão em uma posição de autoridade que lhes dá direito de afirmar sua vontade sobre os demais, de usar coerção e/ou violência para obter e manter o poder (hooks, 2022, p.165).

Luandi também representa essa masculinidade moldada pelo patriarcado, pois, assim como ele, muitos jovens negros não são estimulados a atividades artísticas, às trocas de afeto, ou até mesmo a atividades de cuidado, consigo e com outros, pois são atitudes lidas como femininas. Em contrapartida, são incentivados a agir com intolerância, hostilidade e violência para demonstrarem virilidade e poder e, conseqüentemente, sentirem-se respeitados.

O irmão de Ponciá, viveu uma série de abusos promovidos pelos brancos, assim como seu pai e seu avô. O pai e o avô sobreviveram o quanto puderam ao

regime de humilhação e, na cidade, ele via perspectiva de traçar outros rumos, mas a partir do embranquecimento de sua identidade. Como explicita bell hooks:

Quando os homens negros começaram a adotar completamente a masculinidade patriarcal em nome do “poder negro”, o movimento histórico de elevação racial enraizado na não violência e na igualdade de gênero foi implacavelmente enfraquecido. Se por um lado a perspectiva não convencional da masculinidade proporcionou aos homens negros uma base alternativa para a construção de uma autoestima saudável, de outro a adoção da masculinidade patriarcal significava que a maioria dos homens negros contra a norma seria formada por sub-homens fracassados, incapazes de realizar o ideal (hooks, 2022, p.61)

Com Luandi, os abusos continuavam na cidade, mas ele não demonstrava incômodo e seguia a ideia de se tornar soldado. Quando expressou esse desejo, todos na delegacia riram dele. Na primeira ocorrência que presenciou sendo o faxineiro do local, viu um menino negro sendo acusado de roubo: “O delegado terminou a preleção dizendo ao rapazinho que, se dependesse dele, cortaria as mão de todos os ladrões” (Evaristo, 2017, p. 62) e a fala do delegado o fez lembrar-se do avô.

Luandi voltou ao tempo de infância. Viu diante de si a figura do avô com o braço cotoco escondido, rindo-chorando-falando sozinho. **Pela primeira vez pensou nele com carinho.** [...] Luandi sabia também que o avô fizera tudo aquilo em um momento de desespero. Não queria ser mais escravo (Evaristo, 2017, p. 62 – grifo nosso).

O que era visto e sonhado por Luandi, não correspondia à sua trajetória e à sua ancestralidade. A anciã Nengua Kainda o orientou quanto à sua escolha em ser soldado quando ele voltou à roça em busca da mãe e da irmã, mas ele não queria acreditar, estava certo de que aquela função e tudo que ela representaria em sua sonhada ascensão eram o melhor caminho a seguir.

A afeição ao poder de dominação da branquitude, o fez desejar aprender a ler e a escrever para assumir o cargo. Por meio de algumas narrativas que envolvem ensino e aprendizagem, Conceição Evaristo desmistifica também a falácia sobre incapacidade intelectual determinada à pessoa negra cujo intuito, já revelamos, é mantê-la subalternizada.

Em várias passagens, como a de Luandi se formando para ser soldado ou a do sinhô-moço descobrindo que o pajem poderia aprender a ler, demonstram porque a branquitude interditava (e ainda interdita) o acesso de pessoas negras ao ensino



formal. Ao se surpreender com a capacidade do pajem, o sinhô-moço percebe que seria melhor não continuar ensinando-o a transgredir.

Pajem do sinhô-moço, escravo do sinhô-moço, tudo do sinhô-moço, nada do sinhô-moço. Um dia o coronelzinho, que já sabia ler, ficou curioso para ver se negro aprendia os sinais, as letras de branco e começou a ensinar o pai de Ponciá. O menino respondeu logo ao ensinamento do distraído mestre. Em pouco tempo reconhecia todas as letras. Quando sinhô-moço certificou-se de que o negro aprendia, parou a brincadeira. Negro aprendia sim! (Evaristo, 2017, p. 18)

As letras de branco foram incorporadas na comunicação da comunidade negra africana escravizada, tornando-se também outro método de imposição cultural e ferramenta que auxiliou na dominação. Acessar a linguagem em um país desconhecido e com condições totalmente desfavoráveis para tal, foi outra barreira transposta pela comunidade africana em diáspora na luta pela liberdade que também não é ressaltada na literatura hegemônica ao falar da pessoa negra escravizada.

Tudo do sinhô-moço se mantém nas atualizações das práticas de hierarquização da raça e, assim como a criança branca descobriu que, se o pajem aprendesse, ele poderia se encaminhar para a libertação, o epistemicídio cumpre esse papel de colonização, interditando os acessos à emancipação pelo ensino.

Na delegacia, Luandi vivenciava situações que os deixava com sentimentos contraditórios, que ainda não conseguia conceituar, mas estava determinado. Convivendo naquele ambiente, acreditava que o tempo da escravidão havia passado; que a escravidão só permanecia na roça:

Na cidade todos eram iguais. Havia até negros soldados! Luandi José Vicêncio gostava de trabalhar na delegacia. O momento que ele mais gostava era quando chegavam os presos. Alguns chegavam assustados, acuados. Outros vinham com feições carregadas de ódio. Ele ficava encarando um por um na tentativa de descobrir quem era inocente. [...] Seu coração doía um pouco. **Sentia-se também preso em cada um deles** (Evaristo, 2017, p. 63 – grifo nosso).

Luandi, com suas instâncias da memória, reconhece que poderia ser um daqueles presos que observava enquanto zelador da cadeia. Numa análise respaldada em Lélia Gonzalez, podemos afirmar que as memórias traíram-no em seu desejo de embranquecimento. Ele deseja ser o malfeitor, mas a ancestralidade o buscava a todo instante, com lampejos de lembranças que reforçavam suas origens: “Sentia-se também preso em cada um deles”.

Fora da ficção, as prisões como as que Luandi deseja trabalhar, reproduzem a significação das antigas senzalas. Neste espaços, a maioria da população carcerária é formada de homens majoritariamente negros.

No Distrito Federal, de acordo com os dados obtidos pelo SISDEPEN - ferramenta de coleta de dados do sistema penitenciário brasileiro -, atualizados em 30 de junho de 2023, 15.363 pessoas estão presas, sendo 14.856 com informações de raça e cor. Deste último montante, 12.150 são pessoas negras, perfazendo 81,78% de toda a população carcerária da localidade.

Numa observação em que se inclui gênero, verifica-se que no DF 540 mulheres estão encarceradas, perfazendo 3,63% dessa população; das 540, 78,8% são pretas ou pardas. Quanto aos homens, o número é aproximadamente 26 vezes maior. Há no DF, 14.307 homens encarcerados que declararam raça, sendo 81,94% dessa população constituída de homens pretos e pardos, ou seja, 11.724 negros. Segundo bell hooks:

As prisões da nossa nação estão cheias de homens negros inteligentes e capazes que conseguiram realizar seus objetivos de ganhar dinheiro de forma responsável e legítima, mas cometeram crimes envolvendo pequenas quantias de dinheiro porque tinham pressa de receber alguma gratificação. Trancafiados, totalmente desprivilegiados, os homens negros presos estão em um lugar onde a reflexão crítica e a educação para a consciência crítica até podem ocorrer (como foi o caso de Malcolm X), mas na maioria das vezes trata-se de um espaço onde a masculinidade patriarcal é reforçada (hooks, 2022, p.82)

Mesmo com esses interesses desconectados da sua essência, Luandi foi a personagem masculina que mais experienciou a troca de afetos. Na roça, vivenciou um contato mais próximo com a mãe no episódio da morte do pai. Na cidade, estabeleceu um vínculo fraterno com o soldado Nestor e apaixonou-se por Biliza; no entanto, quando sua parceira morre assassinada por negro Climério, é o ódio e a tristeza que prevalecem nos seus últimos dias como soldado.

