

## Ensino de literatura brasileira da educação básica: um olhar sobre a cultura afro-brasileira e o multiculturalismo nos documentos curriculares

Adrielle Soares Cunha<sup>i</sup>

Doriele Silva de Andrade Costa Duvernoy<sup>ii</sup>

### Resumo

Neste artigo, buscamos problematizar como as políticas curriculares atuais situam o protagonismo negro no ensino de Literatura no Ensino Médio. Analisamos os documentos curriculares nacionais, a partir da seguinte questão: que visão de Ensino de Literatura Brasileira são expressas ou estão subjacentes nos documentos curriculares nacionais? Recorremos à pesquisa qualitativa, com abordagem descritiva e analítica. Constatamos o quanto estão sufocadas as questões voltadas para uma educação das relações étnico-raciais trazidas pela Lei Nº 10.639/2003. Por fim, defendemos a Literatura como um potente instrumento de descolonização dos currículos, desde que suas bases sejam repensadas na abordagem de conteúdos da Cultura Afro-brasileira. Buscamos, assim, contribuir para um debate mais amplo: a descolonização dos currículos, para uma escola antirracista.

**Palavras-chave:** literatura; ensino médio; cultura afro-brasileira; multicultural; BNCC.

*Teaching brazilian literature in basic education: a look at afro-brazilian culture and multiculturalism in curricular documents*

### Abstract

*In this article we seek to problematize how current curricular policies place black leadership in the teaching of Literature in High School. We analyze the national curriculum documents, starting from the following question: what vision of Teaching Brazilian Literature are expressed or are they underlying the national curriculum documents? We resort to qualitative research, with a descriptive and analytical approach. We can see how much are suffocated the questions aimed at an education of ethnic-racial relations brought by Law Nº 10.639/2003. Finally, we defend Literature as a powerful instrument for the decolonization of curricula, provided that its bases are rethought in the approach to contents of Afro-Brazilian Culture. Thus, we seek to contribute to a broader debate: the decolonization of curricula, for an anti-racist school.*

**Keywords:** literature; high school; afro-brazilian culture; multicultural; BNCC.

---

<sup>i</sup> Mestra em Educação (Universidade de Pernambuco). Docente de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas. E-mail: [adrielle.cunha@ifal.edu.br](mailto:adrielle.cunha@ifal.edu.br) - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-6282-5345>.

<sup>ii</sup> Doutora em Educação (Université Lumière Lyon 2). Docente do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Pernambuco. E-mail: [doriele.andrade@upe.br](mailto:doriele.andrade@upe.br) - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-6984-4012>.

*La enseñanza de la literatura brasileña en la educación básica: una mirada a la cultura afrobrasileña y el multiculturalismo en los documentos curriculares*

**Resumen**

*En este artículo buscamos problematizar cómo las políticas curriculares actuales sitúan el liderazgo negro en la enseñanza de la Literatura en la Enseñanza Media. Analizamos los documentos del currículo nacional, a partir de la siguiente pregunta: ¿qué visiones de la Enseñanza de la Literatura Brasileña se expresan o son la base de los documentos del currículo nacional? Recurrimos a la investigación cualitativa, con un enfoque descriptivo y analítico. Podemos ver cuánto son sofocadas las cuestiones dirigidas a una educación de las relaciones étnico-raciales planteadas por la Ley N° 10.639/2003. Finalmente, defendemos la Literatura como un poderoso instrumento para la descolonización de los currículos, siempre que sus bases sean repensadas en el abordaje de los contenidos de la Cultura Afrobrasileña. Así, buscamos contribuir a un debate más amplio: la descolonización de los currículos, por una escuela antirracista.*

**Palabras clave:** *literatura; escuela secundaria; cultura afrobrasileña; multicultural; BNCC.*

## 1 INTRODUÇÃO

Em 2024, aos 16 anos da promulgação da Lei nº 11.645/2008, e aos 20 anos da Lei nº 10.639/2003, cujos textos alteraram os Artigos 26-A e 79-B da LDB (Brasil, 1996), frutos da luta do Movimento Negro e do Movimento Indígena brasileiros, observamos muitas conquistas, mas constatamos que ainda é necessário desconstruir uma visão eurocêntrica sobre o Ensino da História e da Cultura Afro-brasileira. Diante disso, buscamos problematizar o lugar do protagonismo negro no ensino de Literatura do Ensino Médio.

A partir desses elementos, esta pesquisa busca analisar quais as orientações dos documentos curriculares nacionais mais relevantes das últimas décadas sobre o ensino de Cultura Afro-brasileira e Multiculturalismo, que concepções tais documentos apresentam do ensino de Literatura, tentando buscar respostas para a seguinte questão: que visão de Ensino de Literatura Brasileira são expressas ou estão subjacentes nos documentos curriculares nacionais?

Sabemos que as instituições educativas formais ainda não dimensionam, como deveriam, nas matrizes curriculares, a temática da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira. Conforme Ferreira Sobrinho (2004, p. 133), “o ‘pouco’ que resta é de uma riqueza ímpar e merece uma revisão, para que as gerações do presente e as que virão

tenham a possibilidade de conhecer os fatos a partir de uma perspectiva plural, e não como resultado de uma única ótica”.

A importância de uma compreensão ampliada e crítica do currículo escolar é necessária à construção de projetos escolares e políticas educacionais de valorização do(a) negro(a), pois é nesse espaço que as narrativas podem ser essencialmente ressignificadas, principalmente, a partir da valorização de aspectos locais que contribuem para a consolidação de referências palpáveis ao coletivo envolvido.

Diante desse fato, as ponderações de Torres Santomé (2013) sobre culturas negadas e silenciadas no currículo geram reflexões pedagógicas acerca da questão racial e da diversidade étnico-racial na escola. De acordo com o autor,

quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção à arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder continuam a ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação (Torres Santomé, 2013, p. 163).

Nesse sentido, é relevante a inclusão da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira nos currículos escolares, pois o educador poderá levantar reflexões a respeito da diversidade cultural em sala de aula, do respeito às diferenças e às pluralidades étnicas e culturais, tendo em vista a necessidade de contribuir para o enfrentamento da discriminação, do preconceito e do racismo presentes nas diversas instituições escolares. Almeida (2021, p. 32, *grifos do autor*) diferencia essas categorias.

