



FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES - FICS

DIRECCIÓN DE POSTGRADOS

JANDAÍRA FERNANDES DA SILVA

**REPRESENTATIVIDADE AFRODESCENDENTE EM PRÁTICAS LITERÁRIAS:
UM ESTUDO NO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA CENTRO
TERRITORIAL DO BAIXO SUL (CETEP), GANDU- BA**

**Assunção-Paraguay
2023**

JANDAÍRA FERNANDES DA SILVA

**REPRESENTATIVIDADE AFRODESCENDENTE EM PRÁTICAS LITERÁRIAS:
UM ESTUDO NO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA CENTRO
TERRITORIAL DO BAIXO SUL (CETEP), GANDU- BA**

Tese de doutorado apresentada ao programa de Pós-graduação em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales como requisito para obtenção do título de doutora em Ciências da Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Manoela Oliveira Souza Santana

**Assunção-Paraguay
2023**

Ficha Catalográfica

Silva, Jandaíra Fernandes da.

Representatividade afrodescendente em práticas literárias: Um estudo no 2º ano do ensino médio na escola centro territorial do Baixo Sul (Cetep), Gandu- BA. Jandaíra Fernandes da Silva, Assunção/PY: 2024 f. : il.

Tese de doutorado em Ciências da Educação – Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS).

1. Educação antirracista. 2. Representação. 3. Representatividade

I - (Orientadora) Prof. Dra. Manoela Oliveira Souza Santana

**DOUTORADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
A COMISSÃO ABAIXO ASSINADA APROVA A TESE:**

JANDAÍRA FERNANDES DA SILVA

**REPRESENTATIVIDADE AFRODESCENDENTE EM PRÁTICAS
LITERÁRIAS: UM ESTUDO NO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA
CENTRO TERRITORIAL DO BAIXO SUL (CETEP), GANDU- BA**

**COMO REQUISITO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE
DOUTORA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

Prof. Dra. Manoela Oliveira Souza Santana
Orientadora

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dra. Susana M. Barbosa Galvão

Prof. Dra. Maria Clementina de Oliveira

Prof. Dr. Ismael Fenner

**Assunção-Paraguai
2023**

DEDICATÓRIA

A meu pai, Jandaír Fernandes da Silva

A minha mãe, Maria Conceição da Silva, dedico.

Vocês são os responsáveis pelo ser humano e profissional que me tornei.

AGRADECIMENTOS

A Deus, o autor da vida, por me sustentar até aqui. Cheguei a pensar que a Covid-19 iria colocar um ponto final na realização deste sonho. Deus, porém, colocou uma vírgula e, assim conseguir me recuperar, vencer as sequelas desta terrível doença, avançar e concluir.

Ao meu esposo, Raildo Moura Ribeiro, pelo companheirismo de sempre e por ser um eterno incentivador. Sua parceria, seu apoio, foram fundamentais para realização deste sonho.

A meus filhos amados, João Vitor Fernandes Ribeiro e Guilherme Fernandes Ribeiro, pelo amor incondicional, pelo incentivo e pelos conselhos até na hora de me vestir para as atividades do Doutorado. Vocês são presentes de Deus na minha vida.

A minha orientadora, professora Dra. Manoela Oliveira Souza Santana, que em outros tempos foi minha aluna, e agora, companheira de trabalho, já doutora, tomou-me pela mão e pacientemente me ajudou nessa jornada acadêmica do doutorado. É uma imensa honra tê-la como minha orientadora.

Ao meu irmão Maurício Santana, por sonhar comigo e me incentivar a cada momento. Suas palavras foram cruciais para que eu não desistisse do meu sonho.

A minha querida amiga e colega de trabalho, professora Lindaura Bomfim da Silva, pelo incentivo e colaboração.

Ao meu amigo Jean Carlos Santos Rodrigues pela amizade, pelos conselhos e apoio nesta caminhada.

A direção do CETEP, aos colegas de trabalho e alunos da unidade. Sem a colaboração de vocês, este trabalho não seria possível.

RESUMO

Durante muito tempo se disseminou o mito da democracia racial, a saber, a ideia equivocada de que o Brasil é um país sem racismo, onde negros e brancos convivem pacificamente em condições de igualdade. Contudo, o que se vê na prática se contrapõe a esse discurso de igualdade, pois os estudantes de ascendência negra são os que moram em locais periféricos e com pouca infraestrutura, são os que menos conseguem concluir o ensino médio e menor ainda é o número de afrodescendentes que ingressam e concluem o nível superior. É, porém, altíssimo o índice de jovens negros que morrem assassinados ou pela polícia ou por traficantes. Tudo isso, atrelado à representação que se fazem dos povos negros em livros didáticos corroboram para que os afrodescendentes tenham uma imagem negativa de si mesmos e de seu povo. Com vistas a dirimir esse cenário de preconceito e desigualdades, foi promulgada a lei nº 10.639/2003. Diante disso, essa pesquisa teve como objetivo geral verificar se as práticas de leitura têm permitido representatividade da cultura afrodescendente, em atividades de ensino experienciadas em uma classe do 2º ano do Ensino Médio, bem como explicar como se produz a relação do aluno com as práticas de leitura, considerando a representatividade da cultura afrodescendente e a forma como ela é interpretada. A metodologia empregada foi a pesquisa de formação interventiva haja vista que esta possibilita ao pesquisador e aos sujeitos envolvidos na pesquisa o desenvolvimento para enfrentarem os problemas observados no cenário da pesquisa, capacitando-os a desenvolverem a reflexão da prática pedagógica e a construção de uma consciência crítica. Os resultados da pesquisa mostraram que uma prática leitora orientada contribui para a formação de um pensamento crítico sobre a negritude e constrói nos sujeitos uma representatividade afrodescendente. Conclui-se que para se ter uma educação antirracista construtora de representatividade afrodescendente é preciso investir na formação continuada dos professores e rever os livros didáticos pois estes ainda trazem a descrição do povo negro limitada à escravização e os poucos textos de autoria negra inseridas nos livros didáticos, nem sempre vêm acompanhado de orientações ao professor sobre como explorá-los. Ademais, é preciso rever o currículo escolar a fim de que a literatura sobre negros e escritas por negros sejam incluídas naquele.

Palavras-chave: Educação antirracista. Representação. Representatividade.

RESÚMEN

Durante mucho tiempo se ha diseminado el mito de la democracia racial, a saber, la idea equivocada de que Brasil es un país sin racismo, donde negros y blancos conviven pacíficamente en condiciones de igualdad. Sin embargo, lo que se observa en la práctica se contrapone a este discurso de igualdad, pues los estudiantes de ascendencia negra son los que residen en locales periféricos y con poca o ninguna infraestructura, son los que menos consiguen concluir la enseñanza secundaria y menor aún es el número de estudiantes afrodescendientes que ingresan y concluyen la enseñanza superior. Pero es altísimo el índice de jóvenes negros que mueren asesinados o por la policía o por los traficantes. Todo eso añadido a la representación que se hicieron y se hace de los pueblos negros en los libros didácticos contribuyen para que los afrodescendientes tengan una imagen negativa de sí mismos y de su pueblo. Con el objetivo de disminuir ese escenario de prejuicios y desigualdades fue establecida la ley n° 10.639/2003. Delante de eso, esa investigación tuvo como objetivo general verificar si las prácticas de lectura permiten la construcción de representatividad de la cultura afrodescendiente en actividades de enseñanza vivenciadas en una clase de 2° año de la enseñanza media, así como explicar cómo se produce la relación de los alumnos con las prácticas de lectura, considerando la representatividad afrodescendiente y la forma como ella es interpretada. La metodología empleada fue la pesquisa de formación interventora haya vista que esa posibilita al proponente de la pesquisa y a los sujetos envueltos en ella el desarrollo para enfrentaren los problemas observados en el escenario de la investigación, capacitándolos a desarrollaren la reflexión sobre la práctica pedagógica y la construcción de una consciencia crítica. Los resultados de la pesquisa muestran que la práctica lectora orientada contribuye para la formación de un pensamiento crítico sobre la negritud y construye en los sujetos una representatividad afrodescendiente. Se concluye que para tenerse una educación antirracista constructora de representatividad afrodescendiente es necesario invertir en la formación continuada de los educadores y rever los libros didácticos pues estos aun traen una descripción de los negros limitada a la esclavitud y los pocos textos de autoría negra inseridos en los libros didácticos ni siempre vienen acompañados de orientaciones al educador acerca de como explorarlos. Además, es necesario rever el currículo escolar a fin de que la literatura sobre los negros y escritas por negros sean incluidas en aquel.

Palabras-clave: Educación antirracista. Representación. Representatividad.

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da educação
LP	Língua Portuguesa
MNU	Movimento Negro Unificado
NEM	Novo Ensino Médio
OCEM	Organização Curricular do Ensino Médio
RCG	Referencial Curricular Ganduense
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Senhora na liteira com seus escravos, 1860.....	39
Figura 2	La Marie-S�raphique, Saint Domingue.....	40
Figura 3	Mercado da Rua do Valongo.....	41
Figura 4	Desigualdades decorrentes da colonialidade do poder.....	43
Figura 5	Dados do Ideb (2021) do município de Gandu	61
Figura 6	Questões importantes no ato da leitura.....	113
Figura 7	Capa do livro didático do livro de português.....	160
Figura 8	Sumário do livro didático do livro de português.....	161
Figura 9	Poema de autor negro angolano.....	162
Figura 10	Poema de autores negros contemporâneos.....	163
Figura 11	Texto e cartum denunciando problemas enfrentados pela popula�o afrodescendente.....	164
Figura 12	Representa�o dos negros na abertura do capítulo 4.....	165
Figura 13	Uma babá e uma criança em 1889.....	166
Figura 14	Trecho do livro Quarto de Despejo.....	167
Figura 15	Trecho sobre Cruz e Sousa.....	168

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Escolas da Rede Pública de Ensino do Município de Gandu- Bahia.....	57
Quadro 2	Distribuição de turmas e estudantes da rede pública de ensino do município de Gandu – Bahia.....	59
Quadro 3	Competências apresentadas pelo RCG - Etapa Ensino Fundamental.....	71
Quadro 4	Organizador Curricular 6º ano Língua Portuguesa.....	73
Quadro 5	Organizador Curricular 7º ano Língua Portuguesa	75
Quadro 6	Organizador Curricular 8º ano Língua Portuguesa	77
Quadro 7	Organizador Curricular 9º ano Língua Portuguesa	78
Quadro 8	Estratégias de leitura de Bauman	113
Quadro 9	Obras de autores negros disponíveis na internet	125
Quadro 10	Estratégia metodológica da pesquisa.....	134
Quadro 11	Plano de Ensino de Língua Portuguesa 2 ano- CETEP.....	138
Quadro 12	Encontros de formação-intervenção	147

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Cor/ Raça/Etnia dos estudantes do ensino fundamental- anos finais.....	60
Gráfico 2: Cor/ Raça/Etnia dos estudantes do ensino médio.....	60

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
1.1 PROBLEMA.....	16
1.2 PROBLEMATIZAÇÃO.....	16
1.3 JUSTIFICATIVA.....	18
1.4 OBJETIVOS.....	19
1.4.1 GERAL	19
1.4.2 ESPECÍFICOS.....	19
2 MARCO TEÓRICO	20
2.1 A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DA AUSÊNCIA DE ESCRITORES E ESCRITORAS NEGRAS.....	20
2.2 POR UMA EPISTEMOLOGIA LITERÁRIA AFRO- BRASILEIRA.....	27
2.3 REPRESENTAÇÃO, SIMULACRO E REPRESENTATIVIDADE: ECOS DAS VOZES SUBALTERNIZADAS.....	31
2.3.1 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: ALGUMAS REFLEXÕES..	31
2.3.2 A DECOLONIALIDADE E A CONSTRUÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOBRE O SER NEGRO NA AMÉRICA LATINA E NO BRASIL.....	34
2.3.3 O LUGAR DOS NEGROS E AFRODESCENDENTES NA HISTÓRIA BRASILEIRA	37
2.3.4 REPRESENTAÇÃO DOS NEGROS NO BRASIL: UM SIMULACRO?.....	45
2.3.5 OS NEGROS NO BRASIL: CONSTRUINDO UMA REPRESENTATIVIDADE	47
2.3.6 VOZES DISSIDENTES QUE COMEÇAM A ECOAR EM SUA REPRESENTATIVIDADE	51
3 A ABORDAGEM DA TEMÁTICA LITERÁRIA DO NEGRO NO REFERENCIAL CURRICULAR DE GANDU (RCG/2020).....	54
3.1 PANORAMA DA REDE DE ENSINO DE GANDU-BAHIA.....	56
3.2 O LUGAR DO NEGRO NA PROPOSTA DO REFERENCIAL CURRICULAR GANDUENSE NO COMPONENTE CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA. DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	64
3.3 ORGANIZADOR CURRICULAR – ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS CONSTITUINTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA.....	69
4 A APLICABILIDADE DAS LEIS 10.639/03 E 11.645/2008 NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA: UM OLHAR ANALÍTICO SOBRE SILENCIAMENTOS NA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO AFRODESCENDENTE	82
4.1 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E EDUCAÇÃO LIBERTADORA: ELOS DE UMA MESMA CORRENTE.....	83
4.2 A LEI 10.639/2003 E 11.645 /08: IMPLANTAÇÃO E APLICABILIDADE.....	86
4.3 OS 20 ANOS DA LEI 10.639/2003 E OS DESAFIOS PARA IMPLEMENTÁ-LA NO CURRÍCULO ESCOLAR.....	96

4.4 DESCOLONIZANDO O CURRÍCULO: UM OLHAR CRÍTICO-REFLEXIVO PARA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	101
5 A CULTURA DA REPRESENTATIVIDADE AFRODESCENTE EM PRÁTICAS LEITORAS: O (NÃO) LUGAR DA LITERATURA (NEGRA) NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA	107
5.1 O PROFESSOR, A CONCEPÇÃO DE LEITURA, DE LITERATURA E DE REPRESENTATIVIDADE NEGRA	108
5.2 AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA, OS DOCUMENTOS OFICIAIS E A LEITURA LITERÁRIA: HÁ ESPAÇO PARA A LITERATURA DE AUTORIA NEGRA?.....	115
5.3 OBRAS LITERÁRIAS DE AUTORIA NEGRA AO ALCANCE DAS MÃOS: CAMINHOS PARA UMA REPRESENTATIVIDADE.....	122
6 MARCO METODOLÓGICO.....	130
6.1 CATEGORIZAÇÃO GERAL	130
6.1.1 QUANTO À NATUREZA	130
6.1.2 LOCAL DA PESQUISA.....	132
6.2 UNIVERSO, AMOSTRA E AMOSTRAGEM DA PESQUISA	133
6.3 INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS	134
6.4 PLANO DE TABULAÇÃO E ANÁLISE	134
6.5 ASPECTOS ÉTICOS	136
7 RESULTADOS E DISCUSSÃO	137
7.1 LEITURA LITERÁRIA E REPRESENTATIVIDADE A PARTIR DO PLANO DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	138
7.2 LEITURA LITERÁRIA E REPRESENTATIVIDADE AFRODESCENTE NA PERSPECTIVA DOCENTE E DISCENTE.....	141
7.3 DISCUTINDO E PROBLEMATIZANDO A REPRESENTATIVIDADE AFRODESCENTE NA SALA DE AULA	156
7.4 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A REPRESENTATIVIDADE NEGRA.....	160
CONCLUSÃO	169
REFERÊNCIAS.....	173
APÊNDICE.....	181
ANEXOS	187

INTRODUÇÃO

A instituição escolar tem a diversidade como caráter intrínseco e a literatura, por ser um dos elementos pedagógicos interligados à sua conjuntura de representação da população negra, necessita ser vislumbrada. É crucial compreendemos que a representatividade é um aspecto importante na formação da identidade do sujeito e, ao tratarmos de uma unidade educativa presente na realidade da educação pública do país, a sua presença se torna ainda mais importante.

A representatividade na literatura dos jovens do ensino médio é uma expressão social que favorece para o aumento da autoestima. A representação positiva de personagens nas obras literárias viabiliza uma construção do indivíduo enquanto sujeito, realizando-se um processo de demonstração de que determinado grupo socialmente relegados da história dita oficial pode alcançar posições importantes, que pode ser o protagonista da sua própria história. Nesse sentido, é através desta representação na literatura que podemos corroborar que se configura como um aspecto que incidem diretamente na autoaceitação e no empoderamento dos jovens, possibilitando implicações para o futuro, pois os aspectos subjetivos passam a ser construídos de maneira positiva e o ideário de beleza baseado no padrão europeizado é desconstruído.

No cenário atual da educação pública brasileira, os estudantes atendidos no ensino médio da educação básica são predominantemente negros. Sendo assim, estes precisam de referências positivas para a construção de sua identidade. As obras literárias que abordam a valorização da representatividade negra em suas histórias e a compreensão acerca das diferenças entre as pessoas, contribuem diretamente para a formação de um sujeito consciente da diversidade étnico-racial, social e cultural presente na sociedade.

Face ao exposto, este trabalho tem como foco a análise das práticas de leitura focando na representatividade da cultura afrodescendente nas atividades de ensino experienciadas em uma classe do 2º ano do Ensino Médio, bem como aborda questões atinentes a relação do aluno com as práticas de leitura, a representatividade da cultura afrodescendente e a forma como ela é interpretada nas práticas escolares. Assim, ainda se discute como no âmbito escolar a literatura se instaura como um instrumento construtor de reflexão, construções de saberes, visões de mundo e de si próprio que abrangem a realidade, da construção do sentimento de pertencimento, reconhecimento identitário e interação do tema nos diversos contextos sociais.

1.1 PROBLEMA

Pensar a identidade negra no contexto da literatura é um aspecto crucial para a formação identitária dos estudantes. As leituras e os debates das representativas negras a partir da literatura é um processo que favorece a construção da identidade negra aos estudantes, especialmente jovens do ensino médio que já tem uma certa maturidade cognitiva para o despertar de uma tomada de consciência que ser negro, se reconhecer, se torna algo que transcende a características físicas. Além disso, devemos destacar que pensar esse percurso identitário nos meios literários é uma brecha para estar sempre firmado nessa bagagem identitária e cultural que cada um traz consigo. Não é algo meramente sem significado, faz parte de cada sujeito.

É levando em consideração a pauta do processo de construção de subjetividades exposto como uma fase importante, é que se pode ter as possibilidades de desenvolvimento nas melhores formas para que o estudante compreenda a importância de estar no centro dessa formação de identidade e, principalmente, procurar contemplar as suas escrevivências e valores próprios. Nesse sentido, a literatura voltada para o público dos estudantes do ensino médio que vislumbra e opta por exemplares que promovam a representação da população negra, viabiliza uma percepção sobre a diversidade e proporciona a seus leitores uma apreensão em relação à sua própria identidade.

Face ao exposto, para o desenvolvimento dessa tese me inquieta: Como são tratadas as representações da cultura afrodescendentes em práticas de leitura no contexto escolar? A leitura ofertada em sala de aula oportuniza reflexões críticas acerca do silenciamento ou afirmação da cultura afrodescendente?

1.2 PROBLEMATIZAÇÃO

Como são tratadas as representações da cultura afrodescendente nas práticas de leitura no contexto escolar?

Como as práticas de leitura mediadas pela sala de aula tem contribuído para a construção do sentido da representação afrodescendente, como processo que permite o sentimento de pertencimento, reconhecimento identitário e interação do tema nos diversos contextos sociais?

A literatura ofertada nas práticas de leitura traz em seu bojo reflexões críticas sobre o silenciamento ou a afirmação da cultura afrodescendente? Como a representação afrodescendente é abordada na proposta curricular e nas práticas de leitura?

Como a ação docente e o currículo são motivados para motivam o aluno a se tornar u leitor interessado? Que instrumentos são propostos a partir do currículo e do planejamento para promover o nascimento de um leitor crítico e autônomo?

1.3- JUSTIFICATIVA

As vozes dos negros africanos, das ancestralidades, das territorialidades, das diversidades interculturais, não costumam figurar nos livros didáticos do componente curricular história que circulam em muitas escolas no Brasil. Assim, meninos e meninas deste país, tem uma representação inverídica sobre os povos africanos, uma visão parcial ou limitada ao que o olhar do homem branco europeu descreveu acerca dos africanos. Com isso, ouvindo uma única histórica, meninos e meninas, quer brancos, quer pretos, aprendem que ser negro é algo ruim e que o padrão de beleza é o padrão europeu da branquitude. Com isso, descendentes de negros, crescem com uma autoimagem distorcida e, por isso, buscam meios de branquearem-se.

A lei nº 10.639, promulgada, em 2003, ou seja, há 20 anos, tem como meta desconstruir a representação racista e equivocada disseminada, ao longo da história, sobre os povos africanos e seus descendentes. Para tanto, uma de suas prerrogativas é instituir, no currículo da Educação Básica, o ensino da História e Cultura africana. Diante dessas constatações, qual o alcance dessa lei? Quais mudanças ela trouxe e ainda tem trazido nas salas de aulas do Brasil afora?

Tais questionamentos, aliados ao fato de a proponente desta pesquisa ser uma mulher negra, professora da Educação Básica na rede pública do Estado da Bahia, que vivenciou e vivencia os estragos que uma representação equivocada, distorcida pode causar, mas que também soube se refazer e construir para si modelos de representatividade, é que surgiu o interesse em desenvolver esse estudo. Ademais, há que se considerar o potencial que as salas de aulas possuem de serem centros de formação intelectual de novas mentalidades, mentalidades que questionam, que irrompem com pensamentos racistas e discriminatórios.

Das andanças por salas de aulas e, principalmente, como professora de língua portuguesa e literatura, recaem sobre a prática desta pesquisadora alguns outros questionamentos, que também nortearão a pesquisa ora apresentada, dentre os quais convém citar: como são tratadas as representações da cultura afrodescendentes em práticas de leitura no contexto escolar? A leitura ofertada em sala de aula oportuniza reflexões críticas acerca do silenciamento ou afirmação da cultura afrodescendente?

Os questionamentos apresentados precedem a problemática que inquieta não somente a professora pesquisadora, mas também a menina e a mulher negra, que enquanto estudante

leitora e educadora, atentou para a literatura ofertada em sala de aula. E, principalmente sobre o lugar colocado pelos escritores brancos para homens e mulheres negros, ocuparem nas tramas, na maioria das vezes replicando o modelo de sociedade, na qual ao longo dos anos, pretos não são vistos como dignos, inteligentes, bonitos, capazes de ocupar espaços de poder, mas de subserviências. Então, mesmo buscando atender cotas institucionalizadas como obrigatórias para que o negro esteja no contexto das produções de cinema, teatro, moda, tv, os roteiros produzidos por brancos, reproduzem uma visão estereotipada, colocando os afrodescendentes, como pertencentes a uma única história: a da escravidão.

Muitas vezes a escola tem oferecido leituras de padrão eurocêntrico e o aluno não tem contato com personagens, cujas identidades são constructos de um ambiente decolonial onde a multifacetação pode permitir a interação com diversas línguas e culturas que integram a representatividade afrodescendente. Porque não é incomum hoje, mesmo na literatura brasileira, encontrar obras que reforçam estereótipos e preconceitos, que sempre colocam o negro como marginal, ignorante, servil, caricato, escravo e raça inferior. Esse processo de dominação pela cultura está centrado em um vácuo identitário para os afrodescendente, vez que a história sempre foi contada pela ótica do colonizador.

Feitos esses esclarecimentos, convém destacar que esta Tese de doutoramento foi organizada em cinco seções. A primeira é a introdução, parte na qual se apresentam as motivações para realização desta investigação, seus objetivos e como foi organizada. A segunda seção engloba os três capítulos teóricos nos quais se apresentam os conceitos elementares que norteiam as discussões que aqui são feitas.

Desse modo, no capítulo 1, abordam-se o conceito de representação, representatividade e simulacro, bem como o conceito de colonialismo e colonialidade. No capítulo 2, discutem-se os dispositivos legais que implementaram o ensino de cultura e história africana, a saber, a lei 10.639/2003. Por fim, no terceiro capítulo discute-se a concepção de leitura literária, de leitor e o (não) lugar da literatura africana nas aulas de Língua Portuguesa.

A terceira seção discorre sobre os caminhos metodológicos que foram adotados para realização do estudo, descrevendo-se, pormenorizadamente, o cenário da pesquisa, os sujeitos, os instrumentos de coleta de dados e os métodos de tratamento dos dados obtidos. A seção seguinte traz os resultados obtidos com a pesquisa, contrapondo-os aos referenciais teóricos usados ao longo desta tese. Por fim, as considerações finais encerram os elementos textuais desse estudo.

Espera-se que esta pesquisa não se limite ao espaço da Biblioteca desta Universidade, mas que os questionamentos aqui tecidos estimulem muitos professores e professoras a

adotarem práticas curriculares, práticas de leitura, que sejam emancipatórias e que corroborem para construção de uma mentalidade antirracista. Ademais, espera-se que os colegas de profissão encontrem, neste Tese, obras disponíveis on-line que podem auxiliá-los na construção de modelos de representatividade negra.

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 GERAL

Verificar se as práticas de leitura têm permitido representatividade da cultura afrodescendente, em atividades de ensino experienciadas em uma classe do 2º ano do Ensino Médio, bem como explicar como se produz a relação do aluno com as práticas de leitura, considerando a representatividade da cultura afrodescendente e a forma como ela é interpretada.

1.4.2 ESPECÍFICOS

Conceituar os termos representação, representatividade e simulacro, bem como o conceito de colonialismo e colonialidade

Discutir o conceito de identidade presente nas práticas de leitura do lócus da pesquisa.

Analisar como os documentos curriculares e planos de ensino incluem propostas de atividades de leitura que promovam ou não a representatividade da cultura afrodescendente.

Explicar como ocorre a relação do aluno com as práticas de leitura, contemplando a representatividade da cultura afrodescendente e a forma como ela é interpretada.

2- MARCO TEÓRICO

Minha maior virtude é ser negra

Cris Vianna¹

A frase de abertura deste capítulo é de uma atriz e cantora brasileira cuja fala reverbera um sentimento que se deseja ver presente em muitos afrodescendentes, não só no Brasil, como mundo afora, a saber, ver a cor negra da pele como uma qualidade, algo belo, não um defeito. Almeja-se que os afrodescendentes tragam representações outras que não seja a de pessoas negras apenas como escravizadas.

Em face disso, neste capítulo, discutir-se-ão as noções de representação, pontuando como se deu a construção da representação do negro no Brasil e na América Latina, tendo como aporte teórico as ideias de Sergei Moscovici (2005), bell hooks (1995), Anibal Quijano (2005), Bernardino Costa e Grosfoguel (2016), Mignolo (2017) e Oliveira e Lucini (2020). Em seguida, discute-se uma referência de simulacro e, por fim, a de representatividade, respectivamente à luz de Dess (2022), Rezino e Freitas (2018), Sánchez (2016), Madarasz (2005) e Pierre Bourdieu (1989), considerando que essa discussão está no cerne epistemológico da presente pesquisa.

2.1 A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DA AUSÊNCIA DE ESCRITORES E ESCRITORAS NEGRAS.

Os padrões representacionais de estudo no ensino de Literatura na educação básica, em especial na sua última etapa – o Ensino Médio, tiveram na sua gênese a organização a partir de livros didáticos e sistemas apostilados e organizados tendo como base uma linha do tempo por escolas literárias. Fato esse que não contribui muito para a formação literária que inclua homens e mulheres negros, pois sua apresentação é muitas vezes enviesada por um contexto social, uma biografia do autor e uns fragmentos de uma obra literária pertencente ao período literário e ao autor em estudo.

¹ Atriz e rainha de bateria da escola de samba Grande Rio. Disponível em: <https://extra.globo.com/famosos/minha-maior-virtude-ser-negra-diz-cris-vianna-rainha-de-bateria-da-grande-rio-843057.html>>

A questão da potencialidade adquirida pela literatura na criação de uma identidade nacional ocupou um espaço de destaque entre os intelectuais brasileiros desde o Romantismo até o Modernismo. Essa discussão se tornou recorrente no Brasil devido à necessidade da elaboração de uma consciência nacional que, distanciando o risco da aculturação, abrisse brechas para um sentimento identitário, tão importante para o processo de autoafirmação da identidade de cada sujeito.

Devido a inexistência de uma educação que possibilite o processo de ressignificação da diversidade étnico racial no âmbito escolar é um problema que vem se alongando no decorrer da história da humanidade e, com relação ao Brasil, onde a escravidão do negro se deu de maneira sistemática e legalizada, interligada aos interesses de nossas elites, permanecendo por quase quatrocentos anos. No entanto, é no instante que quando a criança negra chega à escola, percebe-se que ela traz consigo inúmeras de questões em relação ao seu pertencimento racial. Nesse momento, a escola irá responder de maneira favorável, ou não, por intermédio da escolha da metodologia e práxis pedagógica a ser adotada, atitudes, posicionamento ou até mesmo de seus silenciamentos e invisibilidades.

Percebe-se que especialmente nas escolas públicas, um fundamento crucial que pode ser acrescido dentro desse ambiente e que deveria ser o mobilizador das discussões étnico-raciais é a literatura, em especial, a literatura afro-brasileira. Um ponto crucial direciona-se as potencialidades que tem a literatura em abrir caminhos para discussões referentes a temática do negro e ainda à viabilidade de contribuir com a melhoria no nível de alfabetização e letramento dos estudantes.

A educação escolar deve ajudar professor e alunos a compreenderem que a diferença entre pessoas, povos e nações é saudável e enriquecedora; que é preciso valorizá-la para garantir a democracia que, entre outros, significa respeito pelas pessoas e nações tais como são, com suas características próprias e individualizadoras; que buscar soluções e fazê-las vigorar é uma questão de direitos humanos e cidadania. (Lopes, 2017, p.189)

Nessa direção, uma questão muito importante é a busca pelo entendimento do por que na escola pública, num cenário em que a maior parte dos estudantes são negros ou afrodescendentes, não se trata desta temática de maneira mais efetiva e assertiva, nem se trabalha com textos literários com os quais essa grande parcela da população se identifica. Que espaço é esse que silencia o negro em seu currículo e nas práticas didáticas do dia a dia? Que espaço é esse que parece insistentemente corroborar para a permanência do sujeito negro “à margem” como se fora ali o espaço físico e simbólico o qual ele devesse naturalmente ocupar? Os livros didáticos, as literaturas disponibilizadas e a escola precisam mudar essa concepção de

margem. Margem não é só periferia, insistimos em pontuar, é também fronteira e, sendo fronteira, há influência de mão dupla: do branco para o negro e deste para aquele.

No campo da literatura brasileira, é perceptível o apagamento de autores negros e de autoria feminina negra principalmente nas obras que versam sobre temáticas acerca das mulheres negras e as mazelas sociais que circundam. Frente a tal exclusão feminina, Gonzales (2020), destacam que “tais condições nos remetem ao mito da democracia racial enquanto modo de representação/discurso que encobre a trágica realidade vivida pelo negro no Brasil” (p.28). Porém, há inúmeros escritores clássicos que descreveram as vozes e narrativas de personagens negros, os quais não estão permeados por um ambiente no seu local de pertencimento, postulando assim estereótipos muitas vezes direcionado por marcas raciais e segregacionistas que invisibilizam e acentuam ainda mais a marginalidade dos negros e negras no âmbito da literatura.

O autor Morrison (2019) enfatiza que “a ficção narrativa proporciona uma selva controlada, uma oportunidade de ser e de se tornar o Outro. O estrangeiro. Com empatia, clareza e o risco de uma autoinvestigação” (p. 121), assim sendo, o estudante-leitor poderá se ver no lócus social em que o escritor negro se encontra, e as práticas literárias que não possibilita a inclusão da cultura afro-brasileira viabiliza que este estudante não só se identifique, bem como poderá desenvolver a alteridade frente a este autoconhecimento enquanto ser humano, pois a literatura embranquecida tende a não permitir que a condição social a qual o negro está inserido seja vislumbrada como um ser agente transformador de situações de desrespeito, precariedade e desigualdade socioeconômica e política.

Quando dialogamos frente as inquietações já sinalizadas acerca deste modelo de literatura que ainda estão presentes no ensino médio, é crucial destacar que defende-se aqui que essa mudança social e essa formação antirracista da sociedade brasileira se darão a partir da educação e conseqüentemente por práticas educativas que visem o processo de humanização dos corpos negros por intermédio da literatura negro-brasileira, sendo fundamentais proposições de trabalhos e obras que possam suscitar discussões necessárias nas aulas de literatura do país, em especial na Bahia.

Porém, compreende-se a dificuldade de se fomentar discussões acerca das temáticas raciais e propor efetivas transformações com relação a ela, mas isso não torna impossíveis ou desnecessárias ações contrárias ao racismo, pois como pontua Cuti (2018), “certa mordada em torno da questão racial brasileira vem sendo rasgada por seguidas gerações, mas a sua fibra é forte, tecida nas instâncias do poder e a literatura é um de seus fios que mais oferece resistência” (p.13). Sendo assim, o caminho percorrido pela leitura literária é o eixo organizador de ensino

da Língua Portuguesa que se torna muito capaz de propor reflexões, intervenções e mudanças que possam vencer ações opressoras posta aos corpos negros.

De acordo com Mello (2018):

Embora a literatura, por si só, não possa resolver os problemas de exclusão histórico-cultural e desigualdades socioeconômicas dentro e fora do sistema educacional, pode ser potencializada a favor de uma educação intercultural, visando à formação de novas gerações que reconheçam a diversidade cultural como um enriquecimento e não como um prejuízo para a sociedade (p. 94).

Diante disso, é a literatura afro-brasileira que se torna tão importante na construção da identidade étnica brasileira, pois é através dos caminhos que a literatura abre que o olhar do negro sobre si mesmo, sobre o mundo que o circunda e das relações que são estabelecidas socialmente, sobre a sua própria experiência humana, que se pode estabelecer de maneira mais eficaz a luta pelo racismo, sexismo e os mais diversos estereótipos e preconceitos existentes na sociedade brasileira. Em uma análise da literatura de maneira ampla, Colomer (2020) corrobora que ela oferece uma forma articulada de reconstruir a realidade, viabilizar a exploração de pontos de vistas próprios por intermédios da apresentação de outras alternativas ou de reconciliar os conflitos frutos de uma experiência mais pessoal e subjetiva. Desta maneira, os textos literários que tratam de questões como a identidade negra, o racismo, a miscigenação e as diferentes manifestações da cultura negra, representam fundamental caminho para reflexões, debates, com vistas à desmistificação da aparente democracia racial e a inclusão de temática caras e cruciais para a retirada da margem dos negros e negras que muito contribuem para a construção história deste país.

Nesse sentido, é muito importante enfatizar que ao trazer o protagonismo negro, a literatura afro-brasileira vem aos poucos possibilitando a mudança no cenário literário. A partir dessa perspectiva, muitos caminhos são descobertos no campo da prosa e da poesia estão sendo realizadas, o que contribui para a sua expansão e consolidação (Duarte, 2019). Dessa maneira, essa literatura precisa ser conduzida para a sala de aula, para ser lida, discutida e refletida.

Cosson (2018), acerca do ensino de Literatura, afirma que no Ensino Médio o seu estudo fica com certa limitação à história da literatura brasileira, com vistas simplórias de uma cronologia literária, onde o que acontece é uma divisão entre estilos de época, cânone e referências biográficas dos autores. Os textos literários, quando disponibilizados aos estudantes são fragmentados e acabam por servir primordialmente para a comprovação das características dos períodos em que foram escritos. Nesse direcionamento, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) destacam que a maioria dos professores apresentam certa limitação com o trabalho com os estudantes, já que na maioria das vezes apenas as obras literárias que

aparecem no livro didático são trabalhadas, limitando, portanto, o contato dos estudantes com outras obras, as quais poderiam ter uma contribuição para sua aprendizagem:

O livro didático [...] pode constituir elemento de apoio para que se proceda ao processo de escolha das obras que serão lidas, mas de forma alguma poderá ser o único. Os professores devem contar com outras estratégias orientadoras dos procedimentos, guiando-se, por exemplo, por sua própria formação como leitor de obras de referência das literaturas em língua portuguesa, selecionando aquelas cuja leitura deseja partilhar com os alunos (Brasil, 2006, p. 64-65).

Face o exposto acima, percebe-se que é preciso revermos as práticas de ensino de literatura que estão acontecendo nas salas de aula, uma vez que não estão viabilizando o despertar do gosto literário no estudante e nem formando leitores proficientes. Pelo contrário, estão dando certo afastamento no aluno frente a grande contribuição que a literatura pode trazer, de maneira que, fundamentalmente é crucial o desenvolvimento de novas práticas, para que o ensino de literatura cumpra sua função, que é a formação de leitores.

Nesse interim, torna-se crucial o trabalho com textos literários que viabilizam discussões reflexivas no espaço escolar principalmente pautas que possam abrir a construção de mudanças pelo viés da igualdade de racial. “Soluções para a violência contra as mulheres continuarão improváveis se esse problema for tratado através de lentes exclusivas de gênero, raça ou classe”, (Collins, 2020, p.71). Por outro lado, as soluções mais eficazes no combate permanente ao racismo e a violência devem partir de um projeto maior, que esteja alicerçado à educação, o qual possa dar voz para essas transformações tão importantes à sociedade brasileira.

Para Bell Hooks (2018), a inserção de classe nas discussões evidenciou novas análises não só tocante ao homem negro na literatura, mas abriu caminhos para se pensar a violação e negligência à mulher, isto é, a mulher negra periférica encontrasse em uma linha tênue de tragédias e invisibilidade social. É nesta direção que “Devemos aprender com a história do feminismo negro, que nos ensina a importância de nomear as opressões, já que não podemos combater o que não tem nome” (Ribeiro, 2019, p.11).

Numa sociedade como a brasileira, de herança escravocrata, pessoas negras vão experienciar racismo do lugar de quem é objeto dessa opressão, do lugar que restringe oportunidades por conta desse sistema de opressão. Pessoas brancas vão experienciar do lugar de quem se beneficia dessa mesma opressão. Logo, ambos os grupos podem e devem discutir essas questões, mas falarão de lugares distintos. Estamos dizendo, principalmente, que queremos e reivindicamos que a história sobre a escravidão no Brasil seja contada por nossas perspectivas também e não somente pela perspectiva de quem venceu [...]. Estamos apontando para a importância de quebra de um sistema vigente que inviabiliza essas narrativas (Ribeiro, 2019, p. 86).

E a maneira plausível de quebrar este sistema sinalizado por Djamila Ribeiro perpassa necessariamente pela autoria negra. Percebe-se que os escritores negros que se dispõem a escrever enfrentam variados obstáculos, desde a obtenção de tempo para se dedicar aos escritos, os espaços para publicação, e quando conseguem publicar ainda necessitam enfrentar uma disputa para que seus textos tenha o alcance de um público maior, que em certa medida, tem suas prioridades influenciadas pelo grande mercado editorial, para os quais nem sempre essas produções de fato tem valor. Embora tenham permitindo avanços, tais produções ainda não possuem uma ampla visibilidade que lhes cabem no contexto literário nacional.

Da mesma forma, o trabalho pedagógico realizado em sala de aula a partir do uso de textos, contos, livros e o diálogo inclinado para o estudo étnico racial é fundamental para compreender a própria realidade. Entretanto, é crucial apresentar obras que exemplifiquem no próprio enredo as problemáticas vivenciadas e sentidas no contexto ficcional em paralelo às vivências do cotidiano dos estudantes, bem como da própria sociedade brasileira.

Dessa maneira, muitas obras que fazem a reprodução de estereótipos de personagens nas narrativas literárias, inclusive das mulheres negras, que eram apresentadas na literatura como mulatas sem estudo, se habilidades intelectuais, apenas ligadas à sensualidade, assim também como de homens negros como inferiores e em situações de escórias sociais, que partiam de um legado histórico com resquícios do período escravocrata, até no contexto mais atual, onde homens e mulheres negros ainda é situada em uma condição subalterna. Com isso, “é necessário usar seu espaço de privilégio para dar espaço a grupos que não o têm, até porque esse privilégio foi construído em cima das costas de quem foi e é historicamente discriminado” (Ribeiro, 2018, p.55).

De acordo com Conforme Akotirene (2019), o processo de interseccionalidade faz com que as pessoas tenham percepções acerca das muitas opressões que ocorrem no cenário político, social e étnico. Dentro de um trabalho de literatura, o professor precisa trazer a tona as discussões interseccionais que atravessam as duras realidades dos estudantes e da maioria da população deste país. A literatura trabalha na sala de aula tem que traz objetivos mais sólidos e plausíveis para combater opressões como atos xenofóbicos e intolerância racial. Segundo Kimberlé Crenshaw, a interseccionalidade favorece-nos a enxergar a colisão das estruturas, a interação simultânea das avenidas identitárias, além do fracasso do feminismo em contemplar mulheres negras, já que reproduz o racismo. Igualmente o movimento negro falha pelo caráter machista, oferece ferramentas metodológicas reservadas às experiências apenas do homem negro (Akotirene, 2019, p. 14). Em suas palavras a autora reafirma:

O problema não está necessariamente nas respostas identitárias dadas à matriz colonial, mas em quais metodologias usamos para formular tais respostas, que, não raro, enveredam para uma dependência epistemológica da Europa Ocidental e dos Estados Unidos [...] (Akotirene, 2018, p. 31).

De acordo com Bell Hooks (2013) uma atenção especial as informações que são veiculadas ao consumo cultural precisa ser destaca:

Quando o consumo cultural coletivo da desinformação e o apego à desinformação se aliam às camadas e mais camadas de mentiras que as pessoas contam em sua vida cotidiana, nossa capacidade de enfrentar a realidade diminui severamente, assim como nossa vontade de intervir e mudar as circunstâncias de injustiças (Hooks, 2013, p.45).

Assim, ao expor que o acesso à cultura e seu devido consumo interligado à desinformação também pode patrocinar que ocorra problemas para toda população, Bell Hooks (2013), está se referindo à busca de uma proposta de intervenção, a qual não pode ser afetada pelas várias injustiças que acontecem, por intermédio da falta de conhecimento de seu corpo social.

Quando se trata de literatura, com todo o seu potencial de influência, o processo de desqualificação da produção negro-brasileira, percebe-se, está ativo há muito tempo. A palavra “negro”, nesse contexto, surge como o signo da ameaça. E não se trata de ojeriza às manifestações tradicionais de matriz africana. As manifestações folclóricas e religiosas, as lutas que viraram esporte, aquilo que foi ideologicamente abrasileirado, como as escolas de samba, nada disso incomoda tanto quanto a manipulação da palavra pelo negro como simbologia de sujeito em ação, seja na música, no palco ou na página (Cutí, 2010, p. 61).

Olhando para a história temos de frente a demonstração que muitos escritores e escritoras negras sempre foram condicionadas a breves trechos de suas escritas, além de não serem elencados se quer no cenário da Literatura Nacional. As discussões voltam à tona em um contexto mais atual, em que escritoras e escritores da literatura brasileira iniciaram a despontar no bojo literário, como é o caso opor exemplo das escritoras Conceição Evaristo e Carolina Maria de Jesus, que hoje são estudadas e cobradas como literatura obrigatória em alguns vestibulares de Universidades públicas no território brasileiro.

Para as mulheres de grupos oprimidos que têm reprimido tantos sentimentos – desespero, fúria, angústia [...] encontrar a voz é um ato de resistência. Falar se torna tanto uma forma de se engajar em uma autotransformação ativa quanto um rito de passagem quando alguém deixa de ser objeto e se transforma em sujeito. Apenas como sujeitos é que nós podemos falar. Como objetos, permanecemos sem voz – e nossos seres, definidos e interpretados pelos outros (Hooks, 2019, p. 45)

Nesse aspecto, suas obras literárias tiveram mais destaque e evidência, por causa de uma necessidade dos estudantes concluintes de Ensino Médio ao terem contatos com fragmentos de

textos ao processo de entrada no Ensino Superior, pois os textos destas autoras passam a ser mais divulgados e analisados num panorama contemporâneo, isto é, o estilo, a época e o aporte temático proposto pelas autoras que descrevem a situação de personagens negras em meio a miséria e condições degradantes da subalternidade feminina, as quais dão e recuperam a voz de denúncia social dessas personagens que manifestam na sua condição de mulher discriminada a marca da dor e a falta de oportunidade. Nesse sentido, conforme pontua Spivac (2010), “com respeito à imagem da mulher, a relação entre a mulher e o silêncio pode ser assinalada pelas próprias mulheres; a diferença de raça e classe estão incluídas nessa acusação” (p.84).

Por conseguinte, as obras da literatura afro-brasileira são estreitamente relacionadas aos modelos representacionais da questão identitária brasileira. Sendo assim, inúmeros leitores no ato da leitura conseguem identificar-se com as histórias de vidas daqueles personagens ou até mesmo podem reconhecer as lutas culturais vivenciadas por determinados grupos étnicos, o que também viabiliza uma formação de valores mais tolerantes, que tem como fio conduz uma percepção maior acerca das ações de cunho discriminatório e práticas racistas evidentes nas relações humanas.

2.2 POR UMA EPISTEMOLOGIA LITERÁRIA AFRO- BRASILEIRA

A produção literária afro-brasileira além possibilitar a visibilidade a outros agentes sociais, também, nos conduz a perceber outras maneiras sobre a produção do conhecimento. Esse campo literário ocasiona uma virada epistemológica a partir da qual novos campos de saberes são levados em considerações. Antes de adentrar os caminhos de outras epistemologias possíveis acerca da construção dos conhecimentos da literatura é preciso também dialogar sobre a constituição da ciência moderna e suas características. Boaventura de Sousa Santos (2008), no livro um discurso sobre ciência evidencia que a racionalidade da ciência moderna foi desenvolvida a partir do século XVI basicamente sob o domínio das ciências naturais, “o modelo de racionalidade que preside à ciência moderna constituiu-se a partir da revolução científica do século XVI e foi desenvolvido nos séculos seguintes basicamente no domínio das ciências naturais” (Santos, 2008, p.20-21). Somente por volta dos XVIII e XIX, a mentalidade da ciência moderna é incorporada às ciências sociais emergindo assim, o modelo global de racionalidade científica. Esse modelo usou o método cartesiano, delimitando fronteiras e determinando o tipo de conhecimento que pode ser considerado como científico, ou seja, apenas as formas de conhecimento que se ajustem pelos princípios epistemológicos e pelas regras do método desta ciência totalitária seria considerado científico.

A partir de então pode falar-se de um modelo global de racionalidade científica que admite variedade interna, mas que se distingue e defende, por via de fronteiras ostensivas e ostensivamente policiadas... Sendo um modelo global, a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o carácter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas. É esta a sua característica fundamental e a que melhor simboliza a ruptura do novo paradigma científico com os que o precedem (Santos, 2008, p.21).

É com fundamento nestes princípios que o conhecimento científico avança, sendo sua validade comprovada através de medições, objetividade e imparcialidade, assim a natureza teórica deste conhecimento científico deriva dos princípios epistemológicos e das regras metodológicas mencionadas anteriormente. Trata-se de um tipo de conhecimento que busca identificar as causas e formular leis, baseando-se em regularidades observadas, com o objetivo de prever o comportamento futuro dos fenômenos, conforme corrobora Santos (2008) “Um conhecimento baseado na formulação de leis tem como pressuposto metateórico a ideia de ordem e de estabilidade do mundo, a ideia de que o passado se repete no futuro (p.30).

A literatura afro-brasileira ao trazer a tona o protagonismo negro, visto de uma maneira incomum, porque, como vimos, o olhar destinado ao negro no tear da literatura canônica é quase sempre na condição de objeto, nos chama atenção para a importância de credibilizar outras experiências consideradas não hegemônicas. A importância de conhecermos outras formas de produção de saberes. “A ecologia de saberes visa ser uma luta não ignorante contra a ignorância. [...] Entre conhecer e ignorar há uma terceira categoria: conhecer erradamente” (Santos, 2008, p. 163). E a nesse direcionamento a literatura dita canônica, em grande escala, passou e passa esse conhecimento errôneo sobre o sujeito negro brasileiro.

Em face do que já foi exposto, emerge as seguintes indagações: Por que ainda persiste na atualidade a invisibilidade de negros e negras na literatura brasileira? Quais rupturas ocorreram no âmbito do campo literário para possibilitassem que escritores e escritoras negros narrassem suas escrevivências² da própria história no campo literário? É possível trazer a tona outros literários que estão escamoteadas levando em consideração uma epistemologia afro-literária?

²Creio que a gênese de minha escrita está no acúmulo de tudo que ouvi desde a infância. O acúmulo das palavras, das histórias que habitavam em nossa casa e adjacências. Dos fatos contados a meia voz, dos relatos da noite, segredos, histórias que as crianças não podiam ouvir. Eu fechava os olhos fingindo dormir e acordava todos os meus sentidos. O meu corpo por inteiro recebia palavras, sons, murmúrios, vozes entrecortadas de gozo ou dor dependendo do enredo das histórias (Evaristo, 2007, p. 19)

Posto isto, pensar em uma epistemologia da literatura afro-brasileira, é levar em consideração o reconhecimento dessa ecologia de saberes e, ao mesmo tempo, também contestar o caráter universalizante das epistemologias “ocidentocêntricas”³ (Oyěwùmí, 2021). Conceber a existência da literatura afro-brasileira é atuar politicamente frente as mazelas, contra os preconceitos, estereótipos e discriminações imputadas às pessoas negras e de afirmação da identidade negra. Por essa razão, há a necessidade darmos a devida nomeação. Adichie (2019), nos diz:

É assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa, como somente uma coisa, repetidamente, e será o que eles se tornarão. É impossível falar de uma história única sem falar sobre poder (...) como são contadas, quem as conta, quando e quantas histórias são contadas, tudo realmente depende do poder. Poder é a habilidade de não só contar a história de uma outra pessoa, mas de fazê-la a história definitiva daquela pessoa. (...) A consequência de uma única história é essa: ela rouba das pessoas a sua dignidade (Adichie⁴, 2019).

A fala da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2019) é fundamental para refletirmos sobre o perigo de uma história escrita a partir dos desbravadores, esta história que coloca a margem os grupos subalternizados. Nesse sentido, é crucial perceber é que a repetição de ideias, discursos, ideologias provocam a afirmação desses discursos em verdade e a literatura brasileira é um campo de inúmeros indícios desta repetição de ideias. Assim sendo, uma análise reflexiva acerca da literatura canônica permite-nos perceber que a mesma transformou-se uma memória particular, ou seja, a narrativa de um grupo social privilegiado em verdade absoluta, formando, assim, uma perigosa história única, ou seja, um mito histórico de origem que enaltece o papel histórico desse grupo social particular (principalmente escritores homens brancos), escondendo desigualdades raciais e diversidade de vozes em função do discurso homogêneo de identidade nacional.

Retomando as indagações sobre a literatura afro-brasileira, lembro-me de Duarte (2018), quando o mesmo postula que esta literatura:

Para além das discussões conceituais, alguns identificadores podem ser destacados: uma voz autoral afrodescendente, explícita ou não no discurso; temas afro-brasileiros; construções linguísticas marcadas por uma afro-brasilidade de tom, ritmo, sintaxe ou sentido; um projeto de transitividade discursiva, explícito ou não, com vistas ao universo recepcional; mas, sobretudo, um ponto de vista ou lugar de enunciação política e culturalmente identificado à afrodescendência, como fim e começo. (Duarte, 2018, p. 29).