Seus desejos se transformam no encontro com a mãe e posteriormente com a irmã, quando a profecia de Nêngua Kainda começa a se concretizar e ele volta às origens. “Foi preciso que a herança de Vô Vicêncio se realizasse, se cumprisse na irmã para que ele entendesse tudo. [...] Ele levava tanto tempo desejando a condição de ser soldado, em poucos minutos escolhia desfazer-se dela” (Evaristo, 2017, p. 109).

A herança ancestral de Ponciá, reflete no texto a expressão da memória e junção desse coletivo que se fortalece a partir da união de suas forças e fraquezas. Por meio dessa percepção de identidade e ancestralidade, que as confusões se dissipam: “...não bastava saber ler e assinar o nome. Da leitura era preciso tirar outra sabedoria. Era preciso autorizar o texto da própria vida, assim como era preciso ajudar a construir a história dos seus” (Evaristo, 2017, p. 110).

De forma individual, há de se empreender maior esforço para sair dessas armadilhas da branquitude cujo intuito é desestabilizar a identidade negra e trazê-la para o ideal universalizante. Ao romper com esse ideal, Luandi retoma à vida comunitária, com Ponciá e sua mãe, na trajetória que juntos deveriam cumprir.

Como ressalta Sueli Carneiro (2023), depois de avançar num percurso árduo para manter-se com vida, outros desafios surgem para a racialidade dominada, como: saúde física, capacidade cognitiva, criticidade aos processos de exclusão individual e coletivos.

É o que se observa na vivência do sargento Nestor, um homem negro que se tornou um grande amigo para Luandi, apoiando-o na sua luta para ser soldado, embora contrariado com a escolha amorosa.

Foi Nestor o responsável pelo reencontro de mãe e filho; quem escreveu o bilhete que a mãe trazia; quem orientou o amigo para realização do seu sonho; e quem levou Luandi ao local em que os objetos da mãe e irmã do amigo estavam em exposição.

Nestor servia aos ideais dos brancos, mas os afetos eram destinados ao amigo negro. Espelhando-se em Nestor, Luandi alcançou a percepção da subalternização e desistiu de um sonho que não lhe trazia mais sentido: “Soldado Nestor era tão fraco e tão sem mando como ele. Apenas cumpria ordens, mesmo quando mandava, mesmo quando prendia” (Evaristo, 2017, p. 109). Sobre esse contexto, Sueli Carneiro aponta:

Poucos são capazes de completar a totalidade desse percurso ou de percorrer esta difícil trajetória: sobreviver fisicamente, libertar a razão sequestrada, estabelecer a ruptura com a condição de refém dos discursos de dominação racial. A condição de marginalização social e de ignorância a que a maioria está submetida tende a mantê-la na esfera de luta pela reprodução básica da vida e na atenção às necessidades primárias, em que a segurança alimentar é um desafio cotidiano. (Carneiro, 2023, p. 139)

Situação que se reflete também na personagem do homem de Ponciá. Um homem que não entendia a insatisfação da esposa diante da tristeza excessiva que ela carregava. Sem condições de preencher seus vazios, agia com extrema violência na tentativa de trazê-la à realidade presente, na qual ela não tinha interesse em estar.

Diante de pouca ou quase nenhuma comunicação entre o casal, Ponciá concluía que todos os homens falavam pouco, pois viveu essa experiência de escassez de diálogos também com o pai e o irmão.

O homem de Ponciá só foi compreendê-la quando a agrediu fortemente a ponto de enxergar o desespero em seus olhos. Nesse momento, se viu semelhante a ela. “Desde então, ao perceber a solidão da companheira e a sua própria, o homem viu na mulher o seu semelhante e tomou-se de uma ternura intensa por ela. Conseguiu, então, entender as falas dela” (Evaristo, 2017, p.93).

Em *Ponciá Vicêncio*, o que se vê em comum nas personagens masculinas negras é a instabilidade emocional e o controle dos sentimentos. As interações afetivas, assim como os diálogos, iam tornando-se raros a ponto de sobressaírem no enredo quando ocorriam. Conceição Evaristo foi montando, como um mosaico, a identidade desses homens negros da narrativa e, a cada momento, justificava as personalidades que iam saltando dentro do sistema de dominação e opressão do qual tentavam a todo custo sair, como explica Abdias do Nascimento:

Eles recorreram a várias formas de protestos e recusas daquela condição que lhes fora imposta, entre as quais se incluíam o suicídio, o crime, a fuga, a insurreição, a revolta. O afrodescendente escravizado praticou, ainda, a forma não violenta ou pacifista de manifestar sua inconformidade com o sistema. Foi o mais triste e trágico tipo de rejeição – o *banzo* (Nascimento, 2016 p.71).

O riso misturado com choro simbolizou um pouco dessa complexidade das personagens que tiveram suas vidas interdidas pelo ideal supremacista branco. As emoções inconsistentes refletiram a identidade fragmentada, metade África, metade América, metade riso, metade choro, que tentava se adaptar em território estrangeiro num processo violento de dominação.

Ademais, dentro de um sistema social patriarcal em que os gêneros são bem demarcados nas relações de poder, o homem negro não exerce a hierarquia do homem branco. Desse modo, a agressão tornou-se a ação voluntária permitida e validada para os homens negros exprimirem emoções. O avô de Ponciá recorreu à

violência no surto; o homem de Ponciá tinha atitudes agressivas ao não saber lidar com as ausências sensoriais da esposa; Luandi queria ser um soldado para ser autorizado a usar a violência. Não se trata aqui de justificar casos de violências, principalmente contra a mulher, que são injustificáveis, mas expor os casos, compreendendo que o patriarcado, o machismo e o racismo contribuem sobremaneira nessas ocorrências.

Como explicita bell hooks: “A cura da alma para homens negros feridos exige um retorno ao Eu interior. Exige que não apenas “voltem para casa” mas que se atrevam a fazer do lar um lugar onde a alma possa prosperar” (2002, p. 256).

Assim como Luandi, o homem negro precisa buscar esse retorno, ciente da sua importância na formação social do país cuja trajetória é feita de lutas, mas também de conquistas. Despindo-se do ideal da branquitude, o homem negro se torna capaz de reconhecer e valorizar sua identidade, fortalecendo-a na ação comunitária, por meio da arte, das sabedorias ancestrais e das trocas de afetos entre os seus pares.

Mas entendemos que este não é um trabalho exclusivo desse homem. A sociedade precisa parar de perseguir essa identidade, a qual é normalizada em casos de genocídio ou no cárcere. Sendo assim, mais uma vez ressaltamos que a educação formal é o caminho mais profícuo para retirar essa percepção de agressividade e violência que é naturalizada no homem negro, propõe-lhe condições de compreender sua ancestralidade e traçar perspectivas diferentes às projetadas pelo ideal branco colonizador e, também por isso, as propostas curriculares precisam ser descolonizadas.

### **3.3 Ponciá Vicêncio e currículo**

#### **Vozes-mulheres**

A voz de minha bisavó  
ecoou criança  
nos porões do navio.  
Ecoou lamentos  
de uma infância perdida.

A voz da minha avó  
ecoou obediência  
aos brancos-donos de tudo.

A voz da minha mãe

ecoou baixinho revolta  
no fundo das cozinhas alheias  
debaixo das trouxas  
roupagens sujas dos brancos  
pelo caminho empoeirado  
rumo à favela.