Embora haja relação entre os conceitos, o racismo difere do *preconceito racial* e da *discriminação racial*. O *preconceito racial* é o *juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias*. Considerar negros violentos e inconfiáveis, judeus avaros ou orientais “naturalmente” preparados para as ciências exatas são exemplos de preconceitos. A *discriminação racial*, por sua vez, é a *atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados*. Portanto, a discriminação tem como requisito fundamental o poder, ou seja, a possibilidade efetiva do uso da força, sem o qual não é possível atribuir vantagens ou desvantagens por conta da raça.

Silva (2010) lança questões que reforçam a necessidade de pensar o currículo enquanto espaço de identidade e poder, tendo em vista que ele também forma significativamente aquilo que somos, ou seja, nossa identidade e subjetividade. “Está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos e naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz” (Silva, 2010, p. 27).

Compreendendo o caráter relacional e construcionista desse dispositivo institucional, Macedo (2013) utiliza a expressão *atos de currículo*, que vem trazer a compreensão de que a formação se dá em ato, com todos os elementos que esse ato compõe: sentidos, significados, afetos, conhecimentos prévios, reinterpretações, experiências. É na perspectiva interconectada e processual que o currículo se desvencilha, que o autor credita a sua potência, refletida na qualidade da formação.

Considerando as concepções curriculares que embasam essa pesquisa e com o intuito de responder ao questionamento central, recorreremos à pesquisa qualitativa, com abordagem descritiva e analítica, na qual utilizamos a análise documental, que é, conforme expressa Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5), “[...] um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”.

Quanto ao filtro utilizado para a seleção dos textos legais nacionais, optamos por filtrar os documentos de orientação da Educação Básica nacional mais relevantes e completos das últimas décadas e os documentos relativos à Educação para as Relações Étnico-Raciais, tais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (Brasil, 1996); Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Brasil, 1999); Parâmetros Curriculares Nacionais+ Ensino Médio - Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Brasil, 2002); Lei nº 10.639/2003; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004a); Lei nº 11.645/2008; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Brasil, 2013); Base Nacional Comum Curricular - 1ª versão (Brasil, 2015); e Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

Esses documentos nos permitiram analisar a presença ou ausência do Ensino de Cultura Afro-brasileira e Multiculturalidade no currículo de Literatura para o Ensino Médio.

A análise documental assume fundamental importância aqui por proporcionar o entendimento das políticas curriculares para a promoção do protagonismo negro no ensino de Literatura na Educação Básica, em especial no Ensino Médio. Com isso, é relevante a compreensão de que os documentos são constituídos pelo, e constituintes do, momento histórico, pois

são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discussões; são constituídos pelo e constituintes do momento histórico (Evangelista, 2012, p. 60).

Foi realizada a busca por palavras-chave, como “Cultura Afro-brasileira”, “Multicultural”, “Literatura brasileira”, “Literatura Afro-brasileira” e “Literatura Negro-brasileira”, nos documentos selecionados, optando por termos “guarda-chuvas”, que pudessem nos indicar as concepções sobre o ensino de cultura, multiculturalidade e literatura defendidos por tais documentos legais.

Considerando que utilizamos a análise documental, como procedimento metodológico, e a análise de conteúdo, enquanto análise de dados, Bardin (2011, p. 46) faz um comparativo afirmando que

a documentação trabalha com documentos, a análise de conteúdo com mensagens (comunicação); a análise documental faz-se principalmente por classificação, indexação, a análise categorial temática, é, entre outras, uma das técnicas da análise de conteúdo. O objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenagem, o da análise de conteúdo, é a manipulação da mensagem (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem.

Na exploração do material, seguimos as etapas propostas por Bardin (2010): verificação da presença ou ausência de elementos de significação; observação da frequência de aparição, exame da frequência ponderada e aferição da intensidade com que cada elemento aparece.

## 2 COMO OS DOCUMENTOS DE ORIENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA TRATAM AS CULTURAS AFRO-BRASILEIRAS E O MULTICULTURALISMO?

Compartilhamos do pensamento de Hall (1997) sobre o fato de que as ações sociais são culturais, já que há um significado que é comunicado pelas práticas sociais, ou seja, toda prática social tem uma dimensão cultural, da mesma forma que as práticas política e econômica também possuem uma dimensão cultural. Conforme Veiga Neto (2004), não é que a cultura seja epistemologicamente um domínio superior aos demais, mas tudo que é social é atravessado pela cultura.

Gonçalves e Silva (2006, p. 11) destacam a importância do multiculturalismo, ao tratar “do jogo das diferenças, cujas regras são definidas nas lutas sociais por atores que, por uma razão ou outra, experimentam o gosto amargo da discriminação e do preconceito no interior das sociedades em que vivem”.

Para esse autor e essa autora, o multiculturalismo é uma possibilidade de significados, que atendem a diferentes demandas tanto teóricas quanto práticas e que são apresentados como: a) uma ideologia que se opõe a toda forma de centrismos culturais; b) uma estratégia política de integração social; c) corpo teórico que orienta a produção do conhecimento. Entendendo que cada um desses três itens deve ser entendido articulado à ideia de que o multiculturalismo é um “fenômeno globalizado que tem início em países onde a diversidade cultural é vista como um problema para a unidade nacional” (Gonçalves; Silva, 2006, p. 14).

O multiculturalismo constitui-se como “um princípio ético que tem orientado a ação de grupos culturalmente dominados” (Gonçalves; Silva, 2006, p. 20). Em sua origem, essa ideologia estava associada somente a grupos étnicos, mas, a partir da segunda metade do século XX, outros grupos considerados culturalmente dominados, isto é, as minorias, aderem ao discurso multicultural buscando expressar suas reivindicações para serem reconhecidos como sujeitos de direito, numa sociedade que os oprime.

Ao articular multiculturalismo e educação, objetiva-se atingir um público definido segundo critérios de equidade, ansioso por políticas públicas que revertam desigualdades baseadas em diferenças de raça, gênero, preferências sexuais, geração, pois cabe ao

Estado o papel de estabelecer “políticas educacionais abertas à diversidade cultural” (Gonçalves; Silva, 2006, p. 39).