³Termo que vai além do “eurocêntrico”, para incluir os Estados Unidos (Oyěwùmí, 2021, p.49).

⁴ <https://www.geledes.org.br/chimamanda-adichie-o-perigo-de-uma-unica-historia/>

Assim, percebemos que a literatura afro-brasileira traz no seu bojo a conjugação de elementos temáticos, autorais, dos pontos de vista de vários ângulos, linguagem e público a que se direciona. Refere-se na fusão de todos os componentes desse conjunto de maneira que o produto literário que dele seja emanado repleto um discurso verdadeiramente afro-brasileiro. Isto quer dizer que os temas sociais, históricos, políticos e culturais devem estar intimamente interligados ao povo negro e, além disso, é preciso a assunção que essas temáticas venham ao encontro de um ponto de vista próprio. É crucial o uso de linguagem específica, contagiando o texto com as marcas linguísticas herdadas da África, que estejam permeadas da cultura afro-diaspórica. Por fim, se a autoria literária é composta por negros e negras, também o é o público. É pensando que seja este o segmento da população que em especial se dirige a literatura afro-brasileira, uma parcela populacional que em grande medida é marcada pela marginalização, pela pobreza material e conseqüentemente pelo afastamento de um contato mais intenso com a proficiência leitora e da escrita, “se trata de um conceito em construção, mas que parece suficiente para ser tomado como paradigma”, enfatiza Duarte, 2018, p. 29.

Diante do exposto, é crucial destacar que, ao conduzir os caminhos da literatura afro-brasileira para ocupar o território da sala de aula junto ao cânone literário que é vigente nas escolas brasileiras da educação básica do país, é colaborar significativamente e positivamente com a ampliação da oferta de elementos formativos. A partir daí, pode-se erguer um itinerário que permeia às discussões para a desconstrução do preconceito racial, do sexismo, estereótipos e preconceitos diversos, que além de contribuir para a autoestima de estudantes de ascendência africana, cujo fracasso escolar pode estar vinculado à sistemática de abusos e injúrias raciais perpetrados por outros alunos e o silenciamento da escola frente ao problema, conforme hipótese levantada por Jesus (2018).

Ainda é preciso destacar que, direcionar a atenção para a especificidade da literatura Afro-brasileira é levar em consideração o lugar epistêmico de ser negro nessa sociedade. Assim sendo, é crucial a nomeação e a conceituação para a não constituição do engessamento da produção negra, muito menos a mesma se torne fundamentalista ou essencialista. Contrariamente, conforme destaca Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016) é fundamental “afirmar o lócus de enunciação significa ir na contramão dos paradigmas eurocêtricos hegemônicos que, mesmo falando de uma localização particular, assumiram-se como universais, desinteressado e não situados” (p.19). Essa afirmação de Bernardino-Costa e Grosfoguel pode ser compreendida como a literatura, ou melhor, a ideia de “alta literatura” como aquela em que trata de temas “universais” e é produzida, somente, por aqueles que detém os espaços de poder, ou seja, por um grupo específico.

Nesse sentido, quando a literatura afro-brasileira, se situar no seu lócus de enunciação é possível evidenciar as complexas relações interpeladas pelo contexto social brasileiro, fazendo com que seja evocado uma variedade de representatividades carregada de humanidade. É além de tudo isso, uma literatura em que as pessoas são tocadas uma pela outra, fazendo com que a humanidade do outro caiba, portanto na discursividade presente nessas letras, nesses escritos, não se limita a uma diminuição e ou uma maneira de abolir de vez o cânone, mas sim à necessidade de ocasionar novas competências de compreensão das transformações estéticas e sociais.

É através dessa manifestação literária de escritores e escritoras negras que se abre brechas e caminhos para que o sistema literário brasileiro organizado desde o século XVIII, contudo, somente no século XXI, tenha a necessidade de receber certa atenção dos setores ditos como legitimadores do texto literário, tais como, os críticos e a própria academia. Isso, de certa maneira, é um reflexo do problema social e estrutural encarado no campo literário, também estruturado por uma hegemonia racista, sexista e classista.

2.3 REPRESENTAÇÃO, SIMULACRO E REPRESENTATIVIDADE: ECOS DAS VOZES SUBALTERNIZADAS

2.3.1 Teoria das representações sociais: Algumas reflexões

A palavra representação, conforme explicita o dicionário online de Português, é um substantivo feminino que significa “ato ou efeito de representar”. Pode indicar também uma “exposição, exibição, uma ideia que se concebe de mundo ou de alguma coisa. Ato de representar, de desempenhar papéis em teatro: **representação** de uma comédia, de um drama”.

A representação seria, portanto, um modo de agir, de ser, de atuar, a qual está relacionada a questões históricas e sociais. Em virtude disso, a questão da representação foi objeto de estudo de muitos pesquisadores. Contudo, neste estudo, a Teoria da Representação Social, proposta pelo psicólogo social romeno Serge Moscovici, apresentará importantes contribuições para se elucidar o objeto de pesquisa aqui tratado, dada a necessidade de se transcender a discussão sobre representação afrodescendente. O psicólogo se baseou nos estudos sociológicos de Durkheim e Levy-Brhul, assim como nos pressupostos da teoria construtivista de Piaget e Vygostky para estabelecer uma relação entre o individual e o social. (Bertoni e Galinkin, 2017)

Importa esclarecer que a Teoria das Representações Sociais estabelecida por Serge Moscovici (1961), no seu estudo *A Psicanálise, sua imagem, seu público* foi um marco, um divisor de águas para o universo acadêmico, haja vista que estabelece outra forma de comunicar além da científica, a saber, o universo da conversação informal, do cotidiano. Dessa forma, o pesquisador propôs outras formas de se compreender os fenômenos sociais. (Alves, 2014)

Moscovici considera que as representações sociais se organizam “como um saber prático ou do senso comum, que tem sua origem nas práticas sociais” (Alves, 2014, p. 44). Esse postulado trouxe uma outra perspectiva sobre os fenômenos sociais, ao mostrar a necessidade de se romper com a história, pois esta não era uma ciência natural, era marcada humana e culturalmente. Os registros históricos, nesse viés, trazem marcas, ideologias dos grupos hegemônicos, não sendo, portanto, um discurso neutro.

Por conta disso, o que Moscovici buscou combater foi o pensamento dominante de que as pessoas não pensavam. Em grande parte, sua teoria revela seu contexto de vida. Como judeu, ele testemunhou os horrores da II Guerra Mundial, o preconceito contra os judeus, fatores que se notam em sua “Teoria das Minorias Ativas” e a sua oposição aos postulados vigentes na época de que a ciência deveria erradicar o pensamento espontâneo”. (Alves, 2014, p. 45)

Todas essas vivências levaram-no a interessar-se pelo imaginário, pelo simbólico, “surgindo uma grande preocupação para explicá-los e as noções de representação e memória social também faziam parte dessas tentativas de explicação”. (Alves, 2014, p. 46) A princípio, o pensamento teórico de Moscovici não foi bem compreendido, apenas a partir da década de 1980, com o avanço e evolução de outras ciências é que os estudos dele tiveram sua real importância compreendida.

Diferente do que pensavam os teóricos de sua época, Moscovici entendia que a separação entre o indivíduo e o coletivo era um engano, pois os comportamentos humanos não eram simples resultados de processos internos ou fisiológicos. Tão pouco as questões sociais eram meras interações ou trocas de poder. Essas relações entre indivíduo e coletivo eram mais complexas, envolviam conflitos e dissonâncias. Essa compreensão o levou a afirmar que não existe sujeito sem sistema nem sistema sem sujeito. Dessa maneira, “o papel das representações partilhadas é o de assegurar que sua coexistência é possível”. (Moscovici, 2012, p. 11) Por mais que Moscovici tenha bebido nas teorias circulantes em sua época, ele se afastava da visão “sociologizante de Durkheim e da perspectiva psicologizante da psicologia Social da época” (Alves, 2014, p.46).

Assim sendo, na perspectiva de Moscovici (2005.p.21), uma representação social nada mais é do que

Um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e de sua história individual e social

À luz do pensamento de Moscovici (2012), a representação social pode ser compreendida como “uma modalidade de conhecimento particular tendo a função de elaboração dos comportamentos e da comunicação entre os indivíduos” (Moscovici, 2012, p. 27). Isso significa que, a partir do que cada sujeito conhece ou compreende de um fato, uma situação, um conceito, ele constrói uma representação. Mas como esse conhecimento particular é construído? Ele se constrói por meio das interações sociais, por isso, a teoria de Moscovici associa o individual ao social ou ao coletivo. A cada conhecimento novo, o ser humano vai realizando um processo de assimilação de informações que Sawaia (2004) chama de ancoragem e objetivação. O primeiro diz respeito ao processo de assimilação de informações novas sobre um conteúdo já existente e o segundo alude à transformação de um conceito abstrato em algo palpável.

Dessa forma, o ser humano está em constante processo de ancoragem e objetivação. Esse é um processo muito importante porque ajuda a desconstruir conceitos equivocados, ideias preconceituosas, pois como bem coloca Moscovici nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura. Cada pessoa pensa através de uma linguagem e organiza seus pensamentos de acordo com um sistema que está condicionado, tanto pelas representações que possui, como pela cultura. As pessoas veem apenas o que as “**convenções subjacentes [...] permitem ver**” e permanecem “**inconscientes dessas convenções**”. (Moscovici, 2005, p 45, grifo nosso)

Dadas as considerações tecidas, compreende-se que a Teoria de Moscovici coaduna com esta pesquisa haja vista que esse autor considera que as representações sociais são construções não individuais, mas fruto de interações sociais, de construções históricas, dos embates que se travam no seio da sociedade. Ao correlacionar o pensamento dele ao comportamento da sociedade brasileira quanto às questões raciais, pode-se pontuar que as representações que os afrodescendentes possuem de si mesmos e que a sociedade tem dos negros africanos e seus descendentes foi condicionada ao longo dos séculos, forjada durante o período colonial e, por isso, desconstruir essa forma distorcida de se ver o negro e os afrodescendentes, requer aporte

teórico decolonial que ajude a construir um pensamento antirracista como se discutirá na seção a seguir.

2.3.2 A decolonialidade e a construção das representações sobre o ser negro na América Latina e no Brasil

A visão que se tinha tanto da colonialidade quanto da história era que se tratava de conteúdos fechados em si mesmos, sem questionamento. Era como um episódio completo, melhor ainda, como

capítulos que se abrían y se cerraban sin continuidad, ciclos que llegaban a término a través de rupturas drásticas. los relatos acerca de la esclavitud y de la trata transatlántica en el nuevo mundo no escaparon a esta forma de registrar los acontecimientos. No obstante, en el debate histórico contemporáneo se admite que el curso de la diáspora africana en tierras americanas es uno de los eventos de la historia humana con más trayectorias inconclusas, con más deudas por saldar, con más heridas sin curar, con más silencios cómplices de parte de los productores de discurso en las instituciones oficiales y académicas (Mosquera, Pardo, Hoffman, 2002, p. 13).

Os autores anteriormente citados veem a escravização dos negros africanos como um acontecimento histórico que deixa dívidas de muitos povos com os africanos, com feridas abertas, ante o silenciamento de muitos produtores de discursos. Portanto, os efeitos da colonização ainda se propagam, ao ponto de alguns pesquisadores como Oliveira e Lucini (2020), recorrerem ao termo decolonialidade para falar dos efeitos que a colonização deixou na história e na cultura e que ainda hoje são sentidos. Elas afirmam que o termo decolonialidade surgiu da compreensão de que a colonização não foi um evento que se findou com a emancipação política das colônias. Ainda nos dias atuais, os processos ideológicos coloniais são sentidos ou percebidos na organização econômica, nas relações de trabalho, nas relações pessoais, entre outros. Dessa forma, como dizer que o processo de colonização se findou? Como dizer que ficou no passado?

Foi esse entendimento que motivou muitos pesquisadores na América Latina a “ampliar categorias e conceitos adequados à América Latina como uma iniciativa de desenvolver estudos acadêmicos dedicados a esta problematização”. (Oliveira, Lucini, 2020, p. 98) Uma dessas pesquisadoras é Catherine Walsh, segundo ela, o termo decolonialidade designa resistência e recusa. É uma recusa ao modelo colonialista que, com base nos conceitos de raça, subalterniza e deprecia certos grupos étnicos.

Se existe o termo decolonialidade, também há o termo colonialidade. Este último “equivale a uma matriz ou padrão colonial de poder”, o qual ou a qual é um complexo de “relações que se esconde detrás da retórica da modernidade (o relato da salvação, progresso e felicidade) que justifica a violência da colonialidade”. (Mignolo, 2017, p.13)

Para Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016, p.15), os termos colonialidade e decolonialidade andam juntos, sendo que o primeiro designa os efeitos, “os conflitos de poder e os regimes de poder-saber continuaram e continuam nas chamadas nações pós-coloniais”. Assim sendo, a decolonialidade “consiste também numa prática de oposição e intervenção, que surgiu no momento em que o primeiro sujeito colonial do sistema mundo moderno/colonial reagiu contra os desígnios imperiais que se iniciou em 1492”.(Bernardino-Costa e Grosfoguel 2016, p.15).

Desse modo, os teóricos da decolonialidade e os que concordam com essa teoria questionam o projeto de modernidade europeu e o discurso do colonizador branco europeu que coloca as nações europeias colonizadoras num patamar de superioridade e que diminui e despreza os povos originários das colônias, os mestiços e os escravizados. Haveria modernidade sem exploração das colônias? Existiria modernidade sem exploração da mão de obra escravizada? Nas palavras de Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016), a resposta é não. Amparados nas ideias de Enrique Dussel (1994), ou pesquisadores anteriormente citados afirmam que sem colonialismo não haveria modernidade. A partir dessa formulação tornou-se evidente a centralidade do conceito de colonialidade do poder, entendido como a ideia de que a raça e o racismo se constituem como princípios organizadores da acumulação de capital em escala mundial e das relações de poder.

O racismo é, portanto, uma construção histórica, uma ideologia do branco europeu que precisava no sistema-mundo colonial estabelecer uma diferença entre ele e o colonizado, o escravizado. Essa diferença não ficou circunscrita a questão étnica, foi além, alcançando o mundo do trabalho e

[...] o controle do Estado e de suas instituições, bem como a produção do conhecimento. A partir do século XVI iniciou-se, portanto, a formação do eurocentrismo ou, como nomeia Coronil (1996), do ocidentalismo, entendido como o imaginário dominante do mundo moderno/colonial que permitiu legitimar a dominação e a exploração imperial. Com base nesse imaginário, o outro (sem religião certa, sem escrita, sem história, sem desenvolvimento, sem democracia) foi visto como atrasado em relação à Europa. Sob esse outro é que se exerceu o “mito da modernidade” em que a civilização moderna se autodescreveu como a mais desenvolvida e superior e, por isso, com a obrigação moral de desenvolver os primitivos, a despeito da vontade daqueles

que são nomeados como primitivos e atrasados (Bernardino-Costa e Grosfoguel, 2016, p.18).

É cruel observar como uma lógica imperialista criou uma história única e como a repetição dessa história única moldou e ainda molda o pensamento de muitas pessoas na América Latina, no Brasil. Foi esse discurso de superioridade do branco, dos “bondosos europeus” que deixaram suas terras para ajudar povos não civilizados, incultos, selvagens, que transformou indígenas, negros e mestiços em pessoas inferiores, indignas de certos cargos no Brasil colônia, indignos no Brasil contemporâneo. Quantos afrodescendentes não se veem como indignos, inferiores, por conta desse discurso? Quantos brasileiros por terem a pele mais clara não oprimem aqueles que têm pele mais escura? É por isso que não se pode falar em uma extinção do colonialismo. Enquanto os materiais didáticos forem escritos sob a égide do pensamento europeu colonizador, que se arvora salvador e benfeitor dos ditos inferiores, enquanto o currículo escolar for europeu, enquanto não se ouvir o indígena, o negro, o afrodescendente, não se irrompe com a história única, com a colonialidade do poder e do saber.

Foi essa compreensão que levou alguns pesquisadores latino-americanos a se reunirem e criarem no final da década de 1990 o grupo de pesquisa Modernidade/Colonialidade. Desde sua formação “[...] os estudiosos pautaram o pensamento decolonial e dialogaram com os trabalhos que já vinham sendo produzidos por latino-americanos. Exemplo disto são os autores Aníbal Quijano com a colonialidade do poder, Ernesto Dussel e a filosofia da libertação, Immanuel Wallerstein com a teoria do sistema-mundo, entre outros. Além dos clássicos do pensamento negro já produzidos, como os de Frantz Fanon e Aimé Césaire” (Oliveira; Lucini, 2020, p.99).

À luz desse pensamento, Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016) declaram que o século XVI foi o período da conquista da América, da criação de um modelo econômico em nível mundial, mas, sobretudo, foi o século em que emergiu o primeiro “grande discurso do mundo moderno, que inventou e, ao mesmo tempo, subalternizou populações indígenas, povos africanos, muçulmanos e judeus”. (Bernardino-Costa e Grosfoguel, 2016, p.18).

Nesse grande discurso “o corpo colonizado foi visto como corpo destituído de vontade, subjetividade, pronto para servir e destituído de voz” (Hooks, 1995). Corpos destituídos de alma, em que o homem colonizado foi reduzido à mão de obra, enquanto a mulher colonizada tornou-se objeto de uma economia de prazer e do desejo” (Bernardino-Costa e Grosfoguel, 2016, p.19).

Desse modo, os teóricos da decolonialidade tem um papel muito importante pois seus constructos teóricos podem ajudar os professores a adotarem uma educação antirracista que coopere para a decolonização do saber, bem como para a construção da representatividade dos afrodescendentes, que muitas vezes só tem o espaço da representação. O movimento decolonial oportuniza ao afrodescendente o resgate das memórias usurpadas ou subjugadas pelo colonizador, assim como contribui para a construção identitária e desconstrução de estereótipos perpetuados pelas representações da colonialidade.

É interessante pontuar que a busca do rompimento do pensamento colonial, tão almejado pelo movimento de decolonialidade, proporciona a abertura de caminhos para a escuta de uma pluralidade de vozes, que questiona a existência de uma única narrativa- a do colonizador- que tanto contradiz a real constituição de representatividades afrodescendentes.

2.3.3 O lugar dos negros e afrodescendentes na história brasileira

Compreender como os homens e mulheres de ascendência negra se veem e como são vistos pela sociedade na contemporaneidade requer que se repense a história e a construção social que se fez dos povos, sobretudo dos negros, ao longo da história. Antes, porém, de se enveredar por essas questões convém elucidar porque optou-se neste estudo pelo termo afrodescendente.

No discurso cotidiano das pessoas no Brasil são veiculados termos como negro, negra, preto, preta, mulato, mulata, pardo, parda, moreno, morena, entre outros, todos usados para se referir para nomear pessoas com ancestralidade africana. Cada um desses termos, entretanto, possui uma carga semântica, uma ideologia que o acompanha e depende do tom da pele da pessoa, do quão liso ou crespo é o cabelo, dos traços fenotípicos, entre outros, pois, nomear algo, nomear uma pessoa, possui um significado profundo, produz subjetividades, sentidos especiais, evocam memórias. (Luz, 2012; Lago, Montibeler e Miguel, 2023).

Para muitas pessoas, ser chamado de negro ou chamar alguém de negro remete à escravidão no período colonial e a todas as mazelas que essa escravização representou. Muitas vezes, quando a pessoa se reconhece como negra é interpelada a se ver como morena, como parda, termos que clareiam a pessoa, deixando-a mais perto do estereótipo branco do que do africano, como explicam Lago, Montibeler e Miguel (2023). Para esses autores, o termo pardo é uma negação da negritude, uma tentativa de branqueamento da sociedade brasileira. Apesar dos autores anteriormente citados apresentarem esse pensamento, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) órgão responsável por realizar o Censo demográfico do Brasil,

vale-se de cinco termos para classificar etnicamente a população do país, a saber: branco, amarelo, indígena, negro e pardo. Negros seriam as pessoas de pele mais escura, enquanto pardos, os de pele mais clara. (Vicenzo, 2021)

Se os instrumentos de pesquisa federal recorrem a termos equivocados para reconhecer etnicamente uma pessoa, dá para entender a complexidade ideológica que os termos negro, pardo, mulato, moreno carregam. Ademais, nomear alguém com esses termos implica determinar politicamente a pessoa, haja vista que, como diz Luz (2012, p.1), nomear é determinar e “ao determinar um indivíduo por um nome”, quem assim o faz coloca a pessoa na posição de sujeito, individualiza-o, fazendo-o ocupar um lugar político. Esse lugar político numa sociedade tão desigual, tão preconceituosa como a brasileira, nem sempre é bom.

Ciente das complexidades que os termos ora discutidos carregam, e por entender que não importa se o cabelo é carapinha, crespo ou liso, se a pele é mais clara ou escura, todos são descendentes de africanos, esta pesquisadora optou por usar o termo afrodescendente nesta tese, por compreender que é mais amplo, que engloba pessoas de diferentes matizes de pele, pois foca na questão da ancestralidade. Assim sendo, quando o termo negro ou negra são usados, eles se referem aos africanos e quando se usa afrodescendente fala-se dos brasileiros com ancestralidade africana.

Tal escolha não teve por base a chamada Cartilha do Politicamente correto, documento publicado em 2004, na gestão do então presidente Lula. Esse documento deveria servir de alerta para pessoas que agiam com preconceito e discriminação, sem perceber, em face da naturalização dos usos de certos termos e expressões. O documento foi duramente criticado por ser considerado incapaz de mudar mentes e comportamentos e, por isso, o governo optou por retirá-la de circulação.

Por que tanta dificuldade em se assumir negro ou negra ou em assumir uma descendência africana? Tudo isso é fruto da história, do modo como africanos foram mostrados nos discursos históricos. Nesse sentido, indaga-se: como história e a historiografia permitiram e permitem as pessoas verem ou conhecerem acerca dos negros africanos trazidos forçadamente ao país no período da colonização? Qual ou quais são as representações sobre os africanos, sobre o ser negro que os estudantes afrodescendentes têm? Talvez a primeira representação dos negros africanos que os estudantes tenham sejam negativas, pois estes são mostrados como escravos. Usa-se aqui o termo escravo, porque os livros de história não contam a história dos negros em África, como reis, rainhas, príncipes e princesas até o momento em que foram escravizados, desterritorializados à força. Eles simplesmente “aparecem” nos manuais didáticos de história como escravos. Assim, associa-se a ideia de ser negro como algo ruim.

O que se discute nesta pesquisa pode ser comprovado por algumas imagens.

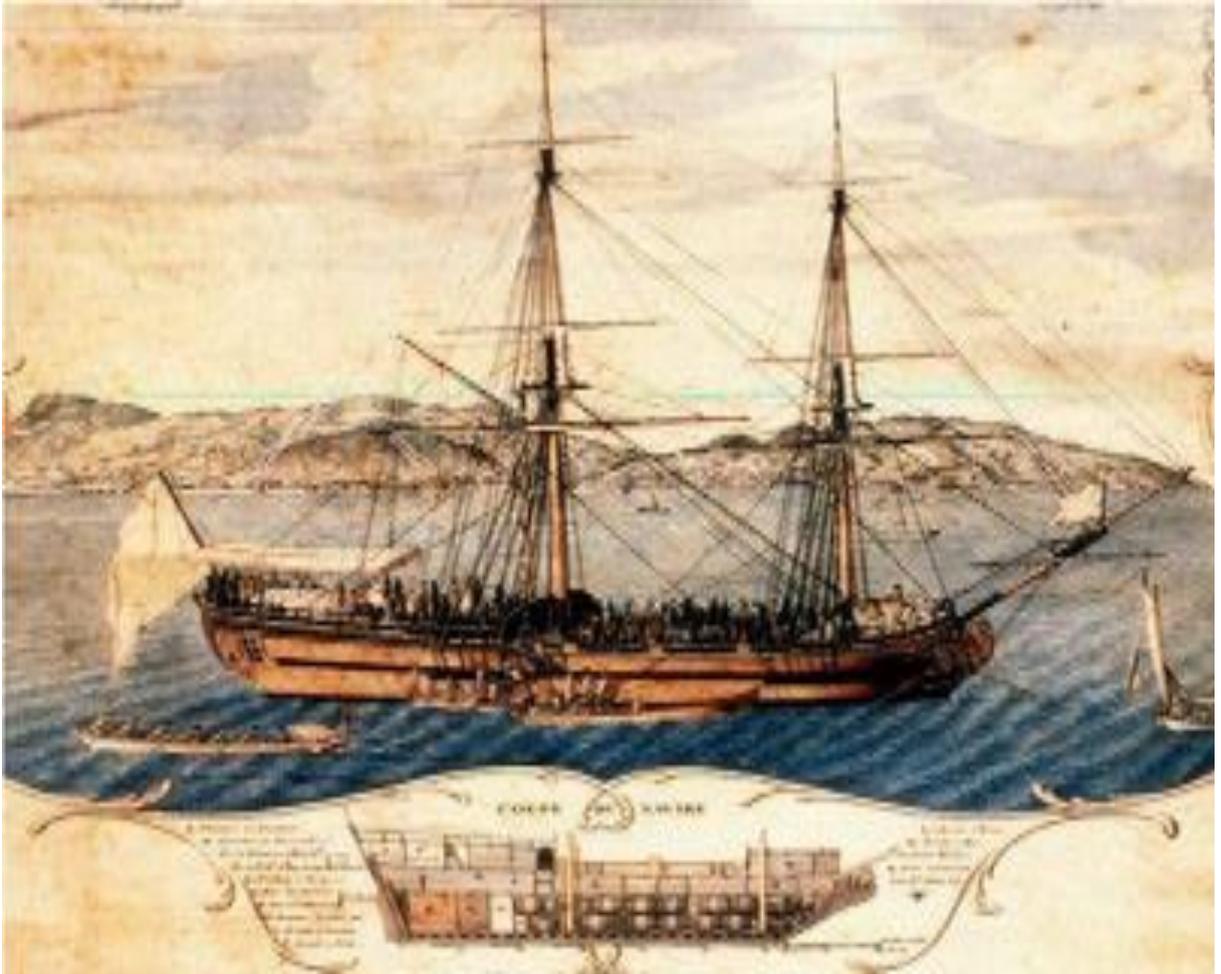
Figura 1: Senhora na liteira com seus escravos, 1860.



Fonte: Instituto Moreira Salles.

Essa foto é um registro de uma cena urbana de 1860. Era muito comum que os senhores brancos exibissem suas propriedades: os escravos. Chamam atenção nesta foto os “escravos” descalços. E como os africanos chegaram ao Brasil? Como foi a travessia? Como eram vistos? Como se dava a comercialização dos africanos?

Figura 2: La Marie-Séraphique, Saint Domingue (Haiti)

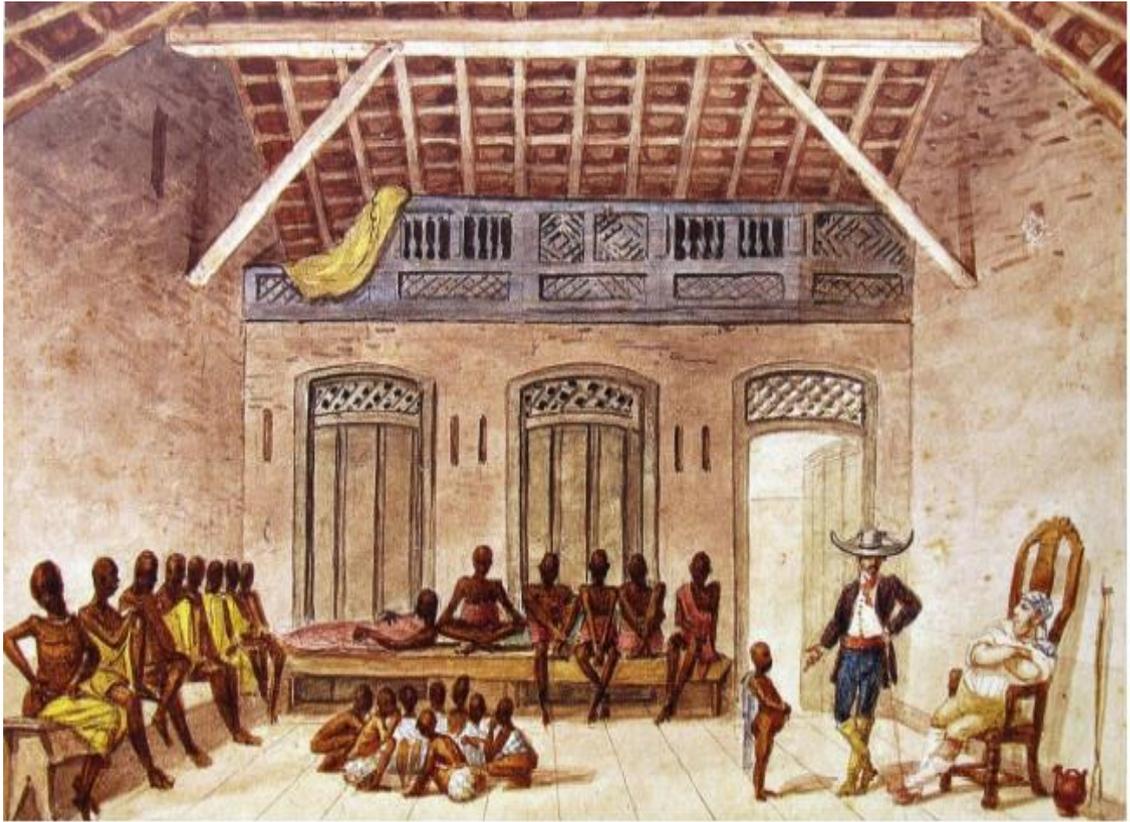


Fonte: Azevedo; Seriacoppi. História: passado e presente, 2016, p.84.

A imagem presente no livro didático anteriormente citado surge como uma forma de complementar o texto, porém, ela fica, de certa forma, “solta”, porquanto o autor do livro didático não fala das péssimas condições de vida e saúde dos africanos trazidos nesses navios tumbeiros. Não falam do calor de 50° C que era necessário suportar, nem da alimentação precária à base de milho, nem da ingestão de apenas meio litro de água por dia. Dessa forma, a imagem não permite aos alunos tecerem críticas ou refletirem sobre a perversidade do sistema escravocrata.

Outra imagem que deve ser citada e discutida é uma pintura do artista francês Jean-Baptiste Debret, no qual ele apresenta a representação de um local de venda de escravos.

Figura 3: Mercado da Rua do Valongo



Fonte: Boulos Jr, 2013, *História, Sociedade & Cidadania*, p.102.

Nesta imagem mostra-se um local de comercialização de africanos escravizados. A imagem mostra mulheres negras muito bem-vestidas, como se estivessem se exibindo, parecem até manequins de loja. Os homens estão harmonicamente sentados e as crianças brincam em paz. A pintura não condiz com a realidade de como africanos que aqui foram trazidos à força eram tratados. Imagens como essa contribuem para uma falsa representação da escravidão que sustentou o regime colonialista. Não era algo pacífico, não havia ordem ou respeito aos africanos como seres humanos. Nota-se que os livros didáticos transitam entre mostrar o ser negro como algo ruim ou o processo de escravização como simples, pacifista.

São essas imagens que contribuem para construir as primeiras representações da negritude para muitos meninos e meninas, quer brancos, quer negros. Toda representação que os povos latinos têm de si- e o Brasil integra esse grupo, decorre do capitalismo colonial/moderno e eurocêntrico.

Essas imagens mostram representações sociais do branco, do negro. E essas representações foram passadas gerações após gerações. Elas se tornaram “um saber prático ou do senso comum, uma forma de conhecimento específico que, estando intimamente enraizada

às experiências socialmente compartilhadas, orienta as comunicações e condutas cotidianas dos indivíduos entre si e com os outros”. (Madeira, Tura e Tura, 2003, p.108).

A esse respeito Aníbal Quijano (2005, p.117) afirma que o poder do capitalismo colonial estava centrado na “classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo”.

Quijano (2005, p.118) é categórico em afirmar que a noção de raça como se tem hoje e toda forma de discriminação associada a esse termo não se conhecia antes da América colonial. “Talvez se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas o que importa é que desde muito cedo foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos”.

Dessa maneira, nas colônias europeias, a cor da pele, os traços fenotípicos, distinguiam o branco europeu colonizador dos mestiços e dos povos originários de cada colônia. Essa distinção foi gerando identidades históricas e correlacionadas ao trabalho. “Assim, ambos os elementos, raça e divisão do trabalho, foram estruturalmente associados e reforçando-se mutuamente, apesar de que nenhum dos dois era necessariamente dependente do outro para existir ou para transformar-se”. (Quijano, 2005, p.118)

Transpondo o pensamento de Quijano para o que ocorria no Brasil colônia- e que ainda se observa nos dias atuais- ao branco reservava-se o ócio, os cargos proeminentes, os estudos; aos negros, o trabalho escravo e após a abolição da escravatura, restou a marginalidade, as periferias das cidades. Quijano (2005) relata algo similar quando declara que

Em alguns casos, a nobreza indígena, uma reduzida minoria, foi eximida da servidão e recebeu um tratamento especial, devido a seus papéis como intermediária com a raça dominante, e lhe foi também permitido participar de alguns dos ofícios nos quais eram empregados os espanhóis que não pertenciam à nobreza. Por outro lado, os negros foram reduzidos à escravidão. Os espanhóis e os portugueses, como raça dominante, podiam receber salários, ser comerciantes independentes, artesãos independentes ou agricultores independentes, em suma, produtores independentes de mercadorias. Não obstante, apenas os nobres podiam ocupar os médios e altos postos da administração colonial, civil ou militar. (Quijano, 2005, p.118-119)

Vê-se algo diferente hoje em dia? Muito pouco. Quantos afrodescendentes são encontrados nos consultórios médicos, nos jornais televisivos ou ainda em altos cargos públicos? São poucos mesmos. É como diz Quijano (2005), o colonialismo acabou, mas ainda perdura a colonialidade do poder até os nossos dias. A figura 4 mostra exatamente isso.

Figura 4: Desigualdades decorrentes da colonialidade do poder.



Fonte: Arantes, 2017, p.8

Os dados da figura 4 mostram como os negros ainda encontram dificuldade para concluir a educação básica. Tudo isso fruto da desigualdade social que assola esse país e que remonta ao período colonial. Foi esse período histórico que disseminou a ideia de raças superiores e raças inferiores que resultaram na “subalternização e destituição material e simbólica dos bens sociais que geram respeito e estima social aos negros africanos – ciclo de desvantagens – e, de outro, coloque os brancos imersos em um sistema de privilégios assumido como natural, como norma.” (Pires & Silva, 2015, p. 66)

Por conta disso, como mostra o Instituto Unibanco (*s.d.*, online) “o conjunto de preconceitos direcionados à população negra encontra-se enraizado no inconsciente e na subjetividade de indivíduos e instituições, se expressando em ações e atitudes discriminatórias regulares, mensuráveis e observáveis”. Tudo isso camuflado, pois impera no imaginário popular o mito do Brasil como uma democracia racial. Segundo esta ideia, conforme explica Nascimento (1978), pretos e brancos convivem harmoniosamente, desfrutando iguais oportunidades de existência. A existência dessa pretendida igualdade racial constitui o maior motivo de orgulho nacional, no entanto, “devemos compreender democracia racial como significado a metáfora perfeita para designar o racismo estilo brasileiro: não tão óbvio como o racismo nos Estados Unidos e nem legalizado qual o apartheid na África do Sul, mas eficazmente institucionalizado nos níveis oficiais de governo assim como difuso no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país. (p. 41)

Se brancos e negros vivem em harmonia como se quer acreditar, quantos autores negros ou autoras negras fazem parte do currículo escolar? Quantos textos trazem uma representação positiva dos negros africanos e dos afrodescendentes? Um número ainda incipiente. Por isso, os brasileiros, são, em certa medida, ouvintes/leitores de narrativas únicas, contadas por terceiros, como diz a nigeriana Chimamanda Adichie na palestra *O perigo de uma história única*. Adichie (2009) relata que começou a escrever muito cedo, com cerca de 7 anos de idade, porém, suas histórias eram ecos de suas leituras de literatura britânica. Observe a fala da escritora:

Quando comecei a escrever, lá pelos sete anos de idade — textos escritos a lápis com ilustrações feitas com giz de cera que minha pobre mãe era obrigada a ler —, escrevi exatamente o tipo de história que lia: todos os meus personagens eram brancos de olhos azuis, brincavam na neve, comiam maçãs e falavam muito sobre o tempo e sobre como era bom o sol ter saído. Escrevia sobre isso apesar de eu morar na Nigéria. Eu nunca tinha saído do meu país. Lá, não tinha neve, comíamos mangas e nunca falávamos do tempo, porque não havia necessidade. Meus personagens também bebiam muita cerveja de gengibre, porque os personagens dos livros britânicos que eu lia bebiam cerveja de gengibre. (Adichie, 2009, p. 6).

Quantos meninos e meninas negras no Brasil não constroem representações do branco como padrão de beleza, falam também de neve, por que a única literatura que lhes chega às mãos traz apenas personagens brancos e cenários europeus? Dessa forma, não se constrói uma representação do negro como belo. Para Adichie (2009), isso muda quando ela descobre os autores africanos e isso teve um impacto muito forte para ela.

Como eu só tinha lido livros nos quais os personagens eram estrangeiros, tinha ficado convencida de que os livros, por sua própria natureza, precisavam ter estrangeiros e ser sobre coisas com as quais eu não podia me identificar. Mas tudo mudou quando descobri os livros africanos. Não havia muitos disponíveis e eles não eram tão fáceis de ser encontrados quanto os estrangeiros, mas, por causa de escritores como Chinua Achebe e Camara Laye, minha percepção da literatura passou por uma mudança. Percebi que pessoas como eu, meninas com pele cor de chocolate, cujo cabelo crespo não formava um rabo de cavalo, também podiam existir na literatura. Comecei, então, a escrever sobre coisas que eu reconhecia (Adichie, 2009, p.8).

Diante dessa fala, indaga-se: quando os estudantes das escolas públicas do Brasil terão acesso aos textos de autores afrodescendentes? Quando veremos *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus sendo lido? Ou ainda *Olhos D'água*, de Conceição Evaristo e outras tantas de suas escrituras? Tal como Adichie, não se quer aqui desprezar a literatura nacional, tão pouco menosprezar seu poder de despertar a imaginação e de formar leitores. O que se questiona é o fato de muitos estudantes terem acesso apenas a uma única história, a uma única forma de ver o mundo, a apenas uma representação depreciativa dos povos africanos e de seus descendentes.

2.3.4 Representação dos negros no Brasil: um simulacro?

Quando se retoma o pensamento do psicólogo social Serge Moscovici (2005) e o atrela ao conceito de representação, fica perceptível que na acepção dessa palavra, em quaisquer dos contextos que seja tomada, trata-se de uma ação de aparentar algo, parecer algo, transfigurar-se, como um **simulacro**.

De acordo com o dicionário on-line de Língua Portuguesa, a palavra simulacro designa uma “imagem que imita uma coisa ou pessoa” ou uma “imitação, cópia defeituosa ou mal feita”. O conceito de simulacro surge com o filósofo Platão quando este buscava explicar o trabalho realizado por outro grupo de filósofos: os sofistas. Os sofistas lidavam com a argumentação, com o convencimento por meio da linguagem e cobravam para ensinar as pessoas a arte da retórica. Dessa forma, sabendo argumentar, os sofistas mostravam que era possível fazer com que algo que não era, passasse a ser.

Platão, por sua vez, tinha o entendimento de que não era possível representar um objeto em sua essência, em sua completude, o que se transmitia ou se reproduzia era sua aparência. Isso corresponde a dizer que toda representação é uma cópia do ser e o que permite estabelecê-lo é uma forma originária e anterior a toda a experiência. Assim, distingue-se dois tipos de

imitação: a que imita o ser verdadeiro é uma cópia; a que imita este outro gênero de ser, um ser por semelhança, é o simulacro. O simulacro à luz desse entendimento não imita, não é cópia do ser verdadeiro, ele seria uma representação não verdadeira (Rezino e Souza, 2018).

Apesar do conceito de simulacro ter sido estabelecido por Platão, segundo explica Madarasz (2005, p.1210), o vocábulo teve seu sentido generalizado a partir dos anos de 1970 e 1980, sobretudo, no âmbito artístico e literário. Nesse meio, o termo passou a aludir àquilo que era artificial, mas equiparável a uma verdade, ou seja, passou a ser “associado ao falso, e assim ao indesejável [...]”.

Um dos filósofos que desenvolveu de forma mais ampla a teoria do simulacro foi Gilles Deleuze. O francês retoma as ideias de Platão e propõe que o simulacro alude a uma concepção específica da linguagem, a qual pode ser explicada por meio do solecismo. Este último, por sua vez, se trata de um erro sintático, uma certa incorreção no uso da linguagem, ou seja, uma falha, um engano. Para Deleuze, entretanto, um solecismo é capaz de levar ao entendimento contrário daquilo que indica (Madarasz, 2005).

Enquanto Platão critica e de certa forma caracteriza as cópias boas e as cópias ruins, colocando o simulacro como uma cópia malfeita de um ser, Deleuze vai apontar que o simulacro se constrói a partir ou sobre uma disparidade, interiorizando uma diferença.

Embora Deleuze não veja o simulacro como algo ruim como via Platão, ele pondera acerca da ideia de diferença como ponto de partida para o simulacro. E é nesse sentido que o termo interessa nesta tese. Entende-se que as representações dos negros africanos e de seus descendentes, quer em livros didáticos, quer em publicidades ou em qualquer outro meio, trazem imagens distorcidas, díspares do que de fato foram e são os negros africanos e os afrodescendentes.

Os materiais históricos se limitam a descrever os negros como escravizados. Eles não aparecem como reis, rainhas, príncipes, princesas, generais de guerra, nem como pessoas que, em sua terra natal, tinham prestígio, poder e cultura. Ser negro é mostrado na historiografia brasileira como algo ruim.

E, ao tomar esta palavra para análise, é possível inferir que um simulacro não possui feições identitárias, mas é aquele que não ocupa lugar, não finca raízes, não possui historicidade. Dessa forma, entende-se que os estudantes têm tido acesso a simulacros do povo afrodescendente.

Vale destacar que, segundo Baudrillard (1997), primeiro temos a representação, depois, o simulacro que seria uma segunda tentativa de batizar as coisas. Dessa forma, simular equivale a fingir uma presença de algo que se encontra ausente, isto é, cria-se uma imagem que não se

relaciona com a realidade, antes, distorce-a. Assim, cria-se uma falsa identidade entre o objeto simulado e a coisa em si. Por isso, ousa-se dizer, o que se tem em termos de representatividade do povo afrodescendente no Brasil não passa de simulacro.

2.3.5 Os negros no Brasil: construindo uma representatividade

É importante ressaltar, com base nas discussões de Silvio Almeida e Djamila Ribeiro (2019) que ao buscar compreender o que significa representação, intenciona-se conhecer o sentido de representatividade, não para estabelecer uma dicotomia entre ambos os vocábulos, mas, por conseguinte, sobre como representar, pode constituir uma função social ou uma função de registro. Para melhor explicar essa discussão, é preciso considerar a etimologia da palavra representatividade. Do Latim *Repraesentare*, significa “colocar à frente”, de Re-, prefixo intensificativo, mais *Praesentare*, “apresentar”, literalmente “colocar à frente de”, formado por *Prae-*, “à frente”, mais esse, “ser, estar”.

Nessa linha, a pesquisadora faz uma breve reflexão, ao abordar sobre como cotidianamente, homens e mulheres afrodescendentes, são incluídos em programas de televisão, outdoors e diversos veículos publicitários no Brasil. É interessante sinalizar que embora haja a presença de afrodescendentes, sua função ainda parece simbolizar o cumprimento de uma amostragem, vez que esta entrada é normalmente controlada por pessoas de ideologias dominantes, que podem perpetuar modelos herméticos ou categoricamente caricatos e figurativos.

Ao analisar a definição das expressões representação e representatividade supracitada, é possível depreender que ambas trazem em sua centralidade, o verbo representar. Entretanto, a primeira, trata-se da ação de mostrar, lembrar, figurar, enquanto a segunda, traz em si, a intencionalidade de impulsionar, colocar-se à frente, protagonizar, ser, estar, e não apenas figurar.

Nesse sentido, intriga a pesquisadora o uso que se tem feito de ambas as palavras, em variados contextos discursivos e sociais. Mas, não apenas como uma confusão linguística, todavia, promover uma reflexão da sua importância, para que, de fato e de direito, não só o vocábulo seja motivo de discernimento, mas se há representatividade, ao abrir-se espaço para a presença de afrodescendentes, em comerciais, novelas, teatros, cinema, reality show, telejornais e nas mídias sociais, sendo que estão subordinados ao, script, em sua maioria, imutável, de diretores cujas histórias, reproduzem a cultura de uma sociedade hierarquicamente e predominantemente branca.

Sendo assim, convém indagar: toda presença é representativa? Quais seriam os critérios mínimos de representatividade? Seria possível estabelecê-los objetivamente? É possível subverter a lógica da invisibilização afrodescendente nos espaços de poder por meio da representação?

Assim sendo, a representatividade deve dialogar no campo teórico com princípios cujas defesas das ideias e direitos sejam palpáveis no campo prático, rompendo com o colonialismo intelectual que cerceia o afrodescendente de enunciar-se e desafiar o *status quo*. É preciso dar eco às vozes subalternizadas pela equalização das vozes eurocêntricas.

Ao se tratar da representatividade transcendendo a representação, objetiva-se esclarecer que o que se empenha em aclarar é acerca da importância em defender o lugar de fala dos que experienciam as questões, sentem as dores na própria pele, são atores das suas histórias, autores das suas narrativas, muitas vezes, ao longo da história descrita pela ótica intelectual colonizadora. Ao reclamar o significado e a efetiva representatividade afrodescendente não se intenciona emudecer o discurso branconcêntrico, nem seria possível do ponto de vista histórico, mas refazer um percurso que oportunize ao negro o protagonismo social.

Mas afinal, o que é a representatividade aqui discutida? Na ótica de Sánchez (2016), o termo representatividade tem um conceito proveniente da junção do significado de outros dois termos, quais sejam, representação mental e representação mimética. Desse modo, a representatividade se dá quando uma pessoa se torna imagem ou símbolo de alguma coisa ou quando uma pessoa reúne traços que são considerados comuns a conjunto de pessoas ou coisas, ou seja, quando uma pessoa ou coisa materializa uma representação mental (Sánchez, 2016).

Para Dess (2022, p.7), a representatividade é um conceito estético que está “no âmbito da observação e da imaginação”. Isso quer dizer que quando um ator, um jornalista, um médico afrodescendente são mostrados e as pessoas os veem como um igual, essa pessoa se torna representativa. E essa representatividade tanto pode ser individual quanto coletiva. Há uma representatividade coletiva quando “características que são percebidas comumente em um grupo, como, por exemplo, a “cor da pele”, são observadas em alguém. (Dess, 2022, p.7) “Nesse contexto, um ator negro pode ser visto como representativo não por possuir todas as características da população negra, uma vez que essa é plural e diversificada, mas apenas aquelas comuns ao grupo, sendo, talvez, a mais significativa socialmente, a cor da pele” (*idem, ibidem*).

A representatividade é importante porque, como declara Dess (2022), coloca em evidência e valoriza o que antes era depreciado, subalternizado. A representatividade, portanto, possibilita ressignificar traços étnicos, de gênero, entre outros, resultando na

emancipação de grupos minoritários. Por isso, esse pesquisador fala também da representatividade delegada, a qual se dá quando uma pessoa atua como representante de um grupo quer por votação, indicação ou simplesmente pelo fato da pessoa ter visibilidade.

Nesse contexto,

[...] um indivíduo pode se tornar representante através de ações políticas propriamente ditas, como uma eleição, ou de modo orgânico, a partir de um arranjo social. Em um segundo momento, esse representante age, defendendo os desejos e necessidades desse grupo. Como esse poder de ‘porta voz’ é apenas delegado ao representante, essa concessão, teoricamente, pode ser revogada caso ele pare de atuar em defesa de seus representados (Dess, 2022,p.8).

Nesse íterim, insere-se, como exemplo, o presidente da Fundação Palmares, Sérgio Camargo, que embora afrodescendente, à frente de instituição destinada à promoção de ações afirmativas antirracistas, atuou na contramão da causa, tornando-se, muitas vezes, algoz de seu povo. Desse modo, o então presidente da Fundação Palmares, ao ocupar um cargo que poderia tornar-se em ecos das vozes silenciadas ao longo da história, agiu de modo contrário, acusando os negros de se vitimizarem. Ele passou a assumir o discurso eurocentrado, negando as mazelas da escravização dos africanos e todas as consequências do colonialismo.

Tal discussão supracitada ratifica o pensamento defendido nesta tese de que a representação se diferencia da representatividade. Ao colocar afrodescendentes em lugares de poder, sem que os mesmos não defendam espaços de direitos, de lutas antirracistas, em pouco ou nada contribui para a construção da identidade de raça, para afirmação da cultura afrodescendente, para uma busca de políticas de promoção da igualdade racial.

Sob esse prisma, os escritores Silvio Almeida e Djamila Ribeiro (2019, p.111) dizem que “(...) por mais importante que seja, a representatividade de minorias em empresas privadas, partidos políticos, instituições governamentais não é, nem de longe, o sinal de que o racismo e/ou o sexismo estão sendo ou foram eliminados”. Desse modo, é possível depreender que a função de uma representatividade não é apenas ocupar diversos espaços sociais, para fazer parecer que todos são iguais. Mas, ao contrário, significa quebrar estruturas internas que causam uma clara dicotomia entre estar e ser.

Ainda nesta linha, convém sinalizar que a existência de uma representação não significa, necessariamente, garantia de direitos ou diminuição de desigualdades. Pois, ao selecionar, eleger, contratar, uma pessoa negra, por exemplo, para ocupar determinada posição, em nada, ou pouco se garante que esta poderá equalizar a voz da coletividade, a qual pertence. Porquanto,

a sua participação em cena pode estar reduzida ao *carpe diem*, dando mostras de que a sua figuração, não garante inclusões nas estruturas de poder. Para melhor aclarar a discussão, propõe-se os seguintes questionamentos: a inserção de uma mulher ou um homem afrodescendente em uma novela, garante a equalização do pensamento da coletividade, da sua cultura, dos saberes, do seu posicionamento político, muitas vezes, silenciados nos espaços hierarquicamente demarcados pelos colonizadores? E melhor ainda, quantos redatores, diretores e escritores afrodescendentes são formados a partir desta representação individual? Ao que parece, a inserção reproduz discursos de uma coletividade detentora de poder, que limita a coletividade negra e afrodescendente a espaços sociais, subalternizados e emudecidos, o que legitima o discurso de inferiorização da raça hipoteticamente representada.