A minha voz ainda  
ecoa versos perplexos  
com rimas de sangue  
e  
fome.

A voz de minha filha  
recolhe todas as nossas vozes  
recolhe em si  
as vozes mudas caladas  
engasgadas nas gargantas

A voz de minha filha  
recolhe em si  
a fala e o ato.  
O ontem – o hoje – o agora.  
Na voz da minha filha  
se fará ouvir a ressonância  
O eco da vida-liberdade.<sup>7</sup>

Por meio da literatura negra, a Escrivência no ensino formal é uma aula pronta sobre cultura africana e afro-brasileira, pois são vivências e história formuladas e repassadas por autorias negras que valorizam essas identidades, culturas, memórias, saberes e histórias.

Como bem ressalta o poema, as vozes que ecoam acessam especificidades que, trazidas para o conceito de Escrivência, constituem-se vozes aptas a propagar a história negra.

No poema de Conceição Evaristo, elas alcançam novas significações na passagem do tempo, e ecoam numa gradação que infere dores, liberdade, conquistas, alegrias e avanços. A geração da filha compreende o ontem e o presente no agora, para ressignificar o que está na memória em Escrivência, a qual, tem em essência, segundo a autora,

a figura da Mãe Preta, aquela que vivia a sua condição de escravizada dentro da casa-grande. Essa mulher tinha como trabalho escravo a função forçada de cuidar da prole da família colonizadora. [...] E havia

---

<sup>7</sup> Poema publicado no livro Poemas da recordação e outros movimentos – Conceição Evaristo

o momento em que esse corpo escravizado, cerceado em suas vontades, em sua liberdade de calar, silenciar ou gritar, devia estar em estado de obediência para cumprir mais uma tarefa, a de “contar história para adormecer os da casa-grande” (Evaristo, 2020, p.30).

Em Vozes-mulheres, essa essência da Escrivivência transcende nas gerações que repassam e ressignificam os saberes ancestrais, ressoando a liberdade. O lamento, a revolta e a perplexidade, bem como o silêncio e a ressignificação das vivências formulam, impregnados em versos, sensações emitidas por traços negros.

Nessas tessituras textuais, a literatura negra revela sua característica mais precisa, ao expor trajetórias enegrecidas, sem o tom de estigmatização comumente presente nos textos literários hegemônicos:

A literatura negra é um lugar de memória. E transporta para dentro de si uma memória, que pode ser lida em cada negro, querendo ele ou não, tendo consciência disto ou não. Um judeu pode esconder sua origem. Um negro não. Sua origem é guardada e memorizada em seu rosto, em seu corpo, em sua cor, que, mesmo miscigenada, com uma pigmentação de mais ou menos melanina, é denunciada ao sol (Evaristo, 1996, p.24).

O resgate da memória ancestral afrodiáspórica a partir da narrativa da pessoa negra tornou-se fundamental para a formação da identidade dessa população. Como relata a professora Florentina Souza:

As memórias dos afrodescendentes foram forjadas em tensões constantes, apropriações e reapropriações espontâneas ou obrigatórias e utilizadas como marcas de um passado a ser evocado para constituição de um repertório de resistência e de identidade (Souza, 2007, p. 31).

A hierarquização social por conta da diferença racial foi projetada para dominação da mente e do corpo. As tentativas de garantir que negras e negros se esquecessem de suas raízes, mesmo antes de atravessar o Atlântico, configuravam a crença de superioridade dos escravagistas, com a presunção de possuir a vida de outra pessoa.

As tentativas de hierarquização, a fim de se manter o *status* de superioridade por meio do apagamento das memórias, é uma tática muito utilizada na contemporaneidade, embora presente desde o regime da escravização, como reforça Saidiya Hartman:

Em toda a sociedade escravista, os senhores procuraram erradicar a memória dos escravos, ou seja, eliminar todas as evidências de uma existência anterior à escravidão. Isso aconteceu tanto na África quanto nas Américas. **Uma escrava sem um passado não tinha uma vida para vingar** (Hartman, 2021, p.196 – grifo nosso).

A atualização desse recurso vem por meio do pacto da branquitude, ao se posicionar contra a reparação histórica da escravização, argumentando não ter feito parte do regime escravocrata ou não se compreender como racista.

As memórias são apagadas com o intuito de confundir a pessoa que foi oprimida, para que ela não se sinta confortável em cobrar ações afirmativas de reparação ou, até mesmo, em entender o que ou quem deveria ser cobrado. Entretanto, o resgate e a valorização das memórias reposicionam contextos, ações e auxiliam na reformulação da própria identidade.

Essa é a trama da colonialidade: oprimir por meio de características que desvalidem a pessoa negra e mantê-la oprimida por meio de inverdades sobre o passado, obstruindo o presente e destituindo-a de futuro.

Por meio da Escrivivência em *Ponciá Vicêncio*, é possível compreender, nessa assimilação da obra com o ensino, a autenticidade da narrativa negra cuja estética aninha uma escrita repleta de críticas ao enriquecimento ilícito dos brancos por meio da exploração da mão de obra negra; ao ataque à intelectualidade negra; à hierarquização das raças; ao processo de colonização.

Além disso, revelou um enredo que desmistifica a vivência cotidiana da negritude, contrapondo as narrativas rasas em que personagens negras, principalmente as femininas, são desenvolvidas apenas em situações de subserviências.

Escrivivência em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. **E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também** (Evaristo, 2020, p.30 – grifo nosso).

Por meio da vivência dessas personagens, das interações familiares, expressão da religiosidade, conexões ancestrais, alegrias e dores, em contextos humanizados há tanto invisibilizados na literatura hegemônica, *Ponciá Vicêncio*, expõe uma narrativa não-hegemônica: “nos apropriamos desses signos gráficos, do



valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e nossos ancestrais” (Evaristo, 2020, p. 30).

Nesse sentido, desde a escolha dos nomes das personagens, à forma como são descritas e inseridas na narrativa, vê-se os detalhes da Escrivência que permearam toda a obra.

Conceição Evaristo nos coloca a questionar os caminhos que levaram as personagens negras a determinadas escolhas e renúncias, pois a narrativa contempla a história de dominação e as influências da opressão na vida dessas personagens.

Por meio da ficção de Ponciá e seus familiares, foi possível identificar marcas destrutíveis da colonização, num processo de escrita que revelou ataques à vivência comunitária, afetos, religião, e cultura, os quais não foram aniquilados, pois a memória ancestral promoveu a resistência.

Nesse sentido, Conceição Evaristo, com *Ponciá Vicêncio*, elaborou uma literatura negra repleta de personagens complexas, com identidade racial bem demarcada e subjetividades expostas que possibilitaram não somente a análise estética do texto, mas também o aprofundamento sobre a cultura brasileira afrodiaspórica:

Quando falamos de literatura negra não estamos fazendo mera referência étnica, mas antes de tudo a um conceito mais abrangente, a uma implicação mais profunda, que é a de **ser**, a de se **situar conscientemente negro na escritura**. Estamos falando de uma literatura em que seus produtores se propõem consciente e politicamente criar um discurso, uma escrita que parta do “eu negro” **sujeito que se inscreve e escreve negro** e não que **represente o negro** (Evaristo, 1996, p. 39 – grifos da autora).

Nessa profundidade ao falar do **ser**, a autora traz em si não só a subjetividade da personagem negra, mas a de um coletivo que abrigará a força para insurgir ao que está determinado pelo padrão hegemônico.