Considerando que o currículo da Educação Básica vem se tornando o centro do trabalho e da formação docente, analisamos os principais documentos de orientação nacionais dos últimos 25 anos quanto ao tratamento que dão às culturas afro-brasileiras e ao multiculturalismo.

Veremos a seguir os resultados da busca pelas palavras-chave “Cultura Afro-brasileira” e “Multicultural” (que se desdobrou em Multiculturalidade, Multiculturalidades e Multiculturalismo), nos documentos selecionados para este estudo, salientando que, quando o documento trazia divisões por etapa de ensino, buscamos pelo Ensino Médio (EM), um dos recortes de nossa pesquisa. Além disso, quando possível, nas orientações dadas para o EM, atentamos para a Área de Linguagens, mais especificamente a área de Literatura, que foi revelado também como “PRÁTICAS ARTÍSTICO-LITERÁRIAS” na primeira versão da BNCC (Brasil, 2015).

## 2.1 Cultura Afro-brasileira

A busca pela palavra-chave “Cultura Afro-brasileira” na Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil, 1996), em sua redação original, não trouxe nenhum resultado. Embora seja possível identificar uma menção próxima a que buscamos em seu Art. 26, Parágrafo 4º, no qual afirma 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 européia” (Brasil, 1996, **grifo nosso**).

O segundo documento analisado foram os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN-EM), especificamente da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Brasil, 1999), publicado dois anos depois dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997. No documento, não há registro do termo “Cultura Afro-brasileira”.

Além desse marco legal, investigamos, em paralelo, o PCN+ Ensino Médio, que corresponde às Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares

Nacionais, também com um foco na Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Brasil, 2002), publicado três anos depois da publicação dos primeiros PCN's voltados para o Ensino Médio. Nesse documento, que é mais extenso e minucioso, também não há ocorrência do termo pesquisado.

Em ambos os textos, que consideramos complementares, constatamos que “cultura” nesses documentos é entendida como “patrimônio”, “forma de se integrar ao mundo globalizado”, “linguagem”, “via de conhecimento de uma Língua Estrangeira” (sabendo aqui que a Língua Inglesa é a única tida como obrigatória no currículo escolar), “produção do ser humano”, “acesso ao conhecimento”. Assim como no primeiro documento analisado, cultura nesses dois textos legais é trazida de forma ampla e genérica.

Analisando a Lei nº 10.639/2003, que 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. Ao procurar a palavra-chave em análise, encontramos a seguinte redação:

CAPÍTULO II - DA EDUCAÇÃO BÁSICA - Seção I - Das Disposições Gerais - Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e **cultura afro-brasileira**.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (Brasil, 2003, **grifo nosso**).

Vemos até aqui que o termo “Cultura Afro-brasileira”, na trajetória da redação dos textos legais, só terá espaço a partir da Lei nº 10.639/2003, retificada pela Lei nº 11.645/2008, com a inclusão da “cultura dos povos indígenas brasileiros”. Ambas as leis alteram o texto original da LDB (Brasil, 1996), revelando o quanto embranquecido e eurocêntrico nossos documentos curriculares sempre foram.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004a), fruto do Parecer CNE/CP nº 003/2004 e da Resolução CNE/CP nº 001/2004, têm o termo Cultura Afro-brasileira como um dos motes de seu texto, e faz uso recorrente para defender a



necessidade de uma mudança de postura em todas as esferas, desde a Gestão Federal até a prática docente. Como podemos ver no excerto a seguir (e em mais 14 ocorrências):

a demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da Lei 10.639/2003, que alterou a Lei 9.394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e **cultura afro-brasileiras** e africanas (Brasil, 2004a, p. 11, **grifo nosso**).

Anos depois, com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2013), que traz em seu corpo o texto integral das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, temos mais duas seções que interessam a essa pesquisa: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

O termo Cultura Afro-Brasileira aparece no Prefácio, no capítulo que trata do mérito e da organização curricular, e na seção sobre formação básica comum e parte diversificada.

Entende-se por base nacional comum, na Educação Básica, os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas e exercício da cidadania; nos movimentos sociais, definidos no texto dessa Lei, artigos 26 e 3315, que assim se traduzem:

I – na Língua Portuguesa;

II – na Matemática;

III – no conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e **Cultura Afro-Brasileira** e Indígena,

IV – na Arte em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música;

V – na Educação Física;

VI – no Ensino Religioso (Brasil, 2013, **grifo nosso**).

O documento ainda pondera que “tais componentes curriculares são organizados pelos sistemas educativos, em forma de áreas de conhecimento, disciplinas, eixos temáticos, preservando-se a especificidade dos diferentes campos do conhecimento”

(Brasil, 2013). Vemos, pela maneira como o termo “Cultura Afro-brasileira” é trazido no texto, que a obrigatoriedade desse estudo ainda é na perspectiva de um acréscimo, demonstrando uma dificuldade de incorporação de forma integrada a todas as disciplinas, conforme preconiza a Lei nº 10.639/2003.

Percebemos que, na 1ª versão da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2015), não há menção aos ganhos que as legislações apontadas acima desencadearam. Só na terceira edição da BNCC (Brasil, 2018), a versão final, que inclui a Etapa do Ensino Médio, visualizamos o termo “Cultura Afro-brasileira”, em trechos que fazem menção a tais leis, sem oferecer muitos detalhes do âmbito prático de sua implementação.

E, em outro excerto de redação, muito semelhante ao das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2013), observamos orientações que vão reaparecer nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2018):

Assim, na formação geral básica, os currículos e as propostas pedagógicas devem garantir as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. Conforme as DCNEM/2018, devem contemplar, sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento, estudos e práticas de:

VII - história e **cultura afro-brasileira** e indígena, em especial nos estudos de arte e de literatura e história brasileiras (Brasil, 2018, p. 476, **grifo nosso**).

Analisando a redação da versão mais recente da Base Nacional Comum Curricular (2018), “os estudos e práticas da cultura afro-brasileira” ainda estão muito atrelados aos “estudos de arte de literatura e história brasileiras”. Nesse contexto, mais de duas décadas após a aprovação da Lei nº 10.639/2003, percebemos a visão reducionista que ainda há em torno dessa área de estudo, negando as chances de instituições e docentes revisarem seus conteúdos programáticos, seu arcabouço teórico, seu olhar sobre o que é ‘clássico’ e relevante em seus componentes curriculares, entendendo o quanto a História do Continente Africano e da Diáspora Africana devem basear nossas aprendizagens.