Porquanto, dizer que a inclusão pressupõe conquista de igualdade de direitos e, por conseguinte, representatividade de uma classe, é algo passível de ponderação, “porque a pessoa alçada à posição de destaque pode não ser um representante, no sentido de vocalizar as demandas por igualdade do grupo racial ou sexual ao qual pertença”.(Almeida; Ribeiro, 2019, p.112).Nesse íterim, é que cabe a reflexão de quão positiva será a titulação de representatividade dada a alguém, ao ocupar um lugar, ao se apresentar, e ao proferir palavras que defendem causas individuais, com aparências coletivas.

Para além de se falar em representação ou representatividade, a pesquisadora intenciona chamar a atenção para a importância da equalização das vozes dos que são oprimidos e silenciados historicamente, bem como a prática de legitimação da política de silenciamento afrodescendente, escorada sobre a égide da supremacia colonialista, estruturados e institucionalizados nos moldes eurocêntricos, cujos elementos culturais, compõem o núcleo de referência e verdade irrefutáveis, na formação da sociedade.

Vale ressaltar que ao se falar em silenciamento do afrodescendente, é preciso concebê-lo como um fato histórico e bem planejado, para que houvesse o embranquecimento da população brasileira. E, mesmo na contemporaneidade, a base da pirâmide, ainda é o lugar de maior concentração das pessoas de pele negra, que, ao contrário do branco, se debatem para ocupar pequenos espaços de poder e representatividade proeminente. Ao se compreender representação como inclusão, incorre-se na armadilha de criar a ilusão de que a presença do negro em determinados lugares, posições, funções, cargos, garante direitos civis essenciais, pois a representação está para a figuração, vez que ao longo da inserção dessas pessoas nestes espaços de poder, não lhes são dados instrumentos para preencher as lacunas sociais. Desse modo, a representação passa a ser a reprodução da imagem simbólica de quem é representado (simulacro) e não a representação da realidade. Em linhas gerais, é como se o corpo, o objeto

representado, remetesse à percepção simbólica, preenchesse um lugar, mas não ocupasse, não se conectasse com o real, mas com uma realidade assentada, imutável. É um estar sem poder ser.

Assim, ainda intencionando abordar a representação e representatividade, torna-se importante trazer para a discussão, a própria formação do povo brasileiro, segundo o IBGE) ao inquirir sobre a cor ou raça da população brasileira com base na autodeclaração. Assim, em 2019, 42,7% dos brasileiros se declararam como brancos, 46,8% como pardos, 9,4% como negros e 1,1% como amarelos ou indígenas. Então, a articulista faz a seguinte reflexão: Por que somente uma pequena minoria da população conforme dados supracitados, se reconhece negro? Ou ainda, quantos destes que se autodeclaram negros estão nos espaços de poder? Ou quantos são representações, acreditando serem representatividades? Ou ainda, a quem interessa que não brancos compreendam o lugar que ocupa a representação e a representatividade? Essa breve digressão objetiva proporcionar reflexões, acerca da perpetuação do silêncio imputado às minorias, historicamente legitimado pela falta ou deturpação da sua representatividade. Nessa perspectiva, o que a pesquisadora sinaliza é a escassez de ecos das vozes dos que são subalternizados, que a representação em detrimento da representatividade pode causar.

Ademais, como pontua, Almeida (2019, p. 109), o que se chama de representatividade “refere-se à participação de minorias nos espaços de poder e prestígio social, inclusive no interior dos centros de difusão ideológica como os meios de comunicação e a academia”. Tal citação, pode suscitar o entendimento de que somente uma amostragem de indivíduos simulando a ocupação física dos espaços construídos hegemonicamente por uma estrutura de poder perpetuada historicamente, desde o “descobrimento” do Brasil, por si só não coloca a população negra no cenário emancipador, produtor de conhecimento, cuja cultura encontre espaços identitários. Nesse ínterim, é possível inferir, que mais do que a presença/ausência dos afrodescendentes nos espaços de perpetuação de práticas eurocêntricas, admitida para o cumprimento de leis, haja de fato espaço para usar a sua voz, na tessitura de uma história plural, liberta da história do “branqueamento eurocêntrico” colonial. Mais que estar, é preciso ser e trazer mais um, para ecoar vozes negras e se construir uma sociedade, democrática, uníssona, na qual o negro resgate a sua autoestima, exerça a cidadania, sem apagamentos.

2.3.6 Vozes dissidentes que começam a ecoar em sua representatividade

Conforme explica Pierre Bourdieu (1989) em seu livro *O poder do simbólico*, os sistemas simbólicos são instrumentos de conhecimento e de comunicação, os quais podem

exercer um poder estruturado porque são igualmente estruturados. As construções simbólicas têm o poder de construir a realidade e de estabelecer uma ordem para essa realidade, por isso, podem ser instrumentos políticos de dominação. Assim, as classes dominantes se valem dos sistemas simbólicos para se manterem unidas e continuarem no poder.

O que se observa é que, nos sistemas simbólicos, há relação de comunicação e relações de poder. E essas relações de poder dependem de uma série de fatores, a saber, da forma e do conteúdo, dos atores sociais nele envolvidos, entre outros. Por conseguinte, esses sistemas podem ser instrumentos que legitimam as relações de poder.

Se as construções simbólicas podem ser instrumentos de comunicação e de poder, quando usadas pelas elites dominantes, elas também podem ser usadas pelos dominados para contestar a ordem estabelecida, para construir novas formas de compreensão. Daí, a importância da representatividade, da construção de símbolos pelas comunidades afrodescendentes.

Segundo Lima e Silva (2020)

Ser representado, em um sentido amplo, é **ser visível. É ter existência**. Pensar na representação de um segmento é, assim, pensar em diferentes camadas ou dimensões de ser e de estar. Aquele que não é representado é, nesse sentido, invisibilizado em ao menos três dimensões: a subjetiva, a cultural e a política (p.42, grifo nosso).

Ser visível, ser notado, existir, ser reconhecido, eis a demanda dos afrodescendentes, haja vista que o sujeito que não tem representatividade, “[...] tem dificuldade em se reconhecer naquele outro posto como padrão, a partir do qual as demais existências serão avaliadas e hierarquizadas. O sujeito negro não-representado só tem como espelho –como ideal social -o branco” (Lima;Silva, 2020, p.43).

Nos últimos anos, algumas produções cinematográficas têm cooperado para construir uma representatividade negra, através de filmes como *Pantera Negra 1* e *2*. Essa produção da Marvel, se tornou um sucesso de bilheteria no cinema por trazer como personagem um jovem negro T’Challa que retorna a sua terra natal para assumir o posto de rei de uma poderosa nação africana, com uma tecnologia invejável, a nação de Wakanda. Em *Pantera Negra 2: Wakanda Forever*, observa-se a ascensão das mulheres negras ao poder; a Rainha Ramonda e sua filha Shuri passam a comandar a nação.

Nessa mesma linha de pensamento, está o filme *A mulher rei*, dirigido por Gina Prince-Bythewood. Essa produção é baseada em fatos reais e conta a história do exército feminino *Agojie*, o qual protegia o reino Daomé, atual Benin. No filme, a personagem principal é Nanisca (interpretada por Viola Davis), a comandante do exército de mulheres que lutava contra tribos rivais e combatiam os colonizadores. O grupo de mulheres guerreiras foi criado por conta da

baixa na população masculina por causa das guerras, pois muitos morriam ou eram dados como escravos.

O interessante dos dois filmes citados é que eles mostram homens e mulheres africanos como guerreiros, fortes, lutadores e não como mero escravizados. Pode-se dizer que esses filmes cooperam para fazer ecoar vozes dissidentes, haja vista que não corroboram com discursos repetidos ao longo da história dos negros africanos como seres inferiores, que apenas serviam como escravos.

No caso do Brasil, um exemplo de representatividade da mulher negra, cuja importância e pioneirismo veio à tona após a sua morte, é o caso da jornalista Glória Maria. Ela foi uma das primeiras repórteres negras a trabalhar na TV brasileira, a entrar ao vivo quando a TV passou a exibir seus programas em cores. Além disso,

Ao longo de cinco décadas de carreira, Glória Maria mostrou mais de 100 países em suas reportagens e protagonizou momentos históricos. Entrevistou chefes de Estado e celebridades como Michael Jackson e Madonna. Também cobriu a Guerra das Malvinas, em 1982; a invasão da embaixada brasileira do Peru por um grupo terrorista, em 1996; os Jogos Olímpicos de Atlanta, também em 1996; e a Copa do Mundo de 1998, na França. (G1 Notícias, 2023).

Glória Maria é um exemplo porque veio de uma família humilde do Rio de Janeiro “Filha do alfaiate Cosme Braga da Silva e da dona de casa Edna Alves Matta, estudou em colégios públicos e sempre se destacou” (G1 Notícias, 2023). Contudo, o caso dessa jornalista ainda é uma exceção. Ainda se carece de mais afrodescendentes que sejam bem-sucedidos, que ocupem e transitem em espaços onde comumente só se veem brancos. Entretanto, embora muito importante como referência para meninas pretas, que ao vê-la numa bancada do jornal Nacional da maior emissora do País, a sua presença não se configura em representatividade completa, porque ela ainda é uma exceção, não é algo comum e também porque a estrutura do jornal, as pautas, os redatores, continuam sendo produzidos a partir da ótica do colonizador, até mesmo por se tratar de herdeiros que descendem dos que vieram na nau portuguesa e não nos porões dos navios negreiros .

Ter pessoas que se tornem símbolos capazes de mudar o pensamento da sociedade como Bourdieu (1989) aponta ser possível, demanda que haja mais referências de representatividade e que esses modelos cheguem aos espaços escolares, haja vista que o espaço escolar é local propício para se forjar pensamentos e construir mentalidades que percebam os ideais colonialistas e lutem contra eles.

3 A ABORDAGEM DA TEMÁTICA LITERÁRIA DO NEGRO NO REFERENCIAL CURRICULAR DE GANDU (RCG/2020)

O Referencial Curricular de Gandu (RCG), que atualmente traz as orientações das propostas curriculares no referido município, foi elaborado no ano de 2020, em pleno contexto de Pandemia da Covid-19. O processo de elaboração do RCG ocorreu, predominantemente, de maneira remota, sendo orientado por meio de encontros virtuais organizados pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEG), por intermédio do núcleo pedagógico da secretaria municipal da educação e do grupo de Equipe de governança nomeada para tal fim. Foram criados Grupos de Estudos e Aprendizagens (GEAS), compostos por professores, auxiliares de ensino, familiares, educandos, coordenadores, gestores da rede municipal e representantes do Conselho Municipal de Educação (CME), os quais se responsabilizaram pela construção dos textos a partir das temáticas propostas.

Esse processo aconteceu em —regime de colaboração com a Secretaria Estadual de Educação (SEC-BA) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação da Bahia (UNDIME-BA)⁵, a qual organizou momentos formativos para a escrita dos documentos curriculares referenciais nos municípios baianos, a partir de transmissões virtuais pelas redes sociais. Desta maneira, o RCG foi organizado em consonância com as políticas curriculares nacionais e estaduais estabelecidas, respectivamente, pelo Plano Nacional de Educação (PNE) e Plano Estadual de Educação (PEE), sendo também referenciado capitaneado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída em 2018 para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, e pelo Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), homologado em 2019.

Ao compreender o currículo escolar numa dimensão ampliada, que abrange todo o processo educativo e tem a concretização nos fazeres diários do “chão da escola”, não se pode deixar de levar em consideração a proeminência do currículo prescrito, até mesmo porque este

⁵Segundo o documento da BNCC, o regime de colaboração se constitui na —soma de esforços entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios para alcançar os objetivos da Base. Embora reconheça a prerrogativa dos municípios na implementação de seus currículos, estabelece ações e políticas de âmbito federal como a revisão da formação inicial e continuada dos professores, avaliação e elaboração de materiais didáticos, para alinhá-los à BNCC. Para que esta se firme enquanto política nacional, o documento destaca a necessidade do monitoramento pelo Ministério da Educação (MEC), em colaboração com o Conselho Nacional de Educação (CNE), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a UNDIME, bem como a criação e fortalecimento de instâncias técnico-pedagógicas nas redes de ensino (BRASIL, 2018).

é resultado de um contexto social, político e econômico, atravessado por intencionalidades que primam por objetivos voltados a produção de novos contextos ou reproduzir os já existentes. Segundo Macedo (2017),

Enquanto uma construção social, e articulado de perto com outros processos e procedimentos pedagógicos-educacionais, o currículo, como qualquer artefato educacional, atualiza-se- os atos de currículo- de forma ideológica e, neste sentido, veicula “uma” formação ética, política, estética e cultural, nem sempre explícita (âmbito do currículo oculto, nem sempre coerente (âmbito do currículo dos dilemas, das contradições, das ambivalências, dos paradoxos), nem sempre sólida (âmbito dos vazamentos, das brechas). É nestes termos que vive cotidianamente, enquanto concepção e prática, a reprodução de ideologias, bem como permite, de alguma forma, a construção de resistências, bifurcações e vazamentos (Macedo, 2017, p.25).

Compreendendo então, o RCG enquanto testemunho das racionalidades selecionadas pelos agentes partícipes em sua elaboração, bem como a sua importância como instrumento direcionador dos processos educacionais e do ensino nas escolas da Rede Municipal de Educação de Gandu, e levando em consideração as reflexões sinalizadas inicialmente sobre colonialidade, racismo, representatividade afro brasileira na literatura e no currículo escolar, cabe nesta seção analisar como a questão racial negra é tratada no referido documento e em que medida ele favorece para a manutenção da exclusão do negro na literatura brasileira e no currículo escolar, a partir do silenciamento e invisibilização dos sujeitos negros.

Pensar o mundo, a literatura, o passado e o presente a partir das vivências e enfrentamentos da própria realidade, conectando uma relação entre as partes e o todo, o particular e o geral, e vice-versa, é crucial para compreender os contextos nos quais estamos envolvidos. E, para além do entendimento, refletir a partir das próprias experiências se faz fundamental para intervir nas situações que reproduzem os discursos hegemônicos, sexistas, misóginos e as desigualdades, no objetivo de mudar as realidades e viabilizar a aberturas de espaços a todas e todos, como propõe a decolonialidade.

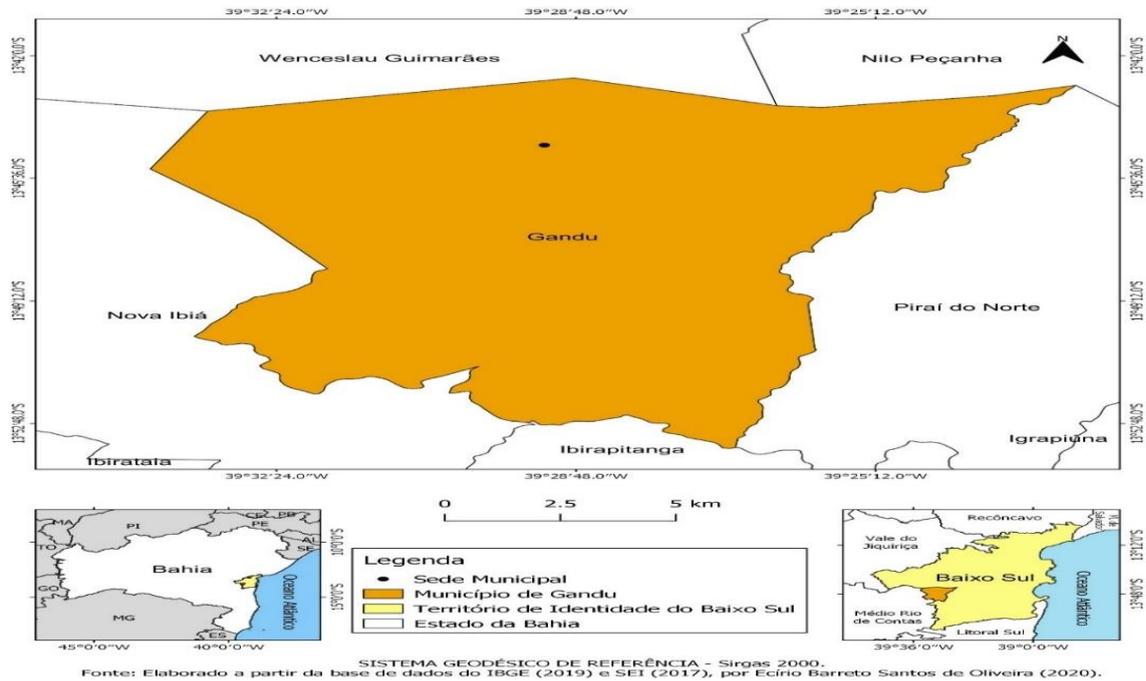
Nesse sentido, é buscando tensionar as discussões acerca do racismo e sua presença velada na literatura brasileira, mas também no próprio currículo escolar nas diversas áreas do conhecimento e processos educativos, torna-se significativo analisar o RCG iniciando pelo olhar sobre o lugar e os sujeitos negros ocupam no documento. A partir de então, será feita uma abordagem descritiva acerca do documento destinado ao Ensino Fundamental Anos Finais, com reflexões sobre o tratamento da temática da literatura afro brasileira, seguida de uma análise crítica com foco na proposta curricular no campo literário na disciplina de Língua Portuguesa.

3.1 PANORAMA DA REDE DE ENSINO DE GANDU-BAHIA

É conhecendo o espaço em que a pesquisa acontece que vivencio, me refaço e trago imagens, sons, relatos imbricados na minha formação social, profissional e pessoal. A presente pesquisa ocorreu em uma escola pública do município de Gandu, localizado na Região do Baixo Sul da Bahia. O município de Gandu tem seu território localizado entre as coordenadas geográficas - Latitude Sul: 13°30'; Longitude Oeste: 39°30'. Integra a Mesorregião Sul Baiano - a Microrregião: Ilhéus-Itabuna, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas- (Ibge, 2023). Possui uma Área de 447 quilômetros quadrados. Situa-se a 290 km de Salvador (capital baiana) por via rodoviária, situado às margens da principal rodovia federal: BR-101, que liga a capital do Estado à região. Faz limites: 17 ao Norte, com Wenceslau Guimarães e Ituberá; ao Sul, com Ibirataia e Ibirapitanga; ao Leste, com Ituberá e Camamu e a Oeste, com Itamari e Nova Ibiá.

É fundamental destacar que a cidade de Gandu, município de médio porte, foi um produtor de grande escala de cacau, entre os anos 1970 e final dos anos 1980. Assim, se tornou produtor de cacau em virtude da Revolução Verde, a saber, também devido um incentivo federal que apoiou o desmatamento e a invasão de terras em nome da expansão da cultura cacauera. A história da cidade está relacionada a da região cacauera e começa a ser contada no período em que o cacau passa a ser o principal produto econômico da região, e a partir desta produção o território de identidade também é marcada pelas memórias e narrativas do seu principal produto de agroexportação- o cacau.

Figura 5 – Gandu: Localização Geográfica



Fonte: Oliveira e Trindade, 2021

A população da cidade é aproximadamente 33.000 mil habitantes, e sua rede de ensino possui 14 escolas na zona urbana e 20 escolas no campo; com total de 6.513 alunos da rede pública de ensino. Os quadros 01 e 02 foram elaborados a partir dos dados obtidos pelo setor de recursos humanos da secretaria municipal da educação, bem como através do sistema de gestão escolar das escolas estaduais e do educacenso. Neles constam as informações básicas que podem viabilizar a identificação das escolas e o quantitativo de professores; de turmas e alunos da rede pública de ensino.

Quadro 1- Escolas da Rede Pública de Ensino do Município de Gandu-Bahia

Modalidade de Ensino	Escola Municipal	Código no MEC/INEP	Nº de professores
Educação Infantil	Escola Municipal de Educação Infantil Ana Cristina Barbosa da Rocha	29482380	12
	Creche Municipal Vovó Gel	29350140	12
	Escola Municipal M ^a Dinorah Góes e Silva	29350069	09
	Escola Municipal Amalia Magalhães	29299241	03
	Escola Municipal Argentina castelo Branco	29299241	02
	Escola M. Doralice Fernandes de Melo	29298733	04
Ensino Fundamental Anos Iniciais	Escola M. Amália Magalhães	29299241	09
	Escola Municipal Rômulo Galvão	29299209	10

	Escola Municipal Fernando Guedes Andrade	29298750	08
	Escola Municipal Argentina castelo Branco	29299241	11
	CELAM – Centro Espirita Luz e Amor	29414342	13
	Escola M. Navarro de Brito	29299195	03
	Escola M. Wilson Lins	29299217	08
	Escola M. Doralice Fernandes de Melo	29298733	07
Ensino Fundamental Anos Finais	Escola M. Prof. ^a Ceres Libânio da Silva	29350212	29
	Escola M. Elódia Velloso de Souza	29299071	28
	Escola E. Dr. Fernando Guedes Andrade – PEA	29299080	31
Ensino Médio	Centro Territorial de Educação Profissional do Baixo Sul	29299063	40
	Colégio Estadual Polivalente de Gandu	29298954	39
Educação do Campo	Almir Ramos Carneiro	29298709	02
	Senhora Santana	29298997	02
	Yolanda Lisboa Ribeiro	29299101	03
	Amélia Alves da Silva	29414490	01
	Vitor Meirelles	29423465	03
	Padre Vieira	29299187	01
	Antonio Imbassy	29298652	01
	Dr. Eduardo Santos	29298741	01
	Enelice Santos Baiardi	29298776	02
	Hermillo Lopes	29298857	01
	Marina Barreto	29298911	01
	Nair Martins da Silva	29298920	02
	Santo Antonio	29299012	01
	Terezinha Soleano Pereira	29299020	01
	Manoel Timoteo Santos	29299110	02
	Ester Araujo	29337992	01
	Maria Nogueira	29338140	01
	Centro Comunitário Vera Lucia Leite	29338077	01
	Rosalino Barbosa	29298970	01
	São José	29298989	01
Educação Especial	Ana Clara Silva Freitas- Apae	29397022	25
Educação de Jovens, adultos e Pessoas Idosas	EPJAI		

Fontes: Secretaria Municipal da Educação e Sistema de Gestão Escolar do Estado (2023)

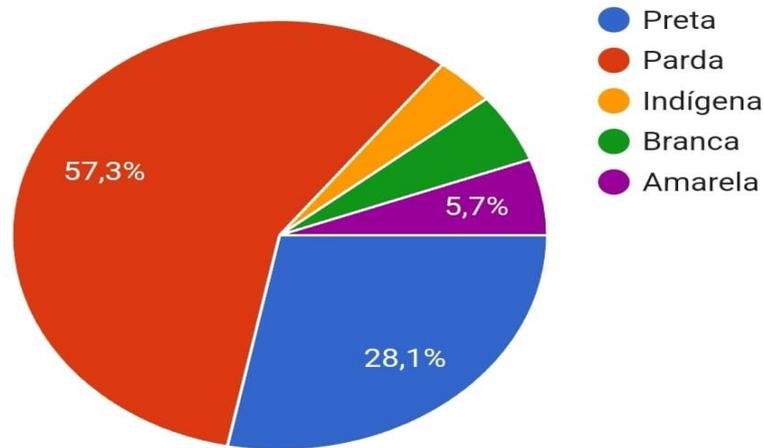
Quadro 2 – Distribuição de turmas e estudantes da rede pública de ensino do município de Gandu – Bahia

MODALIDADE DE ENSINO	TURMAS	NÚMERO DE ESTUDANTES MATRICULADOS
Educação Infantil	Maternal	303
	Infantil I	194
	Infantil II	245
Ensino Fundamental (Anos iniciais)	1º ano	283
	2º ano	329
	3º ano	364
	4º ano	371
	5º ano	3332
Ensino Fundamental (Anos Finais)	6º ano	425
	7º ano	536
	8º ano	423
	9º ano	418
Ensino Médio	1º ano	371
	2º ano	234
	3º ano	174
Centro Territorial de Educação Profissional do Baixo Sul	Subsequentes	175
	EPJAI	41
EPJAI – Educação de Pessoas Jovens, Adultos e Idosos	EPJAI GERAL	1877
Educação do Campo	Multisseriado	600
EDUCAÇÃO ESPECIAL	Anos Iniciais e Finais	450

Fontes: Educenso 2023 e Sistema de Gestão Escolar do Estado.

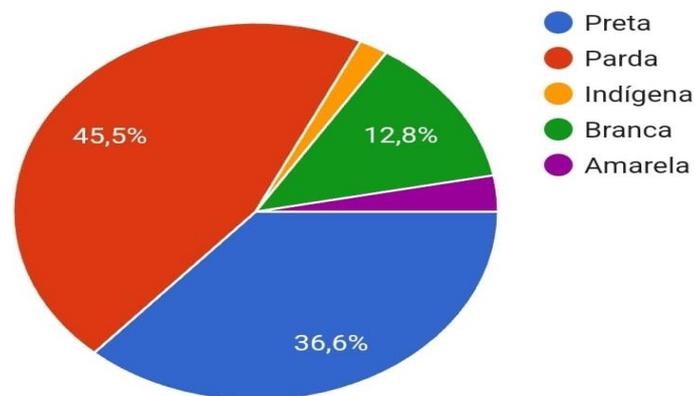
Tendo em vista os dados da secretaria municipal da educação de Gandu e a coleta de dados do sistema de gestão escolar do estado (SGE), deve ser levado em consideração que não há dados de cor/raça indicados nos relatórios das turmas do Ensino Fundamental Anos Finais e do ensino médio, etapas as quais é realizada análises documentais, de práticas de ensino e curriculares sobre o silenciamento de sujeitos negros. São três as escolas que ofertam o Ensino Fundamental Anos Finais na rede municipal de ensino: Escola Municipal Ceres Libânio, Escola Municipal Fernando Guedes Andrade (conhecido como Pea) e a Escola Municipal Elodia Veloso de Souza. Para estruturar um perfil dos estudantes dessas escolas realizamos um questionário. No âmbito das abordagens qualitativas em pesquisa educacional o questionário como técnica de coleta de dado, vem sendo cada vez mais utilizada. Neste momento do questionário, foi coletado registros para a construção de dados referentes à cor, raça e etnia dos estudantes. A utilização do questionário ocorrera por considerá-lo “(...) um conjunto ordenado e consistente de perguntas a respeito de variáveis e situações que se deseja medir ou descrever” (Martins, 2000, p. 50).

Gráfico 1: Cor/ Raça/Etnia dos estudantes do Ensino Fundamental- Anos Finais



Fontes: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

Gráfico 2: Cor/ Raça/Etnia dos estudantes do Ensino Médio



Fontes: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

As categorias utilizadas para esse questionário são as mesmas utilizadas no censo demográfico, realizado a cada dez anos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): preto, pardo, branco, amarelo, indígena. A partir das análises dos gráficos, percebe-se um baixo índice dos estudantes que se autodeclararam pretos, na rede municipal e estadual de ensino do município de Gandu. Porém, os dados dão margem para algumas ponderações. Por exemplo, Santos (2020) sugere que o problema no levantamento da variável “raça/cor” poderia decorrer de dificuldades de compreensão das diferenças entre pardo e branco, pardo e preto,

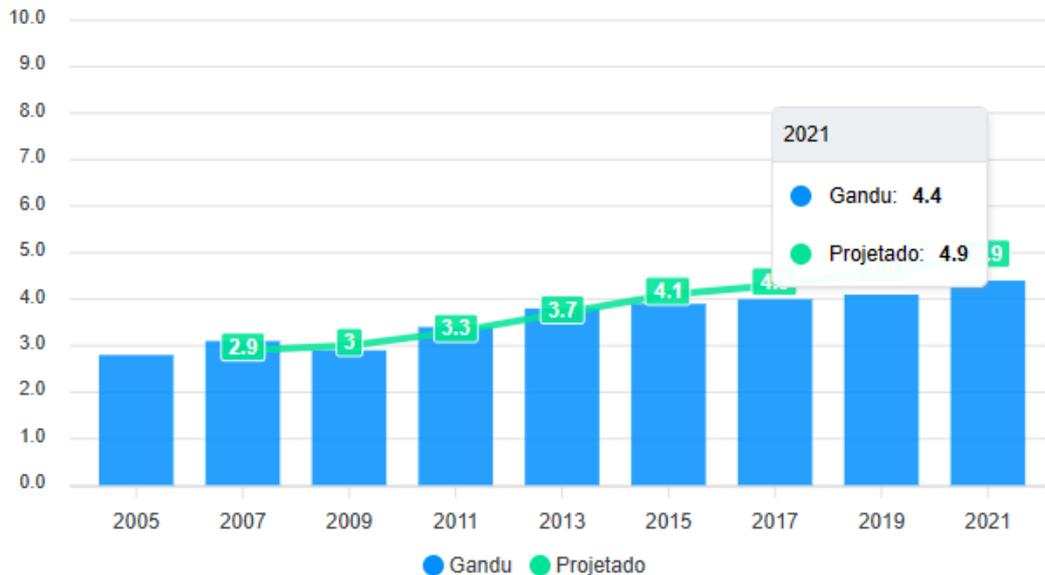
pardo e amarelo, pardo e indígena, e a falta uma explicação clara para os estudantes no momento da aplicação do questionário e/ou o próprio estudante ter a dúvida ou o desconhecimento e não dirimir. A autora questiona a maneira de respostas dos dados e corrobora uma das possibilidades apresentadas por Alves e colaboradoras (2022). Os alunos ficam confusos com as categorias apresentadas: branca, parda, preta, amarela e indígena, o que na maioria absoluta das vezes os deixam desconfiados e constrangidos frente a pergunta “Qual a tua cor/raça/etnia?”. Não há uma clara diferença entre preto e negro e muitos estudantes ficam desconcertados em responder preto ao invés de negro. Há no estudo, ainda, alguns relatos de estudantes que ficam confusos, pois a cor da pele é uma, mas as características faciais ou de cabelo se assemelham mais à mãe, “que é moreninha”, “branquinha” ou descrições como “cabo verde”. Este mesmo estudo traz a importância de fornecer informações e embasamento teórico para o preenchimento dos dados e a desconstrução da questão “raça/cor” tendo como ponto de partida uma sociedade com fundamentos eurocêntrico e colonialista. Percebe-se nos discursos analisados pela autora a falta de pertencimento ou identificação a um grupo, o que aumenta a confusão e o desconforto. Dessa maneira, além do embasamento teórico, mais do que nunca, são cruciais mecanismos de afirmação social.

Observando, então, os dados consolidados na tabela acima, fica evidente a predominância da cor/raça negra dos estudantes da Rede Municipal e Estadual de ensino de Gandu, nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, perfazendo um total de mais de 80%, considerando pardos e pretos, enquanto menos de um terço desse percentual se identificou de cor/raça branca. Sendo assim, cabe a partir de agora analisar se o RCG, no tocante ao ensino fundamental anos iniciais contempla essa realidade característica dos estudantes da rede pública de ensino municipal, como aborda a questão racial, se há lugar de fala para os estudantes negros e negras, em que proporção, sugere mecanismos de combate ao racismo impregnado na sociedade brasileira e traz a tona as garantias de direitos que assistem tal público.

A rede de educação do município de Gandu configura-se com destaque em seu território de identidade, em razão dos aspectos que a quantificam e qualificam no cenário da educação dos municípios baianos que compõem o Baixo Sul como apresentado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) 2021.

Figura 5- Dados do IDEB (2021) - Município de Gandu

Evolução do IDEB



Fonte: IDEB 2021, INEP.

Fonte: <https://www.qedu.org.br/cidade/5153-gandu/ideb>

A educação em Gandu tem correspondido na elaboração das suas propostas voltadas para Educação Infantil, aliadas à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), assegurando o direito à Educação das comunidades, urbanas e rurais, tentando respeitar suas culturas. É válido destacar que, encontramos no Referencial Curricular de Gandu (RCG), no tocante aos objetos de conhecimentos e aos saberes do Ensino Fundamental algumas menções acerca das identidades glocais, a transversalidade da leitura nas práticas educacionais, a interseccionalidade nas práticas educativas, ainda carecem de proposições metodológicas que viabilizasse de fato da representatividade afro literária na rede. Como o RCG foi construído tendo como base de estruturação a BNCC, percebe-se no documento curricular municipal, mesmo tendo um projeto institucional de leitura - na *vibe* do mundo multiletrado, ainda carece de uma movimentação literária na prática para que se alcance um trabalho didático pedagógico de maior alcance da representatividade negra na educação pública municipal.

O Ensino Fundamental dos anos iniciais e finais do município está estruturado conforme orienta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e a Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa Diretrizes Curriculares

Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos: é formado de uma Base Nacional Comum Curricular e de uma Parte Diversificada, como estabelece o art. 7º e o seu parágrafo único da Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Os currículos escolares relativos a todas as etapas e modalidades da Educação Básica da rede estão consoantes com a BNCC.

A rede ainda conta, com as modalidades de ensino, que têm organizadores curriculares próprios, como a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EPJAI) e o Campo, que trabalham com Projeto de Vida e com as especificidades do município por meio de temáticas geradoras. A Educação Especial, integrada a todos arranjos pedagógico da Rede de Ensino, também trabalha com essas transversalidades, mas que segue a lógica curricular padronizada, conforme já demonstrado anteriormente.

O Ensino Médio na cidade de Gandu é ofertado por duas escolas estaduais que atendem o público do 9º ano da rede municipal. A rede pública estadual de ensino possui aproximadamente 3.000 alunos em três turnos. As escolas possuem uma estrutura ampla, boa e uma clientela diversificada em termos de faixa etária e condição social, mas a maioria é proveniente de famílias de baixa renda e moradores de bairros afastados. Grande parte dos alunos do Ensino Médio já trabalha.

Ressalta-se que, enquanto alicerce fundante, a oferta e a efetividade do Ensino Fundamental se dão numa perspectiva de educação integral, com fins no crescimento das pessoas em sua integralidade. Além disso, pelo que consta no Plano Municipal da Educação (PME), as escolas de Gandu têm a autonomia de oferecer a educação em tempo integral. Esta constitui na ampliação da jornada do tempo escolar por meio da qual, além dos estudantes terem direito ao que é peculiar à estrutura do Ensino Fundamental, em termos legais, epistemológicos e metodológicos, poderão nessa extensão do tempo das atividades educacionais, participar de oficinas, projetos e ateliês que dialogam com os constituintes curriculares da parte comum do currículo, bem como com os temas intercurriculares, transversais e projeto de vida, também na perspectiva da educação integral.

Diante dessas considerações que compreendem o Ensino Fundamental e médio da rede pública de ensino no bojo do RCG, e do DCRB, destaca-se que a/o estudante, em seu percurso nessa etapa, precisa ter direito à escola, a permanência de sucesso nessa instituição, de modo a crescer ao construir a aprendizagem de saberes e valores e preparar-se para a vida, para o mundo do trabalho e a continuação dos estudos (no Ensino Médio e Superior, entre outras oportunidades de desenvolvimento), tendo em vista a sobrevivência cidadã nas interações que estabelece.

3.2 O LUGAR DO NEGRO NA PROPOSTA DO REFERENCIAL CURRICULAR GANDUENSE NO COMPONENTE CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O Referencial Curricular de Gandu está estruturado em duas partes: a primeira intitulada “descoisificação das tecituras curriculantes”, que inclui disussões teóricas a partir de temáticas bem particulares da educação ganduense, a saber: um referencial curricular, uma educação e o crescimento dos cidadãos e de seus espaços de vivência: primeiros passos curriculantes; tecer e contextualizar a história é preciso: cenários, identidades glocais e traços do território; laços que regulamentam: marcos legais, tecituras fundantes: princípios, marcos teóricos, conceituais e metodológicos que abordam as temáticas: enlaces da gestão educacional: princípios, missão, visão e valores da educação municipal; educação, escola e o ensino-aprendizagem: representações contextuais; um currículo integrado: direitos, desafios e projeções; cidadãos “glocais”: atores/atrizes e autores/autoras na teia educacional; inclusão e interseccionalidade nas práticas educativas: construção da cidadania; a transversalização da leitura nas práticas educacionais: na *vibe* do mundo multiletrado; gestão pedagógica e parcerias institucionais: diálogos essenciais; entretecimento da avaliação na perspectiva inclusiva e formacional; o tear e a dialogicidade dos temas intercurriculares na construção de saberes e sentidos e as conversações fundamentais sobre as modalidades de ensino da educação básica.

Na segunda parte do RCG, tem-se a intitulação “descoisificação das tecituras curriculantes - parte II”, a qual trata das seguintes temáticas: interfaces estruturantes: etapas de ensino e modalidades da educação básica nesta parte é discutindo os fundamentos, princípios, concepções, diretrizes e o organização curricular de todos os campos de experiência da educação infantil. No tocante ensino fundamental é apresentado a organização do currículo municipal a partir de campos específicos, a saber: jornalístico-midiático; atuação na vida pública; artístico-literário; todos os campos de atuação; práticas de estudo e pesquisa, ressalta-se que os objetos de conhecimentos são estruturados neste organizador mediante constituinte temático/prática de linguagem; seguido de competências específicas; saberes em uso; saberes em valores; saberes e exemplares metodológicos. Ainda o RCG apresenta as propostas para a educação do campo, com temas específicos; entretecimentos curriculares fundantes, abordando de maneira completa as propostas para a educação do campo a partir da identidade, contextos históricos e marcos narrativos, bem como alicerçando os marcos teóricos, princípios, fundamentos pedagógicos e avaliação na educação do campo: perspectiva inclusiva e

formacional, concluindo com a educação de pessoas jovens, adultas e idosas (EPJAI), educação especial, educação escolar quilombola e educação escolar indígena.

A partir desta estruturação, o documento apresenta seus fundamentos, princípios, concepções e diretrizes que incidem direta ou indiretamente sobre o ensino de Língua Portuguesa, podendo assim interferir na abordagem da temática do negro no campo artístico literário, pela presença ou pela ausência. Portanto, considera-se importante pontuar inicialmente alguns desses aspectos para, em seguida, analisar de modo específico, a organização curricular do campo denominado “Campo Artístico Literário” do RCG dos Anos Finais do Ensino Fundamental, no componente curricular de Língua Portuguesa.

O RCG inicia propondo uma mudança de olhar diante das novas propostas educacionais que se configuram no país, olhar esse que deve ser multidimensional que de maneira crítica, reflexiva, ampla e aberta possibilite brechas educacionais que subsidie as escolas municipais quanto aos saberes implícitos nas competências e habilidades, destacando a importância do diálogo, da participação e do protagonismo juvenil no processo de construção das aprendizagens. O documento prima pela capacidade de aplicação das competências específicas, saberes em uso, saberes em valores que considera fundamental para a garantia do direito de aprender do/a estudante.

Na introdução, o documento deixa claro o seu alinhamento à BNCC e ao DCRB, mesmo que a Educação Escolar de Gandu se constitua em Sistema Municipal de Ensino, ou seja, tenha autonomia para construir seus próprios currículos. Argumenta que o Referencial de Gandu constitui uma perspectiva por meio da qual a intencionalidade de uma proposta educacional é efetivada, destaca que pensar no currículo é também compreendê-lo como aquela via necessária que favorece a exequibilidade da proposta, assim fica claro os alicerces curriculares do RCG tem diretamente a consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 e os Planos Nacional, Estadual e Municipal da Educação e outras bases, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, da Base Nacional Comum Curricular, das Diretrizes Curriculares Referenciais da Bahia, alicerces esses que se cruzam como *fios de sol* com fins na fundamentação e efetividade do Referencial Curricular Ganduense (Gandu, 2020, p.06). Para tanto, é crucial destacar que é fundamental o investimento em ações como a formação continuada, a fim de assegurar a garantia da implementação do documento, bem como qualidade e isonomia educacional.

Na primeira parte, o RCG apresenta as tessituras que contextualizam o documento curricular no cenário ganduense, apresentando os seus alicerces legais, assim como concepções que fundamentam o currículo, a escola, a educação, a avaliação, a leitura, a interseccionalidade,

a cidadania glocal, a gestão pedagógica e a intersetorialidade – que subjazem os eventos pedagógicos, a relevância de se contemplar temas intercurriculares e as modalidades da educação, quando se precisa assegurar o trabalho com a emancipação do sujeito e a oferta da educação para todas e todos (Gandu, 2020, p.07).

Ainda nesta primeira parte, fica evidente o compromisso de ter na educação da rede municipal a implementação de políticas educacional transformadoras e significativas na maneira de pensar e sistematizar os saberes e valores, as concepções e marcos teóricos e práticos, da proposta do referencial curricular, entrelaçando o tripé, conforme sinaliza o RCG [...] “ensinar, aprender e avaliar, nas práticas pedagógicas, na infraestrutura da rede escolar, na reorganização dos tempos e dos espaços escolares, na formação inicial e continuada dos profissionais da educação [...]” (Gandu, 2020, p.12).

Ao enunciar os princípios norteadores do Ensino Fundamental, o RCG indica que os saberes são caminhos para desenvolver capacidades de construção dos conhecimentos, em conformidade com uma nova perspectiva de educação, direcionada para a pluralidade e interseccionalidade, a partir de uma visão heterogênea, inclusiva e integrada. Entretanto, os princípios elencados no texto mencionam as diferenças, sujeitos e saberes plurais, mas no tocante ao campo literário propostas dos saberes em suso, saberes em valores e os indicativos para os exemplares metodológicos possibilitam análise mais detalhada mais a frente, no que se refere a representatividade do negro nas proposições da literatura do RCG.

O documento apresenta suas etapas e modalidades de ensino, referendando-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96 e no DCRB, destacando novamente a importância de se considerar as características de cada povo, demarcar e fortalecer sua identidade e cultura. A rede municipal só oferta atualmente a educação do Campo, Educação Especial e a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, entretanto, destaca-se que, mesmo não ofertando a Educação Escolar Indígena, a Educação Escolar Quilombola, estas são abordadas no texto do RCG, o qual justifica reconhecer a sua relevância, embora, não haja demanda específica para estas duas modalidades no município.

Quanto aos temas intercurriculares, o RCG destaca que deverão ser trabalhados levando em conta a finalidade da educação em sua plenitude, pois eles possuem uma complexidade dinâmica, pelo seu grande componente atitudinal, que os coloca mais do lado da teorização (Gandu, 2020, p. 40). Assim, o RCG preconiza que a abordagem desses temas nos componentes curriculares é essencial, pois:

Os temas contemporâneos/integradores/intercurriculares e as especificidades locais buscam uma contextualização do que é ensinado, trazendo discussões

que sejam de interesse dos estudantes e de relevância para seu desenvolvimento como cidadão. A grande meta é que o educando não termine sua educação formal tendo em vista apenas saberes transversais abstratos e descontextualizados, mas que também reconheça e aprenda sobre saberes e valores que são relevantes para sua atuação na sociedade. Assim, espera-se que esses temas contribuam para que o estudante, em seu projeto de vida, possa entender melhor: questões socioemocionais, a utilização do seu dinheiro, o cuidado com seu corpo, a saúde física e emocional, o uso das novas tecnologias digitais, como cuidar do planeta em que vive, como entender e respeitar aqueles que são diferentes por variados demarcadores, questões peculiares do território e município, e quais são seus direitos e deveres (Gandu, 2020, p.40-41).

Ao analisar cuidadosamente o texto discutido até o momento, é notável a sua preocupação em desenvolver uma educação alinhada às atuais políticas curriculares nacionais e estadual. O documento enfatiza sobremaneira a valorização dos saberes e dos sujeitos, no entanto, foca seu olhar sobre as competências e habilidades que deverão ser desenvolvidas, no caso do RCG criou-se (constituente temático/prática de linguagem, saberes em uso, saberes em valores e saberes – que não fogem a regra preconizada pela BNCC), para que os estudantes sejam capazes de aplicar o conhecimento em seus fazeres diários, na resolução de problemas e, especialmente no que se refere à preparação para o mundo do trabalho. Assim, a mudança de olhar que o RCG propõe está muito inclinada a essa concepção de currículo firmada pelas recentes políticas educacionais, elaboradas em meio às demandas políticas e econômicas do contexto neoliberal, conforme apregoa o próprio documento:

Vale lembrar que esse referencial de currículo está aliado às competências propostas pela BNCC e reiteradas pelo DCRB, tratadas numa perspectiva transversal, a fim de garantir aos estudantes saberes essenciais, conforme evidencia o organizador curricular do Referencial Curricular Ganduense. Essas competências são: *conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania* (Gandu, 2020, p.21).

Termos como protagonismo, autonomia, equidade, tear, tecer, isonomia, formacional, gestão e, acima de tudo, qualidade, são recorrentes no texto, o qual argumenta assentar as aprendizagens essenciais legitimadas nos demais documentos de referência, corroborando, dessa maneira, a ideia de que —tem sido em torno da defesa de uma educação de qualidade que as propostas curriculares se justificam, ainda que o significado dessa qualidade esteja em disputa (Macedo, 2011, p. 6). Se torna necessário se pensar qual concepção de qualidade fundamenta as atuais políticas curriculares nacionais, estaduais e municipais. Seria uma qualidade endossada pelo sucesso nas avaliações externas as quais terminam por padronizar conhecimentos e sufocar as experiências no dia a dia dos diferentes sujeitos que adentram o

“chão da escola”? Ou talvez uma qualidade que dá a formação ao cidadão competente para o mercado de trabalho e o consumo consciente? Mas é válido perguntar: Qualidade para quem? Para o sujeito, a sociedade ou o sistema capitalista? E quanto aos que não desenvolvem as competências e as habilidades estabelecidas pela BNCC, não serão competentes para estar no mundo, agir sobre ele e conviver.

Diante da defesa de uma educação de qualidade e, direcionando o olhar para a questão da representatividade afrodescendente nas propostas do organizador curricular de Língua Portuguesa (LP) é necessário questionar, então, que espaço o RCG dedica a esta representatividade negra. A busca da equidade e da isonomia idealizada pelo documento considera as desigualdades raciais, valoriza as diferenças e reconhece representações da cultura afrodescendente nas práticas de leitura no contexto escolar? É crucial atentar para o perigo que acontece quando se defende a igualdade, especialmente nos espaços escolares, mas em sentido ambíguo, em nome desta igualdade, desconsidera-se as desigualdades e se tenta homogeneizar o que é diferente. Segundo Santos (1997) “[...] as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza” (p. 122).

Observa-se que em todo o documento são utilizadas exaustivamente as colocações sobre tessituras curriculantes, fios curriculares, entretecimento, dialogocidade intercurricular, as ideias de diversidade, pluralidade, multiplicidade e, principalmente identidade glocal. Entretanto, o texto apresenta contradições e silenciamentos em torno destas questões, na medida em que tais expressões são muitas vezes esvaziadas quando se refere a construção do organizador curricular, já que corresponde mais a uma ideia de totalidade e homogeneidade do que de heterogeneidade, nas proposições das denominadas “exemplaridades metodológicas”. Percebe-se que nas partes gerais do documento, quando se fala em interseccionalidade ou diversidade, por exemplo, na maioria das vezes, não se especifica a quais sujeitos de fato aos quais estão se referindo, deixando assim uma certa neutralidade no sentido das diferenças; até mesmo quando se fala em um sujeito glocal, não se descreve estes sujeitos para além das discussões da branquitude não havendo, portanto, referência direta à população negra local, já que na parte do organizador isso fica bem evidente.

Termos como raça é mencionado nas páginas (06, 28, 30) e a palavra afrodescendente somente uma única vez. A palavra racismo e racismo estrutural aparece, pela primeira vez, quando se refere a inclusão e interseccionalidade nas práticas educativa. Nota-se, entretanto, que mesmo citando as desigualdades, a ideia de racismo se restringe mais ao campo dos preconceitos, estereótipos e comportamentos.

[..] é de fundamental importância transformações curriculares, a fim de incluir a história dos grupos historicamente marginalizados a partir de seus próprios pontos de vista; formação profissional dos envolvidos na comunidade escolar no sentido de ampliar os conhecimentos sobre os mais diversos marcadores sociais e sua aplicação no contexto da escola; criação de um ambiente de escuta sensível no qual professores/as e estudantes possa dialogar sobre seus lugares de fala; entendendo que todo ponto de vista agrega de forma peculiar para a comunidade em questão; garantir que existam investimentos estruturais de maneira constante para além do modelo tradicional de educação, com formas transdisciplinares de saberes agregada (Gandu, 2020, p.29).

Apesar das restrições que o documento apresenta sobre a questão racial, afrodescendente, ainda assim, percebe-se que há brechas para se trabalhar com a temática. O texto também cita o Estatuto da Igualdade Racial, do ano de 2010, o Estatuto da Igualdade Racial e de Combate à Intolerância Religiosa do Estado da Bahia, de 2014, além das Leis nº. 10.639/03 e nº. 11.645/0836, dentre outras. Portanto, nas práticas docentes a escola pode, com os profissionais da educação, desenvolver iniciativas colaborativas para dar relevância à temática em suas práticas educacionais, tratá-la de maneira crítica, e enxergá-la nas situações e relações cotidianas do concreto da vida.

Face as considerações expostas, serão apresentados a seguir, os fundamentos e a organização do Organizador Curricular de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental, partindo de uma breve descrição da proposta no que se refere a parte literária (no RCG consta tal proposta organizacional: constituinte temático/prática de linguagem, saberes em uso, saberes em valores e os saberes) , seguida de uma análise, no que tange à colonialidade e ao tratamento ou silenciamento dos sujeitos negros no referido currículo.

3.3 ORGANIZADOR CURRICULAR – ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS CONSTITUINTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA

O currículo na sua base de constituição se dá a partir de muitas tensões e disputas, que envolvem interesses e concepções variadas, e reflete o projeto de sociedade e subjetividades que se deseja produzir. O currículo, conforme corrobora Silva (2002) é um campo de disputas e reconhecimento das identidades caracteriza-se como um artefato social e cultural, no sentido de transmitir não somente os conhecimentos das classes dominantes, mais também dos grupos sociais subalternos. Uma demonstração clara destes embates e disputas é o processo de

elaboração de uma base nacional comum curricular para o Ensino Fundamental no Brasil⁶. No caso do currículo de língua portuguesa [...] continuamente dialogam entre si, e se articulam, por meio de negações e negociações, no contexto da sala de aula, onde o professor faz suas escolhas e intervenções. As prescrições curriculares, as teorias sociointeracionistas, e tantos outros elementos dos contextos oficial e não oficial não são meramente reproduzidos na escola (Pacheco; Suassuna, 2021, p.29).

A Base Nacional Comum Curricular é, então, especialmente no tocante ao conceito de língua e leitura, é crucial empreendemos uma análise discursiva de como se deu a negociação entre os discursos nos documentos oficiais, no caso na BNCC e a prática de ensino do professor na construção do currículo no cotidiano. Com relação a conceituação de língua, tal como vem sendo apontado pelas autoras Pilati; Weissheimer; Prado (2023), a BNCC traz em seu texto um conceito de língua que desconsidera os aspectos biológicos que caracterizam as línguas humanas, dando ênfase apenas aos aspectos históricos e sociais. O próprio documento traz a seguinte definição de língua:

Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história”. (Brasil, 1998, p. 20).