É essa ideia que Lélia Gonzalez remonta em suas reflexões sobre as relações entre África e américas, defendendo a junção na defesa de uma cultura da diáspora, fortalecida em grupo, por meio da linguagem. Segundo a autora,

Essa e muitas outras marcas que evidenciam a presença negra na construção cultura do continente americano me levaram a pensar a necessidade de elaboração de uma categoria que não se restringisse apenas ao caso brasileiro e que, efetuando uma abordagem mais ampla, levasse em consideração as exigências da

interdisciplinaridade. Desse modo, comecei a refletir sobre a categoria amefricanidade (Gonzalez, 2020, p.129)

As similaridades da formação social das comunidades americanas vítimas da colonização fortaleceriam as identidades individuais e coletivas surgidas nos grupos subalternizados a ponto de se libertarem do processo de dominação que ainda se impõem, embora com outras estratégias, como o subemprego, a baixa escolarização, o encarceramento em massa e até o genocídio.

Tudo em *Ponciá Vicêncio* tem a sua significação e está interligado. A não linearidade e o uso dos verbos no pretérito-mais-que perfeito reorganizaram a ideia de tempo e colocaram o/a leitor/a atento/a diante das conexões de idas e vindas de Ponciá e o momento presente da narrativa. Assim como na tradição africana, o tempo da narrativa em *Ponciá* não reverenciou a ideia ocidental. Como explica Nei Lopes e Antônio Simas:

O tempo, na concepção africana tradicional, é um fenômeno que se realiza em duas dimensões. A primeira é a dimensão que compreende todos os fatos que estão prestes a ocorrer, que estão ocorrendo ou acabam de ocorrer. A segunda é a dimensão que engloba todos os acontecimentos passados, que ligam o início das coisas ao presente desdobramento dos eventos no Universo (Lopes; Simas, 2021, p.24).

No desenrolar da história, os acontecimentos presentes vividos por Ponciá e seu marido interagem com as memórias da infância, quando ela ainda vivia na roça com os pais. As lembranças ganhavam espaços maiores na sua vida presente a ponto de paralisá-la, entregando-se gradativamente às memórias e suas heranças ancestrais.

Nessa entrega, surgia um outro aspecto interessante dessa conexão diaspórica, que era a escassez de conversas. Como já abordado, na interação com o pai e o irmão, Ponciá concluiu que os homens falavam pouco. Ao conviver com o marido, os diálogos novamente tornaram-se raros; fato que se mostra mais ainda mais conflitante, quando observado na tradição africana, em que a oralidade é fundamento

A palavra é a marca distintiva da presença espiritual do ser humano sobre os elementos não humanos do Universo e sua senha diante das portas do reino invisível do Ser Supremo. E a linguagem não é apenas meio de expressão e comunicação – ela é ação. [...] A palavra é força; e o Verbo é a expressão por excelência da força do ser em sua plenitude (Lopes; Simas, 2021, p. 42-43).

Nessa perspectiva, o silêncio dos homens reflete essa falta de vigor que passou a fazer parte da vida de Ponciá, em sua fase adulta, quando não se sentia mais feliz, assim como acontecia com relação ao seu nome, com o qual Ponciá não se reconhecia.

A seleção dos nomes, ou a ausência deles, teve bastante relevância para compreensão da subjetividade das personagens. Além desse não reconhecimento, considerando que Ponciá e sua família carregavam o mesmo sobrenome dos coronéis donos da terra, o fato de a autora não nomear algumas personagens desencadeou pistas sobre a identificação delas com o enredo no decorrer da narrativa.

O homem de Ponciá e o pai da personagem não tiveram os nomes revelados em toda a história, sendo que a passagem de ambos foi mais consistente que a de negro Climério, assassino de Biliza. Já o irmão e a mãe de Ponciá tiveram as identidades reveladas no desenrolar dos fatos, como uma imagem sombreada que vai ganhando vida na gradação de sua atuação.

Muitas interpretações podem ser alcançadas com esses detalhes com os quais a autora presenteia os/as leitores/as, a depender das percepções que cada um/uma empresta à leitura. No entanto, vale ressaltar a importância em África ao se nomear uma criança. Como explicita Nei Lopes e Antônio Simas, o nome é um dos elementos que constitui o ser humano,

o individualiza, situando-o no grupo, mostrando sua origem, sua atividade e sua realidade. Dar nome a alguém ou conhecer o seu nome íntimo equivale a descobrir sua natureza. Quem conhece o verdadeiro nome de uma pessoa pode influenciá-la e dominá-la, atuando sobre sua essência (Lopes; Simas, 2021, p. 37).

Ponciá nunca aceitou o seu nome. Em determinado momento, ela pediu que o marido não a chamasse mais por ele, que poderia chamá-la de Nada. A vida dos Vicências donos das terras, os quais nomearam os empregados com o mesmo sobrenome, era traçada pela dominação impressa também nessa escolha.

Compreender essas conexões, possibilita-nos acessar as sutilezas da construção textual realizada por meio desse jogo de palavras, as quais carregam significações importantes dentro da cultura africana e afrodiaspórica, mas também se revelam como característica de escrita da autora. Como ela mesma aponta:

Afirmo que nada que eu escrevo é inocente. É muito bem pensado. Há pouco falei que “não usaria a palavra domínio”. É uma literatura em

que a escolha semântica está profundamente relacionada com a minha situação social ou com a experiência social que já vivi. Penso que a Literatura Brasileira está precisando de obras que provoquem a academia para rever até o próprio conceito do que seria literatura. Talvez a minha obra dê para pensar isso também (Evaristo, 2020, p. 40).

A dimensão que esse texto de Conceição Evaristo alcança é incalculável dentro da experiência de uma educação antirracista. Diante dessa arte escrita, as palavras transcendem a estética literária e compõem uma aula potente sobre colonização; contudo, a partir da perspectiva da pessoa negra oprimida.

Ver uma personagem negra passando por diversas transformações na narrativa e compreender as dinâmicas que influenciaram suas ações, bem como as consequências que delas se originaram é uma experiência diferenciada quando essa personagem negra é a protagonista da história e pode emitir a mensagem a partir da sua vivência diante da estrutura social racista.

E essa narrativa sendo parte do currículo escolar pode se tornar metodologia para explorar conhecimentos sobre diferenças, como aponta Jurjo Santomé ao abordar a importância dos estudos sobre as diferenças no ensino formal:

É preciso estar consciente de que as ideologias raciais são utilizadas como alibi para a manutenção de situações de privilégio de um grupo social sobre outro. Essas ideologias são, com frequência, acompanhadas de uma linguagem com aparência de cientificidade, com o fim de impedir que as raças ou grupos étnicos oprimidos possam exigir a modificação de estruturas sociopolíticas que perpetuam seu atual estado de inferioridade (Santomé, 2022, p. 164)

Essa obra literária de Conceição Evaristo, como tantas dela e de outras autorias negras, viabiliza conexões entre o ensino da literatura e cultura afro-brasileira, pois se debruça na história não-hegemônica para elaborar a ficção. Em diversos momentos de *Ponciá Vicêncio*, a ascendência africana foi ressaltada na construção das personagens, nos territórios explorados, na seleção de palavras, nos discursos e demais elementos da narrativa, trazendo, por meio da literatura, saberes ancestrais que falam sobre a identidade negra e a dor da estigmatização.

Numa sequência de fatos expostos por vários caminhos temporais, os quais auxiliaram na composição de uma história que fala sobre memórias e tempo presente, muitos vocábulos trouxeram significados importantes que abriam outro leque de inferências quando relacionados às vivências negras, como a cobra, o sangue nas mãos de Ponciá, o arco-íris e até mesmo as águas do rio e o barro.

A cobra, por exemplo, na mitologia Iorubá representa o movimento contínuo. A cobra encontrada no fogão - e depois somente a pele -, simbolizou a passagem de tempo no retorno dos irmãos à casa dos pais. O sangue nas mãos de Ponciá ao pegar o boneco de barro, remete-nos à herança de sangue, da qual Ponciá não poderia se desvencilhar.