## 2.2 Multicultural

A busca pela palavra-chave “Multicultural” na Lei nº 9.394/1996, a LDB (Brasil, 1996), em sua redação original, não traz nenhum resultado. O mesmo ocorre no segundo documento analisado, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN-EM), especificamente da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Brasil, 1999), e no texto complementar a esse, o PCN+ Ensino Médio, que corresponde às Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, também com um foco na Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Brasil, 2002). Ao analisar também a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008, não houve nenhum resultado.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004a, p. 17, **grifo nosso**), o termo é trazido com o intuito de justificar que a Cultura Afro-brasileira “diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade **multicultural** e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática”. Reforçando que a relevância dessa área de estudo é para negros e não negros.

Constatamos que o termo “Multiculturalismo” está diretamente articulado aos princípios das Diretrizes de EREER, documento referencial da pesquisa. Por isso, é importante observar, inclusive, as oscilações presentes na elaboração de tal documento, a exemplo das seguintes passagens: 1) no Parecer CP/CNE 03/2004 consta “país multiétnico e **pluricultural**” (Brasil, 2004b, **grifo nosso**); e 2) no Art. 2º da Resolução CP/CNE “sociedade **multicultural** e pluriétnica do Brasil” (Brasil, 2004c, **grifo nosso**). Como vimos no parágrafo anterior, nas Diretrizes, optou-se pelo termo “sociedade multicultural”, enquanto no Parecer, texto que dá subsídios às Diretrizes, o termo elencado foi “país pluricultural”.

Na busca que fizemos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2013), encontramos 13 aparições dos termos. A primeira delas no Capítulo “2. Fundamentos”, no Subcapítulo “O direito à educação como fundamento maior destas Diretrizes”:

Trata-se, portanto, de compreender como as identidades e as diferenças são construídas e que mecanismos e instituições estão implicados na construção das identidades, determinando a valorização de uns e o desprestígio de outros. É nesse contexto que emerge a defesa de uma educação **multicultural** (Brasil, 2013, p. 105, **grifo nosso**).

Percebemos a defesa de uma educação “multicultural”, com o intuito de estimular a compreensão da construção das identidades e da reflexão sobre o fato de haver prestígio de algumas manifestações culturais em detrimento de outras. Almeida (2021) explica as motivações do prestígio e do silenciamento, quando afirma que “o racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção” (2021, p. 50), e “como processo histórico e político, cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática” (2021, p. 51).

No Capítulo “5. O currículo”, no Subcapítulo “A base nacional comum e a parte diversificada: complementaridade”, o termo surge em dois parágrafos desta seção, afirmando que há novas demandas provenientes de movimentos sociais e que “muitas delas tendem a ser incluídas nas propostas curriculares pela adoção da perspectiva **multicultural**”. O documento ainda acredita que “a perspectiva **multicultural** tem o potencial de conduzir a uma profunda transformação do currículo comum” (Brasil, 2013, p. 105, **grifo nosso**).

Além desse contexto, o termo também se faz presente nas “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo”, nas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola”, nas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” e nas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental”.

Já nos textos da BNCC, em suas versões de 2015 e de 2018, a palavra ganha outro contexto. Na primeira versão da BNCC, é trazida num Objetivo de Aprendizagem em Língua Portuguesa, no 1º ano do Ensino Médio, no Eixo “Práticas Artístico-literárias”, garantindo que o discente tenha a oportunidade de “Interpretar e analisar obras africanas de língua portuguesa, bem como a literatura indígena, reconhecendo a literatura como lugar de encontro de **multiculturalidades**” (Brasil, 2015, p. 78, **grifo nosso**), fazendo uma ponte com a Lei nº 10.639/2003, a Lei nº 11.645/2008 e suas orientações.

Na versão mais atual, a de 2018, que ficou conhecida popularmente como “Novo Ensino Médio”, a palavra-chave “multiculturalidade” está inserida numa breve seção sobre a área de Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio, que prioriza cinco campos de atuação social, sendo o primeiro deles,

o campo artístico, [que] é o espaço de circulação das manifestações artísticas em geral, contribuindo para a construção da apreciação estética, significativa para a constituição de identidades, a vivência de processos criativos, o reconhecimento da diversidade e da **multiculturalidade** e a expressão de sentimentos e emoções. Possibilita aos estudantes, portanto, reconhecer, valorizar, fruir e produzir tais manifestações, com base em critérios estéticos e no exercício da sensibilidade (Brasil, 2018, p. 489, **grifo nosso**).

Vê-se aqui a palavra-chave num contexto mais amplo que pretende se aproximar do cotidiano dos estudantes, afirmando ser o campo artístico esse ambiente de vivências, de convivência harmoniosa com a diversidade, numa perspectiva de compreensão da diversidade como celebratória. Como bem apontaram Alves e Salustiano (2020, p. 108),

outra perspectiva de compreensão da diversidade, diz respeito à concepção celebratória, problematizada por diversos/as autores/as (DORZIAT, 2010; ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011; GOMES, 2012; SILVA, 2014). Entendemos por celebratória a concepção de diversidade que tem por base os coletivos de sujeitos considerados como categorias sociais, produtores de culturas específicas. Neste caso, reconhece-se a necessidade de considerar essas culturas como objeto de aprendizagem e como instrumento de reconhecimentos de sujeitos.

Esses estudiosos criticam bastante em seu artigo essa abordagem do termo ‘diversidade’, já que acreditam que “essa perspectiva pressupõe que as diferenças interpessoais podem ser apaziguadas e defendem a tolerância, expressão muito comum nos discursos, prática pedagógica e documentos oficiais, como medida de conciliação de interesses diversos” (Alves; Salustiano, 2020, p. 108).

### 3 ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO E OS DOCUMENTOS ORIENTADORES

O Letramento Literário, aqui entendido como “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (Paulino; Cosson, 2009, p. 67), já que, na visão de Cosson (2011, p. 17), é de um tipo singular, pois cabe à literatura “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas”.