O documento oficial praticamente repete o conceito de língua apresentado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), vinculado exclusivamente a um viés “enunciativo-discursivo”, em que o conceito de línguas humanas pouco se distingue do de linguagens em geral e está correlacionado a fatores “históricos e sociais”, utilizados para “significar o mundo e a sociedade”. Não há nesse conceito quaisquer menções ao fato de as línguas naturais serem fruto de uma dotação biológica que caracteriza nossa espécie como *Homo sapiens* e que se ordena em sistemas linguísticos. Segundo Pilati; Weissheimer; Prado (2023) “outras palavras, a BNCC restringe a definição de língua a dimensões mais externas da língua: (geo)político,

⁶A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), prevista desde a Constituição Federal de 1988 e a LDBEN 9.694/96, dentre outros documentos, foi um processo que gerou muitas discussões e conflitos. A BNCC passou, então, por três versões a partir de 2015, sendo a última e atual versão para a etapa Ensino Fundamental homologada em 2017. Não é intenção desta pesquisa, aprofundar acerca desse processo de elaboração, entretanto, cabe ressaltar que muitos pesquisadores do campo da educação consideram a Primeira Versão a que mais se aproximou dos novos anseios voltados a um ensino que possibilita outras formas de ver o mundo que não sejam necessariamente eurocênicas, considerando assim, a versão atual, baseada no ensino por competências, como um retrocesso.

histórico, social, variável, heterogêneo, expressões identitárias, pessoais, cujo conhecimento também é importante, mas não é a única dimensão existente” (p.77).

A definição de leitura apresentado pela BNCC Ensino Fundamental é o seguinte:

O *Eixo Leitura* compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. *Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos, etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais.* (Brasil, 2018, p. 71, grifos nossos).

Como se pode observar acima, a BNCC opta por conceituar a leitura de forma “ampla” como uma “interação ativa entre leitor e texto”. Não é sinalizado a natureza complexa e não natural dessa aprendizagem, fazendo com que haja margem a interpretações incorretas ou uma falsa “naturalização do processo”, como se fosse possível essa “interação” ocorrer de maneira espontânea, sem precisão de instrução formal, principalmente no tocante aos níveis mais complexos de leitura ligados ao pensamento crítico. Assim, trata-se, portanto, de uma conceituação vaga, principalmente para um documento que consubstancia as diretrizes do ensino fundamental, fase em que as habilidades de leitura estão sendo desenvolvidas e na qual é crucial que gestores públicos, docentes, responsáveis, pais e comunidade escolar tenha o entendimento da complexidade e a importância do processo da leitura. Não há, na conceituação apresentada, quaisquer menções às dimensões sinalizadas pelas ciências da aprendizagem como relevantes, tais como a “decodificação”, a “compreensão” e o conhecimento prévio.

Apesar da conceituação de forma vaga e simplista do processo de leitura, quando vamos analisar o Regimento Curricular Ganduense, na seção de língua portuguesa da etapa do “Ensino Fundamental - anos finais”, percebemos que no seu texto introdutório, intitulado “ Áreas de linguagens: fios iniciais”, a estruturação do *Organizador Curricular – Ensino Fundamental Anos Finais Constituinte Curricular: Língua Portuguesa*, esta em “consonância com as demandas contemporâneas, para este RCG – em conversação com a BNCC (2017) e com o DCRB (2020)”, (Gandu, 2020, p.11). Ainda na parte introdutória do RCG, dispõe um conjunto de 10 competências que devem ser desenvolvidas pelos estudantes:

Quadro 3- Competências apresentadas pelo RCG - Etapa Ensino Fundamental

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais;
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva;
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação;
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo;
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas;
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

Fonte: RCG (2020), Organizador Curricular de Língua Portuguesa, p. 11-12

As competências apresentadas pelo RCG para a etapa do Ensino Fundamental corroboram a perspectiva ampla defendida para a definição de língua e leitura. Entretanto, de maneira distinta da definição apresentada, o documento sinaliza nas habilidades requeridas um aumento progressivo da demanda cognitiva das atividades de leitura.

Feitas estas observações, cabe agora apresentar como o RCG organiza o currículo de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental Anos Finais, a partir dos objetos de conhecimento selecionados em conformidade com a BNCC e o DCRB. Vale ressaltar que a análise que segue não intenciona revisar todos os elementos que compõem a estrutura, mas demonstrar que a forma como está disposta a literatura, bem como os vários aspectos da colonialidade presente no texto, especialmente no que concerne à representatividade afrodescendente em práticas literárias.

Por intermédio da ótica decolonial, foram analisados os Constituinte temático/ prática de linguagem, saberes em uso, saberes em valores e saberes do RCG do ensino fundamental anos finais, a partir do que constavam no documento curricular referente aos aspectos relacionados aos sujeitos negros dentro do componente curricular de Língua Portuguesa; observou-se também, se há inclusão de temáticas locais acerca desses sujeitos no currículo. A escolha de tais elementos se fundamenta pelo reconhecimento da importância de seu estudo no currículo escolar, interrelacionando as devidas relações e contextualizações, como maneira de valorizar o negro e sua história, buscando romper com preconceitos, discriminações e racismos. A análise parte, então, da observação dos saberes em uso listados por ano escolar e disponibilizados nos quadros 01, 02, 03 e 04, seguidos de comentários específicos sobre as indicações; para facilitar a identificação, os saberes em uso que constam a temática acerca literatura afro-brasileira e/ou indicação de trabalho com a questão do negro/a mencionados diretamente, observados e estão destacados em negrito. Cabe ressaltar que os quadros foram organizados a partir do RCG e traz somente os pontos que precisam ser analisados a partir das referências negritadas, por citarem os indicadores apenas em suas habilidades e/ou os saberes em uso que frente a temática. Ao final, será feita uma reflexão com base em um olhar conjunto acerca da proposta.

Quadro 4- Organizador Curricular 6º ano Língua Portuguesa

CONSTITUINTE TEMÁTICO/PRÁTICA DE LINGUAGEM	SABERES EM USO	SABERES EM VALORES	SABERES
Leitura	(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequadas a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – ,memórias literárias, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, <u>lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em</u>	-Aperfeiçoar o espírito crítico em relação ao mundo real, uma vez que, pela sua natureza estética, o texto literário estabelece a mediação entre o homem e o mundo.	-Estratégias de leitura -Apreciação e réplica.

	<p><u>quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis),</u> vídeopoemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.</p> <p><u>(EF69LP10G) Refletir, por meio da leitura de obras literárias, o contexto sócio-histórico da formação étnica brasileira, com enfoque especial na história e cultura afro-brasileira e indígena.</u></p>		
Leitura	<p><u>(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.</u></p>	-Perceber as experiências literárias como meio de compreensão de si e de sua postura no mundo.	-Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção; - -Apreciação e réplica.

Fonte: RCG, 2020, p. 159-168.

Na proposta curricular para o 6º ano a abordagem inicial gira em torno do constituinte temática “Como projeto minha vida”, buscando através dos saberes proporcionar ao estudante reflexões de conflitos, desenvolvimento da capacidade de análise, reflexão crítica, argumentação e, conseqüentemente, a visão de mundo a partir da leitura de gêneros literários, observa-se também que traz a necessidade do trabalho com os tempos verbais adequados a narração de fatos passados, a inserção dos discursos direto e indireto, a articulação e mecanismos textuais, dentre outras questões. No entanto, o que chama atenção é que dos 26 saberes em uso, apenas 01 saber dizem respeito aos indicadores em análise, o qual cita diretamente a necessidade de refletir, por meio da leitura de obras literárias, o contexto sócio-histórico da formação étnica brasileira, com enfoque especial na história e cultura afro-brasileira

e indígena. Cabe observar que os demais saberes em uso não fazem menção da temática aqui discutida, o que incorre em assegurar que somente uma de suas habilidades propõe o trabalho com cultura afro-brasileira em classe, “(EF69LP10G) Refletir, por meio da leitura de obras literárias, o contexto sócio-histórico da formação étnica brasileira, com enfoque especial na história e cultura afro-brasileira e indígena”, a qual foi criada pelos professores da rede municipal de ensino.

Diante do quadro exposto, percebe-se uma seleção dos constituintes temáticos/prática de linguagem dar ênfase a leitura, produção de textos, oralidade, análise linguística/ semiótica que são distribuídos nos saberes em uso de forma a não privilegiar discussões acerca da temática negros, África, tendo em vista que, mesmo inserindo a habilidade criada pelo município, o olhar a partir do que se propõe nos saberes em valores e saberes não proporciona uma discussão e/ou alargamento da temática da cultura afro-brasileira em sala de aula. Não há problematização nem aprofundamento nos dos constituintes temáticos listados, tampouco dos saberes. O próprio saber em uso proposto é organizado com base em um enfoque da formação étnica brasileira, a qual já sabemos que tem como direcionamento a colonialidade eurocêntrica, mesmo quando sugere o contraponto com outras sociedades, como não há outros saberes em uso para viabilizar as discussões, fica evidente que os indicadores que dizem respeito aos sujeitos negros aparecem inseridos, mas não incluídos de fato. Nesta proposta, não há referência a temáticas locais.

Quadro 5- Organizador Curricular 7º ano Língua Portuguesa

CONSTITUINTE TEMÁTICO/PRÁTICA DE LINGUAGEM	SABERES EM USO	SABERES EM VALORES	SABERES
Leitura	(EF67LP28C) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes <u>–, memórias literárias,</u>	-Aperfeiçoar o espírito crítico em relação ao mundo real, uma vez que, pela sua natureza estética, o texto literário estabelece a mediação entre o homem e o mundo.	-Estratégias de leitura - Apreciação e réplica.

	<p><u>romances</u> <u>infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas,</u> autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), videopoemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.</p>		
--	--	--	--

Fonte: RCG, 2020, p. 198-209.

No 7º ano, seguindo a estrutura dos constituintes temáticos/prática de linguagem, a temática geral é “Cidadania: ética e responsabilidade social”, mas a proposta tem como base a ênfase na leitura, produção de textos, oralidade, análise linguística/ semiótica. Infelizmente dos 24 saberes em uso que constam no documento curricular, apenas o (EF67LP28C) traz a menção “Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes memórias literárias, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas [...]”. Percebe-se aqui que diferente dos saberes em uso do 6º ano que ainda suscita uma abertura à temática da cultura afro-brasileira, no caso do 7º ano não há uma habilidade específica para trabalhar propostas didática pedagógicas que englobe o processo que desumanizou, racializou e subalternizou povos não-brancos tidos como —outros, dentre estes, os povos negros escravizados, dos quais tantos estudantes descendem. Tais

discussões aparecem então, de maneira simples e como anexos presenciamos saberes que não possibilitam que a temática seja discutida a partir de uma língua portuguesa que englobe fundamentos decoloniais.

No 8º ano, estuda-se a partir do constituinte temático qualidade de vida e consumo consciente.

Quadro 6- Organizador Curricular 8º ano Língua Portuguesa

CONSTITUINTE TEMÁTICO/PRÁTICA DE LINGUAGEM	SABERES EM USO	SABERES EM VALORES	SABERES
Produção de textos	(EF89LP35) Criar contos ou crônicas (em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, dentre outros, com temáticas próprias ao gênero, usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos, e, no caso de produção em grupo, ferramentas de escrita colaborativa. <u>(EF69LP10G)</u> <u>Refletir, por meio da leitura de obras literárias, o contexto sócio-histórico da formação étnica brasileira, com enfoque especial na história e cultura afro-brasileira e indígena.</u>	-Desenvolver o sentimento de pertencimento à cultura literária. -Conhecer e valorizar a literatura nacional e despertar o prazer pela leitura.	-Construção da textualidade

Fonte: RCG, 2020, p. 252-265.

Na proposta para o 8º Ano, são relacionados 26 saberes em uso, seguindo os mesmos direcionamentos propostos para os 6º e 7º anos, contendo a ênfase na leitura, produção de textos, oralidade, análise linguística/ semiótica, sendo que 07 destes saberes em uso foram criadas pela rede municipal, no entanto somente um refere a história e cultura afro-brasileira, inclusive é

preciso destacar que é o mesmo utilizados em todas os anos/turmas, conforme grifado no quadro 03. Os saberes em uso e os saberes em valores, ao tratar do que deve ser trabalhado em língua portuguesa no ano em análise, não faz menção a sujeitos negros; porém, a habilidade (EF69LP10G), acrescentada no RCG, cita a necessidade de reflexão, por intermédio da leitura de obras literárias, o contexto sócio-histórico da formação étnica brasileira, com enfoque especial na história e cultura afro-brasileira e indígena, mas mesmo assim prevalece os chamados saberes canônicos, principalmente aqueles que são reconhecidos como universais em toda estrutura do documento.

Os temas inseridos que se remetem a sujeitos negros ou até mesmo ao racismo ficam subtendidos nos saberes em uso e/ou saberes em valores. Apesar de propor identificar preconceitos e levantar questões do contexto socio histórico da formação étnica, não há maiores estímulos para o diálogo com o presente e o rompimento de estruturas enraizadas no passado escravocrata. Quanto à abordagem de temáticas locais que valorizem a cultura local são inexistentes.

Por fim, no 9º ano, contempla-se o protagonismo juvenil: empreender é preciso como constituinte temático.

Quadro 7- Organizador Curricular 9º ano Língua Portuguesa

CONSTITUINTE TEMÁTICO/PRÁTICA DE LINGUAGEM	SABERES EM USO	SABERES EM VALORES	SABERES
Produção de textos	(EF89LP35) Criar contos ou crônicas (em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, dentre outros, com temáticas próprias ao gênero, usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos, e, no caso de produção em grupo, ferramentas de escrita colaborativa. <u>(EF69LP10G)</u> <u>Refletir, por meio da leitura de obras literárias, o contexto</u>	-Desenvolver o sentimento de pertencimento à cultura literária. -Conhecer e valorizar a literatura nacional e despertar o prazer pela leitura.	-Construção da textualidade

	<u>sócio-histórico da</u> <u>formação étnica</u> <u>brasileira, com</u> <u>ênfase especial na</u> <u>história e cultura afro-</u> <u>brasileira e indígena.</u>		
--	--	--	--

Fonte: RCG, 2020, p. 308-331.

A proposta de Língua portuguesa para o 9º ano relaciona 31 saberes, dos quais apenas 01 sinalizam os indicadores apreciados. Todas as proposições dos saberes em valores e dos saberes não intercalam temáticas ligadas ao negro, a cultura afro-brasileira. Como analisado até agora em todo o organizador curricular de língua portuguesa da rede municipal foi criado um saber em uso, cujo é o (EF69LP10G) que constam em todos os anos/turmas, exceto no sétimo ano. Observa-se que as habilidades que estão nos saberes em uso se limitam ao trabalho com a prática de linguagem da leitura, produção de textos, oralidade, análise linguística/ semiótica, sem propor maiores reflexões e mudanças acerca dos negros, da cultura afro-brasileira, da literatura afro, sem a presença de mecanismos de inserção destes sujeitos nos estudos linguísticos propostos para o RCG no tocante a linguagens, em especial no componente curricular de Língua Portuguesa.

Face a análise do organizador curricular de língua portuguesa fica perceptível que a questão dos negros no Brasil, as demandas quilombolas, questões atinentes ao combate aos preconceitos, citando o racismo; quanto à violência contra populações marginalizadas, das quais fazem parte os negros, visando à tomada de consciência e uma cultura de paz, empatia e respeito é um elemento potencializador para ser inserido no organizador em análise. Ademais, embora não haja referência aos negros para além do que diz o saber em uso proposto na habilidade (EF69LP10G) , vale dizer que se pretende trabalhar com as pluralidades e diversidades identitárias da atualidade no currículo educacional; o texto não apresenta clareza de quem são os sujeitos ou grupos identitários, o que impera afirmar que um trabalho de revisitação ao RCG é urgente e carece contemplar proposta de saberes em uso, saberes em valores e saberes que não só identifiquem a manifestação cultural, ou seja, não há um olhar específico, histórico, crítico, mas também contextualizado para as vivências dos sujeitos negros como produtores de uma vasta literatura que podem contribuir diretamente no desenvolver e pertencimento à cultura literária que ainda tem um viés eurocêntrico.

Levando em consideração os conceitos referenciais discutidos a partir do organizador curricular do RCG, percebe-se que organização curricular de Língua Portuguesa analisada apresenta a falta de saberes essenciais acerca da (des) construção de histórias, culturas e

memórias, as quais configura-se como uma lista de saberes possíveis para viabilizar a quebra dos horizontes além das obras canônicas e eruditas.

É possível, então, fazer uma leitura do RCG dentro da atual conjuntura nacional de reformulação das políticas educacionais que é capitaneada pelas demandas do neoliberalismo, as quais tem um discurso galgado no espírito de democracia, igualdade, diversidade, no entanto, são direcionados no sentido de perpetuação das desigualdades. Infelizmente, enquanto pendurar esse modelo eurocêntrico e hegemônico de produção de conhecimentos e saberes nos currículos, histórias outras, culturas outras, sujeitos outros, no caso desta pesquisa, os/as negros/as, permanecerão invisibilizados e silenciados. A falta de conhecimento da história do povo negro na literatura e de sua importância na produção intelectual do Brasil, bem como da negativa de sua participação na arte literária e acadêmica, ocasiona preconceitos, impede as discussões e debates sobre as questões raciais, e naturaliza as desigualdades, proporcionando e reproduz o racismo.

A relação de saberes em uso, saberes em valores e os saberes que compõe o organizador curricular de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental, como observado, mantém um padrão tradicional, canônico, elaborado com fundamento no que propõe a BNCC. Assim, mesmo que a ideia de povos e culturas estejam listados, não são vistos, estudados, conhecidos, a partir deles mesmos, de suas experiências, mas pela ótica do saber canônico, o que oferece, de fato, a valorização dos saberes e dos sujeitos que foram dominados pelo colonialismo e permanecem marginalizados pela colonialidade.

Tendo em vista que um currículo não se define ao documento prescrito, porém que depende de inúmeros elementos que o tornam realidade no “chão da escola”, é crucial levar em consideração outras formas de fazê-lo acontecer nas salas de aula, que humanizem os sujeitos, que priorize suas escrevivências, suas diferenças, que seja politizado e crítico. É fundamental decolonizar a produção do conhecimento escolar, compreendendo que é possível aprender diante de outras experiências que não sejam exclusivamente aquelas já prescritas no currículo eurocêntrico.

Nesse sentido, as instituições de ensino que compõem a Rede Municipal e Estadual de Gandu precisam olhar de fato para o seu entorno, as características e condições de existência de sua população, conhecendo os seus estudantes, suas origens, realidades, descortinar as diferenças, distinguir os sujeitos negros que fazem parte da constituição da história desse país e da Bahia, e em especial do Baixo Sul da Bahia, mas que não são vistos nem assistidos no currículo escolar, tampouco pela literatura trabalhada no “chão da escola”. Impera a necessidade que suas experiências vividas e sentidas ganhem vida na sala de aula e por isso a

necessidade de se fazer valer esses sujeitos, por intermédio de uma escuta sensível. Praticar a isonomia e equidade anunciadas no documento curricular requer esse olhar sobre a realidade racial a nível nacional, estadual e local para, a partir dele, redimensionar as práticas pedagógicas, o ensino e as relações sociais e étnico-raciais no contexto escolar, objetivando que a educação tenha sentido para os estudantes e favoreça de verdade com a construção de sujeitos autônomos, capazes de transformar suas vidas e a sociedade.

4. A APLICABILIDADE DAS LEIS 10.639/03 E 11.645/2008 NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA: UM OLHAR ANALÍTICO SOBRE SILENCIAMENTOS NA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO AFRODESCENDENTE

“A história sozinha cria estereótipos, e o problema com estereótipos é que não é que eles não são verdadeiros, mas que eles são incompletos. Eles fazem uma história se tornar a única história”.

Adichie (2009)

No capítulo anterior, discutiu-se uma referência de representação, simulacro e representatividade com ênfase na necessidade desta para homens e mulheres afrodescendentes em função do que clama o contexto histórico e social e pela incipiência de uma educação antirracista, pois o currículo de muitas escolas é eurocêntrico e pautado em ideias colonialistas. São currículos assim que corroboram, conforme propõe Adichie, na frase de abertura deste capítulo, para construir uma única visão sobre um fato, um povo, a chamada história única. História essa distorcida e parcial, que nega a muitos povos o direito de fala e de narrar suas próprias histórias.

Em face disso, neste segundo capítulo, discorrer-se-á sobre as leis brasileiras que foram promulgadas visando o estímulo à uma educação antirracista e intercultural, pautada, portanto, num currículo que valorize a cultura dos povos africanos e dos habitantes originários do Brasil, os quais, juntamente com a cultura do homem branco, cooperaram para constituir o caldeirão de misturas culturais que formaram a identidade do povo brasileiro. Essas leis são a 10.639/03 e 11.645/2008 as quais tornaram obrigatório o ensino da história e cultura africana e indígena no currículo escolar.

Assim sendo, as questões propostas neste capítulo serão discutidas a partir do paradigma de uma educação libertária proposta por Paulo Freire (1987), do pensamento de Santos e Meneses (2009), que discute a noção de epistemicídio, convidando-se a pensar no Sul a partir do Sul, não a partir do Norte, bem como das ideias sobre currículo educacional de Arroyo (2011), Silva (1999), entre outros.

4.1 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E EDUCAÇÃO LIBERTADORA: ELOS DE UMA MESMA CORRENTE

A visão e os procedimentos brancos e eurocentrados perpetuados pela escola, ao longo dos tempos, não só desvirtuam a constituição de uma sociedade alicerçada numa educação emancipatória, como impedem a construção identitária dos afrodescendentes. Pois, ao se estabelecer uma narrativa unilateral, colonizadora, patriarcal, como verdade absoluta, concorre-se para o apagamento da cultura, da memória e da historicidade do povo negro. Esse apagamento é denominado por Santos e Meneses (2009, p.5) de epistemicídio, ou seja, significa dizer que o colonialismo implicou numa dominação epistemológica, numa “relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes a um espaço de subalternidade”.

Conforme explicam Santos e Meneses (2009, p.7), conhecimento e relações sociais se imbricam, se entrecruzam, haja vista que “toda a experiência social produz e reproduz conhecimentos e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias. Epistemologia é toda noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido”.

No caso do Brasil, o conhecimento válido é o eurocentrado, conhecimento este presente nos livros didáticos, nos materiais que circulam no espaço escolar. Esses materiais silenciam as vozes indígenas e negras, colocando o saber do homem branco como válido e verdadeiro e excluindo o saber afrocentrado. Dessa forma, para melhor discutir o impacto desse silenciamento ao longo da história do Brasil, convém explicitar o conceito de educação emancipatória. À luz do educador Paulo Freire, a educação é uma ferramenta essencial para a transformação da sociedade. Nessa linha, o referido autor possibilita a inferência de que a emancipação diz respeito à libertação ideológica, por meio da conscientização política. Mas, como promover a emancipação de quem tem uma visão deturpada da sua própria origem? É possível inferir que, para Freire (1987), a educação é a porta principal de saída do homem da subalternidade, do silenciamento e da manipulação dos opressores. Ele diz

[...] que ultrapassaremos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e no qual o homem assume uma posição epistemológica. A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se desvela a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-la. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em estar frente à realidade

assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. (Freire, 1987, p. 26)

Nessa discussão, Paulo Freire coloca a chave para reflexão sobre a importância da educação emancipadora, na sua obra *Pedagogia do Oprimido*. Entretanto, convém esclarecer que somente a educação não muda a história. É preciso que a estrutura da sociedade permita a implementação de uma educação politizada, para que o afrodescendente se conscientize de quem é, para intervir na sua ascensão social, política e cultural. Pois, ao conhecer somente um lado da sua história, lado esse pautado em espectros europeus, que o coloca como subordinado por supostamente ter origem inferior (em face da ancestralidade africana), constrói representações equivocadas, estereotipadas. São as histórias únicas que cooperam para que a África não seja vista como um continente, mas como um país homogêneo, onde há somente miséria, fome e pessoas esqueléticas. Isso sem falar nos estereótipos africanos que circulam nos meios de comunicação. A esse respeito, Santana, Silva e Argelim (2018 p.53) comentam que a imagem do negro “aparece sempre relacionada a estereótipos que reforçam o preconceito e o racismo”.

Convém pontuar, que tal prática reforça o projeto de apagamento das memórias, delineado de forma perversa pelo sistema que impede as construções identitárias afrocentradas. E, sob a égide da democracia racial, ou seja, da suposta igualdade entre negros e brancos defendida por Gilberto Freyre, a educação no Brasil perpetua a ideia de que não há racismo. Dessa forma, o discurso colonizador propicia a permanência da estrutura branqueada nos espaços de privilégios, mantendo a ideia de que o afrodescendente é inapto a ocupar os espaços de decisão. Desse modo, por crescer em ambientes onde seus iguais ocupam lugares de subserviência, herdados dos seus ancestrais, que reproduzem os discursos de servidão, os afrodescendentes, inúmeras vezes, não encontram força para movimentar-se dentro da estrutura social colonizadora, preconcebida. Para se ter uma ideia das disparidades de oportunidades entre negros e brancos, “entre os brasileiros que vivem na extrema pobreza, 3,4% são brancos. O índice passa para 14,7% entre negros e pardos” (Sindicato dos Metalúrgicos de São José dos Campos, 2020).

Nesse ínterim, é preciso fazer uma breve digressão para melhor explicitar o que é o mito da democracia racial: este refere-se a uma pseudo-harmonia entre as raças no Brasil, induzindo a ideia, implantada durante o século XX, de uma sociedade em que brancos e pretos usufruem

dos mesmos direitos e exercem os mesmos deveres. Mas, na prática, promovia-se o embranquecimento da população negra e seu silenciamento na constituição do Brasil.

Ao se disseminar a ideia de convivência consensual entre as raças, destituiu-se do afrodescendente o motivo para lutar por igualdade de oportunidades e ocupação de espaços de responsabilidade e de poder, bem como coíbem-se medidas de inclusão e reparação histórica. Ora, se não existe racismo, não há racistas, não há o que modificar dentro da estrutura da sociedade. E, assim, perpetua-se a falácia de que está tudo bem e bom para todos, por tratar-se de um povo unido. E como se costuma dizer popularmente no estado da Bahia/Brasil, todos indistintamente estão “juntos e misturados”.

Dessa forma, é que o racismo permanece velado. Daí, a importância de uma educação emancipatória proposta por Freire, que forme o sujeito questionador, crítico, provocador e reconhecedor de si mesmo, da sua origem, capaz de identificar o lugar e discursos de opressão. E que este, ao ocupar lugares de poder, não se torne tirano do seu próprio povo, mas, ao contrário, traga mais um para promover a revogação da ideologia da pretensa supremacia branca.

O autor Gilberto Freyre (2003), na sua obra *Casa-Grande e Senzala*, propagou a ideia da democracia racial, ao afirmar que a miscigenação foi um instrumento que proporcionou uma relação harmoniosa entre raças. Tal afirmação, negava a real situação de domínio dos colonizadores, que impunha violentamente ao Brasil os valores europeus. Ao propagar a democracia racial, o mesmo não invalidava as violências sofridas pelo negro brasileiro, entretanto, atenuava-as, justificando que eram de origem circunstancial.

Diante do exposto, na atualidade, faz-se necessária a implementação de práticas que possibilitem uma educação descolonizada, em que a história da diáspora africana seja valorizada e livre de visões estereotipadas, tão replicadas pela escola. É sob essa perspectiva, que após muita luta dos movimentos sociais, principalmente, do Movimento Negro Unificado (MNU), é sancionada, em 2003, a Lei 10.639, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, incluindo, dessa forma, no currículo educacional oficial das diversas rede de ensino do país, a obrigatoriedade do ensino da cultura e história africana e afro-brasileira na educação para as relações étnico-raciais. Nesse sentido, instituiu-se o ensino de História e Cultura africana e afro-brasileira no ensino fundamental e médio. E, cinco anos mais tarde, a lei 11.645/08 estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena.

A pesquisadora compreende as leis mencionadas como de extrema relevância. Tal posicionamento justifica-se por conceber a escola como um lugar de formação não só intelectual, mas de identidades e valores, pois não há espaço melhor para poder proporcionar a

mudança estrutural que tanto carece a estrutura social. Pois, em sua maioria, é o primeiro lugar onde crianças e jovens experienciam a não aceitação das diferenças, e por conseguinte, o racismo.

4.2 A LEI 10.639/2003 E 11.645 /08: IMPLANTAÇÃO E APLICABILIDADE

A Lei 10.639, sancionada em 9 de janeiro do ano de 2003, modificada pela Lei 11.645/08, sem revogação da primeira, que determina a inclusão obrigatória do Ensino de História e Cultura africana, afro-brasileira e indígena em todos os currículos escolares, modificou, de forma expressiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN –, promulgada em 1996. Na referida Lei 9.394/1996, o Artigo 26, parágrafo 4º, estabelece que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente, das matrizes indígena, africana e europeia”.

Nessa linha, o que era uma espécie de orientação na LDBEN, no artigo e parágrafos supracitados, com a promulgação da Lei 10.639/2003, passa a ter um discurso mais assertivo, de obrigatoriedade, demonstrando à sociedade, a seriedade e complexidade da causa, que precisa ser de todos, que é acabar com o racismo no Brasil. É importante acrescentar que, desde a abolição da escravatura, o negro só foi ter lei em seu favor e contra o racismo no Brasil no ano de 1951, denominada Lei Afonso Arinos, Lei 1.390, que tornava contravenção penal a discriminação por raça ou cor. Vale destacar que uma contravenção é um crime de menor peso, de menor teor punitivo. Ou seja, a lei não funcionava efetivamente, haja vista que foi criada considerando o racismo um crime “menor”. O racismo só passou a ser crime inafiançável a partir da Constituição Federal de 1988.

É possível depreender, diante dos fatos mencionados, que a situação do negro no Brasil não esteve, por um bom tempo, no centro das atenções de quem produz leis. Mas o Movimento Negro grupo ativista em favor dos direitos dos negros sempre se moveu por políticas afirmativas de reparação e de inclusão afrodescendentes. O Movimento Negro Unificado surgiu, ainda de modo precário e pouco organizado no Brasil colônia, período no qual lutava contra as injustiças e violências praticadas pelos senhores brancos contra os negros africanos escravizados. Essa luta se dava por meio dos quilombos e do bandoleirismo e depois o MNU foi conquistando intelectuais brancos que eram contra a escravização dos africanos. Como resultado dessas ações, a escravidão foi abolida em 13 de maio de 1888. Vencida a escravidão, o MNU passa a advogar outras causas: o preconceito e a desigualdade social. “Ao longo dos anos, o movimento negro se fortaleceu e foi responsável por diversas conquistas desta comunidade, que por séculos foi

injustiçada e cujos reflexos das políticas escravocratas ainda são visíveis na sociedade atual” (Fahs, 2023, p.1).

Feitas essas considerações, convém explicitar que ao falar na Lei 10.639/2003, é preciso aclarar que a mesma visa atender a um clamor e lutas das representatividades das causas afrodescendentes, por políticas de afirmação, por descolonizar os currículos escolares, bem como reparação histórica. Com a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, dentro das disciplinas que já fazem parte das grades curriculares dos ensinos fundamental e médio, almeja-se disponibilizar ao educando conhecimento sobre a cultura, identidade e memórias africanas.

Entende-se que quase sempre, os negros são retratados nos livros, e nas narrativas escolares, como escravos, a partir da representação limitante da exposição da história dos seus ancestrais, feita por descendentes de uma cultura branca. Assim, a lei visa oportunizar ao aluno, a compreensão dos processos históricos, de maneira democrática, para que todos tenham oportunidade de conscientizar-se e formar uma mentalidade antirracista. E, visa também possibilitar aos afrodescendentes conhecer suas origens, autoformando-se como ser pleno de direitos, desmitificando a figura inferiorizada, criada pela visão eurocêntrica e reiterada pela escola.

Não se trata de se sentir culpado por ser branco: a questão é se responsabilizar. Diferente da culpa, que leva à inércia, a responsabilidade leva à ação. Dessa forma, se o primeiro passo é desnaturalizar o olhar condicionado pelo racismo, o segundo é criar espaços, sobretudo em lugares que pessoas negras não costumam acessar. (Ribeiro, 2020:36)

A partir desta conscientização, espera-se que não só o afrodescendente empodere-se para reagir frente às atitudes racistas impregnadas na sociedade, mas que se possibilite ao mesmo acessar lugares de destaque, ocupado unicamente por herdeiros da cultura eurocêntrica. E, com isto, contribua para a quebra do racismo estrutural e institucional, de modo que a sociedade como um todo tenha uma educação intercultural, crítica, reflexiva, pautada no reconhecimento e respeito à diversidade e às diferenças.

Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade, e procurar soluções. “Assim pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias. [...]. A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade [...]” (Freire, 1979, p. 30-31).

Salienta-se, que é possível inferir, que para Paulo Freire, a educação é a possibilidade de autoconhecimento, de descoberta, de questionamento. Ao conhecer várias vertentes, pode-se levantar hipóteses, construir novas conjunturas. E, é por meio da inquietação sobre o que está posto, que o homem pode erguer-se. Pois, quando a educação replica práticas de configurações sociais, herméticas e historicamente repressoras, nega-se ao indivíduo mudar o *status quo*. Desse modo, a inserção e obrigatoriedade das leis 10.639/2003 e 11.645/08 afluem para novas perspectivas de constituição da identidade afrodescendente, formada e naturalizada no Brasil, a partir da sua ancestralidade escravizada.

A experiência histórica demonstra, contudo, que ao longo dos anos, antecessores à obrigatoriedade das leis supracitadas, que a África sempre foi apresentada aos educandos brasileiros como um continente distante, de onde foram trazidos os escravos, e onde habitam um povo negro, pobre e cuja descendência, o afrodescendente, não pode se orgulhar.

Além disso, nas narrativas, são privilegiadas características fenotípicas na qual se acentua a inferioridade estética, a partir da ótica eurocêntrica. Em sua maioria, na sala de aula, quando um colega, percebe e aponta semelhanças entre os negros africanos, é motivo de desconforto, qualquer comparação, gera constrangimento e negação. Como orgulhar-se de parecer com alguém que é motivo de vergonha, servidão, discriminação e preconceito? Como querer ser alguém que sempre ocupou um papel menor? Como se reconhecer em ancestrais que não possuem identidade? Como construir uma representatividade afrodescendente pautada em representações estereotipadas?

Diante dos questionamentos feitos e das discussões tecidas até o momento, entende-se que representação do negro está ligada à escravidão, que embora tardiamente abolida no Brasil em 1888, ainda figura na esfera social, como motivação para a visão estereotípica que os define e categoriza. Tal prática, impede o indivíduo afrodescendente de estruturar a sua identidade e desenvolver o sentimento de pertencimento.

Na contramão, os materiais produtos da história brasileira, em sua maioria, apresenta uma África uniforme, o que coíbe a afirmação da identidade afrodescendente. Tais silenciamentos impedem a ressignificação da memória, cultura, e riquezas africanas, para a formação da brasilidade. O não reconhecimento da diversidade cultural afro-brasileira, representa uma política, que perpetua modelos de educação, que repete uma história única de submissão, posição hierárquica inferior do negro e do afrodescendente na sociedade. Por conseguinte, a afirmação da altivez branca, transplantada de forma fidedigna ao longo dos tempos. Assim, "o privilégio social resulta em privilégio epistêmico, que deve ser confrontado para que a história não seja contada apenas pelo ponto de vista do poder" (Ribeiro, 2020, p. 65).

Assim sendo, a perspectiva da garantia de uma educação inclusiva, de valorização dos saberes afrocentrados, mais especificamente, de combate ao racismo e de valorização da diversidade, as práticas pedagógicas e de gestão escolar, precisam ser enfáticas à temática étnico-racial, para educar alunos para uma sociedade diversa. É imperativa a formação de representatividades afrodescendentes, germinada em salas de aulas, a partir de narrativas de afirmações positivas, cunhadas sob a ótica afrodiáspórica. Portanto, urge a construção de um novo referencial para a valorização e conhecimento da história africana e afrodescendente. O não reconhecimento da diversidade étnica, preconiza a superioridade de uma “raça”. A ideia de raça, é portanto, uma construção moderna, construída a partir das diferenças fenotípicas dos diversos povos, diferenças essas que estavam atreladas a fatores biológicos que determinavam a superioridade de determinados grupos de pessoas.

Nesse sentido, conforme esclarece Quijano (2005) essas ideias acerca da formação das relações sociais em que certos povos são superiores a outros

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

Como o autor Quijano (2005) explicita, a raça toma o lugar da origem, da cultura, da identidade, da individualidade, do eu, pois ocupa um espaço de subserviência impetrado pelo olhar colonizador, que demarca a dominação e o lugar social. Em se tratando dos negros africanos, as suas características eram marcas que legitimavam sua escravização e, na contemporaneidade, o racismo. Tratar dessas questões, buscando esclarecer e, de certa forma, apresentar ao educando a real história da sua origem étnica, é caminhar para a valorização da cultura e da memória de um povo. Nesse sentido, quebrar hierarquia de subjugação e exploração de indivíduos, apoiados na hierarquização de um padrão de poder, de uma raça tida como dominante é oportunizar ao negro a ocupação de novos espaços de direitos.

Nesse contexto, é válido ressaltar que na América, em especial na América Latina, a ideia de raças serviu como premissa para

[...] outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus [...]. (Quijano, 2005, p. 118)

Dessa forma, os povos conquistados foram sendo dominados e tratados como pessoas naturalmente inferiores em consequência de seu pertencimento étnico. Assim, todo conhecimento e cultura dos povos dominados foram descritos como inferiores. Assim, “a raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial. (Quijano, 2005, p.118)

É possível inferir, a partir do pensamento de Quijano, que as formas de dominação não são circunstanciais, está na estrutura, pois almeja-se perpetuar a ideia de que a branca é considerada a raça superior. E, por sua vez, reforça o estereótipo de inferioridade e subserviência. Ao dicotomizar negros e brancos, em posições sociais de dominado e dominador, alimenta-se na sociedade a ideia de que o negro, o afrodescendente não está apto a desempenhar papéis sociais de grande expressividade. E a naturalização do tratamento dado aos negros traficados, que teve como instrumento de seleção, os traços fenótipos, deixou um triste legado de indignidade aos afrodescendentes, que mesmo após a abolição da escravatura, ainda enfrentam barreiras que os impedem de ascender socialmente.

Assim, é de suma importância que os educadores rompam com o modelo de narrativas cujas histórias reproduzam dores, sofrimento e miséria do povo escravizado. E para tal é importante reeducar o povo brasileiro a compreender que os afrodescendentes são descendentes de povos que foram escravizados e não de escravos. Cabe destacar que não se trata de uma mera confusão linguística ou vocabular, mas de oportunidade de se reparar o mal que os colonizadores fizeram ao povo africano, pois o reconhecimento do que se fez, é um princípio, para a reparação que pode proporcionar no mínimo tratamento mais humanizados aos descendentes de africanos.

Assim, é ampliando a consciência coletiva sobre o respeito aos diferentes grupos étnicos, que se pode caminhar para atenuação das barbáries históricas sofridas pelos negros, marcados pelo regime de escravidão e de desigualdade social, que ganha novas feições na modernidade com práticas denominadas análogas à escravidão. A exemplo, manter uma

empregada doméstica por anos, trabalhando sem remuneração, e sem contato com familiares, tendo sido retirada da sua família com a promessa de dar estudos e uma vida melhor. Muitos são os relatos semelhantes a estes, mas cita-se nesta tese apenas um caso ocorrido em 2022, no Estado da Bahia, no Brasil. Conforme matéria veiculada no site de notícias G1, uma senhora de 59 foi resgatada por fiscais da Auditoria Fiscal do Trabalho. Segundo denúncias, esta senhora estava prestando serviços desde os 24 anos de idade a uma certa família da cidade de São Gonçalo dos Campos (município próximo à Feira de Santana) e recebia apenas R\$100,00 por mês, ou seja, não tinha carteira assinada e os direitos que lhe são assegurados por lei. A família chegou a aposentar a senhora alegando problemas mentais, mas esta não tinha acesso ao benefício (G1 Notícias, 2023). Relatos como estes veiculados no referido portal de notícias ainda são comuns em todo o país. Isso mostra que a escravidão foi abolida, mas a exploração de pessoas, sobretudo afrodescendentes, pobres e com pouca ou nenhuma instrução ainda costuma ocorrer.

Feitos esses esclarecimentos e retomando a lei 10.639, é oportuno explicitar que ainda que a receptividade da mesma tenha sido muito celebrada, com muitas expectativas promissoras, a preocupação da sua aplicabilidade por parte dos gestores e professores, ainda é um obstáculo, pois fica a dúvida: como inserir o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira em todos os currículos escolares? Como enfrentar as barreiras culturais de professores, gestores, alunos e da sociedade, que demonizam as religiões de matrizes africanas? Como construir narrativas afrocentradas com educadores, coordenadores, gestores, herdeiros impregnados de crenças limitantes da cultura eurocêntrica? E a lei em si não é a garantia de que a mudança será como um virar de chave, visto que há que se romper com anos de uma educação que conta uma história única, polarizada entre os que a escreveram (os brancos), tidos como mocinhos, heróis, feitos e os que continuam escutando, sem intervir (os negros), subalternos, inumanos.

Diante do exposto, permanece a dificuldade de se construir a identidade étnico-racial do brasileiro. Conforme Forquin, (1993, p. 9), “ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que seja verdadeira ou válida aos seus próprios olhos”. Então, embora a lei estabeleça a obrigatoriedade da inclusão e respeito à diversidade, na prática, é na ação pedagógica, que se torna frágil a efetivação desta, o que dificulta a formação de representatividades afrodescendentes, cientes do seu valor, detentora de conhecimento e reconhecimento da sua identidade e das contribuições ancestrais.

Entretanto, a inquietação aqui explicitada, não visa, sobremaneira, anular ou diminuir a legitimidade da lei, nem colocar em dúvida, o quanto a promulgação da lei outrora mencionada

é um feito exitoso, um refrigério para descendentes africanos que sempre foram colocados à margem, sem usufrutos dos direitos, garantidos na constituição brasileira.

Historicamente falando, a existência da lei já é um grande passo na direção da correção das desigualdades sociais e, por conseguinte, da erradicação do racismo, que tanto tem ceifado vidas. Entretanto, para que a lei cumpra a sua função, é preciso uma ação conjunta das autoridades, da sociedade em geral, de modo que seja de fato um instrumento para o enfrentamento das ações discriminatórias, das discrepâncias sociais e do hiato criado entre o Brasil dos brancos e dos afrodescendentes e da formação de representatividades, nos espaços de destaques, do campo intelectual, político, acadêmico, que evidencie o efetivo exercício da cidadania, numa pátria verdadeiramente democrática.

Para melhor esclarecer a importância da formação da representatividade afrodescendente, na sociedade brasileira, convém recorrer à “ideia de democracia que segundo Rousseau, situa-se numa ação efetiva que conduza à sua concretização, onde os interesses arbitrários do indivíduo devem dar lugar à construção coletiva daquilo que permite que todos possam ser iguais” (Andriolli, 2003,p.1). E, cuja etimologia aponta para duas palavras do vocabulário grego: demos (povo) e kratos (poder) (Chaui, 2005, p. 403).

Então, pode-se concluir o quão destoante é uma nação viver sob o regime democrático e manter nos espaços de poder apenas uma parte da constituição do seu povo, considerado superior, por uma concepção ideológica de raça, denominada superior, hegemônica (a branca), privilegiada em detrimento de outra (a negra) escravizada e alijada ao longo dos séculos. E pior ainda, permitir em suas práticas didático-pedagógicas, conteúdos, imagens, vocabulários e posturas racistas que coíbem a formação de lideranças negras.

Esta concepção se manteve acrítica por muito tempo, por conta da suposta democracia racial que durante muito tempo permeou o pensamento da sociedade brasileira. À luz desse pensamento, a sociedade brasileira não possui preconceitos, pois há muita miscigenação, brancos e negros tem as mesmas oportunidades. Essa, porém, não é a realidade do país. E é a realidade que precisa ser mostrada, desnudada nas salas de aulas a fim de se se construir uma mentalidade antirracista. Nesse sentido, é interessante observar o que diz Freire (1996) acerca do que é ensinar e sobre o papel do professor:

Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação. É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo. (Freire, 1996, p. 36)

Nota-se, diante do exposto, que faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela se está quando se vive a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres? Quão ausentes da democracia se acham os que queimam igrejas de negros, invadem terreiros porque, certamente, negros não têm alma. Negros não rezam. Com sua negritude, os negros sujaram a branquitude das orações... É de dar pena e não raiva, quando se vê a arrogância com que a branquitude de sociedades em que se faz isso, em que se queimam igrejas de negros, se apresenta ao mundo como pedagoga da democracia.

Além disso, convém ponderar que Paulo Freire no trecho outrora citado de sua obra *Pedagogia do oprimido*, questiona a recusa infundada tanto a conhecimentos novos quanto a conhecimentos tidos como velhos. Aliás, ele deixa bem claro que conhecimentos velhos que se renovam permanecem novos. Dessa forma, não se pode impedir uma educação multiculturalista, antirracista por se tratar de saber “novo” ou por se desconhecer quais questionamentos, quais posturas esse ensinamento pode trazer ou suscitar. Há professores que temem uma reação mais calorosa dos alunos ou que o ensino antirracista promova comportamentos tidos como “radicais”. E o que há de “radical” no estudante que após estudos e leituras teóricas, leituras literárias, se recusa a aceitar qualquer forma de discriminação?

Uma educação libertadora precisa assumir esse risco e precisa aceitar a premissa de que é preciso mostrar os erros, as contradições, as opressões a que muitos estudantes estão submetidos. O diálogo, o debate, as visões divergentes, o confronto de ideias fazem parte de uma prática pedagógica libertária como propõe Freire, haja vista que “A visão da liberdade tem nesta pedagogia uma posição de relevo. É a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos” (Freire, 1967, p.11).

É a consciência da opressão que leva o ser humano a lutar contra ela, a não a aceitar. Se a prática pedagógica nas muitas escolas do Brasil fosse de fato libertária, não se veria professores solicitando aos alunos para se vestirem como negros escravizados para representar a cultura negra no Brasil. Cena como esta foi vista pela pesquisadora numa das escolas onde leciona. Fatos como este mostram a visão reducionista da cultura e importância dos negros africanos no Brasil, assim como mostra uma prática pedagógica, um currículo eurocentrado.

Em face do pensamento freiriano, a proponente desta pesquisa depreende que, faz-se necessário abordar acerca da importância de se rever posturas que vão na contramão do que se

preconiza como democracia. Pois em nada se assemelha o conceito da mesma, em comparação com as práticas discriminatórias, preconceituosas e racistas que excluem, maltrata, mata pessoas por causa da cor da pele, dos traços fenotípicos, avaliados como feios, estranhos sob o crivo europeizado, apontado pela espada do opressor.

É nesta linha que se faz necessário insistir sobre a importância de se aplicar na prática a efetividade da lei, fazendo valer todos as indicações que oportunizam a negros e negras ocuparem lugares de representatividades afrodescendentes. Daí, é possível inferir que, quanto mais urgente tornar acessível a todos, o conhecimento das narrativas afrodiaspóricas nos diversos espaços sociais e de construção do saber, mais próximo ao efetivo exercício pleno da democracia, o brasileiro poderá estar. E, é também por isto, que a execução das leis inseridas no currículo escolar, são de extrema urgência.

Convém enfatizar que a efetiva aplicação da lei 10.639/2003 é imprescindível e urgente, para evitar a perpetuação de práticas racistas e de silenciamentos epistemológicos que sustentam as políticas de dominação colonizadora. Os movimentos de luta em favor dos direitos do negro, nunca descansaram em sua busca por liberdade, hoje, por reconhecimento de direitos. Desde 13 de maio de 1888, o processo de lutas populares aliada ao movimento de intelectuais brancos abolicionistas, que resultou na abolição da escravidão, deu mostras que é na coletividade que se busca vencer o pacto da branquitude. Segundo Bento (2022), a branquitude é um lugar estrutural de poder, de onde os brancos olham para si mesmos e para os outros.

O pacto da branquitude, conforme explica Bento (2022), é um acordo não verbalizado que mantém o *status quo* de homens brancos em posição de poder, amparados no discurso do mérito, segundo o qual afirma-se que estes têm poder e ocupam altos cargos políticos e hierárquicos por esforço próprio. Então os negros não alcançam o mesmo êxito por que não se esforçam o suficiente? Sabe-se que a desigualdade social é muito grande no Brasil e começa na abolição da escravidão, pois liberdade sem acesso a trabalho, moradia e alimentação, é liberdade?

E, ainda que o Brasil tenha sido o último país das Américas a abolir a escravidão, na atual conjuntura, já não há mais espaço, para se permitir práticas que revelam posturas retrógradas e resistentes à evolução humana. Portanto, é urgente a adesão da sociedade brasileira para o rompimento do racismo que tanto destrói e ceifa vidas humanas. E o caminho, é tornar acessível o conhecimento sobre a cultura e identidade africana, sob a ótica do colonizado. Pois como assinala Ribeiro (2020, p. 65) a questão é que “é irrealista que numa sociedade como a nossa, de maioria negra, somente um grupo domine a formulação do saber. É possível que pessoas negras não elaborem o mundo?”

À luz desse questionamento, compreende-se que o racismo é, portanto, uma construção histórica, uma ideologia do colonizador europeu que necessita, no sistema-mundo colonial, estabelecer uma dicotomia entre ele, o dominador e o dominado, visando manter o privilégio do monopólio da construção do conhecimento. E nesta linha, parafraseando a autora Chimamanda Adichie, escritora nigeriana, consagrada e feminista, já citada em várias seções desta tese, é preciso preocupar-se com o risco da história única, narrada somente pelo ponto de vista de quem sempre foi detentor do poder. Saber de uma única versão, é nocivo à sociedade, desconhecer a história dos povos que a construíram também é igualmente nocivo. Tal prática furta dos afrodescendentes a sua dignidade, o seu lugar no mundo como protagonista, como partícipe, deslegitimizando a sua humanidade, e o distanciando cada vez mais de tornar-se representatividade para suas descendências, conforme pondera a escritora nigeriana na palestra *O perigo de uma história única*.

Com efeito, toda esta estratégia secular, eurocêntrica de silenciamentos dos afrodescendentes têm impedido a estes e a sociedade como um todo de ver aos negros africanos e os que dele descendem de forma correta. Portanto, se a população brasileira é composta, em sua maioria, por descendentes de negros, as produções deste público devem ser lidas, referenciadas, debatidas e citadas, tal qual as da branquitudes, sempre validadas como saber científico e universal.

Assim sendo, todas as práticas que impedem a disseminação dos saberes africanos impulsionam o tratamento dos negros como inferiores, incapazes de contribuir com a sua cultura para o crescimento da humanidade. A questão chega a ser surreal, ou seja, numa sociedade como a brasileira, de maioria descendente de negros, somente um grupo dominar a formulação do saber. É possível acreditar que pessoas negras não elaboram o mundo? (Ribeiro, 2020, p. 65)

Entretanto, com a supremacia dos saberes brancos, impostos pelos colonizadores, ao longo dos tempos, e instaurado como universalidade nos campos da cultura e da ciência, resta aos não brancos conviverem com a indefinição dos constructos da sua identidade, pois não são reconhecidos como da cultura branca e não possuem elementos da sua afrodescendência, para constituir a sua identidade e sentimento de pertencimento negros. Ou seja, o afrodescendente em linhas gerais se desenvolve sem ser de lugar algum, tendo que pautar suas crenças e costumes, nas representações originadas pela branquitude, o que gera violências raciais e incipiência na formação das identidades e memórias do povo negro.