Já com o arco-íris, a conexão se dá pela via da identidade de gênero, por ser o arco-íris o símbolo do movimento LGBTQIAP+, presente na obra enquanto mito da mudança de gênero de Ponciá; mas também aparece na narrativa como angorô, que em Quimbundo<sup>8</sup> significa arco-íris e nos terreiros de origem banta é “a entidade correspondente ao Oxumaré nagô” (Lopes, 2012, p.34).

Sobre essa seleção de vocábulos, Conceição Evaristo revela:

Busco muito cuidar desse aspecto por meio da escolha das palavras, do modo de construção frasal da carga simbólica levada para o texto etc. Esse exercício que faço pretende aproximar o texto o mais possível de uma fala oral. A procura por uma estética que se confunda com a oralidade faz parte de meu projeto literário, que é profundamente marcado pela minha subjetividade forjada ao longo da vida (Evaristo, 2020, p.42).

A oralidade revela outra conexão com África, pois é um valor civilizatório daquele continente. Sendo um projeto literário da autora, revela uma característica preponderante não só em suas obras, mas também na sua essência de escritora, propondo ao/a leitor/a a oportunidade de também vivenciar essa oralidade, a partir da aproximação que terá com o texto, numa espécie de metalinguagem.

A Escrivência é essa autoria que se coloca à disposição do texto, sem receio de que autoria e obra se confundam com a narrativa ou com a personagem. “Quando me debruço para construir uma ficção, uma narrativa ou um poema, um texto ensaístico, não me desvencilho da minha condição de cidadã, negra, brasileira, viúva, mãe de Ainá... Toda a minha subjetividade é a subjetividade da escritora” (Evaristo, 2020, p. 41).

Conceição Evaristo reconhece que, em algumas obras, os/as leitores/as perguntam se a história contada é dela ou sobre alguém da família e, mesmo não sendo, ela não se importa que pareça. Essa é uma característica de suas obras e isso

---

<sup>8</sup> Língua da família banta, falada em Angola pelos ambundos.

repercute na aproximação da obra com esse leitor, essa leitora. Sobre *Ponciá Vicêncio* a autora relata:

A nossa afinidade (Ponciá e eu) é tão grande, que, apesar de nossas histórias diferenciadas, muitas vezes meu nome é trocado pela dela. Recebo o nome da personagem, de bom grado. Na com(fusão) já me pediram autógrafo, me abordando carinhosamente por Ponciá Evaristo e distraída quase assinei, como se eu fosse a moça, ou como se a moça fosse eu (Evaristo, 2017, p. 08).

Ponciá também teve suas fusões no texto, amalgamadas pela argila. O barro simbolizou a junção da imagem do avô com a neta, bem como a união entre mãe e filha na fabricação das peças. O barro que também fala das tradições africanas, materializou a memória e a herança ancestral que Ponciá deveria assimilar na sua existência presente, no agora.

Na mitologia africana iorubá, Ifá fala sobre a criação dos seres por Obatalá a partir do barro, que após moldados, recebiam o sopro da vida e vinham para terra. Esse mito, que fala sobre os ciclos da vida, traz inferências sobre mudanças e expande a ideia de que pessoas e situações não podem ser vistas de modo estático.

A metáfora do barro que constantemente se renova é moldável, ganha novas formas a partir de saberes ancestrais, engendra possibilidades ilimitadas de recriação e aponta para a continuidade a partir da dinamização da tradição, é o fundamento do que os iorubás entendem por vida com axé (Lopes; Simas, 2021, p. 75).

A herança que Ponciá receberia de seu avô seria ressignificada e vivida em outros contextos. Assim como o poema *Vozes-mulheres* em que a filha recebe as vozes das ancestrais e a recria em ecos-de-liberdade, Ponciá teria a chance de remontar a sua história, seguindo as tradições que lhe foram deixadas.

Saindo desse percurso ancestral, sua existência se esvaziava e os recursos para lutar contra essa ausência da força vital tornavam-se escassos, pois não havia a vida comunitária. A construção da narrativa de Ponciá, e em torno dela, cumpre essa percepção da vida negra em comunidade; do fortalecimento com os pares para manter as memórias acesas no presente, auxiliando nas escolhas futuras.

Havia, pois, o tempo certo para retomarem a rota ancestral, o qual também se conecta com a cultura africana em que, “o tempo flui mais pela opção existencial do ser humano do que por outros fatores. Assim, é preciso acreditar na existência simultânea do passado, do presente e do futuro; e orientar o tempo dentro da harmonia dessas três variantes (Lopes; Simas, 2021, p. 24)

Ponciá, e suas relações interpessoais e com o território, transbordou o que havia em si e o que havia na sua comunidade e, por isso, expressa as consequências do elo entre a força ancestral individual e coletiva. Fato que coaduna com o que Tomaz Tadeu expressa sobre currículo na obra *Alienígenas na sala de aula*:

O currículo pode ser visto como discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, constitui-nos como sujeitos – e sujeitos também muito particulares. Pode-se dizer, assim, que o currículo não está envolvido num processo de transmissão ou de revelação, mas num processo de constituição e de posicionamento: de constituição do indivíduo como um sujeito de um determinado tipo e de seu múltiplo posicionamento no interior das diversas divisões sociais (Silva, 2022, p. 189-190).

Há muito a se aprender com saberes ancestrais africanos para entendermos nossa ascendência e também essência enquanto sociedade diaspórica. O que nos é ensinado não é o suficiente para rompermos com ações de dominação existentes nas estruturas da sociedade que ainda é comandada por uma elite que defende a cultura eurocêntrica pelo fato de se beneficiar dela.

A escola precisa se alinhar a essas mudanças de estruturas, por meio de um currículo que direcione o ensino nacional num viés afrocentrado, retirando conteúdos hegemônicos que perpetuam modos de colonização e substituindo-os por saberes que formulem conhecimentos sobre as identidades que constituem o país.

A Escrivivência, dentro da literatura negra, configura essa proposta de ensinamentos, mas ela não compõe todo o caminho a ser percorrido. Esse olhar, nesse recorte de pesquisa, é uma parte de um todo que deve se expandir a todas as áreas do conhecimento. Como reflete Jurjo Santomé:

A única cultura que as instituições acadêmicas costumam rotular como tal é a construída a partir das classes e grupos sociais com poder – e com sua aprovação. Dessa forma, o idioma e a norma linguística que a escola exige é a dos grupos sociais dominantes, a literatura daqueles autores e autoras que esses mesmos grupos valorizam, a geografia e a história dos vencedores, a matemática necessária para proteger suas empresas e negócios, etc (Santomé, 2022, p.162).

Numa sociedade que se percebe diversa e com leis que referendam os direitos iguais para todas e todos, não há mais como aceitar essas máscaras que camuflam a harmonia nas diferenças na teoria, mas não se traduz em práticas de emancipação da população negra e ameríndia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“A educação, de um modo geral, deveria ser o campo por excelência a construir muitas entradas e muitas saídas nas fronteiras que nos separam”.*

Nilma Lino Gomes

Ao se comemorar vinte anos da Lei 10.639/2003, é possível evidenciar a sua grandiosidade para a educação do país, por estabelecer obrigatoriedade de ensino sobre a história e cultura africana e afro-brasileira.

A partir desse marco viabilizado pela luta constante do Movimento Negro, é possível seguir na busca de avanços para melhor aproveitamento, nas instituições educacionais, do que delimita a Lei, vislumbrando direcionamentos mais efetivos nos currículos, tendo em vista que são estes os documentos que organizam o processo de ensino e aprendizagem no país.