Sabendo que o maior objetivo do letramento literário nas escolas é formar “um leitor capaz de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vive” (Cosson, 2011, p. 106), os estudos do letramento literário têm abordado questões importantes, dentre elas e que interessam à nossa reflexão, podemos citar: o processo de escolarização da literatura e as práticas de formação de leitores.

A Literatura se revela, pois, como um potente instrumento de descolonização, pois é através do letramento literário que se pode conhecer não só os textos de autores(as) negros(as), mas também suas biografias, seus papéis nas mais diversas áreas da história desse país. É humanizando, personificando a população negra, por tanto tempo invisibilizada, que conseguimos mudar a visão sobre a história única e deturpada que nos contaram ao longo dos anos escolares.

Como diria o crítico literário Candido (1992, p. 112), a literatura “parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito”. A literatura é, para ele, “o sonho acordado da civilização”, e assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem sonho durante o sono, “talvez não haja equilíbrio social sem a literatura”. É por essa razão que a Literatura é fator indispensável de humanização e confirma o ser humano na sua humanidade, por atuar tanto no consciente quanto no inconsciente.

Confirma-se, portanto, nossa hipótese de que a arte só cumprirá realmente seu papel quando, para além de destruir uma realidade, reconstruí-la e transformá-la. Quando a arte torna-se escrava de formas cristalizadas, baseando-se apenas na fixação de conceitos, torna-se imagem descolada de conteúdo e significação e sem validade (Saterschi, 2019, p. 3).

Acreditamos que é preciso combater os estereótipos que a considerada “literatura clássica” insiste em estratificar. Se a Literatura pode, nos ideais de Candido (1989),

colaborar com o equilíbrio social, precisa mudar a realidade denunciada pela pesquisadora Dalcastagnè (2008, p. 204), ao nos relatar que

a literatura contemporânea reflete, nas suas ausências, talvez ainda mais do que naquilo que expressa, algumas das características centrais da sociedade brasileira. É o caso da população negra, que séculos de racismo estrutural afastam dos espaços de poder e de produção de discurso. Na literatura, não é diferente. São poucos os autores negros e poucas, também, as personagens – uma ampla pesquisa com romances das principais editoras do País publicados nos últimos 15 anos identificou quase 80% de personagens brancas, proporção que aumenta quando se isolam protagonistas ou narradores. Isto sugere uma outra ausência, desta vez temática, em nossa literatura: o racismo. Se é possível encontrar, aqui e ali, a reprodução paródica do discurso racista, com intenção crítica, ficam de fora a opressão cotidiana das populações negras e as barreiras que a discriminação impõe às suas trajetórias de vida. o mito, persistente, da “democracia racial” elimina tais questões dos discursos públicos, incluindo aí o do romance.

Constata-se assim que o protagonismo da autoria é branco, os cânones literários são brancos e seus personagens são brancos. Essa branquitude privilegiada em todos esses anos de ensino formal dos autores literários não tem permitido o movimento de trazer para o diálogo os(as) autores(as) negros(as) que por tanto tempo foram invisibilizados, apagados, questionados por quem sabia fazer a devida “seleção do que é e do que não é literatura”, criando uma barreira para que histórias diversas de lugares de fala distintos pudessem ser contadas.

É necessária uma postura atenta, inquieta, pesquisadora e ativa dos docentes de Literatura no Ensino Médio, pois como destaca Dalcastagnè (2008, p. 205),

os números apresentados aqui são relativos a um corpus de 258 romances, que correspondem à totalidade das primeiras edições de romances de autores brasileiros publicadas pelas três editoras mais prestigiosas do País, de acordo com levantamento realizado junto a acadêmicos, críticos e ficcionistas: Companhia das Letras, Record e Rocco. No conjunto, são 165 escritores diferentes, sendo que os homens representam 72,7% do total de autores publicados. Mas a homogeneidade racial é ainda mais gritante: são brancos 93,9% dos autores e autoras estudados (3,6% não tiveram a cor identificada e os “não-brancos”, como categoria coletiva, ficaram em meros 2,4%).

Como pode um país majoritariamente negro ser representado de modo tão desigual na Literatura? Cuti (2010, p. 17) reflete sobre nosso questionamento ao afirmar que

as teorias racistas serão, de início, adaptadas pelos intelectuais do período, os quais produzirão as suas próprias. A preocupação era conceber a nação por meio de uma fantasia de futuro. O que eles queriam para o Brasil? Um país de população totalmente branca. Por quê? A maioria desses intelectuais concordava com a ideia de superioridade da chamada raça branca, tese que legitimara para a sociedade todo o processo escravista no estatuto colonial e a discriminação no pós-Abolição.

Nesse sentido, realizamos uma busca nos mesmos documentos norteadores nacionais, agora fazendo uso das palavras-chave “Literatura”, “Literatura Brasileira”, “Literatura Afro-brasileira” e “Literatura Negro-brasileira”. Na redação original da LDB (Brasil, 1996), não há menção à palavra “Literatura” nem ao termo “Literatura Brasileira”, nem mesmo aos termos “Literatura Afro-brasileira” e “Literatura Negro-brasileira”, já que as orientações presentes neste marco legal são mais genéricas e não adentram nos componentes curriculares.

Já nos PCN - EM (1999), o termo “Literatura Brasileira” é o único encontrado e vem para explicar os focos que são dados ao ensino da disciplina de Língua Portuguesa na década de 1990, afirmando que nesse componente curricular há uma dicotomia entre Língua e Literatura, e que, no contexto da segunda, a Literatura Brasileira ganha maior destaque, com exceção da etapa em que vai se apresentar o conceito de Literatura e o que foi produzido em Portugal antes de 1500, já que a maioria dos(as) autores(as) e obras apresentadas aos estudantes de Ensino Médio são brasileiros(as), conforme lemos no excerto: “a disciplina [Língua Portuguesa] na LDB 5.692/71 vinha dicotomizada em Língua e Literatura (com ênfase na **Literatura brasileira**)” (Brasil, 1999, p. 16, **grifo nosso**).