Nessa dinâmica, o aparelho educativo tem se constituído, de forma quase absoluta, para os racialmente inferiorizados, como fonte de múltiplos processos de aniquilamento da

capacidade cognitiva e da confiança intelectual. É fenômeno que ocorre pelo rebaixamento da autoestima que o racismo e a discriminação provocam no cotidiano escolar; pela negação aos negros da condição de sujeitos do conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do continente africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade pela imposição do embranquecimento cultural e pela produção do fracasso e evasão escolar (Ribeiro, 2020, p. 62).

Não obstante, empreender esforços na execução efetiva da lei que insere obrigatoriamente o ensino de história e cultura Africana e Afro-Brasileira em todos os currículos escolares, na atualidade, é oportunizar o renascimento do povo negro, é investir em políticas de ações antirracistas, cuja negritude coexista com a branquitude, sem sofrer cotidianamente violência racial, cuja cultura e saberes empíricos e científicos, ocupem o mesmo lugar de superioridade e respeito, postulados pelo poder estruturado e institucionalizado pelos colonizadores. “Para isso, deve-se nutrir empatia pelos diversos grupos existentes na sociedade, um processo intelectual que é construído ao longo do tempo e exige comprometimento: quando eu conheço uma cultura eu a respeito. Então, é essencial estudar, escutar, se informar” (Ribeiro, 2020, p. 72).

É importante acrescentar que ao democratizar o conhecimento da história e cultura africana e dos povos originários, como preconizam as leis 10.639/03 e 11.645/200, por meio da sua inserção no currículo, oportuniza-se ao discente, ao docente e à sociedade, em geral, uma mudança de pensar o mundo, bem como nas problemáticas, desigualdades, violências sofridas pelos negros, como uma causa de todos, sem o véu da ignorância, do desconhecimento e do descaso. É mister, portanto, a descolonização do conhecimento e dos currículos escolares, para formação de uma educação verdadeiramente antirracista. Sob essa ótica, vê-se que a África vai além do retratado no mundo e no Brasil, como unicamente imagens e narrativas de fome, preconceito, mortes, lutas, sofrimentos, além das imagens estereotipadas da natureza exótica, exuberante, dos moradores primitivos, selvagens. Para tal, faz-se necessário fortalecer a cultura africana e afrodescendente, demonstrando a força afro-brasileira, pautada na história ancestral, livres de preconceitos.

4.3 OS 20 ANOS DA LEI 10.639/2003 E OS DESAFIOS PARA IMPLEMENTÁ-LA NO CURRÍCULO ESCOLAR

A promulgação da lei 10.639/2003 tem o intuito simbólico de corrigir as discrepâncias sociais pelas quais os negros tanto lutaram e lutam ao longo da história, para se ter políticas

afirmativas que diminuam as desigualdades sociais as quais são submetidos, em âmbito político, cultural e econômico. O desequilíbrio entre as narrativas da história afrodescendente se dá pelo desconhecimento da história real ou conhecimento deturpado, a partir da ótica de quem tem o privilégio do poder. Porquanto, ao se passar a impressão de quem tem o domínio epistêmico, o branco perpetua a história do colonizador, que mantém suas descendências preservadas e recontadas, sempre como modelo de beleza, império das quais descendem orgulhosamente as elites brancas, que permanecem na esfera social e política do Brasil. Ao contrário, para o afrodescendente é repetida a história escravista, que apresenta aos afrodescendente, a África de povos famintos, esqueléticos, miseráveis sujos ou somente exótica de safaris. E anulam o continente com sua beleza e diversidade cultural e histórica que teve reis e rainhas. Com a prática desta epistemologia branca, os afrodescendentes deixam de ser atores da construção do povo brasileiro.

Ao longo dos últimos 20 anos, a lei 10.639/2003, alterada pela lei 11.645/08, embora com projetos exitosos, em alguns contextos, inexistem. Pois embora se faça um esforço para se promover mudanças, efetivamente estas encontram-se no campo do discurso. Na prática, em alguns contextos, não se alterou muitos pensamentos e ações, vez que, ainda há, em sala de aula, professores, mesmo licenciados em história, que fazem apresentações teatrais com alunos vestidos de escravos, para falar da história da África e da descendência brasileira. É preciso mudar o discurso, a partir inclusive da afirmação de que o brasileiro negro, é descendente de escravo. Tal afirmação leva o estudante à compreensão de que houve a naturalização da forma desumana pela qual pessoas foram tratadas pelo colonizador. E, não é só uma questão vocabular, mas epistemológica, esclarecer que a condição de escravo foi brutalmente imposta, violentando corpos, identidades, cultura, religiosidades, língua, ancestralidade, memórias. Então, o educando precisa conhecer sua história olhando do ponto de vista de que os afrodescendentes descendem de um povo que foi escravizado, pois nasceram livres e, posteriormente, pelo desejo desenfreado de outros povos de acumularem fortuna, foram escravizados e impedidos de construir suas representatividades.

Essa é a visão correta, pois como declara Ribeiro (2020, p.70)

A discussão pertinente é aquela que denuncia o quanto as culturas negras e indígenas foram expropriadas e apropriadas historicamente. Nos processos de colonização, a visão de cultura do colonizador foi imposta, enquanto bens culturais eram saqueados. Um exemplo disso são as coleções dos principais museus da Europa, onde hoje se encontram objetos de diferentes países africanos, asiáticos e americanos - peças que, com certeza, devem significar muito para essas culturas. A questão crucial desse debate é que o interesse pela

cultura de certos povos não caminha lado a lado com o desejo de restituir a humanidade de grupos oprimidos.

Portanto, por exemplo, ao utilizar o termo escravizado, nas narrativas de sala de aula, principalmente, o lugar do colonizador passa a ser identificado como do usurpador de vidas negras e dos negros como vítimas de um regime cruel, praticado por uma branquitude, que insiste em produzir injustiças sociais que reforçam ações colonialistas, tanto publicizada nas práticas de trabalho análogo à escravidão, que tão comumente submetem os jovens negros que saem do Nordeste do Brasil, em busca de trabalho na região sul do país, composta por migrantes vindos da Europa, como os alemães. Importa esclarecer que o Código Penal Brasileiro em seu art. 149 conceitua como trabalho análogo à escravidão, os casos em que os trabalhadores são submetidos a "trabalhos forçados ou a jornada exaustiva, quer sujeitando-o a condições degradantes de trabalho, quer restringindo, por qualquer meio, sua locomoção em razão de dívida contraída com o empregador ou seu preposto" (Brasil, 1940).

Então, por ser o racismo um problema estrutural e institucional, a escola como parte da sociedade, termina por contribuir para a replicação. Por outro lado, por ser um forte agente de transformação, a escola pode favorecer a luta contra o racismo. Para tal, é fundamental que o professor, como parte integrante da comunidade escolar, atue como agente da tão almejada transformação social. Mas o professor termina por atuar em diversas funções no cenário atual da escola, que também é uma das causas da não atualização do professor. Porquanto, em adendo, as escolas carecem de formação continuada que instrumentalizem o docente e tenham o compromisso de promover uma educação antirracista, para ir além dos conteúdos preconizados com essenciais ou que revelam distorções históricas.

É como afirma Adichie (2009, p.26-27), no pensamento posto como epígrafe deste capítulo, a saber, que a história única deve ser combatida porque é prejudicial, haja vista que “cria estereótipos e o problema com estes não é que sejam mentiras, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história. É claro que a África é um continente repleto de catástrofes. [...] Mas existem outras histórias que não são sobre catástrofes e é muito importante, igualmente importante, falar sobre elas”.

Nesse ínterim, falar sobre a África e sobre o afrodescendente a partir da ótica de intelectuais, herdeiros da colonialidade escravocrata, é disseminar uma narrativa racista, contada e recontada ao longo dos séculos, com olhares estereotipados, enraizado na história. Dessa maneira, é preciso recontar em sala de aula, a história dos povos, apoiados em livros de intelectuais negros. O ideal é conhecer a história sob concepções decoloniais. É preciso dar voz

e vez ao povo afrodescendente. Mas esta deve ser uma prática de brancos e negros, democratizar o saber, para que crianças e jovens afrodescendentes não tenham vergonha de si nem baixa autoestima, assim como se reconheçam nas suas descendências e ancestralidades de modo que contribuam para um legado da cultura do afrodescendente no qual a religião de matriz africana seja tão respeitada como qualquer outra e que os seus traços fenotípicos não sejam motivo de discriminação, cancelamentos, memes, preconceitos e cerceamento de direitos, de falta de representatividade. Daí a importância mais do que urgente, em fazer valer a implantação de fato das leis supracitadas no currículo escolar, bem como em políticas públicas que fortaleçam a sua exequibilidade.

Apesar de transcorridos 20 anos de promulgação da lei 10.639, ela ainda não é de fato cumprida em muitas escolas. Inúmeras reportagens nos jornais televisivos, nas mídias digitais trazem o relato de professores que foram hostilizados por pais de alunos, por colegas de trabalho, quando adotaram práticas pedagógicas antirracistas nas instituições onde lecionam.

A repórter Ana Basílio, em matéria publicada na Revista Carta Capital em 2018, traz um relato desse tipo, mencionando o caso de uma professora de Geografia do município de Macaé, no Estado do Rio de Janeiro, que foi denunciada por um pai de uma aluna por ter exibido, em uma de suas aulas, o filme *Besouro*. Este último relata a história de um capoeirista baiano, apelidado de “Besouro Mangagá”, o qual nos anos de 1920 lutou pelos direitos dos negros (Basílio, 2018). A Secretaria de Educação de Macaé, que recebeu a denúncia, decidiu não processar a professora, haja vista que sua prática pedagógica estava amparada pela lei 10.639/2003.

Casos como esse relatado pela jornalista da Carta Capital são muito comuns. A sociedade brasileira ainda não compreendeu que escolas são espaços laicos, onde se estudam diversas culturas, não apenas a africana. Se as escolas, em sua maioria, ainda não entenderam a lei 10.639, o que esperar da sociedade? Em muitos espaços escolares a lei só é lembrada em datas comemorativas, como o dia 20 de novembro.

Há que esclarecer que esta data foi estabelecida pela Lei 12.519/2011 como o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. A data corresponde ao dia em que, no ano de 1695, o líder de um dos quilombos mais famosos da história do Brasil, foi capturado e morto. Assim, as escolas passam o ano inteiro sem discutir a questão do racismo, da representatividade negra. Fazem isso apenas no chamado Dia da Consciência Negra (Reis, 2019).

Costa (2022), por exemplo, em pesquisa sobre práticas pedagógicas interculturais e antirracistas observou que os professores investigados ainda evidenciam “[...] muito da influência eurocêntrica na elaboração do currículo e nos planos de aulas das/os entrevistadas/os.

Pouco se percebe a valorização por parte das/os docentes sobre a contribuição da cultura africana, suas tradições, costumes e formação sociocultural na sociedade brasileira [...]”. (p.93).

A pesquisadora ainda acrescenta que muitos docentes não se sentem preparados para seguir o que recomenda a lei ora discutida porque não receberam “[...] a formação adequada para o ensino dessa cultura, assim como não sabem, em determinadas situações, como abordar em suas aulas, as influências multirraciais para o desenvolvimento da identidade brasileira, perguntando-se como e qual a melhor maneira de se trabalhar essa temática nas salas de aulas” (Costa, 2022, p.94-95).

A pesquisa de Costa (2022) revela uma questão central, importante, que compromete o desenvolvimento de práticas educacionais antirracistas como determina a lei 10.639/2003: a formação dos professores. A lei foi instituída, contudo, não foram implementados nos cursos de graduação componentes curriculares que preparem os docentes em formação para esse fim. Ademais, é necessário investir na formação continuada dos professores que já estão na sala de aula. Parece que para o governo a criação da lei já é suficiente.

Enquanto não houver mudanças nos componentes curriculares dos cursos de licenciatura e não forem ofertados cursos de formação continuada, muitos docentes manterão materiais e recorrerão a práticas pedagógicas eurocentradas, que perpetuam o discurso eurocêntrico e preconceituoso sobre os negros e os afrodescendentes. Daí a urgência de se implementar políticas educacionais afrocentradas, pois as práticas pedagógicas vigentes, dão mostras que, faltam políticas públicas específicas de formação de professores a fim de capacitá-los para adotarem práticas pedagógicas antirracistas.

O que se observa é uma falta de vontade política, pois há programas específicos para diversos fins, como o Proinfo, que é “um programa educacional com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica” (Brasil, Mec, 2018). Por meio desse programa as escolas recebem computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais.

Há também programas específicos voltados para a alfabetização dos estudantes por meio da Política Nacional de Alfabetização (Brasil, Mec, 2019). Enfim, são programas voltados para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), mas não há um programa exclusivo para formação de professores da educação básica. Sequer há fiscalização ou monitoramento das práticas pedagógicas educacionais antirracistas, como se verifica por exemplo a aprendizagem dos alunos em português e matemática por meio da prova SAEB (Sistema de Avaliação Básica).

4.4 DESCOLONIZANDO O CURRÍCULO: UM OLHAR CRÍTICO-REFLEXIVO PARA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Para uma discussão sobre a decolonização de currículo, com fins numa educação antirracista numa perspectiva emancipatória, é pertinente elucidar o diálogo dessa abordagem com o currículo multirreferencial, pois:

um currículo multirreferencial direciona-se para o trabalho requerido com a heterogeneidade dos atos de currículo, acreditando que daí nasce uma formação pautada no pluralismo comprometido intercriticamente com o saber eleito como formativo e socialmente referenciado. Trata-se de um currículo como um sistema de acolhida, um sistema aberto. Por ser eminentemente dialógico, abre-se às articulações de saberes, entendendo o quanto essa disponibilização o constitui como um currículo-devir. Nesse sentido viveríamos, num currículo multirreferencial, articulações possíveis, interconexões possíveis, hibridizações possíveis, fecundados com as problemáticas vivas do cotidiano. Um currículo de formação multirreferencial se constitui, acima de tudo, por encontros valorados e referenciados (Macedo, 2018, p. 201).

Esse desafio de trabalhar atos de currículo multirreferencial permite entender que ter uma orientação curricular transcende a uma ocupação, tão somente com o ensino, a aprendizagem, avaliação, metodologia, planejamento, a prescrição de conteúdos, entre outros aspectos, que valorizam, sobremaneira, o saber considerado hegemônico e, essencialmente, “o quê” ensinar (Silva, 2010). O currículo, como unidade fundamental de todo ciclo educacional, é entendido como um produto das relações e das dinâmicas interativas com o saber (DCRB, 2020).

Arroyo (2011) já apontava essa visão ao estabelecer que o currículo é um território em disputa. Mas, disputado por quem? Pelos grupos hegemônicos, pelas instâncias de poder, por professores, por alunos, entre outros. Se a questão da educação multicultural e antirracista entra em jogo, o currículo também é disputado por grupos de militância em favor da cultura negra, pelos educadores negros e educadoras negras, tal como esta pesquisadora, que reclama, reivindica um ensino que mostre a história da África em sua completude, do negro não apenas como sujeito escravizado, mas como reis e rainhas, príncipes, princesas e guerreiros que foram em África antes da diáspora no Atlântico. Se educadores insistem em suas aulas na representação do negro apenas como escravizado é porque o currículo é eurocentrado, segue uma tradição europeia que coloca povos africanos como inferiores.

Daí a relevância de se conceber currículo como uma perspectiva a qual se atualiza em atos contextualizados, ou seja, “não é um destino traçado, é uma reinvenção contínua, não é um

guia, um trilho, um padrão rígido” (Macedo, 2018, p. 20). Mais precisamente, destaca-se aqui, a relevância de práticas educacionais se ancorarem em um referencial curricular que orienta a construção do conhecimento com fins no desenvolvimento de um trabalho educativo dinâmico e atual, tendo em vista dimensões como: a filosófica que integra os fins da educação, seus propósitos e objetos do conhecimento trabalhados na escola; a socioantropológica que traz em seu bojo paradigmas comportamentais da atualidade, forças econômicas atuantes, formas de estrutura familiar, diversidade de gênero, étnica, religiosa, tensões sociais, possibilidades de comunicação em função da ciberespaço e da cibercultura; a psicológica, considerando as potencialidades individuais dos estudantes para a efetividade de sua formação psicomotora, social, cognitiva, moral, afetiva, ética e estética, e a epistemológica que resulta de um alicerce teórico sobre práticas pedagógicas e do entendimento de conflitos culturais dos diferentes sujeitos que o elaboram.

Partindo dessa concepção de currículo, as tensões sociais e os conflitos que ainda se observam em relação ao negro nos dias de hoje não podem ficar fora da sala de aula. Como explicar, como entender, uma ex-atleta que agride trabalhadores autônomos por pisarem na calçada do prédio onde ela mora, simplesmente porque eram afrodescendentes (Castro, 2023)? Ou como explicar o comportamento de moradores de um condomínio que se dirigem ao vizinho, o cantor e humorista Eddy Jr, xingando-o de “macaco” (Henrique, 2022)? Ou ainda que dizer do comportamento racista dos torcedores espanhóis para com o jogador de futebol brasileiro Vinícius Jr (G1 Notícias, 2023)?

Casos como esses mostram a necessidade de se rever o pensamento que alicerça comportamentos hostis como os anteriormente relatados. Essa discussão precisa fazer parte das salas de aulas, é preciso discutir o que está por trás dessa forma de pensar e construir práticas pedagógicas que desconstruam essa forma de pensar.

Nesse sentido, a escola precisa pensar nas diversas formas de se conceber o currículo. Ou melhor, é preciso levar em conta as diversas dimensões deste, a saber, a formal, que contempla o trabalho educacional; a dimensão real, materializada na gestão do tempo e dos espaços de aprendizagem, e a oculta que integra múltiplas redes de subjetividades daqueles que movem a ambiência escolar e resulta de uma seleção de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes. Quando um professor, uma professora ignora a questão racial, o que está por trás desses saberes que se ocultam? Quando se ignoram a discriminação que muitos negros sofrem até mesmo os famosos, como dizer que esse currículo escolar contempla a dimensão real?

Considerando a inquietação que direciona as discussões tecidas nesta pesquisa, nos espaços escolares, nas propostas de formação docente, nos planejamentos, entre outros processos de engajamento didático, há um significativo investimento para que os desafios sinalizados e as dimensões citadas sejam contemplados, dando atenção ao currículo numa perspectiva crítica (pois as relações de poder e a luta pela emancipação estão implicadas no processo educacional), dada a importância da relação entre saber, identidade e poder, bem como a relevância da alteridade, da diferença, da subjetividade, da significação e discurso, da representação e cultura, visto que o poder é descentralizado e as formas de culturas de diferentes grupos sociais se colocam sempre como problematizadora, a fim de compreender os processos de dominação ao olhar com desconfiança para conceitos como alienação, emancipação, libertação, autonomia cujas essências precisam ser restauradas (Silva, 2010).

Dessa forma, a representação e a representatividade de negros e negras precisa fazer parte do currículo escolar. Por que livros como os de Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, entre tantos outros, não estão elencados no currículo escolar? Por que o repertório dos autores de ascendência negra se limita a Castro Alves, Machado de Assis, Lima Barreto, Cruz e Sousa? Por que apenas os chamados clássicos da literatura nacional? São questionamentos feitos quanto ao currículo escolar, pois apesar das mudanças que já ocorreram na área educacional, como a implementação do Novo Ensino Médio (NEM), muitos desses temas ainda ficam à margem das discussões. Falar do NEM é falar sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse documento foi autorizado pela Lei 13.415/2017 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.694/96), no tocante à Educação Infantil e Educação Básica, acrescentando na LDB o Art. 35-A, que institui a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Art. 36 que institui os itinerários formativos.

O documento que doravante norteia a educação no Brasil, passou por várias versões até chegar ao texto votado e aprovado para entrar em vigor em 2017. Conforme o MEC define, a BNCC é “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica” (Brasil, 2018, p. 1). A BNCC traz alterações que demandam reforma curricular, reforma no Projeto Político Pedagógico e até na estrutura física da escola.

Para Bhering, Fonseca e Silva (2021), o documento propõe um ensino voltado para o desenvolvimento de habilidades e competências. Trata-se de um documento impositivo, antidemocrático e que atrela muito explicitamente a educação aos ideais de mercado. Ademais, foi elaborado sem uma verdadeira escuta a quem está de fato em contato todos os dias com a realidade das escolas: professores, pais e os próprios alunos. A esse respeito, os autores citados

anteriormente ponderam que a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) se manifestou contra o documento ora discutido pontuando que a insatisfação decorre do fato de que a “base nacional comum curricular [...] retira a centralidade do conhecimento escolar em favor de um saber-fazer que desarticula teoria e prática, tomando esta última no sentido mais imediato e restritivo de um suposto saber-fazer” (ANPED, 2015, p. 3).

A BNCC reduziu a carga horária de várias disciplinas, enfatizando Português e Matemática como matérias essenciais. Bhering, Fonseca e Silva (2021) ainda comentam que o documento em discussão “vincula-se ao currículo tradicional e tem fortes tendências hegemônicas e de discursos universalistas que tendem a reduzir o conhecimento às lógicas mercadológicas, atentando-se, assim, para as avaliações, resultados e eficiência para atingir os objetivos de tais políticas” (p.14).

A BNCC estabelece 10 competências consideradas essenciais, para serem desenvolvidas no Ensino Médio, dentre essas, ao menos três merecem destaque por envolver a questão da identidade pessoal e a alteridade: a 6, 8 e 9.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho [...].
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza”. (BNCC, 2018 p. 9-10)

O documento traça as competências que os professores devem desenvolver em seus alunos. Fala de respeito a opiniões divergentes, a pessoas com diferentes estereótipos e ao respeito aos costumes e saberes diversos. Contudo, como o professor pode fazer isso? E como fica a questão do ensino para a educação antirracista?

Conforme esclarecem Bhering, Fonseca e Silva (2021), a BNCC toca de maneira muito superficial no assunto no Ensino Fundamental II, no componente curricular História, por meio da competência específica para o 9º ano (EF09HI26), a qual aborda a trajetória dos grupos marginalizados, como a questão dos povos originários, dos negros, mulheres, homossexuais, entre outros.

No Ensino Médio, por sua vez, na área de Ciências Humanas, também se vislumbra uma menção sutil à questão, por meio da competência específica 6 (EM13CHS601), onde se pontua

demandas políticas e sociais de diferentes grupos, repudiando as formas de violência física e simbólica expostas no âmbito dos direitos humanos. Nota-se, portanto, que a BNCC não estabelece uma educação antirracista, está mais preocupada com uma educação tecnológica e voltada para as tendências de mercado.

Ainda que, no Brasil, se objective centralizar o currículo, a BNCC, que visa definir aprendizagens indispensáveis baseadas em conhecimentos, competências e habilidades, no tocante ao cumprimento da lei, a mesma não define o que deve ser ensinado, o que dá margem ao ensino superficial das temáticas raciais. No corpo do próprio documento, da BNCC, expressões que remetem a causa da educação antirracista, como raça, racismo, aparecem inexpressivamente, demonstrando a incipiência com a qual a causa é tratada na Base Nacional Comum Curricular.

Nota-se uma mudança de perspectiva rumo à uma educação antirracista com o Documento Referencial Curricular da Bahia (DCRB) que em muitos dos itinerários formativos para o Novo Ensino Médio elenca disciplinas com ementas que incluem a cultura africana como exemplo História de meus ancestrais, Histórias que esqueci de lembrar, Enfrentamento do Racismo.

O DCRB da Bahia é um documento com dois volumes. O primeiro, trata da Educação Infantil e do Ensino Fundamental; já o segundo, trata especificamente do Ensino Médio em todas as suas modalidades de oferta, a saber, Ensino Médio de Tempo Parcial, Ensino Médio de Tempo Integral, Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (EMITec), Ensino Médio Profissional e Tecnológico e Ensino Médio do Turno Noturno.

O DCRB é uma referência para as instituições estaduais de ensino que ofertam o Ensino Médio, a fim de que estas possam adequar e reorganizar os Projetos Políticos Pedagógicos, o trabalho docente com vistas à garantia de que os estudantes possam desenvolver “as aprendizagens essenciais” tendo como premissa “uma proposta curricular pautada na apropriação dos conhecimentos científicos, historicamente produzidos pela humanidade, e no desenvolvimento de competências e habilidades previstas nas áreas de conhecimento” (Bahia, Sec, 2022).

Tal como orienta a BNCC, o DCRB apresenta as ementas para as disciplinas da Formação Geral Básica e da formação diversificada, que são os itinerários formativos. Em relação aos itinerários é que se percebe avanços na proposta curricular. Para o itinerário formativo do 1 ano de tempo parcial, uma das disciplinas ofertadas é História e Cultura Indígena, Africana e Afro-Brasileira com carga horária de 80 h, ou seja, 2h/a semanais. O fato de o DCRB trazer essa disciplina é, de certa forma, um avanço, contudo como o documento

apresenta várias possibilidades de itinerários formativos, a disciplina que se propõe a estabelecer uma educação antirracista pode ou não ser implementada nas escolas, a depender da escolha do itinerário que seja feita, que termina por atender a disponibilidade de carga horária do professor e afinidades, pois não há formação prévia, para instrumentalizar os docentes, para assumirem os itinerários.

Dessa forma, a questão da História africana e da representação afrodescendente aparece no DCRB como uma temática transversal, como se na Bahia já houvesse nas escolas públicas um trabalho consolidado de valorização deste tema. Observe:

Esse processo deve ocorrer nas escolas, de forma respeitosa, transversal, transdisciplinar e democrática, levando sempre em consideração as realidades e especificidades das instituições de ensino e os conhecimentos que os/as estudantes já trazem de suas vivências na família e na comunidade, conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Bahia, 2022, p.38).

O que seria um ensino respeitoso? E quais os conhecimentos que os estudantes trazem de casa? Será que de fato os estudantes negros e negras têm uma boa autoestima? Será que eles têm conhecimentos da história de seus ancestrais e de como viviam na África? Se esses saberes fossem partilhados por todos, teríamos uma nação tão racista e excludente como a brasileira? Nota-se que falta uma expressa vontade política de assegurar uma educação antirracista quando se dedica apenas um parágrafo em um documento oficial que regulamenta o ensino no Estado.

Diante das discussões aqui tecidas, é válido pontuar que a partir de uma abordagem multirreferencial de currículo, com ênfase na descolonização deste, em práticas escolares para o tratamento da temática afrodescendentes, por meio da vivência de educação inclusiva e emancipatória, é importante que documentos curriculares tragam a temática de forma mais específica que transcende a uma transversalidade ou uma integração curricular e ainda a discussão específica nas aulas de história. Do modo como os documentos educacionais -BNCC e DCRB- apresentados neste capítulo, propõem o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, este é um item acessório, uma possibilidade, não uma realidade.

Descolonizar o currículo, construir uma representatividade de negros e negras, não se limita a colocar um possível componente curricular nos percursos formativos dos estudantes, é adotar um currículo, uma prática pedagógica que discuta os problemas raciais que ocorrem cotidianamente no país, é usar referenciais teóricos e literários que não coadunem com a visão eurocentrada, que tragam outras representações, outras racionalidades, como defende Quijano.

5 A CULTURA DA REPRESENTATIVIDADE AFRODESCENTE EM PRÁTICAS LEITORAS: O (NÃO) LUGAR DA LITERATURA (NEGRA) NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

“Gosto de escrever palavras inteiras, cortadas, compostas, frases, não frases. Gosto de ver as palavras plenas de sentido ou carregadas de vazio dependuradas no varal da linha. Palavras caídas, apanhadas, surgidas, inventadas na corda bamba da vida”.

Conceição Evaristo (2014).

Este capítulo se inicia com um trecho da obra “Olhos d’Água de Conceição Evaristo, escritora negra, que nestes versos reverbera seu encantamento com a escrita, com o poder das palavras e com os sentidos que estas podem carregar. Há um poder nas palavras, há um poder na literatura que não pode ser desprezado. Pensando nisso e considerando a necessidade de se entender, vivenciar e fortalecer a cultura da representatividade afrodescendente na escola por meio das práticas de leitura, contemplando, a efetividade das leis 10639/2003 e 11645/2008 nesse bojo, com fins, sobremaneira, numa educação emancipatória, convém nesta produção uma discussão sobre como o trabalho com as atividades de literatura tem dialogado com essa perspectiva.

Para melhor compreender a cultura da representatividade afrodescendente por meio das práticas literárias, faz-se necessário discutir o lugar que a literatura ocupa nas aulas de língua portuguesa. Para tanto, embasarão as discussões que aqui serão tecidas, os *constructos* teóricos dos estudiosos que discutem o ensino de Língua Portuguesa e os problemas atrelados a essa questão como Geraldini (2011), Leite (2011), Possenti (2011), Antunes (2003) e daqueles que investigam a relação entre literatura e o leitor, como Iser (1974) e Chartier (1996), entre outros.

Também servirão de base e fonte de pesquisa os documentos oficiais que outrora nortearam e os que atualmente tanto norteiam o ensino de uma forma geral no Brasil, quanto o ensino específico da Língua Portuguesa, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais, as Organizações Curriculares Nacionais (OCEN)- documento da Secretaria de Educação da Bahia e, mais recentemente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento

Referencial Curricular da Bahia (DCRB). Ademais, discorrer-se-á acerca da concepção de na perspectiva de Yunes, Freire, Passos, Solé e Lerner.

5.1 O professor, a concepção de leitura, de literatura e de representatividade negra

Conforme comentam Souza e Cosson (2013, p. 101), a competência leitora é uma das mais valorizadas culturalmente, de maneira que “a presença da leitura é sempre vista de maneira positiva e sua ausência de maneira negativa”. A sociedade admite a ausência de competência para realizar cálculos matemáticos, mas não admite a possibilidade de uma pessoa não saber ler. Isso ocorre porque a interação social, as práticas sociais demandam leitura e escrita. Já demandavam antes e, em face das mídias sociais, demandam mais ainda. Por isso, a formação leitora foi e ainda é objeto de pesquisas nas instâncias de ensino superior.

Formar leitores, capacitar pessoas a ler, tirando-as do analfabetismo é uma meta nacional. Mas afinal de contas, o que é a leitura? O que significa ler ou dizer que alguma pessoa é um leitor? Martins (1994) ao discutir a noção do que é a leitura, comenta que por mais que haja uma insistência em atrelá-la ao simples ato de decifrar os signos linguísticos, há também uma tradição que remonta às civilizações gregas e romanas de enxergar a aprendizagem da leitura como uma atividade que capacita o homem para as atividades da vida, para atuação como cidadão.

A pesquisadora chama atenção para o fato de que a aprendizagem da leitura siga uma certa rigidez: aprende-se o alfabeto, a soletrar, a ler frases soltas e só, depois, parte-se para os textos mais complexos. Com isso, os leitores são conduzidos à falsa ideia de leitura limitada ao escrito e à noção de leitura de livros como uma prática mística, sagrada, realizada por poucos seres iluminados.

A leitura, porém, como bem explica Paulo Freire (1989), é uma prática que nasce com o ser humano. Um bebê aprende a ler o cheiro da mãe, o olhar dela, o olhar das pessoas em seu entorno. Portanto, quando uma pessoa vai à escola, ela vai ampliar seu campo e suas possibilidades de leitura, trazendo suas vivências como apoio para realização de novas leituras (Farias, Silva, 2016). Por isso, Freire afirma que o ato de ler não se limita à decifração do código linguístico, antes “[..]. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele.” (Freire, 1989, p.9).

Se ao contrário do que pensa Freire (1989) e Martins (1994), o professor de Português adotar a visão de leitura como prática mística, religiosa, na qual apenas professores e uma

elite intelectual são capazes de ler e atribuir sentido ao lido, o olhar do aluno e sua interpretação serão desprezados. O professor, por sua vez, tenderá a adotar a postura daquele que domina o saber e verá o aluno como ser desprovido de saberes, o qual depende de sua “doação” para adquirir conhecimento.

Sob essa ótica, a leitura deixa de ser vista como uma prática de possibilidades. É, preciso compreender, pois, como fala Yunes (1995, p.185) que “O ato de ler é um ato da sensibilidade e da inteligência, da compreensão e de comunhão com o mundo; lendo, expandimos o estar no mundo, alcançamos esferas do conhecimento antes não experimentadas e, no dizer de Aristóteles, nos comovemos catarticamente e ampliamos a condição humana”.

Cândido compartilha essa visão sobre a leitura, sobretudo a literária, quando pondera que a literatura humaniza as pessoas porque possibilita o exercício da reflexão, a aquisição de novos conhecimentos, culturas. Quanto mais se aprende, quanto mais se adquire novos conhecimentos, o caráter humano vai sendo moldado e o sujeito-leitor vai aprimorando suas emoções, seu senso estético, sua capacidade de empatia (Candido, 2004, p. 180).

Yunes e Cândido, tal como Freire, chamam atenção para o poder que a leitura tem de tornar as pessoas mais humanas, mais sensíveis, satisfeitas. Face a essa constatação da pesquisadora, é possível conjecturar que a leitura de textos de autores negros e negras poderiam tornar as pessoas menos preconceituosas, mais humanas e com uma nova mentalidade construída a partir da experiência estética. Aprenderiam a valorizar a cultura negra, os traços fenotípicos dos negros, assim como se difundiriam a representação dos negros e negras para além de meros cidadãos que foram escravizados.

O pensamento de Yunes reverbera na escrita de muitos autores como Silva (2008), Cosson (2011), Passos (2008, 2012), os quais igualmente pontuam que a leitura na escola é marcada pelo excesso de regras, de modo que os alunos ao deixarem esse espaço, abandonam as práticas leitoras. Dessa forma, na escola “Por inúmeras vezes a leitura é tomada como obrigação, cobrança de uma atividade” (Farias, Silva, 2016, p.3). Por conta disso, não se permite, muitas vezes, que os alunos leitores possam ser, como declara Certeau (2008), viajantes, nômades, pessoas que se deleitam com mundos criados por outros, que circulam na terra de outras pessoas, caçando os bens egípcios, a fim de se deleitarem com eles.

O aluno enquanto leitor precisa ter seu modo de ler e atribuir sentido, precisa ter seu estado nômade, seu espírito caçador e aventureiro respeitado, porquanto como afirma Chartier (1996), as pessoas não leem da mesma maneira, mas cada leitor atribui sentidos diferentes ao que se lê a partir de suas vivências, de outras leituras que já realizou. Por isso, mesmo quando

lê sozinho, o leitor está acompanhado, pois junto com ele estão sua experiência de vida, leituras anteriores que o guiarão por um novo texto (Walty; Fonseca; Cury, 2001, p.42).

Ademais, há que se considerar, como aponta Solé (1998) que o modo como se lê ou a estratégia de leitura adotada depende dos propósitos pelos quais se lê. Assim sendo, é preciso considerar que se lê para devanear, por lazer, para adquirir cultura, para realizar uma atividade. O modo como se lê, a postura que se adota ao ler, depende do objetivo desta. Por isso, é preciso possibilitar aos alunos a realização de diferentes leituras, nem sempre atrelando-as a uma atividade.

Diante dessas constatações, há que se considerar que ao discutir a leitura, sobretudo a literária, no universo escolar, não se pensa apenas na figura dicotômica do aluno x professor. Há que se ampliar o horizonte de compreensão e passar a considerar como o professor e como o aluno se portam numa relação mediada pelo texto. Assim, o professor age a partir de sua “concepção de leitura e de literatura, bem como seus mitos e postura profissional” (Passos, 2008, p.3). O aluno age a partir de suas vivências enquanto leitor e por ser ele a pessoa a quem o professor deseja motivar a ser um leitor a partir de sua prática docente. “Porém, abrange, além disso, os órgãos aos quais competem organizar e traçar as diretrizes referentes ao ensino no país e, por fim, o próprio processo histórico de formação da nação brasileira” (Passos, 2008, p.3).

Nota-se, diante do pensamento anteriormente exposto, que a visão do professor do que seja a leitura definirá sua práxis. A leitura é uma prática de possibilidades de construção de sentidos ou uma simples decifração de um código? Compreende o professor que a leitura (de literatura) deve também contemplar a escrita de autores/as negros/as? Além desses questionamentos, há que se indagar qual é a visão do professor acerca do texto literário? Afinal, o que é a literatura para o professor de português? E se o professor trabalha com textos de autoria negra, como a identidade negra é mostrada nestas publicações?

Apresentar o conceito de literatura demanda uma reflexão sobre a etimologia da palavra e uma breve incursão histórica acerca das acepções que o vocábulo foi tendo. Cardoso Filho (2011, p.23) faz um estudo detalhado da origem do termo e explica que o vocábulo literatura “só aparece escrito pela primeira vez em português no ano de 1510”. O termo original em latim é *littera*, contudo, vai passando por alterações no contato entre romanos e falantes do português, e num processo de síncope vai gerar a palavra “letra”. Dessa forma, no século XV, literatura e gramática eram termos correlatos e “[...] *Littera* e *gramma* significavam “letra” e os professores que ensinavam a leitura e a escrita eram chamados de *litterator* (em latim) ou *grammatikós* (em grego), bem diferentemente do sentido que têm hoje o literato e o gramático. (Cardoso Filho, 2011, p.25)

O termo literatura vai começar a ter a acepção que se tem hoje a partir da Revolução Francesa. Voltaire no seu Dicionário Filosófico vai conceituar a literatura como “forma particular de conhecimento”; um conhecimento das obras de bom gosto que trazem prazer na leitura; um conhecimento do bem escrever; um conhecimento crítico sobre as coisas. O filósofo apenas não define o que é uma obra de bom gosto ou o que uma produção escrita deve ter para despertar prazer em quem a lê. Esta acepção de literatura já traz um senso de que nem todo escrito deveria ser chamado de literatura.

No século XX, por sua vez, vai surgir a compreensão da literatura como uma arte construída na palavra e pela palavra com finalidade estética, ou seja, a literatura passou a ser entendida nesta época como um modo peculiar de funcionamento da linguagem que em sua natureza de ser literário rompe com qualquer interesse fora da estética literária (Cardoso Filho, 2011).

Diante do exposto, observa-se que a palavra literatura tem uma multiplicidade de sentido, dentre as quais convém citar: conjunto de obras de uma época, obras que tratam de uma mesma temática, literatura como sinônimo de retórica, literatura como história da literatura, literatura como conhecimento científico e sistematizado/canônico do fenômeno literário, entre outros.

São muitas as acepções acerca do que seja a literatura, mas a última é a que comumente se aceita nos espaços escolares. Na escola, “[...] os limites entre o que é literatura e o que não poder ser considerado como tal estão perfeitamente delimitados. Sendo assim, nem todas as obras merecem a classificação como literatura, o termo designa somente obras que a crítica especializada classificou como “clássicos” (PASSOS, 2008, p.7). Riolfi *et al.*, (2014) ponderam acerca dessa questão, apontando que na escola, literatura é o termo empregado para qualificar os livros que estão na biblioteca, os quais são fruto das políticas públicas de fomento à leitura. Assim sendo, os professores não costumam solicitar outras leituras, sequer discutem com seus alunos o que é literatura ou porque as bibliotecas possuem apenas certas obras e outras não.

A literatura, a partir dessa visão, passa a ser tratada não como algo vivo, mas como um animal morto, passível de ser dissecado. E apenas os profissionais capacitados têm a competência para dissecar esse fóssil, portanto, os alunos, seres incapazes, podem apenas imitar as ações do ser sagrado que consegue dissecar o literário: o professor.

Essa visão de literatura como conteúdo sagrado não corrobora para aproximar os alunos-leitores dos textos, já que eles são tidos como seres sem iluminação, sem capacidade de construir sentidos. “Vale lembrar que a literatura é uma manifestação artística, e a arte

redimensiona o real, atribuindo-lhe novos valores, questionando-lhe paradigmas, rompendo com o estabelecido. Não permitir que o aluno confronte, questione e redimensione o que lê, é ir de encontro à própria literatura” (Passos 2008, p.7).

Para Cândido, a literatura se constitui num “[...] sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. a obra não é um produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. (Candido, 2000, p. 68).

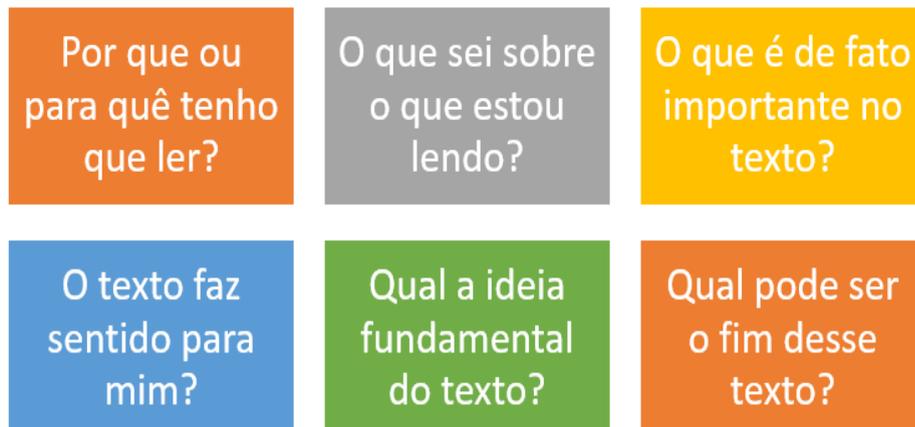
A literatura, é, portanto, na visão desse literato uma necessidade universal, a qual precisa ser satisfeita a fim de que as pessoas não tenham suas personalidades mutiladas, pois ele considera que é a literatura que dá forma aos sentimentos, ajuda o homem a organizar sua visão de mundo (Candido, 2004). Diante desse pensamento, nota-se a importância da literatura de autoria negra ser trabalhada em sala de aula, a fim de que se construam representatividades negras no imaginário dos alunos.

Para os teóricos da Estética da Recepção e do Efeito como Iser (1996), a leitura de obras literárias emancipa pessoas, porque coloca o leitor num papel atuante. Portanto, na escolarização da leitura literária, urge que os professores compreendam que o aluno não deve buscar o que o autor quis dizer, mas que este deve dialogar com as pistas deixadas no texto pelo autor e construir sua própria leitura (Passos, 2020).

Nesse sentido, o papel dos professores no processo de escolarização da leitura literária é buscar estratégias metodológicas diversificadas para que os alunos compreendam que um texto literário pode possibilitar diversas leituras, não apenas uma única leitura. Por isso, não se deve falar em sentido do texto, mas em sentidos. Há que se entender que textos literários são, portanto, incompletos, pois seus sentidos são constituídos pelos leitores. Mas, é ele (o texto) quem indica os possíveis sentidos que podem ser construídos.

Diante dessas ponderações, convém destacar que ao professor de Língua Portuguesa compete a escolha de estratégias didático-metodológicas que corroborem para que os alunos possam adquirir autonomia no processo de leitura, assim como planejar como realizará a leitura, a fim de que ele possa enxergar as informações explícitas e as implícitas em um texto (Farias; Silva, 2016).

Para Solé (1998), é importante que o professor oriente o aluno a se questionar e questionar o texto. Por isso, ela sugere ao menos seis questões orientadoras no processo de leitura que os professores devem motivar seus alunos a fazerem, conforme mostra a figura a seguir.

Figura 6: Questões importantes no ato da leitura

Fonte: Criado a partir de Solé (1998)

Além desses seis questionamentos orientadores, Solé (1998) se apoia nos escritos de Baumann (1990) para apresentar outras estratégias que podem auxiliar os alunos na compreensão leitora, as quais serão apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 8: Estratégias de leitura de Bauman

1- Introduza a atividade	O aluno precisa saber o que vai ler e com quais objetivos.
2- Apresente a habilidade/competência a ser desenvolvida com a leitura	O professor exemplifica como encontrar determinada informação disponibilizada no texto, a qual revela a competência
3- Aplicação direcionada	O professora ajuda o aluno a encontrar informações implícitas ou explícitas no texto.

4- Prática individual	O aluno sozinho realiza a atividade, a fim de que o professor possa avaliar se o aluno desenvolveu a habilidade/competência prevista.
-----------------------	---

Fonte: Criado a partir de Solé (1998).

As orientações de Solé se assemelham a uma sequência didática. O professor orienta, faz algo como exemplo, depois solicita uma atividade similar para verificar o que o aluno aprendeu e o que ainda precisa aprender. O professor como leitor com mais tempo de caminhada, precisa guiar os alunos nos sendeiros da leitura, a fim de que estes adquiram autonomia e se aventurem por mais leituras não apenas no espaço escolar, mas fora dele também.

Nota-se diante das discussões que foram feitas ao longo desse subtópico a importância do professor como mediador entre os alunos e a leitura. Sua visão de leitura, de literatura influenciará o modo como o aluno vai se portar diante da prática leitora. Se o professor não for ele próprio um leitor, se ele mesmo não tiver predileção por determinados autores, não evidenciar em suas aulas que obras não gostou, dificilmente ele contribuirá para formação desse hábito entre seus alunos.

Ficou também evidente que se a leitura literária de um modo geral, muitas vezes, não encontra espaço nas aulas de Língua Portuguesa, o que dizer da leitura da literatura de autoria negra nessas aulas? É praticamente rarefeita, inexistente? Trazem os livros didáticos textos de autoria negra? Há espaço nos livros didáticos para outros autores que não sejam os canônicos?

É preciso envidar esforços para que haja formação continuada para os professores das mais diversas áreas do conhecimento, em especial aos de Língua Portuguesa, a fim de que no repertório dos tais passe a fazer parte as obras literárias de autoria negra, de maneira tal que se possa contribuir para construir uma representatividade negra. Em face disso, no subtópico seguinte discorrer-se-á um pouco acerca da história da escrita de autores negros a fim de apresentar aos interessados no tema uma relação de obras que podem ser lidas em sala de aula, muitas disponíveis até em pdf, que podem ser disponibilizadas para serem lidas no celular ou caso a escola possua um laboratório de informática, pode ser lida por meio de computadores.

5.2 AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA, OS DOCUMENTOS OFICIAIS E A LEITURA LITERÁRIA: HÁ ESPAÇO PARA A LITERATURA DE AUTORIA NEGRA?

Não dá para falar de leitura tanto literária como a leitura de um modo geral sem discorrer sobre o ensino de Língua Portuguesa. Por mais que a prática leitora permeie o fazer docente de professores de diversas áreas, há uma crença na sociedade e até mesmo na comunidade escolar de que a responsabilidade pela formação de leitores esteja com os professores de Língua Portuguesa (PASSOS, 2012). Por conta disso, responsabiliza-se o professor de português pelo desenvolvimento da competência leitora do alunado.

Nesta tese, entende-se que todo professor lida com a leitura em sala de aula, contudo, texto literários e não literários, são, por excelência, o objeto de trabalho do professor de Português, o qual materializa sua prática docente nos textos e pelos textos. Não se pretende aqui adotar uma postura de culpar o professor de Língua Portuguesa, mas discutir como a percepção deste acerca do que é língua e do que é literatura mantém uma estreita ligação com sua prática metodológica e com o repertório de literatura que circula em suas aulas.

Diante dessas ponderações, uma das primeiras considerações a se tecer é que as aulas de Língua Portuguesa têm um escopo amplo, haja vista que, como explica Antunes (2003) deveriam contemplar o trabalho com a escrita, com a leitura, com a oralidade e, por fim, com a gramática ou como mais recentemente se prefere chamar análise linguística. Porém, o que se observa, desde o Ensino Fundamental, é uma prática pedagógica limitada, reducionista que atrela o ensino de português apenas ao estudo de normas prescritivas de uso da língua por meio de frases descontextualizadas. Esse fato também é confirmado por Leite (2011) quando essa professora declara que

“Ontem, como hoje, dificilmente conseguimos integrar o estudo da língua e o estudo da literatura. Sempre as aulas de língua tiveram a tendência a se concentrar na gramática, estudada abstratamente, através de exemplos soltos, de frases pré-fabricadas sob medida para os fatos gramaticais a exemplificar ou a exercitar” (Leite, 2011, p.18).

Esse ensino reducionista resulta na falta de interesse dos estudantes por seu idioma materno, já que não se estuda uma língua viva, nem se observam seus usos reais. Com isso, a maior parte dos estudantes se julga um ser incapaz de compreender, de usar adequadamente o idioma que ele se vale cotidianamente para se comunicar. É essa crença nutrida na mente dos estudantes sobre a inabilidade deles em aprender português que leva muitos estudantes a “[...] não tomar a palavra ou ter voz para fazer valer seus direitos, para participar ativa e

criticamente daquilo que acontece à sua volta. Naturalmente, como tantos outros, vai ficar à margem do entendimento e das decisões de construção da sociedade” (Antunes, 2003, p.20).

Almeida (2011) também se debruça sobre a problemática do ensino de português pontuando o quanto o social interfere no uso da língua quando pondera que a língua é um produto social e como tal ela é atravessada pelo tempo, pela geografia, pela economia. E, no caso de uma sociedade tão desigual como a brasileira, “[...] que, por sua dinâmica econômica e política, divide e individualiza as pessoas, isola-as em grupos, distribui a miséria entre a maioria e concentra os privilégios nas mãos de poucos –, a língua não poderia deixar de ser, entre outras coisas, também a expressão dessa mesma situação” (Almeida, 2011, p.15)

Não dá para desconsiderar o fato de que a relação entre ensino e aprendizagem da língua portuguesa envolvem fatores sociais, históricos, econômicos, entre outros. Antunes (2003) também não desconsidera o fato de que fatores outros externos à escola interferem no processo de aprendizagem de diversos saberes, inclusive na aprendizagem de português, mas focaliza sua discussão nas práticas pedagógicas que poderiam gerar aprendizagens mais efetivas. Nessa seara, como muitas vezes as questões sociais são desprezadas no ensino da língua, a situação de miséria quer social, quer da língua se confundem, de maneira que uma “[...] engendra a outra, formando o quadro triste da vida brasileira, vale dizer, o quadro deprimente da fala brasileira” (Almeida, 2011, p.16). Nota-se um desprezo para com a fala do menos escolarizado, das pessoas que vivem na periferia, das pessoas de determinadas regiões do país. Há um desinteresse político de que as pessoas marginalizadas de fato dominem as regras da chamada língua padrão, a fim de que tais pessoas não conquistem o que a lei lhes garante. O professor de português nesse cenário caótico da economia e desigualdade social precisa ser agente de mudança e mostrar aos alunos pobres, da periferia, aos alunos negros que eles são capazes de não só usar como subverter, de modo consciente, as normas de uso da língua padrão.

Quando se tece críticas ao ensino de normas gramaticais nesta tese, não significa que se milite contra o ensino do português padrão aos estudantes. O que se questiona aqui é o ensino de português se restringir a apenas isso, afinal como bem pondera Possenti (2011), o papel da escola é contribuir para os que sujeitos aprendizes se apropriem desse uso padrão da língua para que possam atuar como cidadãos críticos na sociedade, requerendo o que lhes é de direito.