O Dia da Consciência Negra ou o mês de novembro, que também são conquistas importantes para a população negra brasileira, muitas vezes são transformados nos únicos momentos para se fazer cumprir a referida Lei nas escolas. Desse modo, o cotidiano escolar dos outros nove meses do ano letivo, ou 199 dias, muitas vezes não são afetados pela Lei, desprezando-se uma infinidade de conteúdos sobre a sociedade africana, os conhecimentos advindos de África, os reinados africanos, a real história do sequestro de seus habitantes e a formação da população afro-brasileira não ocupam os espaços de aprendizagem com a relevância e tempo que deveriam.

Os currículos citam a obrigatoriedade da aplicabilidade da Lei, reverte o assunto em temas transversais e delimita o porquê de as escolas terem de cumprir a determinação. No entanto, quando listam conteúdos significativos, o assunto não é contemplado.

Nesse sentido, escrever sobre Amefricanidade e literatura negra em combate ao Epistemicídio trouxe à tona a conclusão de que as diretrizes curriculares não assumiram de modo efetivo, em suas orientações, os temas delimitados na Lei, se comparados a conteúdos de base eurocêntrica em que há especificações, definições e até exemplos.



Com a análise dos Objetivos de Aprendizagem do Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio do DF, evidenciou-se o não-direcionamento da temática no ensino de literatura, ao se observar a linguagem generalizante sobre cultura, diversidade e diferenças.

Embora o Censo traga um retrato geopolítico e social de estudantes, inclusive com recorte de raça e gênero, as enunciações retratam uma subjetividade que não é desenvolvida para que se transforme em prática, mesmo havendo condições para isso.

Optou-se por não identificar as diferenças, apontando-as de forma universalizante nas orientações. Os discursos argumentativos, como os de apresentação do documento, são bem elaborados nessa vertente, mas as partes que ganham maior foco nas escolas, que são os Objetivos de Aprendizagem, ainda perpetuam privilégios na seleção dos conhecimentos.

Como aponta Sueli Carneiro, o epistemicídio “fere de morte a racionalidade do subjugado, sequestrando a própria capacidade de aprender” (Carneiro, 2023, p.89), pois não admite as trocas de conhecimento, tendo em vista que a racialidade branca só se percebe enaltecida ao destituir a racialidade negra de sua capacidade intelectual.

Há fatos, estatísticas, índices e não deveria haver contra-argumentos. A população do país é majoritariamente negra, a população das escolas públicas também é. No entanto, essa mesma comunidade está em maioria em espaços de subserviência na sociedade e, em minoria, nos espaços de poder.

A escola tem as ferramentas necessárias para modificar essa situação, aplicando os conhecimentos que enalteceriam a vivência de negras e negros, a autoestima e a valorização da cultura numa perspectiva amefricana, bem como revelar a não-negras/os as bases do racismo estrutural do país e o privilégio da branquitude com a subalternização da negritude.

Para que as diferenças se transformem em conteúdos abordados em sala é preciso um estudo por parte das/os curriculistas e educadoras/es sobre o assunto, a fim de desmembrar o que se configura como diversidade e diferença no país, considerando marcadores de raça, gênero, sexualidade e classe, bem como os contextos em que se aplicam. Muito trabalho!

Trabalho que poderia ser feito pelas/os profissionais que elaboram diretrizes, mapeando a comunidade a partir dos marcadores sociais de diferença, e contextos histórico e geográfico, para que as escolas pudessem formular o que é significativo para aquela população. Equipe de curriculistas que também precisaria estar composta pela diversidade racial e de gênero, contemplando as diferenças também nos espaços de decisões acerca desse documento.

A base dos estudos do país é eurocêntrica e cristã e transformá-la é uma atividade bastante desafiadora, pois os enunciados presentes nos documentos que organizam e orientam metodologias se apropriaram de um discurso que parece agregador, mas, na prática, tem caráter universalizante.

Desse modo, o primeiro passo seria reconhecer que o currículo não contempla a diversidade na forma como ele apresenta os enunciados, para depois empregar um discurso que especifique o assunto, de forma efetiva, dentro do que determina a lei, instigando o/a educador a conhecer a fundo a história e cultura africana e afro-brasileira, para empregar em suas aulas, independente da disciplina.

Há de se considerar o avanço, pois são enunciados que dão margem a um ensino pautado na diversidade, mas de forma muito sutil e que certamente só serão interpretados de tal forma e aplicados no cotidiano escolar por educadoras/res sensíveis ao tema, constituindo ações ainda bastante solitárias.

Os conteúdos selecionados não dialogam com a população, mas sim com o modo que a política educacional deseja que essa população seja. Não há espaço para a diversidade cultural - repetida várias vezes nos textos expositivos-argumentativos presente nos currículos -, pois essa diversidade se revela nos Objetivos de Aprendizagem como diferenças apontadas dentro do contexto hegemônico branco.

As escolas lançam comandos para atender uma quantidade grande de estudantes, em situações precarizadas de estruturas, equipamentos e recursos humanos, e a diversidade de pessoas que compõem a comunidade estudantil escolar fica em segundo plano diante e das inúmeras demandas das instituições de ensino. Como relata bell hooks:

A falta de disposição de abordar o ensino a partir de um ponto de vista que inclua uma consciência de raça, do sexo e da classe social tem suas raízes, muitas vezes, no medo de que a sala de aula se torne incontrolável, que as emoções e paixões não sejam represadas (hooks, 2017, p.55)

O que se observa é que se prioriza o que deve ser ensinando e não, quem. Embora os textos argumentativos das diretrizes reforcem o contrário, ao analisar os Objetivos de Aprendizagem, essas enunciações se contradizem, pois na delimitação dos conteúdos significativos é que a diversidade se apaga.

Conhecimentos ancestrais das comunidades negras não têm destaque no currículo ou sequer aparecem. Os vazios do texto neste sentido apontam para um ensino europeizado, reproduzindo a diversidade de saberes ocidentais, embora numa roupagem que aparenta isonomia quanto à diversidade cultural do país. Enquanto isso, a população negra vai aprendendo a se embranquecer ao reproduzir os saberes hegemônicos que lhes são apresentados nos currículos.

Quando a emancipação da/o estudante negra/o acontece, um caminho árduo já foi percorrido em experiências que não correspondem à identidade negra e que certamente lhe causou interdições, muitas vezes sutis, as quais interrompem ou atrasam a liberdade de expressão ou atuação da singularidade racial.

O negro chega antes da pessoa, o negro chega antes do indivíduo, o negro chega antes do profissional, o negro chega antes do gênero, o negro chega antes do título universitário, o negro chega antes da riqueza. Todas as dimensões do indivíduo negro têm que ser resgatadas a posteriori, isto é, depois da averiguação, como convém aos suspeitos a priori. /e mesmo após a averiguação ele será submetido a diferentes testes para provar que seja algo além do que é um negro (Carneiro, 2023, p. 130).

Os diversos projetos desenvolvidos no país em cumprimento da Lei 10.639/03 têm demonstrado resultados satisfatórios, ao abrir caminho para uma juventude que tem orgulho de expressar sua existência negra. Ações afirmativas, como a lei das cotas, têm possibilitado a essa juventude uma vida autônoma na sociedade por meio do ensino superior. No entanto, não há descanso, pois tais ações ainda não alcançam a população negra em sua maioria e isso se vê nos índices escolares, no percentual da população carcerária e no genocídio do povo negro.

A sociedade reconhece o poder da escola e, por isso, estudar também é um ato de insurgência para a população negra. Ter de conviver ainda com o racismo no ambiente escolar, com livros que ignoram a história e cultura negra e com a hipervalorização da cultura do colonizador, são quesitos complexos e a mais dentro de todas as dificuldades que estudantes de escolas públicas passam.