Enquanto, no PCN+EM (2002), o termo “Literatura” aparece 19 vezes, sem o acompanhamento de “Brasileira”, “Afro-brasileira” ou “Negro-brasileira”. Na primeira aparição, no Capítulo que trata da reformulação do Ensino Médio e as áreas do conhecimento, o documento indica que

A **Literatura**, particularmente, além de sua específica constituição estética, é um campo riquíssimo para investigações históricas realizadas pelos estudantes, estimulados e orientados pelo professor, permitindo reencontrar o mundo sob a ótica do escritor de cada época e contexto cultural: Camões ou Machado de Assis; Cervantes ou Borges; Shakespeare ou Allan Poe; Goethe ou Thomas Mann; Dante ou Guareschi; Molière ou Stendhal. Esse exercício com a **literatura** pode ser



acompanhado de outros, com as artes plásticas ou a música, investigando as muitas linguagens de cada período (Brasil, 2002, p. 19, **grifo nosso**).

Vemos aqui uma noção de Literatura como disciplina que pode ser abordada em parceria com os componentes curriculares de História e Artes, entendendo que estudar Literatura é necessariamente reconhecer o contexto cultural sob a ótica do autor tido como “clássico”, como costumeiramente gostam de afirmar na escola: “a leitura obrigatória”. Todos eles, autores do sexo masculino, brancos, com exceção de Machado de Assis (historicamente embranquecido), dos continentes americano e europeu, ignorando produções literárias de homens e mulheres não brancos(as), além de autores(as) de outros continentes, como o africano.

Cuti (2010, p. 86) acredita que “por se tratar de produção negra, a ojeriza daquele descarta *in limine* qualquer possibilidade de análise. O argumento estético serve, nesse ponto, para escamotear o racismo subjacente”, e ainda nos alerta sobre essa seleção apontada acima.

Analisando a aparição do termo “Literatura brasileira”, tanto na Lei nº 10.639/2003 quanto na Lei nº 11.645/2008, aparece como uma área de estudo em que se pode, sem dificuldades, inserir o conteúdo programático Cultura Afro-brasileira e Indígena. Juntamente com História e Educação Artística, há um percurso natural a ser traçado no intuito de promover a adequação, para que essas áreas sejam mais equânimes em seus objetivos de aprendizagem.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004a), encontramos apenas o termo “Literatura Brasileira” em dois excertos que trazem o texto da Lei nº 10.639/2003 para embasar as orientações destas diretrizes. Nas outras três aparições, “Literatura” virá, em parceria com outros componentes curriculares, como História e Educação Artística, como possibilidade para o ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica.

Em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2013), assim como na LDB (1996) e nos PCN+EM (2002), não identificamos nenhuma ocorrência do termo Literatura relacionada à “Brasileira”, “Afro-brasileira” ou “Negro-brasileira”. Em

contrapartida, a palavra “Literatura” aparece 24 vezes. A primeira ocorrência, em formato de nota de rodapé, é uma citação ao texto da LDB, alterado pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, no Artigo 26, alínea A, trazido anteriormente neste capítulo texto que vai se fazer presente em várias outras seções deste documento.

Quanto à primeira versão da BNCC (2015), apenas o termo “Literatura Brasileira” é encontrado, sendo recorrente nos objetivos de aprendizagem do 1º ao 3º ano, na sessão de “Práticas Artístico-literárias”. A linha temporal em que a Literatura é comumente apresentada ao longo dos anos dessa etapa de ensino é modificada, iniciando com a Literatura Contemporânea no 1º ano, passando para o estudo das produções literárias dos séculos XX e XXI no 2º ano, e refletindo sobre os escritos literários dos séculos XVI, XVII e XVIII no último ano, conforme transcrevemos a seguir:

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM EM LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO - PRÁTICAS ARTÍSTICO-LITERÁRIAS

1º ANO

LILP1MOA234. Ler produções literárias de autores da **Literatura Brasileira** contemporânea, percebendo a literatura como produção historicamente situada e, ainda assim, atemporal e universal;

LILP1MOA235. Reconhecer, em produções literárias de autores da **Literatura Brasileira**, o diálogo com questões contemporâneas (principalmente do jovem), em uma perspectiva de leitura comparativa entre o local e o global, reconhecendo a literatura como uma forma de conhecimento de si e do mundo (Brasil, 2015, p. 78, **grifo nosso**).

2º ANO

LILP2MOA250. Ler produções literárias de autores da **literatura brasileira** dos séculos XX e XIX, em diálogo com obras contemporâneas, percebendo a literatura como produção historicamente situada e, ainda assim, atemporal e universal (Brasil, 2015, p. 81, **grifo nosso**).

3º ANO

LILP3MOA265. Ler produções literárias de autores da **literatura brasileira** dos séculos XVIII, XVII e XVI, em diálogo com obras contemporâneas, percebendo a literatura como produção historicamente situada e, ainda assim, atemporal e universal (Brasil, 2015, p. 85, **grifo nosso**).

Outro fato que salta aos olhos é que, a exemplo do que é trazido como Objetivo de Aprendizagem no 1º ano, o ensino de Literatura Brasileira deve ajudar os estudantes a

reconhecer, em produções literárias de autores da **Literatura Brasileira**, o diálogo com questões contemporâneas (principalmente do jovem), em uma perspectiva de leitura comparativa entre o local e o global,

reconhecendo a literatura como uma forma de conhecimento de si e do mundo (Brasil, 2015 p. 78, **grifo nosso**).

Apesar de trazer os termos “questões contemporâneas”, “jovem”, “leitura comparativa”, “forma de conhecimento”, que são orientações enriquecedoras para os currículos escolares, há pouca especificidade nesse objetivo de aprendizagem e nos demais, muito semelhantes a esse. Falta especificidade em relação a que “questões contemporâneas” são essas, de que jovem estamos tratando aqui? Será que as diversas identidades estão sendo abraçadas por essa proposta curricular? O silenciamento e o apagamento das questões étnico-raciais, de classe e de gênero no documento são preocupantes.

Enquanto, na BNCC (2018), nos Parâmetros para a organização/progressão curricular, na área de Linguagens e suas Tecnologias – Língua Portuguesa, no Campo Artístico-Literário, o documento orienta que se deve

propor a leitura de obras significativas da **literatura brasileira**, contextualizando sua época, suas condições de produção, circulação e recepção, tanto no eixo diacrônico quanto sincrônico, ficando a critério local estabelecer ou não a abordagem do conjunto de movimentos estéticos, obras e autores, de forma linear, crescente ou decrescente, desde que a leitura efetiva de obras selecionadas não seja prejudicada (Brasil, 2018, p. 524, **grifo nosso**).