Ainda com base em Possenti (2011), pondera-se que é preciso sim ensinar a língua padrão. Geralmente, o não ensino da variante padrão ou norma padrão escamoteia, disfarça um preconceito acerca dos sujeitos aprendizes, a saber, que os tais são incapazes de aprendê-

la por se tratar de uma variante demasiadamente complexa. Almeida compartilha o mesmo pensamento quando declara que “as razões pelas quais não se aprende, ou se aprende e não se usa um dialeto padrão, são de outra ordem, e têm a ver em grande parte com os valores sociais dominantes e um pouco com estratégias escolares discutíveis” (Almeida, 2011, p.28).

Em se tratando da leitura, pode-se dizer que o trabalho docente ainda é rarefeito, já que muitos professores consideram a leitura uma perda de tempo, focando sua prática apenas no ensino de regras. Antunes (2003) ratifica esse ponto de vista trazendo o relato que alguns estudantes lhes deram sobre a realização de leitura nas aulas de Português:

Nunca porque não sobrava tempo.

Nunca porque não dá tempo.

Nunca porque a professora achava que perderia muito tempo da aula.

Pouco, porque nos primeiros anos escolares eu fiz é muito exercício.

A professora dava a matéria, explicava e nunca deu uma aula de leitura.

A gente lia apenas o livro da matéria.

Os professores se preocupam com a gramática e a redação.” (Antunes, 2003, p.29).

Cada uma dessas frases que a linguista cita é atribuída a um estudante diferente. Todas elas, porém, trazem em comum o fato de não haver espaço para prática leitora nas aulas de português. O foco costuma residir sobre a gramática ou a redação. Em relação ao ensino da prática escrita também limitada à produção da chamada Redação, Geraldi (2011) tece algumas críticas relevantes. Essa prática limitante e repetitiva nas aulas de Português, que se alterna entre ensino de gramática e redação, torna a sala de aula um lugar pouco atrativo para os estudantes. Isso porque os temas são repetidos e a produção escrita é para que o professor corrija os erros ortográficos, assim, se o aluno guardar as redações que faz a cada ano, ele poderá no ano seguinte entregar a mesma redação ao professor, diante da repetição de temas.

Geraldi (2011) critica a falta de sentido na escrita na visão dos alunos. Eles não escrevem na aula de Redação para produzir um jornal que será lido pela comunidade escolar. Eles não escrevem uma publicação que será afixada no mural. Não se escreve para publicar no site da escola, nas redes sociais. Escreve-se para o professor corrigir os usos da língua na modalidade escrita padrão. Por conta disso, a “[..] situação de emprego da língua é, pois, artificial. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que

será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele)?” (Geraldi, 2011,p.51).

É neste ponto que Geraldi diferencia a Redação da Produção Textual. A primeira é uma prática escrita destituída de sentido, que o aluno elabora apenas para o professor ler e corrigir erros ortográficos. Já a Produção Textual, é uma escrita com sentido, pois não apenas o professor será o receptor dessa produção escrita, mas muitos outros leitores, sendo, portanto, uma escrita significativa e as correções ortográficas que o professor de Português faz ganha outra conotação, já que a gama de leitores será bem mais ampla em face da publicização do texto. O texto é corrigido porque será lido por uma plateia maior, que precisa compreender o que lê.

Diante dessas reflexões, pode-se dizer que as práticas pedagógicas ineficazes no ensino de língua portuguesa que se centram no ensino de regras e nas escrita das chamadas Redações partem de um conceito de língua como um produto homogêneo, fechado, usado por todas as pessoas da mesma forma, o que contraria a visão de língua que embasa os documentos oficiais que tratam do ensino no país, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Orientações Curriculares Estaduais para o Ensino Médio da Bahia (OCEM), o DCRB e, mais recentemente, a BNCC.

O documento chamado de Parâmetro Curricular Nacional ou simplesmente PCN foi publicado em 1998 pelo MEC sob a gestão do então Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, e tinha como objetivo “[...] oferecer a proposta ministerial para a construção de uma base comum nacional para o ensino fundamental brasileiro e ser uma orientação para que as escolas formulem seus currículos [...]” (Brasil, 1988, p.19). Os PCNs já apontavam para uma base nacional comum e para um ensino que buscasse fomentar o desenvolvimento de habilidades e competências nos estudantes. Para tanto, os estudantes deveriam lidar com uma língua viva, com suas diversas possibilidades de uso, com textos dos mais variados gêneros.

Dessa forma, o PCN de língua portuguesa traz essa noção de língua como objeto de interação quando propõe que os estudantes precisam no espaço escolar ter condições de dominar a língua, a fim de que possam participar plena e ativamente da vida sociais, pois é através desse domínio que “os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura”. (BRASIL, 1998, p.19).

Partindo desse pressuposto, o ensino de língua portuguesa deve (ou deveria) possibilitar ao aluno a ampliação de seu repertório linguístico a fim de que este pudesse exercer plenamente sua cidadania. Dessa forma, o professor de português precisava levar em

conta a comunidade na qual os estudantes estavam inseridos, os conhecimentos prévios destes, a fim de que ao longo da caminhada estudantil esses estudantes gradativamente aumentassem a capacidade de ler, interpretar e produzir textos que circulam socialmente.

E quanto à leitura literária, como era vista neste documento? Que lugar ocupava? Nos PCNS já se vislumbrava uma preocupação em não usar textos literários como instrumento para tratar das normas de uso da língua. Contudo, tal documento ainda pecava por trazer uma visão equivocada da literatura como um tipo particular de linguagem.

O documento acerta ao desvincular leitura literária de mera atividade para repassar conteúdos de natureza gramatical, mas se equivoca ao conceituar literatura e em não apresentar ao professor outros caminhos metodológicos para abordagem dos textos literários. Uma leitura minuciosa do PCN revelará que ele traz a noção de texto literário como um discurso difícil, que foge ao padrão usual da linguagem, corroborando para se gerar a “[...] falsa idéia de que textos literários são difíceis de se entender e os não-literários são mais fáceis. Além disso, tanto a escola quanto os PCNS não enfatizam a construção do sentido do texto a partir da interação do leitor com o mesmo, transparecendo a idéia de que a criação literária é apenas o resultado da imaginação do autor” (Passos, 2008, p.18).

Neste sentido, cabe observar o trecho do PCN no qual se declara que

O tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam **um tipo particular de uso da linguagem**. É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer **as sutilezas, as particularidades, os sentidos**, a extensão e a profundidade das construções literárias (BRASIL, PCN, 3º e 4º ciclos, 1998, p.27, grifo nosso).

O excerto citado traz a literatura como um tipo “particular de uso da língua”. E o que seria um uso particular da língua? Não se explica tal questão no documento, tão pouco se elucida como o aluno-leitor pode perceber esse “uso particular da linguagem”. É preciso atentar para o fato de que o leitor dialoga com o texto, atribuindo-lhe sentidos a partir de sua vivência, de outras leituras já feitas, construindo, muitas vezes, sentidos não imaginados pelo autor. O leitor, é co-autor, dos textos que lê.

Já as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) foram publicadas em 2015 pelo governo da Bahia, considerando o PCN como premissa e tendo em vista como objetivo “[...] possibilitar um currículo vivo, fundado na legitimidade dos sujeitos, fortalecendo

identidades individuais e coletivas dos seres humanos envolvidos no processo educacional” (Bahia,SEC, 2015, p.8).

As OCEM da área de Linguagens se pautam no conceito de língua proposto nos PCNs, a saber “como capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade” (Bahia,SEC, 2015, p.12).

O documento ora discutido ainda propõe o trabalho interdisciplinar não apenas entre os componentes curriculares que compõem a área de linguagens, como o trabalho com outras áreas do conhecimento humano. Percebe-se, com isso, a visão interacionista da língua quando este documento pondera que a sociedade contemporânea recorre a vários recursos tecnológicos para se comunicar, nos mais diversos contextos da vivencia social (Bahia,SEC, 2015).

O trecho supracitado evidencia o uso da língua como meio para que pessoas de diferentes classes sociais, diferentes faixas etárias interajam. Por isso, tal documento assevera que o ensino de Língua Portuguesa precisa contemplar o eixo dos estudos da literatura, a análise linguística numa perspectiva que possibilite ao aluno refletir sobre a língua e seus usos, assim como o eixo da leitura e da produção escrita. (Bahia, SEC, 2015, p.12).

A percepção da língua na OCEM é de um mecanismo de interação social e o referido documento traz algumas propostas de atividades interdisciplinares na área de linguagem, mas nenhuma metodologia específica para o trabalho com textos literários. É mais um documento orientador com algumas proposições interessantes, mas que em termos metodológicos pouco oferece aos professores. Também não oferta um repertório aos professores para que estes possam fomentar a leitura literária, muito menos de leitura de autores negros. Observa-se esta lacuna no documento, haja vista que a lei 10.639 foi promulgada 12 anos antes da OCEM. Por que o governo baiano não trata do ensino de literatura negra no documento ora discutido? Será que havia uma crença que no Estado com uma grande população negra, a literatura produzida por negros e negras circula livremente nas salas de aulas da Bahia? É uma questão a se pensar.

Tomando por base os documentos mais recentes e ainda na seara da discussão sobre a leitura literária tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio, a BNCC apresenta um conceito melhor, uma percepção mais adequada acerca do texto literário, definindo-o como **uma prática social de linguagem** e que, por isso mesmo, deve ser incentivada em todas as etapas da educação básica. Além disso, traz a noção de leitor como alguém que interage com o texto, atribuindo-lhe diversos sentidos, é o chamado leitor-fruidor, o qual tem seu processo de formação aprofundado nas aulas de Língua Portuguesa. É no espaço da sala de aula deste componente curricular que os estudantes devem ter a oportunidade de aprender a respeitar as

diversas manifestações artísticas, aprender a fruir a arte e a cultura de seu povo e de outros povos também (Brasil, 2018).

A BNCC propõe uma prática leitura de fruição que não só forma o aluno, como o informa, constrói o caráter, possibilita a aprendizagem de novas posturas, comportamentos, enfim, é uma prática que humaniza o homem, que o tira de seu estado brutal. Começa-se, portanto, no Fundamental com a leitura de fábulas, contos e avança-se no Ensino Médio para leituras mais densas, mas igualmente prazerosas, através das quais seja possível aos alunos compreenderem as questões identitárias, os conflitos, a diversidade de posicionamentos que se observam nas práticas sociais. É dessa forma que o estudante pode vir a desenvolver a empatia, o diálogo, a escuta do outro, a capacidade de resolver conflitos, entre outros (Brasil, 2018).

A BNCC traz uma visão importante sobre a literatura e a formação de leitores fruidores, mas ela não elenca a leitura literária de autores e autoras negras. Como alunos e alunas compreenderão processos de formação da identidade nacional, como respeitarão as diversidades sem ter acesso a um repertório de leitura diversificada? Como cooperar para a igualdade de direitos, para o combate ao preconceito sem que os estudantes negros e negras se vejam representados nas obras literárias que circulam no ambiente escolar?

Se a leitura literária de uma forma geral já não é contemplada nas aulas de Português porque muitos professores consideram a prática leitora como perda de tempo, que dizer da leitura de autores negros e negras? Esta muitas vezes está limitada aos autores consagrados nacionalmente, àqueles que integram o chamado cânone nacional, a saber: Castro Alves, Machado de Assis, Lima Barreto (e mesmo assim não são todas as obras), Cruz e Sousa, entre outros.

A BNCC e o DCRB não propõem um trabalho com a literatura de autores negros e negras. O último documento, por exemplo, traz a possibilidade do estudo das disciplinas chamadas *História dos meus ancestrais* e *Histórias que esqueci de lembrar* se os alunos escolherem o itinerário Linguagens e suas tecnologias e Ciências Sociais Aplicadas. E nos casos em que este itinerário não for escolhido, como fica a formação dos alunos quanto a identidade negra e suas representações? Como fica a lei 10.639/2003? Fica à mercê do professor, de sua compreensão do que seja a literatura, de sua formação ou ausência de uma formação para uma educação antirracista e que desconstrua a história única que insistentemente se conta sobre o negro no Brasil. Já é deveras difícil pensar que um povo precise da força da lei para ter sua ancestralidade cultural respeitada e se torna ainda mais difícil reconhecer que nem mesmo a lei promulgada tem conseguido efetivar uma educação multiculturalista e antirracista. Por isso, a formação de professores para esse fim se mostra tão salutar, haja vista que a mudança de

mentalidade do professor é que pode resultar em práticas pedagógicas emancipatórias e que valorizem a representatividade negra.

5.3 OBRAS LITERÁRIAS DE AUTORIA NEGRA AO ALCANCE DAS MÃOS: CAMINHOS PARA UMA REPRESENTATIVIDADE AFRODESCENDENTE

Em muitas escolas do país, a educação antirracista só ocorre num mês específico e em data específica: dia 20 de novembro. A data em questão foi estabelecida como Dia Nacional da Consciência Negra por meio da lei nº 12.519, de 10 de novembro de 2011 e alude ao dia em que um importante líder quilombola, Zumbi dos Palmares, foi morto em 1695 (Brasil: 2011).

Compreende-se, entretanto, que uma educação antirracista não ocorre a esmo, precisa ser uma prática contínua, haja vista que uma cultura de depreciação de povos negros e dos povos originários do Brasil, não se desconstruirá repentinamente. A mudança de mentalidade ou a construção de uma nova mentalidade demanda tempo, por isso, é necessário, como afirmam Caetano, Gomes e Castro (2022, p.4, grifo nosso)

“[...] contato diário e não apenas esporádico, como nas datas comemorativas, com as histórias e as culturas africanas e afro-brasileiras e com personalidades e/ou seres ficcionais negros, pois eles ajudam a **ampliar os modelos de referências positivas** e de identidades das crianças no conhecimento da diversidade étnico-cultural de nosso país”.

Os pesquisadores anteriormente citados falam de modelos de referências positivas o que nesta tese é chamado de modelos de representatividade negra. Para isso, os referidos estudiosos defendem que o contato com a escrita literária de autores negros deva começar na educação infantil, haja vista que a literatura infanto-juvenil contribui para formação da identidade das crianças negras e “no estabelecimento de relações étnico-raciais positivas” (Caetano; Gomes; Castro, 2022, p.4). Esse pensamento coaduna com a fala da escritora nigeriana Chimamanda Adichie (2009). Em sua palestra “O perigo de uma histórica única”, citada em muitos momentos nesta tese, a autora comenta o quanto suas primeiras narrativas ficcionais, escritas ainda na infância, traziam muito do que a literatura inglesa mostrava como padrão de comportamento-padrão este que fugia totalmente da sua cultura local. Apenas quando teve contato com autores de sua região, ela pode perceber, enquanto criança, que pessoas negras como ela também figuravam as páginas de livro. Livros escritos por negros e sobre negros ajudaram a construir a

identidade de Adichie e podem ajudar na construção de uma autoimagem positiva para muitos meninos e meninas negras no Brasil afora.

Um relato similar é feito pela escritora afrodescendente e brasileira Eliana Alves Cruz que declarou em entrevista para a jornalista Maria Julia LLedó: “Eu me lembro da sensação de ficar esperando pela aula de biblioteca. Criou-se em mim o livro como objeto de desejo. Mas, autores negros, eu só fui descobrir muitos anos mais tarde” (2023, p.1). A declaração da escritora retifica o epistemicídio sofrido pela cultura negra, o que explica a tentativa de apagamento de “*Úrsula* (1859), de Maria Firmina dos Reis (1822-1917), primeiro romance publicado no Brasil, e *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (1960), de Carolina Maria de Jesus (1914-1977)” (*idem, ibidem*).

Relatos como esses mostram que o processo de construção de representatividade afrodescendente demanda que se compreendam as relações de poder que permeiam as práticas educacionais e como muitas vezes os materiais didáticos são racistas e excludentes (Nascimento; Ribeiro, 2021). Nascimento e Ribeiro discorrem sobre os livros didáticos de língua inglesa e ponderam que as identidades de classe social construídas em muitos desses livros são excludentes, posto “as atividades sugeridas pelo livro são, em geral, contextualizadas através do enfoque do Lazer como item que se passa em lugares luxuosos, em que apenas classes sociais mais privilegiadas podem acessar” (Nascimento; Ribeiro, 2021, p.246). Mas essa questão de identidades excludentes só é observada em livros de língua estrangeira? Não. Muitos materiais são omissos ou preconceituosos com a cultura negra. Por isso, a importância do professor não limitar sua prática apenas ao livro didático e buscar outros materiais. Afinal, mesmo com todas as dificuldades e tentativas de silenciamento do povo negro,

seja no passado, como escravizado ou como homem livre em uma sociedade escravocrata, seja no século XX, como trabalhador assalariado submetido a péssimas condições de trabalho, como indivíduo excluído e marginalizado socialmente, vítima de preconceito racial, muitos falaram, escreveram e publicaram, não só no Brasil, mas em vários outros países [...] rompendo com o silêncio que sempre lhes foi imposto. (Caetano; Gomes; Castro, 2022, p.5).

A questão da construção identitária do povo negro e dos seus descendentes, conforme afirma o educador Kabenguele Munanga (2004, p.52) “é um processo doloroso”, em especial na sociedade brasileira que sempre desvalorizou a cultura e os aspectos físicos legados pelos africanos; e também porque “os modelos ditos positivos da identidade negra são pouco divulgados, se comparados aos modelos de pessoas brancas” (Malafaia, 2018, p.9). “Desse modo, o ser negro, no Brasil, assume um conteúdo político e histórico, não biológico”.

(Caetano, Gomes e Castro, 2022, p.1). É por isso que muitos afrodescendentes têm dificuldade de se assumirem como negros, porque identifica-se a cor da pele negra ao que é ruim, à escravização (Malafaia, 2018).

É preciso investir nessa construção identitária para que os estudantes afrodescendentes e a sociedade brasileira como um todo compreendam e reconheçam a ancestralidade africana e a África como país de origem comum a todos os brasileiros. Os textos literários podem ajudar nesse processo posto que se configura como “[...] ferramenta para fortalecer identidades, para combater as diversas discriminações, como alimento estratégico para o corpo e a alma”. (Bento, 2020, p. 361)

Um exemplo de quem conseguiu romper a barreira do preconceito, mesmo em uma época difícil, foi a norte-americana Phillis Wheatley. Patrocinada por uma condessa abolicionista, em 1773, ela publicou um livro de poemas que foi reconhecido internacionalmente. Cinco anos depois, seu livro foi publicado nos Estados Unidos e ela conquistou a liberdade (Caetano; Gomes; Castro, 2022).

O primeiro livro escrito por uma mulher negra na América Latina ocorreu em 1859 no Brasil. Maria Firmina dos Reis, uma maranhense, escreveu o romance *Úrsula*, no qual discorreu de forma analítica a relação entre os senhores brancos e os escravizados. O livro é um marco, pois numa época “[...] em que muitos negavam aos negros sua humanidade, Maria Firmina atuou de forma revolucionária ao escrever sobre a escravização, expondo em seu livro um ponto de vista identificado com sua afrodescendência e se posicionando como uma voz abolicionista” (Caetano; Gomes; Castro, 2022, p.5).

As escolas lidam com os chamados livros canônicos. No cânone alguns autores negros foram incluídos como Machado de Assis, Castro Alves, Cruz e Sousa, Aluísio de Azevedo, Lima Barreto (algumas obras). Contudo, fora dos muros da escola, circulam obras de “Rosa Maria Egipcíaca, Luís Gama, Teixeira e Souza [...] Carolina Maria de Jesus, Solano Trindade, Conceição Evaristo, Nei Lopes, Ana Maria Gonçalves”, entre outros (Caetano; Gomes; Castro, 2022, p.6).

Apesar de, aos poucos, a literatura de autoria negra estar conquistando espaço no universo acadêmico em face dos Programas de Graduação e Pós-graduação com foco na educação antirracista, as editoras ainda publicam mais obras de autores brancos. Caetano; Gomes; Castro (2022, p.7) apontam que um estudo feito sobre as publicações das editoras Record, Companhia das Letras e Rocco, entre os anos de 1965 a 1979, 1990 a 2004 e 2005 a 2014, apontou que, respectivamente “93%, 93,9% e 97,5% dos autores eram brancos, enquanto os não-brancos eram apenas 7%, 2,4% e 2,5%”.

Esses índices mostram que é preciso que mais obras sejam publicadas, a fim de que se amplie o leque de possibilidades de obras literárias com temáticas negras e de autoria negra. Ferreira (2014) chama as obras escritas por autores negros de contranarrativas, haja vista que elas desconstruem as ideias de normatividade branca ou da branquitude como modelo. O discurso da branquitude fala da inexistência de diferenças raciais, fala de meritocracia, de igualdade de oportunidades, como se o racismo não existisse. Mas não é o que ocorre no cotidiano. Golzio, França e Silva (2016), por exemplo, indaga o fato de numa sociedade de maioria negra como brasileira, haver baixa representatividade de negros nas mais diversas mídias. É que essa sociedade aprendeu que o padrão estético de beleza é o branco. Assim, o branco ensinou ao negro que o negro é feio, o negro não é o padrão. É como Caetano Veloso canta na música Sampa composta em 1978: “Quando eu te encarei frente a frente não vi o meu rosto/Chamei de mau gosto o que vi, de mau gosto, mau gosto É que Narciso acha feio o que não é espelho⁷”.

O branco foi ensinado a pensar que quem não é branco feio e ensinou ao negro que por não refletir a imagem do branco, ele é feio. Desconstruir essa ideia é possível, sobretudo apresentando modelos de representatividade por meio da literatura, algo possível, hoje em dia, sobretudo por meio da rede mundial de computadores. Listam-se, a seguir, na tabela 1, livros de autoria negra disponíveis na internet, seguidos dos links de acesso, os quais podem contribuir para que professores que desejam construir outros modelos de representatividade, possam ler, em suas aulas, com seus alunos.

Quadro 9: Obras de autores negros disponíveis na internet

Título do livro	Autor/ autora	Endereço eletrônico
Úrsula	Maria Firmina dos Reis	https://cadernosdomundointeiro.com.br/pdf/Ursula-2a-edicao-Cadernos-do-Mundo-Inteiro.pdf
Lições de resistência	Luis Gama	https://statics-submarino.b2w.io/sherlock/books/firstChapter/1951612117.pdf

⁷ <https://canalmynews.com.br/maria-aparecida-de-aquino/narciso-acha-feio-o-que-nao-e-espelho/>

Quarto de despejo: diário de uma favelada	Carolina Maria de Jesus	https://dpid.cidadaopg.sp.gov.br/pde/arquivos/1623677495235~Quarto%20de%20Despejo%20-%20Maria%20Carolina%20de%20Jesus.pdf.pdf
Olhos d'água	Conceição Evaristo	https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/NEAB/Grupo%20de%20Estudos/7.%20EVARISTO,%20Concei%C3%A7%C3%A3o%20-%20Olhos%20dagua.pdf
Não vou mais lavar os pratos	Cristiane Sobral	http://www.letras.ufmg.br/literafro/24-textos-das-autoras/932-cristiane-sobral-nao-vou-mais-lavar-os-pratos
Pixaim	Cristiane Sobral	https://cristianesobral.blogspot.com/2011/01/pixaim-conto-de-cristiane-sobral.html
No seu pescoço	Chimamanda Ngozi Adichie	https://doceru.com/doc/cnsnss5
O perigo de uma história única	Chimamanda Ngozi Adichie	https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/enfrentamento-ao-racismo/obras_digitalizadas/chimamanda_ngozi_adichie_-_2019_-_o_perigo_de_uma_historia_unica.pdf
Hibiscus roxo	Chimamanda Ngozi Adichie	https://ewe.branchable.com/index/LIVROTEKA_PRETA/Chimama

		nda_Ngozi_Adichie_-_Hibisco_Roxo.pdf
Americanah	Chimamanda Ngozi Adichie	https://elivros.love/autor/Chimamanda-Ngozi-Adichie
Notas sobre o luto	Chimamanda Ngozi Adichie	https://elivros.love/autor/Chimamanda-Ngozi-Adichie
Mejigã	Ruy do Carmo Póvoas	https://pt.scribd.com/document/351430769/MEJIGA-Ruy-Povoas-pdf
Da porteira para fora: mundo de preto em terra de branco	Ruy do Carmo Póvoas	http://www.uesc.br/editora/livrosdigitais2015/da_porteira_pra_fora.pdf
A fala do santo	Ruy do Carmo Póvoas	https://doceru.com/doc/n51e80n
Itan dos mais velhos	Ruy do Carmo Póvoas	http://www.uesc.br/editora/livrosdigitais/itan_dos_mais_velhos.pdf
A educação pelo silêncio	Marialda Jovita Silveira	http://www.uesc.br/editora/livrosdigitais2015/a_educacao_pelo_silencio.pdf

Fonte: Autoria própria

Um excelente material para ser usado em sala de aula é o livro de Renata Felinto (2012) “Culturas africanas e afro-brasileira em sala de aula: saberes para os professores e fazeres para os alunos”. O livro faz parte do programa do Governo Federal Biblioteca na escola. É um

material que traz não apenas discussões teóricas, antes apresenta autores negros, suas obras e propostas de atividades passíveis de serem aplicadas em sala de aula.

Além dessas obras literárias, há também alguns documentários lançados pela plataforma de streaming Netflix que podem ser usadas em sala de aula para construir modelos de representatividade negra, pois trazem relatos de comunidades negras em África. *Rainha Cleópatra*, por exemplo, traz uma atriz negra representando-a e o depoimento de várias pesquisadoras negras que afirmam que a famosa rainha do Egito era negra. Outro documentário importante por mostrar não apenas a cultura negra, mas a força da mulher negra é *Rainhas Africanas: Nzinga*. Nzinga pertencia ao povo Ndongo e liderou seu povo na resistência contra a invasão dos brancos portugueses que tentavam escravizar as etnias africanas.

Esses documentários e outros dessa natureza são obras importantes porque mostram outras faces da história dos povos africanos que não são relatadas nos livros didáticos. Nos livros de história do ensino fundamental, por exemplo, quando se fala sobre o negro é mostrando-o como escravizado. Já os documentários aqui citados mostram reis, rainhas, guerreiros, mulheres muito à frente de seu tempo, fortes, questionadoras e exímias negociadoras.

O que acontece com a criança afrodescendente, com o adolescente afrodescendente que vê em documentários que havia reis negros e rainhas negras na África? O que acontece com eles ao se depararem com personagens negros em romances? O que acontece quando estudantes afrodescendentes perceberem que há autores negros brasileiros escrevendo narrativas ficcionais e publicando? Quais impactos podem trazer aos estudantes afrodescendentes do município de Gandu na Bahia a leitura de livros com personagens negras escritos pela professora de Português deles, Jandaíra Fernandes, que se reconhece negra ou pela professora de Português também negra, nascida em Itamari, pequeno município próximo a Gandu?

Ler é uma prática revolucionária. Por isso, ironicamente, Guiomar de Grammont (1999), diz que “Ler pode ser um problema, pode gerar seres humanos conscientes demais dos seus direitos políticos em um mundo administrado [...]. Ler deve ser coisa rara, não para qualquer um. [...] Afinal de contas, a leitura é um poder, e o poder é para poucos. Para obedecer não é preciso enxergar, o silêncio é a linguagem da submissão” (p.71).

É preciso ler e ler muito nas aulas de Português para tornar meninos e meninas afrodescendentes em pessoas que se amam, que se reconhecem bonitos, que valorizam a cultura de seus ancestrais, que se veem como pessoas inteligentes, capazes. Assim sendo, no capítulo a seguir, discorrer-se-á acerca da implementação de práticas de leitura de autoras e autores negros

em sala de aula e o impacto destas na vida dos estudantes a partir da pesquisa de intervenção-formativa realizada numa escola pública de Ensino Médio.

6.0 MARCO METODOLÓGICO

“Não há ensino sem pesquisa e nem pesquisa sem ensino”

Paulo Freire, 1996, p.30.

A frase do educador brasileiro Paulo Freire, colocada como epígrafe deste capítulo da metodologia utilizada para esta tese, declara que o ato de ensinar e pesquisar andam de mãos dadas. Ser professor significa ser uma pessoa inquieta, que questiona a fim de refletir e investir em sua própria prática docente.

A pesquisa, à luz do pensamento freireano e do pensamento de Salomon (2000) surge a partir de um problema real, o qual demanda uma intervenção. Dessa forma, pesquisar é buscar conhecer algo, desvendar uma realidade e, por esse motivo, a análise e a reflexão são consequências desse processo. Assim sendo, quando uma pessoa propõe uma pesquisa, essa pessoa possui um questionamento, algo que lhe provoca inquietações e, partindo disso, busca estratégias, meios para responder a esse questionamento.

Nesta tese, a questão que inquietou a pesquisadora foi saber como são tratadas as representações da cultura afrodescendente nas práticas de leitura no contexto escolar. Ademais, buscou-se, também, saber como as práticas de leitura mediadas pelas aulas têm contribuído para construção do significado da representatividade afrodescendente. Assim sendo, doravante serão apresentados os processos metodológicos adotados para responder a esses questionamentos.

6.1 Categorização Geral

6.1.1 Quanto à natureza

Este estudo quanto ao método classifica-se como indutivo, ou seja, parte de uma premissa específica para, a partir dela, tecer considerações gerais (Prodanov; Freitas, 2013). Assim, estudou-se a realidade específica do Centro Territorial de Educação Profissional do Baixo Sul, para a partir dela tecer considerações gerais acerca da representatividade afrodescendente.

Em se tratando da abordagem, esta pesquisa é do tipo qualitativa porquanto a compreensão do fenômeno investigado depende da percepção, valores e crenças do pesquisador. Ademais, nas pesquisas qualitativas o pesquisador adentra no contexto da pesquisa atuando como intérprete da realidade investigada. Considerar a abordagem qualitativa da pesquisa, exige

que o pesquisador compreenda que a definição do caminho a ser percorrido deve ter uma definição clara e detalhada:

Na perspectiva das abordagens qualitativas, não é a atribuição de um nome que estabelece o rigor metodológico da pesquisa, mas a explicitação dos passos seguidos na realização da pesquisa, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, com a justificativa de cada opção feita. Isso sim é importante, porque revela a preocupação com o rigor científico do trabalho, ou seja: se foram ou não tomadas as devidas cautelas na escolha dos sujeitos, dos procedimentos de coleta e análise de dados, na elaboração e validação dos instrumentos, no tratamento dos dados. Revela ainda a ética do pesquisador, que ao expor seus pontos de vista dá oportunidade ao leitor de julgar suas atitudes e valores. (André, 2013, p.96)

Quanto ao delineamento tem-se um estudo de caso, ou seja, estuda-se uma única realidade, na qual o pesquisador foca em questões contemporâneas inseridas em contextos da vida real (Yin, 2001). Segundo Ludke; André (1986):

Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação. Ao desenvolver o estudo de caso, o pesquisador recorre a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes. [...] Com essa variedade de informações, oriunda de fontes variadas, ele poderá cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas. (p.19)

No tocante à coleta de dados, este estudo classifica-se como sendo pesquisa intervenção formativa, posto que ao mesmo tempo em que se investiga, age-se sobre a realidade (Tripp, 2005). E é esta característica que distingue a pesquisa-intervenção formativa de outras abordagens haja vista que a pesquisa ocorre não “para produzir um conhecimento que será posteriormente aplicado, mas é na própria ação (junto a grupos e organizações) que o conhecimento pode ser produzido” (Chassot; Silva, 2018, p.2).

A intervenção formativa segundo Souza e Viotto Filho (2018) é um método de pesquisa coletiva, de caráter interventivo, no qual a pessoa que propõe a pesquisa atua ao lado dos sujeitos participantes da investigação, quer estes sejam estudantes, professores ou ainda gestores. Esse tipo de abordagem visa garantir aos sujeitos participantes o conhecimento das teorias críticas da educação, além da discussão coletiva acerca dos problemas que a escola enfrenta.

Ainda de acordo com Viotto Filho (2018), a pesquisa-intervenção-formativa não tem limitação à proposições pontuais de mudança da realidade, como a pesquisa-ação, no entanto

avança e configura-se como um processo grupal de pesquisa, o qual deve ser percorrido e construído no coletivo e a longo prazo. Para o autor, quando se trata de pesquisa realizada na escola, deve ser levado em consideração as relações sociais no seu movimento contraditório e efetivado por variadas determinações.

O objetivo principal da pesquisa-intervenção formativa é a mudança das relações sociais no interior da escola desde a sua estrutura e dinâmica, como apregoa o materialismo histórico dialético. Este objetivo almeja um trabalho de intervenção de natureza educativa que é "investigar e compreender a realidade escolar por dentro da própria escola, a fim de transformar as relações sociais e o trabalho educativo nela realizado, com vistas à transformação humana e social" (Viotto Filho, 2018, p.33)

Sendo assim, nesta pesquisa, não buscamos identificar meramente os fenômenos para descrever a realidade escolar, muito menos para somente identificar os seus problemas. Procuramos, por outro lado, procuramos verificar se as práticas de leitura têm permitido representatividade da cultura afrodescendente, em atividades de ensino experienciadas em uma classe do 2º ano do Ensino Médio, bem como explicar como se produz a relação do aluno com as práticas de leitura, considerando a representatividade da cultura afrodescendente e a forma como ela é interpretada. Para tanto, nos baseamos nos pressupostos de Davidov (1988 p. 196, tradução nossa) acerca do experimento formativo para pensar e realizar nosso processo de intervenção formativa.

A pesquisa intervenção formativa vai além da pesquisa-ação proposta por Thiollent (2000) porque “possibilita o desenvolvimento dos sujeitos para enfrentarem tanto os problemas localizados, como também os forma criticamente, via processo de construção de consciência crítica” (Souza; Viotto Filho, 2018, p.108-109).

6.1.2 Local da Pesquisa

O local da pesquisa foi uma escola pública estadual, a saber, o Centro Territorial de Educação Profissional do Baixo Sul (CETEP), localizado no município de Gandu, o qual está localizado no Sul do Estado da Bahia, pertencendo, portanto, à região do Cacau. Importa mencionar que o colégio conta um total de 810 estudantes, sendo 268 mulheres e 548 homens.

O CETEP do Baixo Sul se chamava Colégio Estadual Eliseu Leal o qual foi criado sob o Ato de Criação nº 2097 – Diário Oficial de 12/02/1982 deu início às suas atividades o Colégio Estadual Eliseu Leal situado na Rua Etelvino Santos, Bairro Independência,

atendendo ao Curso de Magistério, em 1996 foi autorizado o Curso Técnico em Administração que funcionou até 1998. A partir de 1999 passou a atender o Ensino Médio.

A partir de 17 /04/2009 o CEEL foi transformado no Centro Territorial de Educação Profissional do Baixo Sul já funcionando no novo endereço – BR 101, KM 368 na sede do extinto Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães.

A partir de 2009 o CETEP do Baixo Sul passou a atender apenas cursos técnicos, iniciando com Agroecologia, Análises Clínicas e Administração – Integrados, enquanto o Ensino Médio não teve mais matrícula disponível.

Atualmente, o Centro oferece, além dos cursos técnicos já citados, os de Nutrição e Dietética, Análises Clínicas, Segurança do Trabalho, Enfermagem e Controle Ambiental distribuídos nas modalidades Integrado, Proeja e Prosub, nos turnos matutino, vespertino e noturno, atendendo uma média de novecentos alunos por ano.

Em relação ao Planejamento estratégico, o CETEP Baixo Sul tem os seguintes valores:

- Valorização das potencialidades individuais, bem como o trabalho em equipe.
- Compromisso e envolvimento de todos os membros com as atividades escolares, visando o sucesso da Instituição.
- A solidariedade e cooperação como metas de convivência a unidade em meio à diversidade.
- Respeito ao outro tendo como referência os valores éticos, morais e educacionais.

Quanto à missão, a escola pretende “assegurar um ensino de qualidade, garantindo o acesso e a permanência do aluno na Escola, proporcionando uma formação que os dê condições de competir no Mundo do Trabalho com eficiência, autonomia e criatividade”.

6.3 Universo, amostra e amostragem da pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa foram os alunos do 2º ano do ensino médio e a professora de Língua Portuguesa dessa turma. A escolha da turma de 2º ano se deve ao fato deles já estarem familiarizados com a escola, com o que seja literatura e, portanto, podem falar com mais propriedade sobre o trabalho feito na escola com os textos literários.

6.4 Instrumento para coleta de dados

Os dados desta pesquisa foram obtidos por intermédio de vários instrumentos de pesquisa, conforme explicita o quadro a seguir.

Quadro 10: Estratégia metodológica da pesquisa

Estratégia metodológica	
I.	Apresentação do Projeto de Pesquisa para a diretora da escola
II.	Apresentação do Projeto para a professora de LP do 2º ano
III.	Entrevista semiestruturada com a professora de LP do 2º ano
IV.	Apresentação da pesquisadora à turma de 2º ano e do projeto
V.	Observação das aulas
VI.	Análise do Plano de Ensino
VII.	Análise do livro didático
VIII.	Questionário aplicado aos alunos

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

A entrevista semiestruturada foi realizada com a professora do componente curricular de Língua Portuguesa da turma de 2º ano durante o mês de julho de 2023. Essa abordagem metodológica pressupõe a utilização de um roteiro previamente elaborado, deixando, contudo, espaço para que os entrevistados possam falar de forma mais livre. A entrevista foi realizada a fim de se verificar qual a concepção de leitura, sobretudo a de leitura literária que se observava na prática pedagógica da professora sujeito de estudo desta pesquisa, assim como a aplicação da lei nº 10.639/2003 na escola onde a pesquisa foi desenvolvida.

A coleta de dados com os alunos foi realizada no mês de outubro de 2023, a fim de se verificar a percepção destes sobre a leitura de obras literárias de autores negros e o impacto destas leituras na construção de representatividade afrodescendente.

Além da entrevista semiestruturada, também houve observação das aulas e análise do plano de ensino e do livro didático usado pela professora de Língua Portuguesa. O plano de aula foi analisado a fim de se verificar se a professora de LP em seu planejamento contemplava a leitura literária de autores negros. Quanto ao livro didático, este também foi objeto de estudo para se verificar se o tal contempla o que preconiza a lei 10.639 e de que modo a leitura de autores e autoras negras é tratada na referida obra.

6.5 Plano de tabulação e análise

Esta pesquisa utilizou a organização e a análise dos dados a partir da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011). A análise de conteúdo de Bardin é uma estratégia de análise que se propõe a realizar uma compreensão crítica apurada dos sentidos da comunicação, quer esses sentidos estejam explícitos quer ocultos.

De posse dos dados obtidos com a observação e com a entrevista, utilizamos a Análise de Conteúdo que Bardin (2011, p. 2011):

[...] Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou a análise temática é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples.

Sintetizando, pode-se corroborar que a análise categorial dos temas, realizada após a entrevista semiestruturada, também houve observação das aulas, análise do plano de ensino e do livro didático usado pela professora de Língua Portuguesa., inicia com a divisão do texto em algumas temáticas principais (que pode ser posteriormente aperfeiçoadas em subtemas, quando necessário). Segundo Bardin (2011), após a delimitação dos temas, é preciso determinar as características associada ao tema central, viabilizando buscas de significados relacionados a cada tema. Ainda de acordo com a autora, se faz necessário levar em consideração as três etapas fundamentais para a organização e análise dos dados, são elas: a) a pré-análise; b) a exploração do material e c) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN, 2011, p. 125).

A pré-análise é a fase de organização do texto e objetiva fazer a sistematização das ideias iniciais para a obtenção de maior precisão nas análises dos dados. As três finalidades que esta fase apresenta, são: a escolha dos documentos que vão a submissão de análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos, e a elaboração dos indicadores que fundamentam a interpretação final, “trata-se de uma fase de organização dos dados como o objetivo de constituir o *corpus* da pesquisa”, afirma Bardin (2011). Por conseguinte, foi realizada, inicialmente, a entrevista semiestruturada a professora de Língua Portuguesa e apresentação do projeto de pesquisa a turma do 2º ano do Ensino Médio. A etapa final consistiu em observação das aulas e análise do plano de ensino e do livro didático usado pela professora de Língua Portuguesa, as quais foram observadas e analisadas na íntegra, conforme orienta Bardin (2011).

A segunda fase exploração do material foi realizada após cumprir as operações da pré-análise. Direcionados com a análise propriamente dita, é o momento de administrar sistematicamente as decisões tomadas. Isto é, refere-se de uma longa fase, que se constitui

essencialmente em operações de codificação, desconto ou enumeração em função de regras formuladas previamente. A exploração do material, vai se dando a partir da seleção dos pontos cruciais do questionário realizado para a pesquisa, das anotações do diário de campo e da organização das narrativas/colocações realizadas pelos participantes nos encontros em que foram realizadas a observação das aulas e a aplicação dos questionários (professor e aluno). Este momento da pesquisa, Bardin (2011) classifica como uma verdadeira “decomposição” dos dados coletados e que nos levará à possibilidade de realizar as inferências e interpretações na etapa de análise subsequente.

Os resultados da análise, após transcritos e categorizados, foram discutidos a partir do referencial teórico da pesquisa.

6.6 Aspectos éticos

Por conta das questões éticas, primeiramente o projeto de pesquisa de doutoramento foi apresentado à diretora da escola e solicitada sua autorização para realizá-la na escola já mencionada. Com o consentimento da direção da escola, a proponente desta pesquisa apresentou o projeto de pesquisa, os objetivos deste, a metodologia e as etapas para realização desse estudo para uma das professoras de Língua Portuguesa do 2º ano.

Foi exposto à professora que ela e seus alunos poderiam declinar da participação na pesquisa a qualquer tempo e que, em face dos aspectos éticos, o nome da professora regente da turma e dos alunos onde a pesquisa de intervenção-formativa foi desenvolvida, seriam mantidos em sigilo. Diante do posicionamento assertivo da professora, a pesquisa passou a ser desenvolvida a partir de julho de 2023.

7. RESULTADOS E DISCUSSÃO

“Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar.”

Nelson Mandela⁸

A frase de Mandela que abre este capítulo aponta para o poder que a educação tem, a saber, de construir mentalidades, de modificar comportamentos, ainda que eles estejam arraigados numa pessoa, numa sociedade ou nação. Dessa forma, como a sociedade brasileira construída sob o estigma do colonialismo aprendeu a ver o africano, sua cultura e descendentes como inferior, pode por meio da educação antirracista desconstruir esses pré-conceitos.

Desse modo, nesta seção da tese, apresentar-se-ão os dados obtidos com a pesquisa de campo realizada no Centro Territorial de Educação Profissional do Baixo Sul (CETEP), localizado no município de Gandu-Bahia, cujo objetivo geral foi verificar se as práticas de leitura têm permitido construir representatividade da cultura afrodescendente, em atividades de ensino experienciadas em uma classe do 2º ano do Ensino Médio, bem como explicar como se produz a relação do aluno com as práticas de leitura, considerando a representatividade da cultura afrodescendente e a forma como ela é interpretada.

A escolha pela referida escola se deu em face da pesquisadora e proponente desta pesquisa fazer parte do quadro de docentes da área de Linguagens da escola, o que facilitou o acesso aos documentos analisados, assim como permitiu à professora sujeito de estudo desta investigação se sentir à vontade para realizar a entrevista e também permitir que a pesquisadora assistisse suas aulas, além da troca de diálogo nos momentos de planejamento da área nas Aulas Complementares, as chamadas Acs. Para tanto, foi feita a análise do Plano de Ensino da turma em análise, observação das aulas, entrevista com os alunos e com a professora da turma e análise do livro didático, sobre os quais discorrer-se-ão doravante.

⁸ In: <https://www.todamateria.com.br/frases-dia-consciencia-negra/>. Acesso em 04 de jan. 2024

7.1 LEITURA LITERÁRIA E REPRESENTATIVIDADE A PARTIR DO PLANO DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A análise sobre a leitura literária de autoria negra e sobre negros e se esta prática possibilita a construção de uma representatividade afrodescendente principiou com o plano de ensino de Língua Portuguesa da segunda série do Ensino Médio, exposto a seguir.

Quadro 11: Plano de Ensino de Língua Portuguesa 2 ano- CETEP

LÍNGUA PORTUGUESA	TURMA: 2 ANO
LITERATURA	<p>I Unidade</p> <ul style="list-style-type: none"> -Conceito de Literatura -Gêneros literários+ Trovadorismo- Humanismo – Classicismo <p>(Revisão)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Prosa-poesia-poema (Conceito-diferença) -Literatura de Informação (Carta de Caminha) revisão dos principais aspectos -Barroco no Brasil -Arcadismo <p>II Unidade</p> <ul style="list-style-type: none"> Romantismo Realismo Naturalismo <p>III Unidade</p> <ul style="list-style-type: none"> Parnasianismo (debate) Simbolismo(debate)
GRAMÁTICA	<ul style="list-style-type: none"> - Estrutura das palavras (prefixos e sufixos-área de formação) -Coesão- coerência - Uso da crase -Concordância Nominal e verbal (casos específicos)

	<p>-Classes gramaticais -MORFOLOGIA (revisão geral+ exercícios)</p> <p>-Artigo-substantivo- verbo-adjetivo-advérbio</p> <p>-Pronome e colocação pronominal -numeral- interjeição- preposição e conjunção (revisão coesão e coerência)</p> <p>-Introdução ao estudo da Sintaxe (Sujeito e Predicado)</p> <p>-Acentuação, pontuação, ortografia, ambiguidades, figuras de linguagem, intertextualidade etc. (casos encontrados nas produções e atividades)</p>
<p>LEITURA</p>	<p>LEITURA – Divisão da turma em 04 grupos (o conteúdo é cobrado, após a leitura de 05 capítulos) em três momentos- rodas de leitura)</p> <p>I Unidade -</p> <ul style="list-style-type: none"> -O Crime do Padre Amaro -Vidas Secas -Lucíola - A Moreninha <p>Leitura II Unidade-</p> <ul style="list-style-type: none"> -O Diário de Anne Frank -A Escrava Isaura -O Corpo Morto de Deus -Memórias Póstumas de Brás Cubas <p>Leitura III Unidade- Contos – 03 contos para cada grupo – Geni Guimarães e Conceição Evaristo</p> <ul style="list-style-type: none"> -Fim dos Meus Natais de Macarronada -Metamorfose - Oferendas -Primeiras Lembranças -Tempos Escolares -Santa Ceia -Força Flutuante -Coisas de Deus

	<ul style="list-style-type: none"> -Enterro da Barata -Banho Santo -Alicerce -Bairro da Cruz
REDAÇÃO	<p>REDAÇÃO – inicialmente é feita uma breve revisão sobre os gêneros e tipos de textos. na sequência o foco é voltado para os principais “erros” cometidos na elaboração de um texto.(ex. margem, parágrafos, divisão silábica, borrões ,rasuras, nº de linhas, abreviaturas, siglas ,estética,(aproximadamente 40 “erros”)</p> <p>foco no texto dissertativo- argumentativo (estrutura-linguagem-uso-pontos principais- elaboração de cada parte)</p> <p>São divididos,04 temas por unidade (discute todos, o aluno estuda todos, faz produção de todos (visto). porém, na prova (uma produção para nota por unidade-correção e devolutiva) apenas 01 tema é cobrado(sorteio).</p> <p style="text-align: center;">TEMAS TRABALHADOS</p> <p>I UNIDADE</p> <ul style="list-style-type: none"> -nomofobia (avalição e devolutiva -individual) -meio ambiente -fome no brasil <p>II UNIDADE</p> <ul style="list-style-type: none"> -literacia familiar -acesso à cultura no brasil (avaliação e devolutiva- individual) - alienação política - povos tradicionais <p>III UNIDADE</p> <p>* SORTEIO DE 01 TEMA PARA CADA GRUPO (EXPOSIÇÃO ORAL COM PARTICIPAÇÃO DE TODOS OS COMPONENTES E ENTREGA DE APENAS 01 TEXTO-DISSERTATIVO</p>

	<ul style="list-style-type: none"> -contexto socioeconômico no pós- pandemia - a democracia como alicerce de um país -a tecnologia no mundo do trabalho -o perfil dos jovens do sec. xxi
--	--

Fonte: Dados da Pesquisa, 2024.

Conforme é possível observar, a professora de Língua Portuguesa tem a responsabilidade de trabalhar com o ensino de aspectos gramaticais, literatura, prática escrita que é a Redação e momentos de leitura. Nota-se, por meio do plano de ensino que a professora segue, portanto, o que indica Antunes (2003), a saber, distribuir momentos equitativos para as quatro frentes que o ensino de Língua Portuguesa deve contemplar: prática escrita, prática leitora, ensino prescritivo de gramática e trabalho com a oralidade.

Há que se observar, porém, que na I e II unidades o trabalho com a leitura, contempla os chamados autores canônicos, como o escritor Eça de Queiroz, Joaquim Manoel de Macedo, José de Alencar, Machado de Assis. As obras elencadas nessas unidades não tratam da questão do preconceito racial, não corroboram para construir uma representatividade afrodescendente e quando trazem um personagem negro, como em A Escrava Isaura, esta é descrita como tendo uma pele clara, quase branca. Não se pretende aqui desmerecer ou diminuir a importância do livro de Bernardo Guimarães, pois trazer uma escrava de tez branca foi intencional, pois o intuito era conquistar jovens moças leitoras a se sensibilizarem com a causa abolicionista. E isso não ocorreria se a personagem principal tivesse traços fenotípicos tipicamente negros.

Isso posto, destaca-se que na III unidade é que se propõe um trabalho com textos que contribuem para construir uma representatividade afrodescendente, pois são selecionados contos de autoria de escritoras negras contemporâneas como Geni Guimarães e Conceição Evaristo. Pelo Plano de Ensino, a turma será dividida em grupos e cada grupo vai ler três contos. Não há detalhes, porém, de que maneira a representatividade afrodescendente será trabalhada. Contudo, há que se ressaltar o aspecto positivo dessa professora ao incluir em seu planejamento a leitura de textos que tratam da cultura negra, os quais foram escritos por autores de ascendência negra.

7.2 LEITURA LITERÁRIA E REPRESENTATIVIDADE AFRODESCENTE NA PERSPECTIVA DOCENTE E DISCENTE

Pelo plano de ensino analisado, nota-se que a professora de Língua Portuguesa da turma em estudo tem uma preocupação em propiciar a seus alunos contato com textos de autoria negra, nos quais os afrodescendentes falem por si. Era preciso, porém, ir além do plano e conhecer um pouco do percurso formativo dessa professora, sua concepção de leitura e de literatura, suas crenças, valores, ideologias, conhecimento e aplicabilidade da lei 10639/2003, bem com representatividade afrodescendente e educação antirracista.

Para tanto, no dia 05 de julho de 2023, a professora proponente desta pesquisa se encontrou com a docente responsável pelo ensino de Língua Portuguesa, a fim de apresentar o projeto de pesquisa, com seus objetivos, deixando claro que o nome da professora seria mantido em sigilo bem como de seus alunos, assim como ela poderia declinar da participação na pesquisa a qualquer momento. Foi esclarecido que ela não teria ônus e nem bônus decorrente da participação.