Como ressalta a comunicóloga Jurema Werneck, em seu artigo sobre a vivência de mulheres negras:

Reconhecemos os perigos desta trajetória e o que pode representar de cooptação, de adesão aos modelos eurocêntricos que nos desqualificam, de abdicação ou retardamento da nossa afirmação a partir do princípio da autonomia. De todo modo, ainda nos resta a tarefa inconclusa, ou pouco valorizada, de buscar a voz própria (Werneck, 2010, p. 17).

Na tessitura da expressão literária negra, é possível recompor o que se desviou com a tentativa de apagamento histórico programado para eliminar a cultura da população negra; população que trabalhou ativamente para construir o país, mesmo tendo de sobreviver a estruturas hierarquizantes impostas.

Foi o que vimos com a literatura de Conceição Evaristo, tendo Ponciá e Luandi como representantes da força comunitária. Ponciá foi a personagem que inspirou o pensamento sobre ancestralidade, memória e vivência negra. Já Luandi, “irmão de Ponciá, é a personagem que resgata a história da família Vicêncio” (Evaristo, 2020, p. 49).

Por meio dessa obra, foi possível visualizar a pessoa negra em contextos de família, afetos religiosidade e consciência racial, bem como compreender a tentativa de esmagamento da identidade negra por meio da colonização e seus resquícios na sociedade contemporânea.

Ponciá, embora seja uma personagem da ficção, fala de vivências negras, demarcadas por interdições da colonialidade, devido a essa corporeidade que, mesmo após regime da escravidão, continuou sendo estigmatizada, violada, aviltada, presa. Como explicita Lélia Gonzalez:

Como consciência a gente entende o lugar do desconhecimento, do encobrimento, da alienação, do esquecimento e até do saber. É por aí que o discurso ideológico se faz presente. Já a memória, a gente considera como **o não saber que conhece**, esse lugar de inscrições que restituem uma história que não foi escrita, esse lugar da emergência da verdade, dessa verdade que se estrutura como ficção. (Gonzalez, 2020, p. 78 – grifo nosso).

Conceição Evaristo trouxe em Ponciá mulheres negras que tiveram seus caminhos desviados de uma rota de ascensão, tendo a memória ancestral como uma bússola que as instigava a retornarem ao seu lugar de aconchego ancestral – “**o não saber que conhece**”. Fala também de homens, como o avô de Ponciá, cujos

embates, lutas e insurgências eram o motor que definia como esse corpo negro masculinizado iria performar na sociedade.

Entender a presença dessas personagens na ficção e fora dela possibilitou, nessa pesquisa, materializar os não-ditos do currículo de literatura, como: a produção literária negra; o protagonismo negro; a escrevivência; o ensino de literatura negra; a representatividade negra; a colonialidade na literatura; a opressão colonial; a ancestralidade negra; a memória; a religião de matriz africana; a negritude; a insurgência; o quilombo; o feminismo negro; a masculinidade negra; o antirracismo.

A literatura negra de Conceição Evaristo nos trouxe a ludicidade da leitura literária e a vivência imaginária negra sobre a população afro-brasileira. Os vários conhecimentos levantados a partir da análise de *Ponciá Vicêncio* nesta pesquisa e os vários outros que o/a leitor/a pode assimilar a partir de sua vivência negra ou não negra confrontada com a obra de Conceição, convergem no fato de que a história negra está sendo contada pela própria negritude, descartando a visão do colonizador, a qual ainda está posta ao se ensinar a história e cultura africana e afro-brasileira.

Tais estudos, como determina a Lei 10.639/03, precisam ter um alcance sobre o individual e o coletivo negro para o fortalecimento da identidade, combate ao racismo e emancipação, destravando as interdições da branquitude e desmobilizando as tentativas de fragmentação da raça negra, seja em ação, seja em discursos.

Tentativas de fragmentação que sempre se atualizam e acontecem desde a chegada da população negra escravizada nas Américas. A autora Saidiya Hartman, em sua obra *Perder a mãe: uma jornada pela rota atlântica da escravidão*, elaborada a partir de um movimento de resgate de memórias por meio de uma jornada a Gana em que refaz a rota das pessoas escravizadas, apresenta o seguinte relato:

Em Ajudá, que foi um importante porto na Costa dos Escravos, um estudante universitário me disse que os escravos tinham de passar por uma mata que induzia ao esquecimento, ou que eles davam voltas na árvore do esquecimento. As mulheres tinham que dar sete voltas; os homens, nove, como forma de esquecer suas origens e aceitar a condição de escravo. O estudante brincou: “A árvore não funcionou, pois você está de volta” (Hartman, 2021, p.197).

Essa mesma narrativa é a que vemos em alguns livros sobre história africana e afro-brasileira, embora a da autora tenha especificidades de sua viagem, e faz muito sentido, pois a ideia era que as/os africanas/os sequestradas/os esquecessem suas origens, famílias, profissões e se adaptassem a uma vida de subserviência.

As buscas por histórias e memórias no livro de Saidiya traduzem a angústia e frustração da população negra da diáspora africana pela ausência de passado. A comunidade afrodiaspórica, vítima da escravização, convive com uma lacuna sobre sua ancestralidade, muitas vezes preenchida de forma distorcida com narrativas produzidas para manter o sistema de dominação ou de modo a encobrir as belezas contidas na tradição africana.

Nesse sentido, é que se verifica a importância para comunidade negra (re)conhecer suas origens de forma responsável, compreendendo que foi vítima de anos de dominação por meio de um sistema de escravização e que mantém estruturas racistas até os dias atuais.

Conhecendo a história e cultura africana e afro-brasileira, bem como os meios de atuação do racismo (sabendo que eles se atualizam) e se apropriando da força ancestral em comunidade é possível combater os processos de dominação e reformular as estruturas da sociedade para que a população negra esteja realmente em situação de igualdade de direitos.

Como nos lembra Jurema Werneck, nossos passos vêm de longe, mas pouco se aborda, na escola, sobre os caminhos desse percurso ancestral negro. Nesse sentido, é que essa pesquisa ressalta a importância desses saberes em espaços formais de ensino, para que estudantes negras e negros não se desviem de sua ascensão ao beber o conhecimento de uma fonte que envenenam suas identidades a conta gotas.

Ao enegrecer o currículo, é possível aplicar, no centro das ações escolares prescritas, bem como, cotidianas - de interlocuções e interações - a valorização de todas as raças, bem como gêneros e classes, num contexto em que identidades não se sobreponham, mas convivam nas diferenças.

## REFERÊNCIAS

- ALENCAR, José de. **O guarani**. 20ª ed. São Paulo: Ática, 1996.
- ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- AMÂNCIO, Iris Maria da Costa. Lei 10.639/03, cotidiano escolar e literaturas de matrizes africanas: de ação afirmativa ao ritual de passagem. *In*: AMÂNCIO, Iris Maria da Costa; GOMES, Nilma Lino; JORGE, Míriam Lúcia Santos. **Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BRASIL. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União. 2003.
- BRASIL. Lei 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF: Diário Oficial da União. 2008.
- BUROCCO, Laura. Afrofuturismo e o devir negro. **Revista arte e ensaios**, nº38, e-ISSN: 2448- 3, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/26373> Acesso em: 02 Jul. 2023.
- CÂNDIDO, Antônio. **O romantismo no Brasil**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002.
- CARDOSO, Lourenço. **O branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre a branquitude no Brasil**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2014.
- CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo da racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser**. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2016.
- CUSICANQUI, Silvia Riviera. **Ch'ixinakak utxiwa: uma reflexão sobre práticas e discursos descolonizadores**. Traduzido por Ana Luiza Braga, Lior Zisman Zalis. São Paulo: n-1 edições, 2021.
- CUTI (Luiz Silva). **Lima Barreto**. Coleção: Retratos do Brasil Negro. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- CUTI (Luiz Silva). **Literatura negro-brasileira**. Coleção: Consciência em debate. São Paulo: Selo Negro, 2010.
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- DIANGELO, Robin J. **Não basta ser racista: sejamos antirracistas**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Faro editorial, 2018.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Censo Escolar, 2022. Disponível em: [www.dadoseducacionais.se.df.gov.br](http://www.dadoseducacionais.se.df.gov.br) Acesso em: 16 jun. 2023.
- DOMINGUES, Petrônio. **Um "templo de luz": Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação**. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 39 set./dez. 2008.