Aqui, diferentemente da primeira versão da BNCC (2015), que opta por orientar a apresentação das obras e autores literários de modo cronologicamente decrescente, o texto dá várias possibilidades e faz apenas duas exigências: “propor a leitura de obras significativas da literatura brasileira” e “desde que a leitura efetiva de obras selecionadas não seja prejudicada”. Trechos que nos levam à reflexão, pois tem total relação com o objetivo dessa pesquisa.

Relendo os excertos “obras significativas” e “leitura efetiva de obras selecionadas”, nos perguntamos: Que obras são essas? Quem determina que obras são significativas e devem ser selecionadas? Que critérios o docente da disciplina deve utilizar para fazer a leitura desses textos literários em sala de aula?

O valor de um livro é dado não apenas pelo montante do consumo de exemplares, mas principalmente pelo acúmulo da fortuna crítica que a obra consegue amearhar no decorrer do tempo. A princípio, sim, é o

mercado o determinante mais forte. Depois, é o que se diz do texto e o quanto ele é promovido, pelas suas “qualidades” internas e capacidade de levar as pessoas a experimentarem emoções profundas, momentos lúdicos, expectativas almeçadas, saberes sobre a vida etc. (Cuti, 2010, p. 32).

Exemplificando o que aponta Cuti, temos as obras da escritora Carolina Maria de Jesus. A autora ganhou projeção nacional, entre os anos de 1960 e 1961, após a publicação de seu conhecido diário, “Quarto de despejo: Diário de uma favelada”, que trazia suas vivências na Favela do Canindé, em São Paulo, obra que alcançou sucesso internacional, com tradução para 14 línguas, distribuída em mais de 40 países. Seu livro, que destoava das produções contemporâneas e até mesmo das que lhe antecederam, causou um *frenesi*, um *boom* editorial, possibilitando a Carolina ir a programas de Rádio e de Televisão repetidamente nos meses pós-lançamento, além de receber cotidianamente visitas de jornalistas para conceder entrevistas a jornais e revistas impressos.

Farias (2018), biógrafo de Carolina, salienta que, apesar de toda a fama, da revolução editorial causada pela obra, dos recordes batidos em seu lançamento, de ter vendido 10 mil exemplares na primeira semana, tendo sua primeira edição esgotada rapidamente, os críticos literários da época não aprovaram o livro da escritora. Criticavam a linguagem utilizada em sua escrita, acusando-a de não cumprir com o padrão culto formal da Língua Portuguesa, pois, para eles, Carolina escrevia “errado”, não podendo ser considerada uma escritora da Literatura Brasileira.

Cuti (2010, p. 27), nos alerta sobre esse “fenômeno” do desprestígio que frequentemente atingia os(as) autores(as) negros(as) quando afirma que “a possibilidade da perspectiva negro-brasileira na literatura tinha, assim, seu limite na recepção”, e continua sua reflexão ponderando que “escritores negros sempre tiveram que contar, como qualquer outro artista, com a recepção branca”, que sempre buscava apresentar sua “ressalvas” em relação às obras dos(as) autores(as) negros(as).

Para tentar entender esse contexto, precisamos ir adiante em nossa análise. A segunda aparição do termo “Literatura Brasileira”, encontra-se nas Habilidades presentes no Campo Artístico-Literário, na seção de Práticas - Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica. A habilidade, sobre a qual nos debruçamos, afirma que é preciso levar os estudantes a

identificar assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da **literatura brasileira** e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos (Brasil, 2018, p. 525, **grifo nosso**).

Isso nos faz refletir sobre o conceito de cânone e o processo de instituição de um cânone. Logo, na tentativa de nos aprofundarmos nesse debate, considerando o que preconiza a BNCC (Brasil, 2018) e suas pretensões de ser seguida em todas as instituições formais de ensino, consideramos válido o mergulho nesse debate a partir de Röhrig (2016).

Para compreender os fenômenos literários, é necessário recorrer à história. A escolha de um cânone está ligada a diversos interesses, relativos, por exemplo, a nacionalidades, grupos sociais, etnias, questões de gênero, etc. Pensar o cânone como um conjunto de obras escolhidas com base em critérios puramente estéticos parece ingênuo, uma vez que a percepção da estética de uma obra é influenciada por inúmeros fatores (Röhrig, 2016, p. 122).

Dialogando com o conceito trazido pelo autor, percebemos como as propostas da BNCC (Brasil, 2018), quanto à leitura dos cânones, estão na contramão da “pulverização de diversas teorias” (Röhrig, 2016, p. 122), já que a teoria da literatura não pode mais ser pensada sob uma única ótica, pois essa ‘objetividade’ capaz de selecionar obras literárias por sua qualidade estética é uma ilusão. Para o autor, é preciso discutir e ressignificar o que é ensinado em Literatura. Tentando se aprofundar sobre a formação do cânone da literatura, Röhrig (2016, p. 122) afirma que

o cânone instituído no passado era possível devido a quatro circunstâncias fundamentais: 1- desejo das elites de criar uma imagem a partir da independência de 1822 que projetasse o que se queria representar como sendo a nação brasileira; 2- escritores interessados em servir aos interesses das elites; 3- número reduzido de leitores, os quais recebiam as obras passivamente, uma vez que estavam excluídos do processo de produção da literatura; 4- recepção das obras condicionada aos meios tradicionais impressos e circunscrita a ambientes conservadores.