Na oportunidade foi explicada à professora a importância da sua contribuição nesta pesquisa e o caminho metodológico a ser seguido. Em face da aceitação da professora em participar da investigação, antes da realização da entrevista, lhe foi apresentado o roteiro da entrevista semiestruturada para que ela pudesse ler, pensar com calma e decidir se gostaria de responder imediatamente às questões ou em outro momento. Por decisão da professora entrevistada, foi decidido que ela iria refletir sobre as questões da entrevista e após 15 dias ela se encontraria com a proponente da pesquisa, a fim de dialogarem.

Assim, no dia 19 de julho de 2023 ocorreu a entrevista. Nesse dia também se estabeleceu com a professora docente de LP, os dias de observação das aulas, que ocorreriam nas turmas do curso técnico em Administração, cujas aulas ocorriam às terças, quintas e sextas-feiras.

Importa mencionar que a professora sujeito desta pesquisa possui graduação em Letras, formada há 20 anos, sempre lecionando a disciplina Língua Portuguesa. Possui especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, Metodologia do Ensino Superior, Metodologia do Trabalho na Educação Profissional e Gestão em Saúde.

Feita essas considerações iniciais, convém expor a primeira pergunta da entrevista, que foi: Como você ministra as suas aulas de Língua Portuguesa?

A professora respondeu que como dispõe de 6h/a para a disciplina em questão, ela separa 2h/a para o ensino de gramática, 2h/a para o ensino de Literatura e 2h/a para as aulas de Redação. É no momento das aulas de Literatura que ocorrem os momentos de leitura literária. Essa organização, segundo a professora, ajuda os alunos a se organizarem quanto às atividades a serem realizadas, material a ser usado nas aulas, bem como acerca das atividades avaliativas.

A fala da professora, comprovada pelo plano de ensino e pela observação das aulas, mostra que seu posicionamento profissional está de acordo com as ideias de Geraldi (2011), Leite (2011), Possenti (2011), Antunes (2003), os quais defendem que o ensino de Língua Portuguesa deve contemplar o trabalho com a leitura, a escrita, a oralidade e a gramática, sendo mediado por textos de gêneros diversos.

A segunda pergunta feita foi a seguinte: Qual a periodicidade das práticas de leitura em suas aulas?

A essa indagação a docente ressaltou que em todos os momentos de aula os alunos leem, seja na aula de Redação, seja na aula de Gramática, seja na aula de Literatura, pois afinal, os textos nos seus mais variados gêneros são o *corpus* de trabalho do professor de Português. Fato este comprovado com a observação das aulas.

Nota-se que a professora, como recomenda Antunes (2003), ministra aulas de forma equilibrada, possibilitando aos alunos a realização da leitura, pois nota-se que a docente vê essa prática como fundamental para construção de conhecimento e não como perda de tempo.

Dando prosseguimento à entrevista, a professora foi questionada quanto aos gêneros textuais que costuma lidar em sua prática pedagógica para mediar a leitura. A professora destacou que, especificamente nas aulas de Literatura, trabalha com os clássicos da literatura e há cerca de três anos passou a introduzir a leitura de contos, pois observou que os alunos apresentam menos resistência à leitura desse gênero e os resultados têm sido positivos, pois os alunos interagem mais. Contudo, nas aulas de Redação e Gramática, recorre a outros gêneros, como artigo de opinião, notícia, reportagem, crônicas, entre outros. Ou seja, a prática pedagógica da professora em questão mostra que ela atua em consonância com as ideias de Geraldi (2011), Leite (2011), Possenti (2011) e Antunes (2003) pois múltiplos gêneros textuais circulam na sala de aula.

Em seguida, foi feita mais uma pergunta, a saber: quais os critérios que utiliza para selecionar textos literários que serão explorados em sala de aula? A professora tem por base os conteúdos apontados nos documentos legais como BNCC, OCEM e o livro didático. Dessa forma, faz-se na primeira unidade uma breve revisão das escolas literárias do 1º ano, depois seguem-se as escolas literárias comumente trabalhadas nas turmas de 2º ano, acrescidos de paradidáticos que fazem parte do Programa Nacional do Livro Didático que são enviados pelo governo federal para as bibliotecas.

A professora não adota a visão de literatura como algo sagrado que apenas ela, ser iluminado consegue decifrar. Mas como aponta Passos (2008), a docente se divide entre a leitura

dos chamados clássicos da literatura ou livros canônicos e uma tímida inserção de obras contemporâneas de autoria de afrodescendentes.

Não se pretende aqui criticar a professora, pois esta é obrigada a trabalhar com o acervo que a escola dispõe na biblioteca, o qual, como aponta Riolf (2014) é fruto das políticas públicas governamentais. São as autoridades políticas que, de certa forma, definem o que os alunos vão ler, o que os professores podem recomendar que seja lido. E essa é uma questão que sequer é discutida com o alunado.

Nesse momento do diálogo, surgiu a curiosidade acerca do contato dos alunos com essas obras literárias. Eles leem apenas o que é recomendado pela professora ou eles têm a liberdade de escolher o que ler? Os alunos também têm a oportunidade de escolher o que querem ler dentro do acervo que a escola dispõe?

A professora ressaltou que, em alguns momentos ela determina o que será lido e em outros os alunos escolhem o que vão ler. Nesses momentos, eles geralmente escolhem os livros pela quantidade de páginas (geralmente com menos páginas), aqueles que possuem ilustrações, ou com letras maiores ou ainda histórias em quadrinhos. Em alguns casos, eles escolhem temáticas relacionadas com aquilo que eles vivem.

Quando indagada sobre as práticas pedagógicas para mediação da leitura e a questão da intertextualidade, a professora respondeu que recorre a diferentes estratégias, mas gosta muito de dividir a turma em grupos, realiza rodas de leitura e usa a metodologia da sala de aula invertida. Assim, eles leem uma certa quantidade de capítulos ou páginas determinada pela professora, tanto em casa, como em sala de aula e na data previamente agendada eles realizam discussões, socializam o que leram. E a intertextualidade ocorre, segundo a docente, de maneira espontânea, pois os alunos comentam que se recordaram de determinada série de streaming ou de certa música ou até mesmo outras obras literárias com a leitura que realizaram.

A professora da turma também destacou que nesses instantes ela chama atenção para o fato de que essas leituras se configuram como repertório que pode ser usado na prova de Redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Apesar de não atingir toda a turma, a professora aqui entrevistada menciona que alguns alunos que não eram leitores, após as atividades desenvolvidas por ela, passaram a ser leitores assíduos.

Observando o plano de ensino e as aulas da professora, percebeu-se que a Roda de Leitura era uma estratégia recorrente. Por isso, um dos materiais de estudo nos encontros de intervenção formativa, foi a obra Estratégias de Leitura de Isabel Solé (1998). Nele a autora destaca a importância de os discentes serem avisados acerca dos objetivos da leitura, dos

possíveis caminhos a serem seguidos em busca da informação, assim como fazer inferência sobre possíveis compreensões que o texto pode despertar.

Após o diálogo acerca da prática leitora, procedeu-se ao questionamento sobre a lei nº 10.639/2003 e sua aplicabilidade no âmbito escolar. A esse respeito, a professora destacou que apesar de transcorridos 20 anos de promulgação da lei, ela ainda não está efetivada no chão da escola, sua aplicação segue um ritmo letárgico. Falta investimento na formação docente, na formação continuada dos professores para que estes de fato venham a conhecer a história dos negros antes de chegarem ao Brasil, bem como textos de autoria negra desde os tempos mais remotos aos mais contemporâneos. Ou seja, “a formação continuada ajudaria a *nortear* a prática dos professores”, mas a docente entrevistada compreende que a graduação já oferece aos professores em início de carreira conteúdos mínimos para uma prática pedagógica antirracista.

Aqui é importante destacar a visão da professora, talvez seja decorrente do fato de que o curso de Letras com sua especificidade, qual seja, o estudo das literaturas negras de expressão portuguesa forneça alguns conhecimentos que ampliem o repertório dos professores. Contudo, não se estudam autores afrodescendentes brasileiros que escrevem sobre a cultura negra.

O pensamento da professora aqui entrevistada não coaduna com o que dizem os defensores do ensino antirracista, como Costa (2022), por exemplo, citada ao longo desta investigação. Esta pesquisadora declara em sua dissertação que a promulgação da lei nº 10.639/2003 parece ter sido suficiente para as autoridades governamentais. Contudo, não há fiscalização, nem inserção de componentes curriculares na graduação que auxiliem os professores em formação a abordarem “[...]em suas aulas, as influências multirraciais para o desenvolvimento da identidade brasileira” (Costa, 2022, p.94).

Da fala da professora entrevistada depreende-se que apenas a graduação fornece condições para um professor adotar práticas antirracistas. Seria isso uma verdade? Não se pode deixar de notar que o vocabulário adotado pela entrevistada desvela a influência colonialista: *nortear*. Que é *nortear* senão tomar o Norte, o continente europeu e seu modo de pensar como o correto, como o mais adequado? Se a graduação por si só forma docentes preparados para serem antirracistas, por que tanta discriminação ainda reverbera nas redes sociais, por que os ataques a celebridades negras como o jogador Vini Jr?

A docente entrevistada defende o ponto de vista de que os docentes têm certo conhecimento para adotarem práticas pedagógicas antirracista mesmo sem formação porque toma a si mesma como exemplo de quem promove a leitura de contos de autoras afrodescendentes como Geni Guimarães e Conceição Evaristo. Ao ser indagada, porém, sobre seu repertório de autores e autoras afrodescendentes, ela informa que se acerbou destas autoras

nas Jornadas Pedagógicas da escola, nas quais uma colega engajada no ensino antirracista viabilizou o contato com essas autoras.

Outro ponto que precisa ser mencionado além do repertório dos professores, são os materiais que subsidiam a prática pedagógica, em especial os livros didáticos. Estes carecem de adequação, por serem os materiais mais usados pelos professores e são eles que muitas vezes trazem informações equivocadas ou eurocentradas sobre os africanos e os afrodescendentes ou não mencionam as produções literárias de afrodescendentes.

Um ponto importante da entrevista com a professora foi quando perguntou-se acerca do trabalho com textos de autoria negra, se há identificação por parte dos alunos, se nas práticas de leitura, há sensibilização para o tema, fazendo com que os mesmos agreguem valor à cultura afrodescendente? A resposta foi bem interessante porque a docente apontou que os alunos recordam de algo parecido que ocorreu com alguém de sua comunidade, de seu círculo de convivência, porém apontou que os estudantes têm dificuldade de se assumirem como negros, como pretos.

Essa dificuldade de se assumir como negro, preto ou afrodescendente se compreende à luz da Teoria da Representação Social proposta por Moscovici (2012). Trata-se de uma representação construída ao longo da história de formação da nação brasileira e das nações latinas, que estabeleceu o padrão branco europeu como exemplo de belo, força e inteligência, subalternizando o negro e suas potencialidades. Mais ainda, que ensinou a olhar o Sul sob a ótica do Norte, como ponderam Santos e Menezes (2009), silenciando as vozes dos povos tidos como subalternos, impedindo-os de contarem suas histórias, culturas e vivências. Ademais, o processo de identificação do negro é um processo doloroso, porque historicamente os traços fenotípicos negros foram depreciados e do branco europeu representado de forma positiva (Malafaia, 2018; Caetano, Gomes, Castro, 2022).

A entrevistada também pontuou que os trabalhos com a cultura negra e a construção de uma representatividade afrodescendente ainda são esporádicos na escola. São palestras com advogados ou alguma personalidade negra da cidade, mas em momentos estanques e geralmente limitados ao mês de novembro. E como se fosse um simples cumprimento de calendário. A fala da professora coaduna com o que mostram muitas pesquisas e por isso há uma defesa do trabalho contínuo com a literatura de autoria negra a fim de se construir uma identidade negra positiva, ou seja, uma representatividade (Lledó, 2023; Caetano, Gomes, Castro, 2022).

Encerrado esse momento da entrevista, ficou definido com a professora de LP que a entrevista que foi gravada, seria transcrita, compilada pela pesquisadora, e depois de haveria um momento de encontro para discussão do que a pesquisadora julgasse pertinente.

Desse modo, quinze dias após a realização da entrevista, a pesquisadora e a professora entrevistada, se reencontraram numa quarta-feira, no momento da AC no matutino, período no qual cada professor separa para planejar sozinho, e foram conversar sobre alguns pontos que a pesquisadora destacou:

- A dificuldade dos alunos em se reconhecerem negros, pretos ou afrodescendentes;
- O que é representação, o que é representatividade e como são construídos?
- Apenas a leitura de textos literários em sala de aula é suficiente para construir modelos de representatividade afrodescendente? Que estratégias podem ser usadas? Que obras podem ser lidas?
- Quais os referenciais teóricos que podem alicerçar uma prática docente antirracista e emancipadora dos alunos afrodescendentes?
- É possível encontrar obras literárias disponíveis em meio digital que contribuam para construir modelos de representatividade?

Como a metodologia adotada nesta pesquisa é a pesquisa de intervenção formativa, a entrevista semiestruturada foi o elemento usado para perceber onde a pesquisadora deveria intervir e como realizar essa intervenção de modo que a professora sujeito desta pesquisa pudesse refletir sobre sua prática e perceber o que precisava mudar, ampliar, inovar, entre outros.

Nesse encontro, realizado no dia 02 de agosto, ficou estabelecido que a cada quarta-feira, a pesquisadora e a professora de Língua Portuguesa da turma de 2º ano, se encontrariam no período matutino, para realizarem algumas leituras e discussões formativas, conforme pode ser visualizado por meio do quadro a seguir.

Quadro 12: Encontros de formação-intervenção

DATA DO ENCONTRO	AÇÃO DESENVOLVIDA
09/08/23	Estudo sobre o conceito de representação, representatividade e simulacro.
16/08/23	Estudo sobre o conceito de colonialismo, colonialidade, decolonialidade e decolonização curricular.
23/08/23	Literatura produzida por autores afrodescendentes em meio digital (apresentação de lista para professora conforme compilada no capítulo 3 da tese).

30/08/23	Estudo das estratégias de leitura a partir de Isabel Solé Sistematização de ideias para o trabalho com autores afrodescendentes na III unidade.
----------	--

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Todos os encontros formativos tiveram como aporte teórico os autores e artigos lidos no processo de construção deste tese. Alguns artigos foram lidos na íntegra, outros foram lidos pela pesquisadora, resumidos, com alguns trechos sinalizados, impressos e apresentados à docente.

No último encontro do mês de agosto, após várias leituras e discussões teóricas, foi proposto à professora de Português que além dos contos de Geni Guimarães e de Conceição Evaristo, fossem apresentadas aos alunos outras obras literárias, como Olhos D'Água também de autoria de Conceição Evaristo, o Mulato e o Cortiço, ambos de Aluísio de Azevedo. Nesse encontro, algumas ideias foram sistematizadas, a fim de serem apresentadas aos estudantes.

Dessa forma, no dia 01 de setembro de 2023, iniciou-se a terceira e última unidade letiva. Nesse dia, a proponente da pesquisa esteve em sala para a primeira observação das aulas, momento no qual foi apresentada aos alunos pela professora regente da turma, a qual explicou a pesquisa que seria desenvolvida, o projeto que os alunos participariam e o que se pretendia alcançar com o projeto.

Dessa forma, após a aceitação dos alunos, a professora organizou os grupos, sorteou as obras e entregou aos alunos um roteiro de leitura, com as datas para realização das atividades e o momento de socialização dessas leituras. O resultado da formação interventiva, pôde ser percebida na transcrição do depoimento dado pela professora de português:

trabalhar com os clássicos da literatura sempre exigiu estratégia e dinamismo. Em minha prática pedagógica, trabalhei por muito tempo preferencialmente com a leitura de textos de livros didáticos, bem como, exemplares atrelados às escolas literárias de cada época. Confesso que, em minhas investidas, por vezes, não obtive o êxito esperado. Ao priorizar o ato de ler nas atividades docente, almejo prioritariamente despertar nos alunos o prazer por esta prática, por conseguinte, contribuir em seu processo emancipatório. Contudo, fica perceptível em um número significativo de discentes a ausência de uma “consciência leitora” resultante dentre outras causas, da falta de estímulo na primeira infância, fatores sociopolíticos e sobretudo por conta da sedução proporcionada pelas ferramentas tecnológicas a exemplo do “smartphone”. Porém, algo diferente aconteceu e fez meus olhos brilharem, foi quando os grupos das turmas do 2º ano trouxeram à tona os conteúdos retratados em O Cortiço e O Mulato, ambos do escritor Aluísio de Azevedo. Alguns alunos falaram com muita propriedade sobre as personagens, contexto-histórico, intenção do autor, dentre outros

aspectos da obra. Acrescido a isto, trouxeram para o debate, o tema do preconceito racial nas obras supracitadas, traçando um paralelo com a realidade. Pude perceber naquele momento que todo esforço começava a valer um pouco mais que outrora. Pois, a turma quase na totalidade, estava envolvida discutindo a questão racismo x antirracismo a partir das obras em questão”.

O relato da professora evidencia que o trabalho de formação- intervenção teve um excelente resultado, mostrando que a prática pedagógica quando fundamentada teoricamente em autores decolonialistas, ajuda a promover um pensamento antirracista e promove também a formação da representatividade afrodescendente.

Ao acatar a proposição feita pela pesquisadora, a professora regente ampliou o currículo escolar, possibilitando que este se tornasse multirreferencial como propõe Macedo (2018), fecundado “com as problemáticas vivas do cotidiano” (p.201). Por isso, mesmo lendo alguns clássicos da literatura nacional, a professora regente teve maior êxito na prática leitora e maior envolvimento dos alunos.

É de igual modo relevante apontar os resultados obtidos com a leitura das obras de autoras afrodescendentes da contemporaneidade. Nota-se, na fala da professora, sua satisfação e alegria com os resultados alcançados:

*“o encontro foi mais caloroso e contagiante. Pois, ficou visível a construção de sentido entre obra, leitor e público-ouvinte. O debate das questões sociais, sobretudo violência e desigualdades já haviam sido realizadas outrora, com os clássicos da literatura naturalista. Todavia, as discussões se elevaram a um patamar de familiaridade principalmente ao se discutir a condição da mulher negra na sociedade suas lutas e dores. O que nitidamente ficou bem retratado nos contos *Quantos filhos Natalina teve!* *Maria, dentre outros.* O último momento deixou “gostinho de quero mais” em todos os envolvidos. Foi gratificante perceber a turma literalmente interagindo com os contos *D’Lixão, Luamanda, Ei Ardoca!* e construindo seu entendimento sobre o ato de ler. Uma experiência de aprendizagem significativa por conta da participação colaborativa da turma em todas as etapas da proposta pedagógica. Destaca-se como fator “negativo” a não existência de exemplares deste cunho na biblioteca escolar. Demanda que foi sanada através do livro digital, disponibilizado em PDF.*

Trazer para a sala de aula leituras não previstas no currículo tradicional, mas carregadas de significados, possibilitou como declara Macedo (2018), um trabalho dinâmico, rico, mostrando aos alunos que os saberes partilhados em sala de aula se conectam com suas histórias, com suas vivências, com os paradigmas comportamentais da atualidade, com as forças econômicas atuantes, com as formas de estrutura familiar, com a diversidade de gênero, étnica, religiosa, entre outros.

Não apenas o depoimento da professora demonstra o êxito da ação, mas a produção escrita dos alunos e depoimentos feitos por eles. A liberdade de apresentarem suas leituras, de mostrarem suas percepções e de se verem como seres capazes, se vislumbra, também, nos depoimentos dos próprios estudantes. Note-se:

No livro " O cortiço " de Aluísio de Azevedo tive uma experiência de leitura que me fez questionar sobre acontecimentos do período naturalista, assim como seus preconceitos que ainda são vivenciados nos dias atuais. Logo que iniciei a leitura me deparei com a realidade de um grupo de pessoas desfavorecidos e vistos como escória perante aquela sociedade, mas também com o sentimento de ambição vindo dopersonagem João Romão. É possível se observar que o autor vai abordar o sentimento capitalista de João Romão a ponto dele não se preocupar sequer com o que vestir,visando apenas juntar a maior quantidade de dinheiro possível. Algo que me chamou a atenção dentre os tópicos abordados foi o tão chamado "determinismo", a sociedade via aquele grupo de homens e mulheres negros e humildes que trabalhavam e moravam no cortiço de João Romão, como um grupo de pessoas sem perspectiva de futuro, como se eles não fossem dignos de evoluírem, de se quer terem uma condição de vida melhor, muitas das vezes sendo até mesmo comparados a "bicos", como se estivessem fadados a viver aquela dura realidade até o fim de suas vidas e que seus filhos e os filhos de seus filhos também fossem destinados a viver. É algo que acontece nos dias de hoje, é visto diariamente em jornais e noticiários o descaso da sociedade e do próprio governo em relação aopovo periférico. Milhares de pessoas são vistas como se não fossem nada, destratasdas pela sua classe ou pela sua cor, destacando ainda mais o mundo superficial em que vivemos, em que a aparência diz tudo e o dinheiro move o mundo. Outro mal enraizado na sociedade e que está drasticamente presente no livro são as relações extra-conjugais protagonizadas por Jerônimo, Rita baiana e a senhora Estela. O que me fez refletir sobre o julgamentoda sociedade perante a traição, pois, ao mesmo tempo em que a apedrejam, as fazem em uma constância assustadora, diversos são os casos de traição e de divórcios que são mantidos somente pela aparência, somente para evitar o julgamento da sociedade. Assim como também é fácil notar o quão mais dura é a sociedade quando a pessoa que trai em questão é a mulher, enquanto o homem apenas tem "necessidades" quando é a mulher que trai ela recebe julgamentos cruéis como "vagabunda" e "dissimulada" . Pois enquanto para o homem ha uma justificativa, para a mulher é algo injustificável.Considero esse um dos livros mais ricos em relação a narrativa realista do cenário brasileiro, retrata de maneira crua as mais diversas mazelas sociais, conflitos e também reflexões que julgo eu necessária para todoser humano se fazer algum dia. (Discente 1)

O discurso da aluna mostra como a leitura foi aprofundada e como ela pode perceber os modelos de representação contruídos socialmente para homens e mulheres, assim como as mazelas sociais que assolavam e ainda assolam a população menos favorecida, em sua maioria composta por descendentes de negros. As representação conforme explica Moscovici (2012) se organiza como uma saber prático do senso comum. Assim, o senso comum costuma entender a traição nos relacionamentos como comum aos homens, tolerando a infidelidade

masculina e condenando a infidelidade feminina.

No depoimento a seguir ainda em relação ao livro *O cortiço*, a estudante percebe o quanto a podridão humana não está atrelada a etnia a qual a pessoa pertence, brancos e negros podem ser bons ou maus, depende da escolha que fazem. Note-se a fala da estudante:

Lendo o cortiço, pude atentar-me que Aluísio traz diversas representações de uma sociedade que sofre pela maneira de vivência, a visão de como as raças são vistas e o seu momento histórico, o clássicoaturalismo. Aluísio demonstra em sua escrita a clara visão daquela época, onde os pretos eram vistos como animais, destacando a sua isolamento em relação da podridão do caráter branco. Em diversos momentos da trama, fica claro essa visão de animais, seja nas representações suja dos mineradores que se banham todos juntos de maneira rápida, a maneira de lavar a boca e cuspir no chão, a representação das donas de casa que sofrem violência ou são violentadas por seus maridos, a representação fútil das mulheres como um objeto de prazer ou máquina de trabalho, e por consequente. Forte exemplo, é Bertoleza uma inocente escrava, que fora enganada, explorada e tocada por João Romão, português ambicioso e criador do cortiço, em que era sempre retratada como uma porca, que os seus jeito de comer, de agir, de falar, e também pela falta de higiene devido às horas trabalho que mal permitia isso, em que mais para frente vai ser vista como o pilar dos obstáculos para o "crescimento" ou enriquecimento de Romão. Nos capítulos 14, 15 e 16, Bertoleza passa por toda essa perseguição de João, por querer assassiná-la, desse querer de acabar com o impedimento durante sua trajetória de se tornar barão, e que no fim acaba por tirar sua vida. Rita Baiana, é outro exemplo, que diferente de Bertoleza, é representada como uma mulher mulata sedutora, de corpo perfeito, que dança bem, que vive da vadiagem, em festa, que seduz o Jerônimo, que acaba com a família do mesmo. Trazendo a visão de corpo de atração masculina, que atrai brigas pelo mesmo, trazendo à tona o sentimento de interesse e insatisfação, curtição exacerbada. Aluísio cuida também de trazer a representação de João Romão, como um ganancioso e invejoso que faz de tudo para sobressai Miranda, comerciante bem conhecido, cujo recebe o título de barão, e que para conseguir ser "maior" ter título de barão, ele trabalha arduamente, ele rouba, ele aumenta as despesas do cortiço, ele começa a expulsar famílias, e estabelecer burgueses, tudo isso para vencer Miranda. Mas como nem tudo sai como o seu planejamento, o mesmo se unia ao Miranda, casando com sua filha e se livrando dos seus obstáculos para isto (Bertoleza). A Obra naturalista, nos ensina que o Homem pode ser o mais podre, e mais influenciado, devido aos meios em que habita, e que está disposto a fazer de tudo para conseguir o que quer, e que a segregação das raças, vai estar sempre presente em todos os momentos históricos. (Discente 2).

O depoimento da estudante acima citado mostra que ela conseguiu perceber os problemas que as mulheres negras enfrentam, primeiro por serem mulheres e segundo por serem negras. Como seus corpos eram objeto de desejo e, em alguns momentos de repulsa. Também compreendeu que por mais que historicamente o negro tenha sido depreciado, ser bom ou mau não está atrelado a etnia de uma pessoa. Compreendeu que as representações sociais são construções não individuais, mas fruto de interações sociais, de construções históricas, dos embates que se travam no seio da sociedade, como defende Moscovici (2005).

Por fim, há o depoimento de uma estudante do grupo que leu *Olhos D'Água* de Conceição Evaristo.

A obra Olhos D'água foi uma sensação nova ao mesmo tempo que uma surpresa. A literatura negra narrada por Conceição Evaristo tem, sobremaneira, uma beleza real que atíça os olhos e alerta a mente.

Seus contos são o cotidiano vivido pela negritude brasileira, onde é impossível se ler e não imaginar que algo do tipo não ocorreu, ou sequer pode estar ocorrendo neste exato momento. Tratando com clareza questões como fome, necessidade, saudades preconceito, sexualidade, amor, marginalidade, morte, tragédias...Ao adentrar nessa leitura, consegui imaginar cada ponto discutido por Evaristo; a vida difícil e o fim injusto ao qual viveu Maria, em um de seus contos de mesmo nome. O amor genuíno de Ana Davenga por seu companheiro e que nem mesmo isso lhes salvou da crueldade e frieza da realidade da marginalização. Das dores tristes de Natalina por quererem filho seu, e só seu. E até mesmo a saudade de uma filha pelos olhos de sua mãe, no conto que originou o conto que deu nome ao livro: Olhos D'água . E me veio, durante a leitura, a imagem daquelas pessoas. Que poderiam ser muito bem um parente meu, ou mesmo eu. As situações as quais passaram e a busca pela felicidade, pelo conforto e pela realização e, apesar de tudo, não é este o foco principal do livro. O que me chamou atenção foram as experiências negras, a crueza real e sólida dos acontecimentos que são, de longe, o que posso considerar mais perto possível da nossa vivência. Nossa, para aqueles que sabem que a facilidade da vida é uma questão de perspectiva. Nem tudo dará certo, mas a busca é constante. Sobre a vida na "favela"

dificuldades enfrentadas no dia a dia de cada um daqueles de seus contos; como o relato de um amigo, como uma conversa singela, alguém contando-me uma história não antiga, mas atual.

*É isto que mais percebi nesta leitura. A atualidade, a mesclagem com a vida nas cores que vemos: vermelho quente, como o sol a queimar em uma manhã de trabalho, até o azul vibrante do mar quando se é necessário desacelerar o ritmo, dar uma pausa, como vi em *O Cooper* de Cida.*

Percebi, ao me debruçar perante a leitura, que a escrevivência de Evaristo nos trás exatamente essa vontade pela busca de nossas origens. De onde veio esse futuro? Como chegamos a este ponto? E cada história tem sua parcela de atemporalidade. Ao qual li e disse a mim mesma: quando reler este conto, ele ainda se encaixará no tempo ao qual estiver.

*Em suma, a obra nos ensina e revela o que se é passado dia após dia nos cantos de cada canto deste grande Brasil. Em cada *Zaita* que se esquece de guardar seus brinquedos, representando crianças que morrem de bala perdida em tiroteios em ambientes de violência. Em cada *Di Lixão*, abandonado e a mercê do que tiver para si. Futuros incertos e momentos de dúvidas, de escolhas e de desejos. A experiência de leitura enche os olhos de brilhantismo para saber o que mais pode ser vivido por essas pessoas a cada dia e me fez entender que cada experiência dessa é uma preciosidade a ser analisada, discutida e explanada, sem exceções ou sacrilégios. E que a importância da literatura negra vai além de conhecer uma ou duas histórias sobre este povo, mas aprofundarmos e sermos criteriosos em relação a tudo na escrito, atentos ao seu verdadeiro significado.*

Ademais, foi uma leitura preciosa e que sinto que posso explicar e utilizar de modo a agregar cada vez mais conforme leio, e lerei novamente estes contos (Discente 3).

A leitura do depoimento da estudante ajuda a compreender o êxtase, a satisfação da professora de língua portuguesa com o nível de leitura realizado pelos alunos. Trabalhar com um currículo que não seja eurocentrado, decolonial e com aporte teórico adequado, ajuda os alunos afrodescendentes a se identificarem com o texto lido, a construir representatividade. O trabalho desenvolvido pela professora foi decolonial, como defende Walsh, ou seja, é uma espécie de recusa a aceitar um currículo eurocentrado e uma resistência a negação do direito dos negros de falarem por si (Oliveira, Lucini, 2020). Mais ainda, a prática leitora adotada pela professora construiu representatividade porque contribuiu para que os alunos percebessem nos textos lidos “características que são percebidas comumente em um grupo, como, por exemplo, a “cor da pele”, são observadas em alguém. (DESS, 2022, p.7). Isso sem falar que as leituras realizadas possibilitaram aos estudantes valorizar o que antes era menosprezado, depreciado, subalternizado. Ressignificou traços étnicos, de gênero, entre outros, resultando na emancipação de grupos minoritários, conforme preconiza Dess (2007).

Além desses depoimentos, alguns alunos depois desses momentos de leitura e discussão produziram poemas, tiveram sua autoimagem reconstruída, vendo beleza em ser negro e se assumir como negro. Observem-se os dois poemas transcritos adiante.

O poema

Eu quero

Eu quero pintar

Desenhar à mão

Criar um poema

Escrever uma canção.

Descansar na grama

Ouvindo os sons da natureza

O vento

O pássaro

O rio

Ver o céu e imaginar

Onde você deve estar,

Onde a vida, minha vida

Guiada por mim

Vai me levar.

Os mistérios a descobrir
As aventuras para explorar
O doce da vida para experimentar
O azedo e amargo também devem estar no paladar,
Nos lembrar de que nem tudo é fácil
Devemos lutar para conquistar.

Quero pintar um cenário
Cheio de sentimentos
Passar minhas emoções para o papel,
Palavras para citar
Tocar os outros com canções
Abrir seus corações
E mostrar que na vida
Sempre tem algo para se alegrar!

Discente 4

O sentido da vida

Qual o sentido da vida?
 o que será a vida?
 se não viver o bem,sem pensar o mal?
 o que será a vida?!
 se não os desafios e obstáculos,
 que ela nos lança todos os dias?

então diga-me !
 será que a vida é...
 nascer,viver,
 matar e morrer?!

ou será...
 nascer,viver,

crescer, envelhecer,
 e morrer?
 ou uma vida...
 sem futuro, diversão e lazer?

a vida não é nenhuma dessas coisas...
 muito menos... nascer, crescer,
 viver e desistir.

qual o sentido da vida?
 parar no primeiro obstáculo e desafios?
 ou lutar e dizer...
 eu consigo!?

a vida é nascer,
 crescer, viver,
 lutar e conquistar!

o sentido da vida, é viver!
 o sentido da vida...
 é ter certeza de que ela termina...
 vai muito mais além do que desafios e obstáculos...

Discente 5

A prática decolonial da professora de português aqui apresentada após os encontros de formação-intervenção oportunizaram aos estudantes afrodescendentes o resgate das memórias usurpadas ou subjugadas pelo colonizador, assim como contribuiu para a construção identitária e desconstrução de estereótipos perpetuados pelas representações da colonialidade.

7.3 DISCUTINDO E PROBLEMATIZANDO A REPRESENTATIVIDADE AFRODESCENDENTE NA SALA DE AULA

O poder da educação na formação dos indivíduos como elemento de transformação social é sem dúvidas também fortalecido com o trabalho engajado da literatura. Cabe a escola o papel de desempenhar o trabalho pedagógico com uma literatura que se aproxime da realidade dos estudantes, dando a estes a possibilidade de conscientiza-se a respeito da diversidade cultural que estão inseridos. Como professora e escritora negra compreendo que o estudo da Cultura e Literatura Afro-Brasileira, permitirá ao aluno a construção de seu senso crítico e a reflexão da real condição do negro no Brasil, abrindo espaço para a inclusão e a cidadania. O documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), nos chama atenção:

É necessária a inclusão da discussão da questão racial, como parte integrante da matriz curricular tanto dos cursos da licenciatura para a educação infantil, aos anos iniciais e finais da educação fundamental, educação média, educação de jovens e adultos, como processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no ensino superior (Ministério da Educação, 2004, p. 23)

O estudo das literaturas afros abrem caminhos para o mergulho em nossas raízes histórica e cultural como maneira de fazer fissuras para uma prática pedagógica que combata o preconceito e discriminação, ocasionados pelo movimento escravocrata empregado no Brasil por mais de três séculos. As discussões e análises reflexivas acerca da literatura afro-brasileira é crucial em sala de aula, pois viabiliza ao estudante a exposição de opiniões e interação com o assunto. Assim sinaliza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações Étnico-raciais e para o Ensino de história e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. (DCN, 2004, p. 31)

Face ao exposto realizamos o diálogo com a docente de Língua Portuguesa como ponto fundamental para ter uma percepção sobre a abordagem da representatividade afrodescendente-questões de identidade, relação de poder, leitura literária na proposta curricular da escola em que a pesquisa foi realizada. Para a discussão de tais pontos, foram realizados os seguintes questionamentos:

Qual lugar ocupa a abordagem das leituras de representatividades afrodescendente na proposta curricular da sua escola?

Quais obras de leitura literária tratam da representatividade afrodescendente?

Como propõe essa leitura?

Como se dá a média de leituras de obras que integram essa especificidade?

Em relação aos alunos, quando abordada a temática, nas práticas de leitura, há sensibilização para o tema, fazendo com que os mesmos agreguem valor à cultura afrodescendente?

Em relação aos alunos, quando abordada a temática, nas práticas de leitura, há sensibilização para o tema, fazendo com que os mesmos agreguem valor à cultura afrodescendente?

Em leituras literárias que trazem a abordagem afrodescendente, quais as reflexões tecidas pelos estudantes quanto a essa representatividade?

Ao ser questionada sobre o lugar ocupado pelas leituras de representatividades afrodescendente na proposta curricular da sua escola, a professora pontou “Ainda há um longo caminho didático-pedagógico a ser percorrido para o trato da leitura voltada para o texto literário ou não-literário representativo da afrodescendência”, (fala docente). Percebe-se com essa questão, que as leituras e/ou atividades realizadas pela docente com os textos literários ainda tem um percurso muito longo para ser trilhado, haja visto que não há um trabalho pedagógico de maneira frequente com a literatura que verse com uma perspectiva da História e Cultura Afro-Brasileira, uma vez que a própria docente em outro momento da entrevista afirma “[...] *Costumo interpretar que ainda há muito pouco trilhado com as práticas de leitura do texto literário sobre a temática em pauta [...]*”, tal confirmação deixa evidente que é preciso um esforço maior, pois não existe ainda uma prática didático pedagógico para se tratar a cultura e literatura negra no contexto escolar de maneira mais incisiva e permanente.

Quando se refere quais são obras literárias que trata da representatividade afrodescendente que são trabalhadas em sala de aula e como é proposta essa leitura, a professora afirma:

Trabalho com Quarto de Despejo, de Carolina Maria de Jesus, Olhos d’água, de Conceição Evaristo, Poemas, de Cristiane Sobral. Costumo propor uma leitura voltada para a contextualização dos papéis vividos pela afrodescendência nos territórios de vivência manifesta, mais ainda é bastante ingênuo por ir para além dos espaços da sala de aula. (Docente entrevistada)

Conforme expõe Rufatto (2020), se levarmos em consideração a quantidade de obras que compõe a literatura brasileira percebemos que o personagem negro aparece bem menos como protagonista em relação ao personagem branco e surge muito mais como coadjuvante ou mesmo como antagonista do personagem central. Sendo assim, o trabalho com as obras relatadas pela professora já é um ponto pé inicial para que ocorra o alargamento das discussões literárias que possibilite as discussões acerca das representatividades afrodescendentes. Não se

podem negar que esses autores negros tem uma contribuição significativa para o desenvolvimento da literatura nacional, pois estabelecem uma tradição de escrita negra no Brasil, demonstrando a capacidade intelectual e a riqueza criativa da população negra, e provocando as ideias preconceituosas e delineado a importância da representatividade. No entanto, se torna essencial refletir que não presenciamos escritores locais negros na fala da docente, o que de fato não se pode negar que atualmente o negro vem conquistando seu espaço na literatura, mas ainda existe pouco reconhecimento de escritores afro-brasileiros locais, sendo o negro pouco representado e pouco relevante na formação literária da sociedade brasileira.

Há anos os afrodescendentes buscam seu espaço na cultura e na literatura no Brasil. Não podemos abdicar de um legado que faz parte da história deste país e que em meios às paredes das senzalas, à escuridão do porão e nos campos das fazendas nossos negros africanos nunca deixaram morrer a arte de suas raízes. (Santos, 2013, p.80).

É importante levar em consideração que a luta pela representatividade e visibilidade da literatura negra no Brasil ainda encara inúmeros desafios. Ainda existe um abismo de desigualdade na distribuição de recursos e apoio editorial para escritores negros. A presença de autores negros nas escolas e nas bibliotecas também carece de ampliação, para garantir que seus livros sejam lidos e acessados por um público maior. Outro ponto importante colocado pela docente, refere-se a média de leituras de obras que integram essa especificidade na escola:

Creio que CETEP esteja se encaminhando para leituras mais significativas ao trazer e tratar a temática a partir discussões mais amplas ao dialogar com pessoas da comunidade, as quais representam construção de que ela ocorre em momento específico, por exemplo em data comemorativa. (Docente entrevistada)

Percebe-se com essa questão, que as leituras de representatividades afrodescendente não são trabalhadas de forma frequente em sua prática pedagógica, uma vez que a própria professora afirma que só é trabalhada com maior ênfase em datas comemorativas, ou seja, no dia da consciência negra e/ou no denominado novembro negro. Com base na resposta obtida, pode-se inferir que essa realidade pode ser a de muitas outras escolas, onde não de fato não há o compromisso em trazer para o fazer pedagógico diário a cultura e literatura negra no contexto escolar, principalmente com ênfase numa leitura literária que abarque de maneira incisiva as questões de identidade, relações de poder e leitura literária afrodescendente. Nota-se a importância da inclusão de tais temáticas que abordem a Literatura Afro-Brasileira dentro do universo escolar, assim como o oferecimento de subsídios para a sua efetivação.

Quando questionando em relação aos alunos quando a professora aborda a temática, nas práticas de leitura, se há sensibilização para o tema, e se tais práticas possibilitam que os mesmos agreguem valor à cultura afrodescendente, a professora diz:

Claro que as atividades são diversas para configurar essa literatura, bem como a cultura desses povos. No entanto, não é uma tarefa muito fácil romper com o distanciamento de identidade e representatividade, o qual fora programado. Costumo interpretar que ainda há muito pouco trilhado com as práticas de leitura do texto literário sobre a temática em pauta, numa perspectiva de acolhimento e sensibilização dos leitores para a construção de uma leitura constante e persistente com a intenção de promover a existência de uma cultura de vivências reais dos povos da África na engenharia biológica da afrodescendência. (Docente entrevistada)

O trabalho da leitura literária com a representatividade da literatura negra não apenas oferece espelhamento e identificação, mas também auxilia muito na desconstrução dos estereótipos e preconceitos que penduram na sociedade. A promoção de diálogos com os autores negros é uma rica oportunidade para conduzir os estudantes, bem como os próprios professores a contar suas próprias histórias, realizarem a abordagem de suas escrituras e dar voz às suas perspectivas, favorecendo para uma visão mais plural e inclusiva.

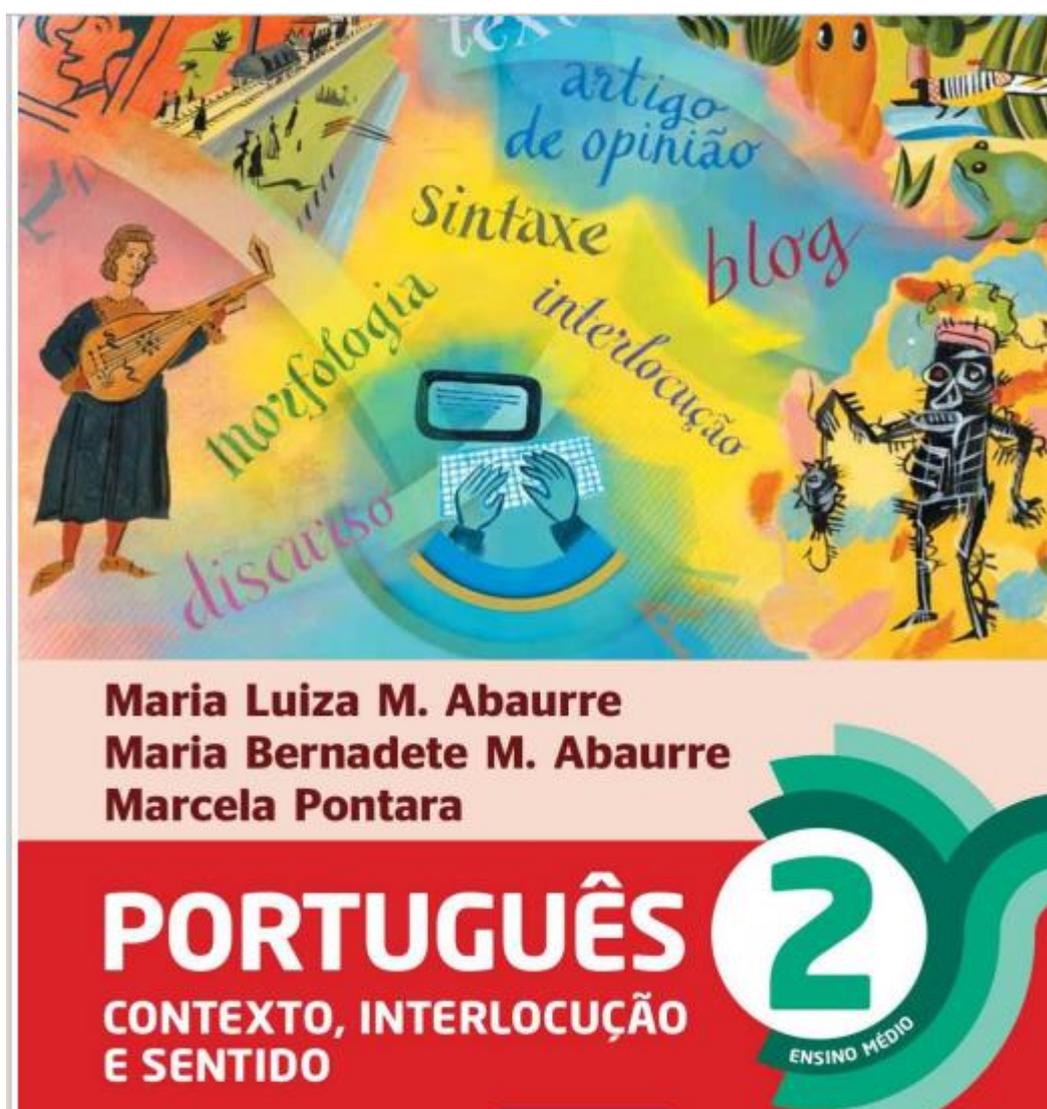
É preciso destacar que além disso, ao dar visibilidade a literatura negra também é uma maneira de combater o racismo estrutural prevalecente na sociedade brasileira. Por intermédio dos livros, os autores negros podem expor as desigualdades raciais, fazer a problematização das questões sociais e políticas, e promover a sensibilização dos leitores quanto às dificuldades enfrentadas pela comunidade negra, conforme afirma a professora “ [...] a partir do trato feito no texto literário ou não-literário, o qual se articula na trajetória do empoderamento de identidade e pertencimento, deve ser encaminhada pelo ato de ler-se nos enredos desses escritos, o que ainda eles resistem pela pouca empatia ao lugar social de seus corpos’ (fala docente).

Além disso, a literatura negra brasileira também desenvolve um papel muito importante na formação de identidade e autoestima para a população negra. Ao ofertar histórias e personagens com os quais os estudantes podem se identificar, a escrita negra desempenha a valorização da cultura afro-brasileira e a construção de uma identidade positiva frente à sociedade. Por intermédio dessas histórias e vozes, a literatura negra brasileira deixa em evidência a diversidade e a multiplicidade de experiências que formam a nação. Ela promove desafios a visão enrijecido do Brasil, abrindo brechas para uma discussão mais inclusiva e representativa. Ao fazer isso, a literatura negra favorece não apenas para a construção de uma sociedade mais igualitária, bem como também enriquece da cultura e do patrimônio literário do país.

7.4 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A REPRESENTATIVIDADE NEGRA

Na escola pública cenário de estudo desta pesquisa, o livro didático adotado nas aulas de Língua Portuguesa fez parte do PNLD de 2018, é de autoria de Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara, publicado pela editora Moderna em 2016, cujo título é *Português - Contexto, Interlocução e Sentido 2º ano*, conforme se vê por meio da figura a seguir.

Figura 7: Capa do livro didático do livro de português



Fonte: Abaurre, Abaurre e Pontara, 2016.

Geralmente o corpo docente avalia os livros, escolhem cerca de 3 exemplares, apontando qual seria a primeira opção pretendida pelos professores. Nem sempre o livro enviado pelo governo federal é o primeiro pretendido pelos docentes, mas sempre é uma das três indicações.

O livro ora analisado, manual do professor, apresenta os conteúdos separados da seguinte forma: conteúdos de Literatura, conteúdos de Gramática e, por fim, conteúdos de Redação. Como o interesse dessa pesquisa é a presença de textos de autores afrodescendentes e a possível contribuição para uma representatividade afrodescendente, analisar-se-á a seção de Literatura. Esta conta com 3 unidades separadas pelas estéticas literárias, a saber, Romantismo, Realismo e Naturalismo e, por fim, Estéticas do Fim do Século (Parnasianismo e Simbolismo). Essas 3 unidades são compostas por 11 capítulos, conforme é possível notar por meio da figura a seguir.

Figura 8: Sumário do livro didático do livro de português

LITERATURA	
Unidade 1 ROMANTISMO	
» Diálogos literários: presente e passado	10
Capítulo 1	
A estética romântica: idealização e arrebatamento. Romantismo em Portugal	12
- Leitura da imagem	12
- Da imagem para o texto	13
Dia de glória dos filhos da pátria	13
O nascimento do cidadão	14
Da revolução política à revolução econômica	14
O Romantismo: a força dos sentimentos	14
O projeto literário do Romantismo	15
Os agentes do discurso	15
A exaltação da imaginação e dos sentimentos	15
A fuga do presente e da realidade	16
Os filhos de uma mesma nação	16
Linguagem: a liberdade formal	17
- Texto para análise	17
Portugal: um país sem rei entra em crise	18
Os românticos resgatam o passado português	18
Os primeiros românticos	18
Almeida Garrett e os estereótipos românticos	18
Alexandre Herculano: entre o romance e a história	20
O Ultrarromantismo português	21
Camilo Castelo Branco: um romântico profissional	21
Uma mudança de olhar: o romance aproxima-se da realidade	22
Julio Dinis e o romance de tema contemporâneo	22
- Texto para análise	23
» Diálogos literários: presente e passado	24
Capítulo 2	
Romantismo no Brasil. Primeira geração: literatura e nacionalidade	26
- Leitura da imagem	27
- Da imagem para o texto	27
Uma corte em fuga	27
Os nobres invadem o Rio de Janeiro	28
O Romantismo no Brasil: o discurso da nacionalidade	28
O resgate do mito do "território segredo"	29
Von Martius e a "gênese" do povo brasileiro	29
Proclamação da Independência: o impacto na produção cultural	29
» Diálogos literários: presente e passado	30
O projeto literário da poesia da primeira geração	30
Os agentes do discurso	30
Linguagem: imagem e ritmos	31
- Texto para análise	31
Gonçalves Dias: os índios, a pátria e o amor	33
Os bravos índios brasileiros	33
Os poemas líricos	35
- Texto para análise	36
» Diálogos literários: presente e passado	38
Capítulo 3	
Segunda geração: idealização, paixão e morte	40
- Leitura da imagem	41
- Da imagem para o texto	41
A segunda geração romântica: uma poesia arrebatada	42
O projeto literário dos ultrarromânticos	42
Os agentes do discurso	42
Locus horridus: a natureza tempestuosa	43
A sedução da morte	43
A linguagem da poesia da segunda geração: imagem e ritmos	45
- Texto para análise	45
Casimiro de Abreu: versos doces e meigos	46
Leveza e suavidade	46
Os belos dias da infância perdida	46
Álvares de Azevedo: ironia, amor e morte	47
Lira dos vinte anos: sentimentalismo e sarcasmo	47
Noite no taverna: histórias de amor e morte	48
Fagundes Varela: uma poesia de transição	48
- Texto para análise	49
» Diálogos literários: presente e passado	50
Capítulo 4	
Terceira geração: a poesia social	52
- Leitura da imagem	52
- Da imagem para o texto	53
Uma nação em busca de ordem	53
Uma maioria silenciosa	54
A sociedade se divide	54
O Condoreirismo: a poesia clama por liberdade	54
O projeto literário da poesia da terceira geração	55
Os agentes do discurso	55
Linguagem: a oratória emocionada	55
- Texto para análise	58
Castro Alves: o último dos poetas românticos	58

Fonte: Abaurre, Abaurre e Pontara, 2016.

Como os primeiros capítulos tratam do Romantismo no Brasil e em Portugal, não se fala dos povos negros, fala-se apenas dos indígenas como representação do herói nacional. A primeira referência a um autor negro ocorre no fim do capítulo 2, na Seção Diálogos Literários: presente e passado, ao se citar um poema de um escritor angolano que descreve a morte de forma festiva. O poema serve como uma forma de introduzir o capítulo 3 que falará da segunda geração romântica, a qual ansiava pela morte, vendo nesta um escape para o tormento da vida. Essa é a inferência que se faz, já que não há nada explícito e nem orientado ao professor.