- DUARTE, Eduardo de Assis. **Faces do negro na literatura**. 2022. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafrro/artigos/artigos-teorico-criticos/1676-eduardo-de-assis-duarte-faces-do-negro-na-literatura-brasileira>. Acesso em: jul 23.
- DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura, política, identidades: ensaios**. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2005.
- DUARTE, Eduardo de Assis. O negro na literatura brasileira. **Navegações**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 146-153, jul./dez. 2013.
- EVARISTO, Conceição. As histórias de amor não têm fim. Entrevistadora: Paula Passos. **Revista Continente Multicultural**, Recife-PE, nº 267, p.04-13, Mar, 2023.
- EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. *In*: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.
- EVARISTO, Conceição. **Literatura Negra: uma poética de nossa afro-brasilidade**. Dissertação (Mestrado em Literatura) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1996.
- EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.
- EVARISTO, Conceição. **Poemas malungos: cânticos irmãos**. Tese (Doutorado em Literatura) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2011.
- EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. 3ª.ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.
- FANON, Franz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FERREIRA Jr., Amarílio. **História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX** São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- FREIRE, Paulo. Escola primária para o Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 86, n. 212, p. 95-107, jan./abr. 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 80ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra: descolonizando os currículos. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramon. (orgs.) **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. *In*: GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. 2a. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: Ensaios, Intervenção e diálogos**. Organizado por Flávia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- GONZALEZ, Lélia. **Primavera para rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa**. São Paulo: Editora Filhos da África, 2018.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- HARTMAN, Saidiya. **Perder a mãe: uma jornada pela rota atlântica da escravidão**. Tradução José Luiz Pereira da Costa. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.



hooks, bell. **A gente é da hora**: homem negro e masculinidade. Tradução de Vinícius da Silva. 2ª. ed. São Paulo: Elefante, 2022.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. Tradução de Cátia Bocaiúva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019a.

hooks, bell. **Escrever além da raça**: teoria e prática. Tradução de Jess Oliveira. São Paulo: Elefante, 2022.

hooks, bell. **Olhares negros**: raça e representação. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019b.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: junho 2023.

JORGE, Míriam Lúcia dos Santos; AMÂNCIO, Íris Maria da Costa. Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica. *In*: AMÂNCIO, Iris Maria da Costa; GOMES, Nilma Lino; JORGE, Míriam Lúcia Santos. **Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo do cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019. *E-book*.

LOPES, Nei. **Bantos, malês e identidade negra**. 4ª. ed. Belo Horizonte: Grupo Autêntica, 2021. *E-book*.

LOPES, Nei. SIMAS, Luiz Antônio. **Filosofias africanas**: uma introdução. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

LOPES, Nei. **Novo dicionário Banto do Brasil**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

MBEMBE, Achille. **A crítica da razão negra**. Tradução de Marta Lança. Portugal: Antígona Editores Refractários, 2017.

MEC. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2004.

MIRANDA, Fernanda Rodrigues de. **Silêncios prEscritos**: estudos de romances de autoras negras brasileiras. Rio de Janeiro: Malê, 2019. MOREIRA, Antônio Flávio; TADEU, Tomaz. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio; TADEU, Tomaz. (orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen 2019.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, utopia e pós-modernidade. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. (org.) **Currículo**: questões atuais. 6a. ed. Campinas: Papirus, 1997.

MJSP. Sistema de informações do departamento penitenciário. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/servicos/sisdepen> Acesso em: 30.09.2023

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo**: documentos de uma militância pan-africana. Petrópolis: Vozes, 1980.

NASCIMENTO, Abdias; NASCIMENTO, Elisa Larkin. Reflexões sobre o movimento negro no Brasil (1938-1997). *In*: GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn. (Orgs.). **Tirando a máscara**: ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

- NASCIMENTO, Gizêlda Melo do. Machado: três momentos negros. **Terra Roxa e Outras Terras: Revista de Estudos Literários**, [S. l.], v. 2, p. 53–62, 2016. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/terraroxa/article/view/24702>. Acesso em: 13 jul. 2023.
- NASCIMENTO, Maria Beatriz. **Beatriz Nascimento, quilombola e intelectual: possibilidade nos dias da destruição**. :Editora Filhos da África, 2018.
- NASCIMENTO, Maria Beatriz. **O negro visto por ele mesmo**. Organização: Alex Ratts. São Paulo: Ubu Editora, 2022.
- NASCIMENTO, Maria Beatriz. **Uma história feita por mãos negras: relações raciais, quilombos e movimentos**. Organização: Alex Ratts. Rio de Janeiro: Zahar, 2021
- OLIVEIRA, Vanderléia da Silva. História Literária e ensino de literatura brasileira: as armadilhas curriculares. *In: Congresso de leitura do Brasil*. Caderno de Atividades. Campinas: ALB, 2007.
- PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser uma educadora antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023. *e-book*.
- RAZZINI, Marcia de Paula Gregório. **O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)**. 2000. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2000.
- RUFINO, Luiz. **Vence-demanda: educação e descolonização**. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3ª. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Tradução Cláudia Schiling. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ, Vozes, 2022.
- SANTOS, Genivalda. **Relações raciais e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2009.
- SANTOS, Mirian Cristina dos. Formação, transgressão e rupturas na Literatura Negro-brasileira escrita por mulheres. **Revista Cerrados**, v. 30, n. 57, dez. 2021, Brasília, DF.
- SANTOS, Mirian Cristina dos. **Intelectuais negros: Prosa negro-brasileira contemporânea**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2018.
- SANTOS, Sales Augusto. **Movimentos negros, educação e ações afirmativas**. 2007. Tese (Doutorado em Sociologia) – UnB, Brasília, 2007.
- SEEDF. **Currículo em movimento do novo ensino médio**. Brasília, DF, 2020.
- SILVA, Maria Aparecida Pinto. **A Voz da Raça: uma expressão negra no Brasil que queria ser branco**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Estudos Afro-brasileiros: africanidades e cidadania**. *in: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino Gomes (orgs). Educação e raça: perspectivas, políticas, pedagógicas e estéticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. *In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). Alienígenas na sala: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ, Vozes, 2022.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996

SOUZA, Florentina. Memória e *Performance* nas culturas afro-brasileiras. *In*: Alexandre, Marcos Antônio. (org.) **Representações performáticas brasileiras**: teorias, práticas e suas interfaces. Belo horizonte: Mazza Edições, 2007.

SOUZA, Florentina da Silva. Prefácio. *In*: MIRANDA, Fernanda Rodrigues de. **Silêncios prEscritos**: estudos de romances de autoras negras brasileiras. Rio de Janeiro: Malê, 2019.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro, Zahar, 2021.

THEODORO, Mário. **A sociedade desigual**: racismo e branquitude na formação do Brasil. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

WERNECK, Jurema. Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 07–17, 2010. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/303>. Acesso em: 30 set. 2022.