Figura 9: Poema de autor negro angolano

A morte festiva na poesia angolana de Ernesto Lara Filho

Quando eu morrer

(para o Aniceto Vieira Dias e "Liceu" de "N'Gola Ritmos")

Quando eu morrer
eu quero que o **N'Gola Ritmos**
vá tocar no meu enterro.

Como **Sidney Bechet**
como **Armstrong**
eu gostarei de saber

que vocês
tocaram no meu enterro.

Lá no céu também há "angelitos negros"
e eu gostarei de saber
que vocês
me tocaram no enterro.

Se não puder ser
deixem lá
tocarão noutro lado qualquer
com lágrimas nos olhos

[...]

Ah! Quando eu morrer
já sabem
quero que o meu caixão
vá no **maxibombo** da linha do Cemitério
quero que toquem
a **Cidralha**
ou convidem a **marcha dos Invejados**.

É assim que eu quero ir
acompanhado da vossa alegria
[...]

[...]

Ah! Quando eu morrer
eu quero o **N'Gola Ritmos**
tocando no meu enterro.

N'Gola Ritmos:
grupo musical
angolano que teve
grande influência
na promoção do
nacionalismo do
país na década de
1950. Aniceto Vieira
Dias e Liceu, citados
na dedicatória
do poema, eram
integrantes do
grupo.

Sidney Bechet:
compositor,
saxofonista
e clarinetista
americano de jazz.

Armstrong:
referência ao cantor
e trompetista
americano Louis
Armstrong, que foi
um grande nome
do jazz.

Maxibombo:
transporte público,
ônibus.

Cidralha: canção
carnavalesca.

**Marcha dos
Invejados:** grupo
carnavalesco de
Luanda.

FILHO, Ernesto Lara. In: APA, Livia; BARBEITOS, Ariinda; DÁSKALOS, Maria Alexandre (Org.). *Poesia africana de língua portuguesa: antologia*. Rio de Janeiro: Lacerda Editores, 2003. p. 70-72. (Fragmento).

Fonte: Abaurre, Abaurre e Pontara, 2016., p.39

O poema está posto no livro sem nenhuma atividade, sem orientação ao professor acerca de como abordá-lo. Não há informação acerca do autor do poema, sobre sua importância para a nação angolana ou mundial. Fica sob o encargo do professor a pesquisa, a

Além desses dois poemas, há um trecho na página 51 do escritor moçambicano Luis Bernard Honwana, intitulado “As mãos dos pretos” e um cartum de autoria de Laerte abordando a morte precoce de jovens negros. Como dito anteriormente, nesta seção há uma orientação de como o professor deve trabalhar os textos e o cartum, levando os alunos a pensarem acerca de como a arte denuncia a discriminação que os afrodescendentes sofrem.

Figura 11: Texto e cartum denunciando problemas enfrentados pela população afrodescendente

Na atividade proposta na seção, o aluno é levado a refletir sobre o papel da arte como um instrumento de denúncia de situações de desigualdade e desigualdade, dentro da tradição da poesia abolicionista, tratada no capítulo. Ao discutir a relação entre o cartum e os textos apresentados na seção, é importante que os alunos percebam que foram muitos os danos causados pela escravidão, ainda hoje sentidos no cotidiano dos negros. Por exemplo, o cartum de Laerte pode levar o aluno a refletir a respeito do racismo presente na sociedade contemporânea, mesmo que a tarefa abolicionista tenha sido levada a cabo. Ele aponta que, a despeito do discurso de igualdade racial, ainda podemos perceber alguma desigualdade em fatos concretos, como o número alarmante de jovens negros mortos de forma violenta. Em seguida, ao discutir a relação do poema de Jorge de Lima com o cartum, é importante que se estabeleçam os vínculos históricos de causalidade entre as duas situações apontadas: a escravidão abordada por Jorge de Lima fundamenta a atual situação dos negros no país. O texto de Honwana apresenta a realidade apresentada no cartum a negro, na atualidade, é visto como marginal e se transforma em mais uma manchete nos jornais. Já o fragmento do texto de Luis Bernard Honwana leva a uma reflexão importante por meio da alegoria nele apresentada: as mãos do trabalho, os valores que contribuem à sociedade são iguais, sejam eles de quem forem.

O moçambicano Luis Bernardo Honwana e a alegoria da igualdade racial

As mãos dos pretos

Já não sei a que propósito é que isso vinha, mas o Senhor Professor disse um dia que as palmas das mãos dos pretos são mais claras do que o resto do corpo porque ainda há poucos séculos os avós deles andavam com elas apoiadas ao chão, como os bichos do mato, sem as exporem ao sol, que lhes ia escurecendo o resto do corpo.

[...]

A Diana Doris, por exemplo, disse-me que Deus fez-lhes as mãos assim mais claras para não sujarem a comida que fazem para os seus patrões ou qualquer outra coisa que lhes mandem fazer e que não deva ficar senão limpa.

[...]

A minha mãe é a única que deve ter razão sobre essa questão de as mãos de um preto serem mais claras do que o resto do corpo. [...] O que ela disse foi mais ou menos isto:

“Deus fez os pretos porque tinha de os haver. Tinha de os haver, meu filho. Ele pensou que realmente tinha de os haver... Depois arrependeu-se de os ter feito porque os outros homens se riem deles e levam-nos para as casas deles para os pôr a servir como escravos ou pouco mais. Mas como Ele já os não pudesse fazer ficar todos brancos porque os que já se tinham habituado a vê-los pretos reclamariam, fez com que as palmas das mãos deles ficassem exatamente como as palmas das mãos dos outros homens. E sabes por que é que foi? Claro que não sabes e não admira porque muitos e muitos não sabem. Pois olha: foi para mostrar que o que os homens fazem é apenas obra de homens... Que o que os homens fazem, é feito por mãos iguais, mãos de pessoas que, se tiverem juízo, sabem que antes de serem qualquer outra coisa são homens. Deve ter sido a pensar assim que Ele fez com que as mãos dos pretos fossem iguais às mãos dos homens que dão graças a Deus por não serem pretos.”

[...]

HONWANA, Luis Bernardo. In: *Dezesseis poemas de poemas de língua portuguesa*. São Paulo: Ática, 2008. p. 24-25. (Fragmento).

Para e pense

Hoje, as diversas linguagens artísticas continuam a atuar como veículos para a denúncia social. Movimentos urbanos como o Hip-hop, principalmente na sua concretização oral sob a forma do rap, por exemplo, têm importante papel nas discussões sobre o racismo.

Cartuns e tirinhas também são frequentemente utilizados para tematizar comportamentos preconceituosos e submetê-los a um olhar crítico. Observe o cartum ao lado e faça uma reflexão a respeito da crítica que ele contém.

Após ler os textos desta seção, discuta com seus colegas: que relações podemos estabelecer entre esses textos literários e o cartum de Laerte?

LAERTE Disponível em: <http://blogdoabacurcio.blogspot.com.br/2014/04/22/cartum-que-esta-ao-lado-e-ao-que-quer-dizer-de-melhor-jovens-negros/>. Acesso em 9 mar. 2016.

A CENSCIA JÁ PROVOU A INEFICIÊNCIA DE “ENCAS” ENTRE JÓVENS NEGROS...

MAS CONTINUA UM MISTÉRIO A ESTRANHA TENDÊNCIA DAS MÃOS DE PUGO DE ATINGIR JÓVENS NEGROS...

Fonte: Abaurre, Abaurre e Pontra, 2016, p.51

Até então nenhuma imagem presente no livro didático era de mulheres ou homens negros. Todas as imagens ou eram de mulheres brancas ou de homens brancos. A primeira imagem surge no capítulo 4, mostrando os homens negros em África.

Figura 12: representação dos negros na abertura do capítulo 4



Fonte: Abaurre, Abaurre e Pontara, 2016., p.52

A imagem acima é correspondente a uma tela feita pelo francês François-Auguste Biard, na qual se veem homens, mulheres, crianças e idosos, sendo açoitados, sentados ao chão, na condição de escravizados. Esta é uma das críticas que foram tecidas ao longo desta tese e que os livros didáticos repetem com frequência, a saber, limitar o negro à condição de escravizado. Por que não os mostram como reis, rainhas, valentes soldados em África?

Isso ocorre, como diz Quijano (2005), porque o branco europeu estabeleceu em suas colônias que a cor da pele, os traços fenotípicos, eram elementos essenciais para distinguir

o colonizador dos povos escravizados e dos mestiços. Assim a cor da pele determinava quem possuía poder, quem ocupava os altos cargos de trabalho e quem era escravizado. Outra representação dos negros far-se-á na unidade 2, capítulo 8, onde se trata do Realismo no Brasil. Há um trecho da obra *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, na qual o defunto autor revela seu mau caráter desde a infância, maltratando as escravas de sua casa. A imagem faz referência a esta citação do livro machadiano.

Figura 13: Uma babá e uma criança em 1889



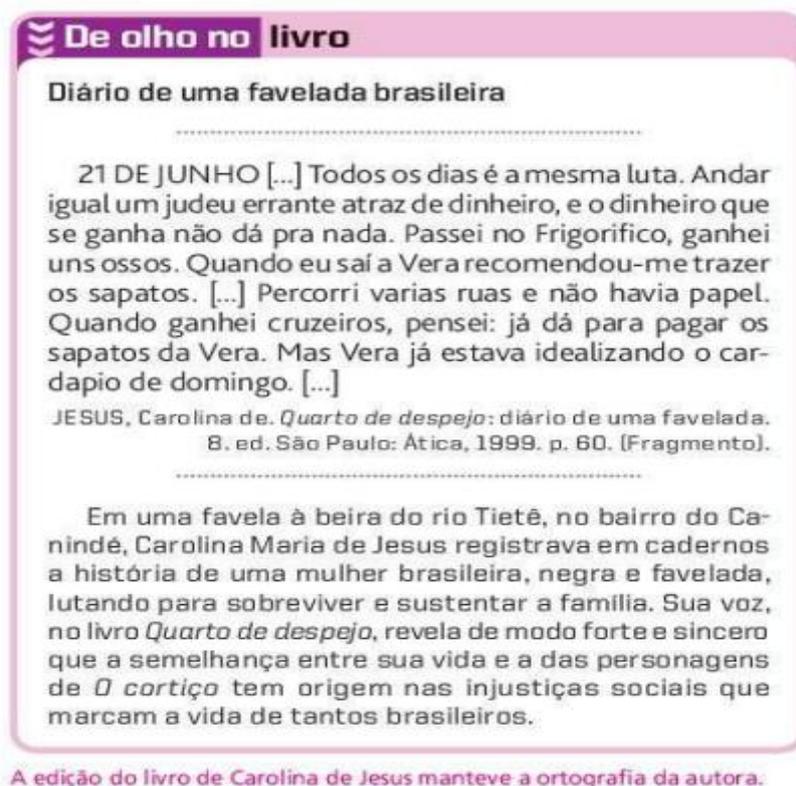
Fonte: Abaurre, Abaurre e Pontara, 2016., p. 121

A foto foi tirada em 1889 pelo fotógrafo J.H Paof para mostrar que mesmo após o fim da escravidão, pouca coisa havia mudado no Brasil. A crítica que se faz a esta foto diz respeito ao fato de reiteradamente os negros serem representados em situação de subalternidade. Como um estudante que vê seus ancestrais sempre representados dessa forma, podem desejar se assumir como negros?

No capítulo seguinte, aborda-se o Naturalismo. Nesta seção do livro, Aluisio de Azevedo é descrito como o “escritor das massas” que manteve sucesso de publicação numa época em que havia poucos leitores. Menciona-se sua obra *O mulato*, mas sem nenhuma

análise. Há trechos de *O cortiço*, e faz-se um breve link com a obra *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus. Poderia haver indicação de que a obra pode ser encontrada on-line, em formato pdf em vários sites.

Figura 14: Trecho do livro *Quarto de Despejo*



Fonte: Abaurre, Abaurre e Pontara, 2016., p. 130

Já é um ponto favorável a menção ao livro de Carolina Maria de Jesus, desconhecido por muitos estudantes brasileiros, mas que já foi traduzido para 14 idiomas. Cabe ao professor explorar a narrativa de *Quarto de Despejo*, já que o livro didático não orienta a leitura deste e a mera dica pode não ser estímulo suficiente para os estudantes lerem. Feita essa indicação, há uma análise superficial de *O cortiço*, com foco nas personagens João Romão e Bertoleza, mostrando como esse romance apresenta as características da estética literária trabalhada no capítulo. Não se explora, o preconceito racial, as misérias que os menos favorecidos enfrentam, apenas resume a mostrar o homem como fruto do meio. Em seguida, há algumas questões de vestibulares de faculdades renomadas e questões do ENEM sobre *O cortiço*.

Por fim, na unidade 3, no capítulo 11 quando se fala do simbolismo, há uma citação de um poema de Cruz e Sousa na pagina 151, e depois na página 158, há uma maior referência ao poeta, descrevendo a magnitude de seus escritos e os sofrimentos que enfrentou por ser negro.

Figura 15: Trecho sobre Cruz e Sousa



Fonte: Abaurre, Abaurre e Pontara, 2016., p. 158

É uma das poucas partes do livro didático em que há descrição de um negro de forma positiva, mostrando que esse poeta, no século XX, foi colocado no mesmo patamar de genialidade de escritores franceses como Boudelaire, Verlaine e Mallarmé.

Destaca-se que o livro analisado possui alguns aspectos positivos ao incluir textos de autores afrodescendentes, mas a abordagem ainda é superficial e parece ter sido feita apenas para atender ao PNL D, para dizer que atende a lei nº 10.639/2003. Já é um pequeno começo para se irromper o que Adichie (2009) chama de história única, pois mostra os negros um pouco mais do que simples escravizados. Contudo, em alguns momentos mostra os negros como simulacro, ou seja, “uma representação não verdadeira” (Rezino; Souza, 2018) ou como uma representação mal feita de um ser como definia Platão (Madarasz, 2005). Mais ainda, como defendia Baudrillard (1997) o simulacro é uma imagem distorcida de um ser, então, em muitos momentos o livro didático mantém a representação falsa, distorcida, limitada dos negros africanos e seus descendentes.

CONCLUSÃO

“Não sou descendente de escravos. Sou descendente de pessoas que foram escravizadas”

Makota Valdina⁹

A frase de abertura das considerações finais desta pesquisa de doutoramento, não poderia ser outra, senão essa afirmação da educadora soterapolitana, Valdina de Oliveira Pinto, mais conhecida como Makota Valdina, em virtude da função que desempenhava num terreiro de Salvador, a saber, conselheira de mãe-de-santo. Defensora de uma educação antirracista e do direito à liberdade de culto dos afrodescendentes, ela fez questão de se posicionar e destacar que seus antepassados não eram escravos, mas pessoas livres que foram escravizadas.

Essa é uma das verdades defendidas nesta pesquisa e que precisa ser difundida. Os afrodescendentes precisam ter acesso a materiais teóricos, históricos e literários produzidos por negros, contando as vivências de seus antepassados, vivências estas que a historiografia oficial não conta. E, por conta disso, os afrodescendentes têm acesso apenas a representações equivocadas acerca de seus antepassados negros.

Essas representações, conforme explica Moscovici (2005; 2012) são construídas histórica e socialmente, de modo que vão sendo disseminadas e permanecem entre o senso comum como uma verdade. Essas representações não são construídas de modo pacífico, antes envolvem conflitos, dissensões, dissonâncias, as quais perduram porque os grupos hegemônicos as perpetuam.

Desse modo, imagens e visões equivocadas, distorcidas vão se disseminando e construindo imagens falsas de um povo, de uma cultura a que chamamos simulacro. Simulacro é o termo usado por Platão para se referir a cópias distorcidas, falsas de um ser. Assim sendo, desconstruir uma representação ou um simulacro demanda ações educativas sistematizadas e ancoradas teoricamente num referencial decolonial a fim de se construírem modelos de representatividade.

No caso do Brasil, como em muitos países latinos que foram colônias de nações europeias, um sistema teórico foi criado e disseminado no qual os países do Norte ou da parte

⁹ <https://www.pensador.com/frase/MTkzOTI5OQ/>

superior do globo terrestre, os europeus, eram representantes legais do próprio Deus para espalhar a religião cristã aos demais países. Eles, os brancos europeus, eram o modelo de beleza, inteligência; já os povos originários, os mestiços, ocupavam um segundo escalão e os escravos, por sua vez, sequer eram considerados humanos.

Assim, a sociedade colonial foi se formando, mantendo privilégios para os brancos, ou seja, criando um sistema de crenças em torno do conceito de raça, que explicou e ainda explica nos dias atuais, o sistema econômico, o sistema de trabalho, de divisão de rendas e até mesmo de ocupação territorial. Por conta disso, é que a maioria dos moradores de favela e bairros periféricos são de ascendência negra.

Esse sistema de crenças ainda está impregnado no imaginário social de tal maneira que, não raramente, casos de preconceito e discriminação são presenciados, gravados, vitimando afrodescendentes de renome como é o caso do jogador brasileiro do Vinícius Junior que integra a equipe do time espanhol Real Madrid ou com o humorista Eddy Jr. Este último foi vítima de racismo pelos vizinhos de condomínio, os quais o xingaram de macaco, preto e foram flagrados pelas câmeras de segurança na porta de seu apartamento com uma faca nas mãos. Outro caso de grande repercussão no Brasil foi o da ex-jogadora de vôlei, Sandra Mathias Correia de Sá, que foi acusada de agredir, com uma coleira, entregadores de aplicativo por estarem sentados na calçada do bairro nobre onde ela mora, a saber, São Conrado.

Todas essas ações ocorreram no Brasil, suposto país da democracia racial, onde brancos e negros convivem “pacificamente”. Esse é um mito construído ainda no Brasil colônia e que contribui para que o racismo ocorra cotidianamente de modo velado outras vezes não. São as mulheres negras que ocupam a função de empregadas domésticas, sem os direitos assegurados por lei a essa categoria, muitas inclusive em situações análogas a escravidão. Os jovens afrodescendentes são os que mais são mortos por policiais, criminosos, e os que menos conseguem concluir o ensino médio e ingressar no nível superior.

Não é fácil desconstruir séculos de injustiça, engano e epistemicídio, mas é possível. A educação é o caminho para se construir modelos de representatividade para crianças e jovens afrodescendentes, de modo que eles possam se orgulhar de sua cor, de seu pertencimento étnico, de suas raízes e de sua cultura, além de lutarem por seus direitos. E isso ficou comprovado com esta pesquisa. O trabalho de revisão do currículo escolar, o uso de materiais literários escritos por autores afrodescendentes, assim como a prática pedagógica teoricamente sustentada por autores decolonialistas corroboraram para que uma professora de Língua Portuguesa de uma turma de 2º ano do ensino médio conseguisse envolver toda a turma num projeto de leitura emancipador. Ao final do processo, os alunos estavam mais confiantes, com uma autoestima

melhor, haja vista que perceberam o racismo como uma construção histórica, assim como os diversos preconceitos para com as mulheres, em especial as negras, vistas como objetos sexuais. Eles entenderam o lugar deles, o lugar de seus ancestrais. Ao final, a professora não tinha apenas alunos leitores, mas escritores, que ousaram compartilhar os poemas construídos durante a execução do projeto.

A análise do Referencial Curricular Ganduense foi uma etapa do aprofundamento dessa pesquisa, que permitiu confirmar a realidade do apagamento dos negros e negras nas práticas de linguagem, dos saberes em uso, saberes em valores e dos saberes a serem constituídos no currículo escolar, tendo em vista que após a análise do organizador curricular de Língua Portuguesa da rede pública municipal de Gandu-BA estes sujeitos continuam invisibilizados, constatando, dessa maneira, que a colonialidade está incorporada nos sistemas educacionais brasileiros, inclusive com permanência forte nas recentes políticas curriculares nacionais, de cunho neoliberal. Infelizmente observa-se que tais políticas educacionais, que estabelecem as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao patentear uma educação em direção as competências articuladas principalmente às demandas imediatas do mercado de trabalho, têm como motivo principal contextos educacionais balizados pela padronização das avaliações externas, e isso conduz à priorização de determinados objetos do conhecimentos curriculares, considerados universais – e por isso mais importantes –, o que conduz à homogeneização do conhecimento, não considerando, na prática, a diversidade dos sujeitos e a pluralidade dos saberes. Por mais que usem o discurso da inclusão, da diversidade e da igualdade, ao se organizar a partir dessa pedagogia por competências determinada pela BNCC, o currículo acaba estabelecendo reproduções das desigualdades sociais, ocultando as diferenças, reprimindo as questões raciais e silenciando as vozes de inúmeros sujeitos ao longo da história do Brasil, extinguindo-os do projeto hegemônico de nação, como é o caso dos negros.

Nesse viés, os resultados obtidos da pesquisa sinalizam que o Organizador Curricular de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental está organizado no RCG em conformidade com a BNCC, e também com o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), apoiado nas competências e habilidades pré-estabelecidas, apresentando uma estrutura predominantemente centrada no paradigma do conhecimento moderno. Dessa maneira, mesmo sendo listados o único saber necessário criado pela rede pública municipal de Gandu que se refere a leitura de obras literárias, o contexto sócio-histórico da formação étnica brasileira, com enfoque especial na história e cultura afro-brasileira e indígena., aparecem de

forma tímida e reduzidas a questões culturais, tendo vista que os saberes em uso, os saberes em valores e os saberes nada dizem a respeito da temática.

Diante disso, e tendo em vista que o currículo não é neutro, mas um campo de disputas permeado por conflitos, produto de muitas disputas ideológicas e interesses políticos, econômicos, esta pesquisa apontou para a necessidade da problematização das marcas impregnadas pela colonialidade nos documentos curriculares, numa busca incansável por quebrar silêncios e sinalizar brechas curriculares possíveis, que possibilitem a visibilidade dos sujeitos negros e uma educação antirracista nos espaços escolares. Nesta perspectiva, propõe-se a prática de uma pedagogia decolonial, com fundamento na interculturalidade crítica, acreditando que é possível transgredir o paradigma de conhecimento moderno, pensar um ensino de língua Portuguesa e Literário distinto do que é oferecido, fazer de outras maneiras, partir de novos enfoques, olhares e através dos sujeitos racializados, valorizar suas subjetividades, permitir que suas vozes ecoem, ouvir os seus gritos.

Apesar do êxito da pesquisa de intervenção formativa, algumas hipóteses da pesquisadora se confirmaram. A lei nº 10.639/2003 não foi suficiente para assegurar mudanças verdadeiras no universo escolar e nos materiais didáticos. Falta fiscalização, investimento na formação continuada de professores e produção de material didático adequado. O livro de língua portuguesa analisado por exemplo, apesar de alguns avanços, ainda traz imagens de homens e mulheres negros como escravizados, alguns textos de autoria negra foram inclusos sem orientação acerca de como o professor pode abordar em sala de aula, como se estivesse ali apenas para atender ao critério do PNLD.

Dessa forma, fica evidente a necessidade de que a intervenção formativa na escola cenário de estudo desta pesquisa se estenda a todos os docentes dela, assim como a análise do livro didático seja mostrada aos professores, para que eles possam ter cuidado com a representação equivocada da história do povo negro. É preciso ações mais incisivas, mais contundentes, para que a educação antirracista não se dê de forma tímida, limitada ao 20 de novembro, ou ao plano de ensino de uma professora de português. Essa educação precisa fazer parte da prática pedagógica de diversos professores, independente da área de conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C. N. O perigo de uma história única. São Paulo: Companhia das Letras, 2009;
- AKOTIRENE, Carla. Interseccionalidade. São Paulo: Sueli Carneiro: Pólen, 2019.
- ALMEIDA, S; Ribeiro, D. Racismo Estrutural. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ALMEIDA, M. J. Ensinar português? In: In: Geraldi, J. W. O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 2011.
- ALVES, M. R., AMORIM, M. M. T., & SOUZA, A. C. (2022). Classificação racial no censo escolar da educação básica e o problema da “não declaração”. *Kwanissa: Revista De Estudos Africanos E Afro-Brasileiros*, 5(12). <https://doi.org/10.18764/2595-1033v5n12.2022.3>
- ALVES, M. G. F. O lugar da escola: as representações sociais de famílias em situação de vulnerabilidade social. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica. Recife: Pernambuco, 2014.
- ANDRIOLI, A. A democracia direta em Rousseau. *Revista Espaço Acadêmico*, v. 2, nº 22. 2003.
- ANTUNES, I. Aula de português: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARROYO, M. Currículo, território em disputa. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ARANTES, L. L. (org). Racismo na universidade? Orientações para a Promoção da Igualdade Étnico-Racial e Superação do Racismo. Pará: UFOPA, 2017.
- AZEVEDO, G; Seriacoppi, R. História: passado e presente. 2º ano. 1ª. ed. São Paulo: Ática, 2016.
- BAHIA. SEC. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Salvador: SEC, 2015.
- BAHIA. SEC. Documento referencial curricular. Rio de Janeiro: FGV, 2022.
- BASÍLIO, Ana Luísa. Quinze anos depois, Lei 10.639 ainda esbarra em desconhecimento e resistência. 2018 Disponível em < <https://www.cartacapital.com.br/educacao/quinze-anos-depois-lei-10-639-ainda-esbarra-em-desconhecimento-e-resistencia/>> Acesso em 02 de jul.2023
- BENTO, O. S. S. Literatura negro-brasileira do encantamento infantil e juvenil: entrevista com Kiusam de Oliveira. *Revista Crioula*, São Paulo, n. 25, p. 357-364, jan./jul, 2020. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-7169.crioula.2020.172873>
- BERNARDINO-COSTA, J.; GROSGOUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. *Revista Sociedade e Estado*, v.31, nº 1, Janeiro/Abril, 2016, p.15-24.

BERTONI, L. M.; GALINKIN, A. L. Teoria e métodos em representações sociais. In: MORORÓ, L. P., COUTO, M. E. S., and ASSIS, R. A. M., orgs. Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias [online]. Ilhéus, BA: EDITUS, 2017, pp. 101-122.

BHERING, M. S; FONSECA, V. M.; SILVA, H. M. A BNCC e a Lei n. 10639/2003: componentes curriculares e educação antirracista. *Revista de Ciências Humanas*, v.2, nº 21, 2022, p.1-20.

BOULOS JÚNIOR, A. História sociedade & cidadania. 2º ano. 1ª. ed. São Paulo: FTD, 2013.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Lex: Brasília, 2003. Disponível em:<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm#art1>. Acesso em 31/03/2023.

BRASIL.Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação. Brasília, 1988.

BRASIL.Lei nº 12.519 de 10/11/2011 Institui o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. Disponível: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2011/lei-12519-10-novembro-2011-611762-publicacaooriginal-134215-pl.html>> Acesso em 07 de set. 2023

BRASIL.MEC. Proinfo.2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proinfo> Acesso em 16 de jul. 2023

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

BRASIL.MEC. Secretaria de Alfabetização. Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BOURDIEU, P. O poder do simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

CAETANO, J. O.; GOMES, S. A. O; CASTRO, H. C. Da marginalização à centralidade: a importância da representatividade negra na literatura infantojuvenil. *Praxis Educativa*, 2022.

CANDIDO, A.O direito à literatura. In: Vários escritos. 4.ed. reorganizada pelo autor. São Paulo: Duas Cidades, 2004, p.169-191.

CANDIDO, A. Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária. 8.ed. São Paulo: T.A. Queiroz, 2000.

CARDOSO FILHO, A. Teoria da Literatura. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2011.

CHARTIER, Roger (org.)*Práticas da leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento. Introdução de Alcir Pécora. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

- CHASSOT, C. S; Silva, R. A. N. A pesquisa-intervenção participativa como estratégia metodológica: relato de uma pesquisa em associação. *Psicologia & Sociedade*, 30, 2018, e181737.
- CHAUÍ, M. A questão da democracia. In: *Convite à filosofia*. 13 ed. São Paulo: Editora Ática, 2005.
- COSSON, R. Letramento literário: teoria e prática. 2.ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.
- COLLINS, Patricia Hill. Interseccionalidade [recurso eletrônico] / Patricia Hill Collins, Sirma Bilge ; tradução Rane Souza. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2020.
- COLOMER, Teresa. A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual. Tradução Laura Sandroni. – São Paulo: Global, 2020.
- COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2018.
- CUTI, Luiz Silva. Literatura negro-brasileira. São Paulo: Selo Negro, 2010.
- COSTA, G. N. Práticas pedagógicas emancipatórias, educação intercultural e atividades de ensino aprendizagem decoloniais no componente curricular de história, CMLEM de Itabuna, 2020/2021. 168 f (Mestrado em ensino e relações étnico-raciais). Itabuna: UFSB, 2022.
- DESS, Conrado. Notas sobre o conceito de representatividade. *Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis, v. 1, n. 43, abr., 2022, p.1-30.
- EVARISTO, C. Olhos D'água. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.
- FARIAS, M.C.M; SILVA, F.B. O ensino de leitura com estratégias de solé: uma proposta para professores das diversas áreas do conhecimento. In: *Paraná. Os desafios da escola paranaense na perspectiva do professor de PDE*, v.1. Governo do Paraná, 2016.
- FERREIRA, A. J. Teoria racial crítica e letramento racial crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. *Revista da ABPN*, V. 6, N. 14, P. 236-263, 2014.
- FORQUIN, J.C. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Educação e mudança. 15 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.
- FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 42 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREYRE, Gilberto. Casa-Grande e senzala. 48ª Edição São Paulo: Global Editora, 2003.

GELEDÉS. org. 23 declarações inspiradoras de mulheres negras para derrubar qualquer preconceito. Recuperado de: < <https://www.geledes.org.br/23-declaracoes-inspiradoras-de-mulheres-negras-para-derrubar-qualquerpreconceito/?amp=1&gclid=Cj0KCQjwy5maBhDdARIsAMxrkw2qjaMFObfRB-z0yCfGns1bRZ>> Acesso em 12 de out. 2023

GERALDI, J. W. Prática da leitura na escola. In: Geraldi, J. W. O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 2011.

GOLZIO, D; FRANÇA, D. S; SILVA, E. R. O negro na publicidade: análise dos comerciais dos intervalos da novela a regra do jogo, da rede globo de televisão. Anais do XVIII Congresso de Ciências da Comunicação na região Nordeste, Caruaru, PE, 2016. Disponível:< <https://portalintercom.org.br/anais/nordeste2016/resumos/R52-0595-1.pdf>>

GONZALES, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos. RIOS, Flavia; LIMA, Márcia (orgs). Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GRAMMONT, G. Ler devia ser proibido. In: PRADO, J.; CONDINI, P. (org.). A formação do leitor: pontos de vista. Rio de Janeiro: Argus, 1999. p. 71-73.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. Revista Sociedade e Estado – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016.

HOOKS, b. Intelectuais negras. Estudos Feministas, v. 3, n. 2, p. 464-469, 1995.

HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, Bell. Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra. São Paulo: Elefante, 2019. HOOKS, Bell. Olhares negros: raça e representação. São Paulo: Elefante, 2019.

HOOKS, Bell. Intelectuais Negras. Revista Estudos Feministas, v. 3, n.2, 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16465/15035>. Acesso em: set. 2019.

INSTITUTO UNIBANCO. Desigualdade racial na educação brasileira: um Guia completo para entender e combater essa realidade [s.d]. 2023 Disponível em: < <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/desigualdade-racial-na-educacao?>>

INSTITUTO MOREIRA SALES. Senhora na liteira com seus escravos, 1860. Disponível em:< <https://brasilianafotografica.bn.gov.br/brasiliansa/handle/20.500.12156.1/1768>> Acesso em 02 de fev. 2023

LAGO, M. C. de S., MONTIBELER, D. P. da S; MIGUEL, R. de B. P. Pardismo, Colorismo e a “Mulher Brasileira”: produção da identidade racial de mulheres negras de pele clara. Revista Estudos Feministas, 31(2), 2023, e83015. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2023v31n283015>

- LEDDÓ, M. J. Autoria negra: representatividade na produção literária brasileira. (2023). Disponível em: < <https://www.sescsp.org.br/autoria-negra-representatividade-na-producao-literaria-brasileira/> > Acesso em 28 de dez. 2023.
- LEITE, L. C. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: Geraldi, J. W. (2011). O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 2011.
- LIMA, A. F.; SILVA, G. M. B da. Falando a voz dos nossos desejos 1: os sentidos da representatividade e do lugar de fala na ação política das mulheres negras. Revista Eletrônica Interações Sociais – REIS, Rio Grande, v.3, n.1, jan-jun, 2019, p. 42-56.
- LOPES, Véra Neusa. Racismo, Preconceito e Discriminação: procedimentos didático-pedagógicos e a conquista de novos comportamentos. In: Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2017.
- LUZ, M. G. F. “Negro”, “preto”, “mulato” e “afrodescendente” e o silenciamento dos sujeitos nos discursos sobre as ações afirmativas. Anais do III Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade (III SIDIS), 2012. Dilemas e desafios na contemporaneidade.
- MACEDO, R. S. A teoria etnoconstrutivista de *currículo* e a pesquisa *curricular*: configurações epistemológicas, metodológicas e heurístico-formativas. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.16, n.1, jan./mar., 2018, p. 190 – 212.
- MADARASZ, N. A potência para a simulação: Deleuze, Nietzsche e os desafios figurativos ao se repensar os modelos da filosofia concreta. Educação & Sociedade, 26(93), 2005, 1209–1216.
- MADEIRA, M. C. , TURA, M. L. & TURA, L. F. R. Refletindo sobre políticas sociais: a 90 Contribuição da teoria das representações sociais. In Coutinho, M. P. L. , A. S. Fortunato, M. L. & Oliveira, F. B. (Org.) Representações sociais: abordagem Interdisciplinar (pp. 108-119). João Pessoa. Editora Universitária, 2003.
- MALAFAIA, E. D. S. A importância da representatividade negra na construção de identificação em crianças negras a partir de literatura infanto-juvenil negra. Anais do X COPENE, 2018. Disponível em: < https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/1531151049_ARQUIVO_COPENE2.pdf > Acesso em 02 de jan. 2024
- MARTINS, H. O que é a leitura. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- MIGNOLO, W. Desafios decoloniais hoje. Epistemologias do Sul, Foz do Iguaçu/PR, 1(1), 2017, pp. 12-32.
- MINAYO, M. C. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- MOSCOVICI, S. Representações sociais: investigações em psicologia social. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

- MOSCOVICI, S. A psicanálise, sua imagem e seu público. Petrópolis: Vozes, 2012.
- MOSQUERA, C.; Pardo, M.; HOFFMANN, O. Afrodescendientes en las Américas: trayectorias sociales e identitarias. 150 años de la abolición de la esclavitud em Colombia. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2002.
- MUNANGA, K. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. Estudos Avançados, 18(50), 2004, p. 51-66.
- NASCIMENTO, A. O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978, pp.41 e 92.
- OYĚWÙMÍ, Oyèrónké A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero / Oyèrónké Oyëwùmí; tradução Wanderson Flor do Nascimento. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.
- OLIVEIRA, E. de S.; LUCINI, M. O Pensamento Decolonial: conceitos para pensar uma prática de pesquisa de resistência. Boletim Historiar, vol. 08, n. 01, Jan./Mar, 2021, p. 97-115.
- PACHECO, E. S.; SUASSUNA, L. A construção do currículo de Língua Portuguesa no cotidiano: um estudo sobre o trabalho com gêneros textuais no Ensino Médio. Educação em Revista, Marília, v.22, n. 02, p. 27-46, 2021.
- PASSOS, L. Literatura regional na sala de aula: uma alternativa para formação de alunos leitores. Ilhéus: UESC, 2008 (monografia).
- PASSOS, L. A literatura regional na sala de aula: uma alternativa para formação de alunos leitores? In: Kanthack, G. S.; Silva, E. S. Leitura e produção textual. Coleção cadernos de aula. nº 10. Ilhéus: Editus, 2012
- PASSOS, L. Da literatura aos quadrinhos: provocações ao leitor na contemporaneidade. In: Dickman, I; Dickman, I. *Educação no Brasil II*: volume III. Chapecó: Livrologia, 2020.
- PIRES, T.; SILVA, C. L. Teoria crítica da raça como referencial teórico necessário para pensar a relação entre direito e racismo no Brasil. COMPEDI, 2015.
- POSSENTI, S. Sobre o ensino de português na escola. In: Geraldí, J. W. (2011). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2011.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. Ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.
- QUIJANO, A. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.
- REIS, L. Propostas e desafios frente a aplicabilidade da Lei nº 10.639/03. 2019. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/propostas-e-desafios-frente-a-aplicabilidade-da-lei-no-10-639->

03/?gclid=Cj0KCQjw756lBhDMARIsAEI0Agm_dH9O5G6xJqvEZvOxZIBCAsEey6EDH7tE EVdI8F75v5Ct_0nkHOEaAgUHEALw_wcB Acesso em 02 de jul. 2023

REZINO, L. F. e SOUZA, P. F. Em diálogo Gilles Deleuze e Platão: do simulacro à reversão do platonismo, *Ideias*, 9(2), 2018, p. 209–232.

RIOLFI, C. *et al.* Ensino de Língua Portuguesa. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SALOMON, D. V. A maravilhosa incerteza. Pensar, pesquisar e criar. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SÁNCHEZ, José A. Ética y representación. Ciudad de México: Paso De Gato, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa Um discurso sobre as ciências / Boaventura de Sousa Santos. — 5. ed. - São Paulo : Cortez, 2008.

SANTOS, B. S; Meneses, M. P. orgs. Epistemologias do Sul. Portugal: Almedina, CES, 2009.

SANTOS. Margareth Maura. A Cultura e a Literatura Afro-Brasileira em sala de aula. *Revista Magistro*.

SANTOS. Ubiraci Gonçalves. Livros didáticos: contribuição para aplicação no Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e indígena em instituições de ensino públicos e particulares. *Revista África e Africanidades* – Ano 3- n. 10. Agosto, 2010.

SAWAIA, B. B. Representação e ideologia – o encontro desfeticizador. In: SPINKY, Mary Jane P. (org.). O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. 3ª reimp.da 1ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

RIBEIRO, Djamila Pequeno manual antirracista. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Djamila. Quem tem medo do feminismo negro? São Paulo: Companhia das Letras, 2018

RUFFATO, Luiz. (org.) Questão de Pele. Disponível em: <http://www.linguageral.com.br/site/downloads/titulos/77.pdf>. Acessado em: 15 de março de 2016.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Pode o subalterno falar? 1. ed. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

SILVA, T. T. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOLÉ, I. Estratégias de Leitura. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, R. J. e Cosson, R. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. São Paulo: UNESP/UNIVESP, 2013.

SOUZA, F. S; VIOTTO FILHO, I. A. T. Pesquisa intervenção-formativa na escola: dialogando com gestores, professores e estudantes. *Colloquium Humanarum, Presidente Prudente*, v. 15, n. 1, jan/mar, 2018, p.105-118.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005, set./dez.

VELOSO, C. Sampa. Disponível em: < <https://canalmynews.com.br/maria-aparecida-de-aquino/narciso-acha-feio-o-que-nao-e-espelho/>. Acesso em: 07 de set. 2023.

VICENZO, G. Preto ou negro? Qual a relação dos termos com a história do Brasil. 2021. Disponível em :< <https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2021/08/25/preto-ou-negro-qual-a-relacao-dos-termos-com-a-historia-do-brasil.htm?cmpid=copiaecola>> Acesso em 19 de fev.2023

WALTY, I. L.; FONSECA, M. N. S; Cury, M. Z. F. Palavra e imagem: leituras cruzadas. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

YIN, R.K. Estudo de caso: planejamento e métodos. Trad. Danial Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2009.

APÊNDICES

Entrevista Semiestruturada

Esta entrevista configura-se como um instrumento indispensável à construção de dados referentes ao Projeto Representatividade Afrodescendente em Práticas Literárias: Um Estudo de Caso na Escola Centro Territorial do Baixo Sul (CETEP), Gandu-Bahia. Esses dados serão interpretados para compor a tessitura da tese de Doutorado em Educação, pela Universidad Nacional de Rosário, Facultad de Humanidades Y Artes, Escuela de Posgrado-Cohorte Especial. A pesquisadora compromete-se em preservar a privacidade dos sujeitos da investigação, divulgar as informações anonimamente e os instrumentos de coleta de dados estarão sob a responsabilidade da pesquisadora, Sr.^a Jandaíra Fernandes da Silva. A sua contribuição, respondendo este instrumento, será valorosa para o escopo da investigação.

A Abordagem Da Representatividade Afrodescendente – Questões De Identidade, Relação de poder, Leitura literária.

BLOCO III

1- Qual lugar ocupa a abordagem das leituras de representatividades afrodescendente na proposta curricular da sua escola?

Resposta: Ainda há um longo caminho didático-pedagógico a ser percorrido para o trato da leitura voltada para o texto literário ou não-literário representativo da afrodescendência.

2 – Quais obras de leitura literária tratam da representatividade afrodescendente?

Resposta: Quarto de Despejo, de Carolina Maria de Jesus, Olhos d'água, de Conceição Evaristo, Poemas, de Cristiane Sobral.

3 – Como propõe essa leitura?

Resposta: Costumo propor uma leitura voltada para a contextualização dos papéis vividos pela afrodescendência nos territórios de vivência manifesta, mais ainda é bastante ingênuo por ir para além dos espaços da sala de aula.

4 – Como se dá a média de leituras de obras que integram essa especificidade?

Resposta: Creio que CETEP esteja se encaminhando para leituras mais significativas ao trazer e tratar a temática a partir discussões mais amplas ao dialogar com pessoas da comunidade, as quais representam construção de que ela ocorre em momento específico, por exemplo em data comemorativa.

5- Em relação aos alunos, quando abordada a temática, nas práticas de leitura, há sensibilização para o tema, fazendo com que os mesmos agreguem valor à cultura afrodescendente?

Resposta: Claro que as atividades são diversas para configurar essa literatura, bem como a cultura desses povos. No entanto, não é uma tarefa muito fácil romper com o distanciamento de identidade e representatividade, o qual fora programado.

Costumo interpretar que ainda há muito pouco trilhado com as práticas de leitura do texto literário sobre a temática em pauta, numa perspectiva de acolhimento e sensibilização dos leitores para a construção de uma leitura constante e persistente com a intenção de promover a existência de uma cultura de vivências reais dos povos da África na engenharia biológica da afrodescendência.

6 – Em leituras literárias que trazem a abordagem afrodescendente, quais as reflexões tecidas pelos estudantes quanto a essa representatividade?

Resposta: A construção de um sentir-se, perceber-se e ser dos alunos, a partir do trato feito no texto literário ou não-literário, o qual se articula na trajetória do empoderamento de identidade e pertencimento, deve ser encaminhada pelo ato de ler-se nos enredos desses escritos, o que ainda eles resistem pela pouca empatia ao lugar social de seus corpos.

QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO ÉTNICO RACIAL

Esse questionário configura-se como instrumento indispensável a construção d dados referentes ao projeto de pesquisa de Doutorado da professora Jandaira Fernandes.

Local de Pesquisa: Colégio Estadual Polivalente de Gandu

Sua contribuição será valorosa para o escopo da investigação.

msantanauesc@gmail.com [Switch account](#)

Not shared

* Indicates required question

[Request edit access](#)

1. Qual a tua idade e turno de estudo? *

1. Qual a tua idade e turno de estudo? *

de 15 a 17 anos - diurno

de 15 a 17 - noturno

de 18 a 29 anos - diurno

de 18 a 29 anos - noturno

maior que 30 - diurno

maior que 30 - noturno

2. Qual o teu sexo? *

Feminino

Masculino

Outro

[Request edit access](#)

2. Qual o teu sexo? *

Feminino

Masculino

Outro

Qual a tua cor/raça/etnia? *

Preta

Parda

Indígena

Branca

Amarela

[Submit](#) [Clear form](#)

This content is neither created nor endorsed by Google. [Report Abuse](#) - [Terms of Service](#) - [Privacy Policy](#)

Google Forms [Request edit access](#)

QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO ÉTNICO RACIAL

Esse questionário configura-se como instrumento indispensável a construção d dados referentes ao projeto de pesquisa de Doutorado da professora Jandaíra Fernandes.

Público Alvo: Concluintes dos Anos Finais - Ensino Fundamental da Rede Municipal de Gandu

Sua contribuição será valerosa para o escopo da investigação.

msantanauesc@gmail.com [Switch account](#)



Not shared



* Indicates required question

1. Qual a tua idade e turno de estudo? *

- de 14 a 15 anos - diurno
- de 15 a 17 anos - noturno
- de 16 a 17 anos - di
- de 18 a 29 anos - noturno



[Request edit access](#)



2. Qual o teu sexo *

- Feminino
- Masculino
- Outro

Qual a tua cor/raça/etnia? *

- Preta
- Parda
- Indígena
- Branca
- Amarela

Submit

Clear form

This content is neither created nor endorsed by Google. [Report Abuse](#) - [Terms of Service](#) - [Privacy Policy](#).



Googl



Request edit access

ANEXOS

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	AA	AB	AC	AD	AE	AI	AG	
4																																		
5	Código da Escola	Nome da Escola	Localização	Creche 2	Creche 3	Infantil I	Infantil II	Total Educação Infantil	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano Integral	Total Fund Iniciais	6º Ano Integral	7º Ano	8º Ano	9º Ano Regra I	Total Fund Finais	Epjai Ciclo I	Epjai Ciclo II	Epjai Ciclo IV	Epjai Ciclo V	Total Epjai Regular	Total UE	Epjai Multi	Total Epjai	Total UE	Epjai Multi	Total Epjai	Total UE			
6	29298652	ESCOLA MUNICIPAL ANTONIO IMBASSAY	Rural	0	5	0	11	16	4	5	1	3	2	15	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	31	0	0			31			
7	29298709	ESCOLA MUNICIPAL ALMIR RAMOS	Rural	0	4	0	9	13	2	3	5	3	1	14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	27	22	22			49			
8	29298733	ESCOLA MUNICIPAL DORALICE	Urbana	0	30	17	22	69	28	23	32	24	24	131	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	200	0	0			200			
9	29298741	ESCOLA MUNICIPAL DR EDUARDO	Rural	2	0	0	10	12	6	2	6	3	7	24	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	36	0	0			36			
10	29298750	ESCOLA MUNICIPAL DR FERNANDO	Urbana	0	0	0	0	0	25	24	50	53	67	219	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	219	0	0			219			
11	29298776	ESCOLA MUNICIPAL ENELICE SANTOS	Rural	0	5	0	7	12	3	5	2	2	7	19	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	31	12	12			43			
12	29298857	ESC HERMILLO LOPES	Rural	0	7	0	18	25	8	3	8	6	6	31	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	56	59	59			115			
13	29298911	ESC MUNICIPAL MARINA BARRETO	Rural	0	5	0	4	9	1	4	3	0	3	11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	20	14	14			34			
14	29298920	ESCOLA MUNICIPAL NAIR MARTINS DA	Rural	0	5	0	11	16	4	6	8	2	5	25	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	41	0	0			41			
15	29298970	ESCOLA MUNICIPAL ROSALINDO	Rural	0	0	0	8	8	4	1	6	5	4	20	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	28	0	0			28			
16	29298989	ESCOLA MUNICIPAL SAO JOSE	Rural	0	0	0	4	4	2	2	3	2	3	12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	16	84	84			100			
17	29298997	ESCOLA MUNICIPAL SENHORA SANTANA	Rural	0	1	0	6	7	3	5	0	3	0	11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	18	15	15			33			
18	29299012	ESCOLA MUNICIPAL SANTO ANTONIO	Rural	0	3	0	4	7	0	4	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11	54	54			65			
19	29299020	ESCOLA MUNICIPAL TEREZINHA	Rural	0	1	0	4	5	0	3	1	1	3	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	13	0	0			13			
20	29299071	ESCOLA ELODIA YELLOSO DE SOUZA	Urbana	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	179	172	122	82	555	0	0	0	0	0	0	555	0	0			555			
21	29299080	EE - ESCOLA ESTADUAL FERNANDO	Urbana	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	130	137	153	135	555	0	0	60	89	149	704	497	646			1201				
22	29299101	ESCOLA MUNICIPAL YOLANDA LISBOA	Rural	0	4	0	11	15	6	6	5	3	6	26	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	41	76	76			117			
23	29299110	MANDEL TIMOTEO SANTOS	Rural	0	8	0	12	20	8	8	7	6	4	33	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	53	111	111			164			
24	29299144	ESCOLA MUNICIPAL AMALIA	Urbana	0	0	30	36	66	24	27	37	25	31	144	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	210	208	208			418			
25	29299187	ESCOLA MUNICIPAL PADRE VIEIRA	Rural	0	0	0	0	0	7	1	6	6	3	23	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	23	122	122			145			
26	29299195	GRUPO ESCOLAR NAVARRO DE BRITO	Urbana	0	0	27	52	79	38	79	0	0	0	117	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	196	0	0			196			
27	29299209	GRUPO ESCOLAR ROMULO GALVAO	Urbana	0	0	0	0	0	52	51	55	78	59	295	0	0	0	0	0	0	0	23	0	0	23	318	269	292			587			
28	29299217	GRUPO ESCOLAR VILSON LINS	Urbana	0	0	0	0	0	0	0	55	39	88	182	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	182	0	0			182			
29	29299241	PREDIO ESCOLAR ARGENTINA CASTELO	Urbana	0	0	23	21	44	42	49	55	40	60	246	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	290	166	166			456			
30	29299277	EMEI ANA CRISTINA BARBOSA DA	Urbana	67	55	0	0	122	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	122	0	0			122			
31	29338140	ESCOLA MUNICIPAL MARIA NOGUEIRA	Rural	0	0	0	4	4	1	0	4	1	5	11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	15	92	92			107			
32	29350069	ESCOLA MARIA DINORAH GOES E SILVA	Urbana	0	0	116	92	208	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	208	0	0			208			
33	29350140	ESCOLA MUNICIPAL BRINQUEDOTECA	Urbana	0	82	0	0	82	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	82	0	0			82			
34	29350212	ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA	Urbana	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	157	155	160	151	623	0	0	36	34	70	693	0	70			693				
35	29414342	ESCOLA CENTRO DE ENSINO LUZ E AMOR	Urbana	0	0	0	0	0	28	28	43	0	0	99	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	99	0	0			99			
36	29414490	ESCOLA MUNICIPAL AMELIA ALVES DA	Rural	0	1	0	2	3	1	4	4	0	2	11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	14	0	0			14			
37	29423465	ESCOLA MUNICIPAL VITOR MEIRELLES	Rural	0	4	0	12	16	4	4	6	4	4	22	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	38	54	54			92			
38	29338077	ESCOLA MUNICIPAL VERA LUCIA	Rural	0	4	0	17	21	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	21	0	0			21			
39	29337992	ESCOLA MUNICIPAL ESTER ARAUJO	Rural	0	2	0	5	7	4	5	6	3	0	18	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	25	0	0			25			
40	29299039	ESOLA MUNICIPAL ULISSES MONTEIRO DA	Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	22	22			22				
41		Total por Etapa		67	228	213	382	890	305	352	408	312	394	1771	466	464	435	368	1733	0	23	96	123	242	4636	1877	2119			6513				