Esse debate traz elementos importantes para compreendermos a pesquisa da professora Dalcastagnè (2008), pois podemos perceber que os cânones da Literatura Brasileira são homens, brancos, de classe média, e, em sua maioria, do eixo Rio-São Paulo

e é deles o protagonismo do que se ensina e se lê nas aulas de Literatura no Ensino Médio em território nacional

#### 4 CONCLUSÃO

Apesar do multiculturalismo estar atualmente em foco em nossa sociedade, especialmente na educação, não há, nem de longe, discussões práticas suficientes acerca de como o contexto da sala de aula pode ser transformado de modo a fazer do aprendizado uma experiência de inclusão. Para que o esforço de respeitar e honrar a realidade social e a experiência de grupos não brancos possa refletir num processo pedagógico, nós, como professores - em todos os níveis, do ensino fundamental à universidade -, temos de reconhecer que nosso estilo de ensino tem de mudar (hooks, 2017, p. 51).

hooks (2017) em sua obra relata que, junto a sua colega, a pesquisadora Chandra Mohanty, no Oberlin College, realizou uma série de seminários com foco na pedagogia transformadora e percebeu muitos docentes incomodados pelo fato das duas discutirem a relação entre política e educação tão abertamente. “Tivemos de lembrar a todos, várias vezes, que nenhuma educação é politicamente neutra. Mostrando que o professor branco do departamento de literatura inglesa que só fala das obras escritas por ‘grandes homens brancos’ está tomando uma decisão política” (2017, p. 53), afirma a autora, salientando que, apesar de muitos presentes negarem a política do racismo e do sexismo que determina o quê e como ensinamos, as duas educadoras enfrentaram o desconforto gerado por suas provocações.

Diante dessa reflexão, que coaduna com o objetivo de nossa pesquisa, é preciso constatar que há um fenômeno interno e externo aos documentos norteadores que pretende manter o *status quo*, temendo e evitando qualquer mudança dos modelos já estratificados nos documentos curriculares e nas práticas pedagógicas da escola, sendo notória a complexidade envolvida em promover mudanças quando se trata de educação.

Diante dos documentos curriculares nacionais, da história secular da luta do Movimento Negro brasileiro em busca da inclusão da História e das Culturas Afro-brasileiras nos currículos escolares e na prática docente, acompanhamos uma trajetória de articulações, persistência e estratégia até alcançarmos a institucionalização com as

alterações dos artigos 26-A e 79-B na redação original da Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), com a promulgação da Lei nº 10.639/2003, e, posteriormente com a Lei nº 11.645/2008, que inclui a História e as Culturas Indígenas.

Percebemos, nos documentos nacionais analisados, que, durante os anos de 2003 e 2015, temos uma constante reafirmação da relevância de uma educação multicultural, numa tentativa de “aprender sobre a colonização e a descolonização e compreender plenamente a necessidade de criar uma experiência democrática de aprendizado” (hooks, 2017, p. 55). Já na Base Curricular Nacional, documento base mais recente, de 2018, há, em certa medida, um retrocesso.

Se por um lado, a Lei nº 10.639/2003 e a Resolução CNE/CP nº 001/2004 trazem a obrigatoriedade da inserção da temática nos currículos da Educação Básica em instituições públicas e privadas. Por outro, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) alcança centralidade uma vez que é o documento responsável por organizar os currículos da Educação Básica.

Comparando os principais pontos discutidos no Parecer CNE/CP nº 003/2004 com as principais orientações trazidas pela BNCC (Brasil, 2018), no tocante à Lei nº 10.639/2003 e sua implementação, percebemos que o parecer procura oferecer, já na sua questão introdutória,

uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (Brasil, 2004b).

Em contrapartida, na BNCC (Brasil, 2018), encontramos a educação para as relações étnico-raciais tratada como tema que deve ser implementado de forma transversal e integradora, pelos sistemas de ensino e escolas, a partir da sua autonomia e

competência. Assim, não há nitidamente um direcionamento objetivo da urgência e necessidade de implementação de ações afirmativas no seio da escola vindas da BNCC, ficando a tarefa de combate ao racismo e às discriminações, que atingem basicamente os negros, em função da autonomia das Secretarias de Educação e das escolas.

A partir dessa comparação entre o Parecer CNE/CP nº 003/2004 e a BNCC (Brasil, 2018), podemos verificar o quanto estão sufocadas, nas linhas do documento oficial da Base Curricular, as questões voltadas para uma educação das relações étnico-raciais no âmbito da Lei nº 10.639/2003. Tomando sua importância como Base orientadora curricular em um país racista e segregador como o Brasil, um dos últimos a decretar o fim da escravidão, com uma das maiores populações negras na atualidade, marcado pelas feridas do colonialismo perverso, é muito necessário intervir, diante dos retrocessos que impactam e impactarão a educação e a sociedade nos próximos anos.

Mas será que é possível avançarmos ainda mais nessa redação? É possível ter ainda mais clareza dos percursos dessa educação descolonizadora? E como tem sido a prática de sala de aula? Será que ela condiz com as normativas? Será que o tempo de aula tem possibilitado a abordagem dessa diversidade de olhares? São questionamentos importantes, pois, como nos alerta hooks (2017, p. 57),

a aceitação da descentralização global do Ocidente, a adoção do multiculturalismo obriga os educadores a centrar sua atenção na questão da voz. Quem fala? Quem ouve? E por quê? Cuidar para que todos os alunos cumpram sua responsabilidade de contribuir para o aprendizado na sala de aula não é uma abordagem comum no sistema que Freire chamou de “educação bancária” onde os alunos são encarados como meros consumidores passivos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

ALVES, Eliane Fernandes Gadelha; SALUSTIANO, Dorivaldo Alves. Concepções de diversidade na Base Nacional Comum Curricular – BNCC. **Interritórios - Revista de Educação**, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, v.6 n.11, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/view/247750>. Acesso em: 05 nov. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.



BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Consulta Pública**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2015. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução - Câmara Plena (CNE/CP) nº 2/2018, de 04 de dezembro de 2018. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário da Oficial da União**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 03 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. **Diário da Oficial da União**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário da Oficial da União**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2004a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em: 28 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, SEF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>. Acesso em: 29 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - Parte 2 - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, SEF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>. Acesso em: 29 set. 2021.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário da Oficial da União**. Brasília, DF, 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 28 maio 2021.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 11, de 09 de maio de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário da Oficial da União**. Brasília,

DF, 10 mai. 2012. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&category\\_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 28 nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 28 maio 2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.639. 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. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 28 maio 2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008(a). Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 11 mar. de 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 28 maio 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2004c. Disponível em: <http://mecsrv125.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 28 maio 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica para o Ensino Médio. **Diário da Oficial da União**. Brasília, MEC; SEB; DICEI, 2018. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622). Acesso em: 15 jan. 2021.

CANDIDO, Antonio. Direitos Humanos e literatura. In: FESTER, A. C. R.; OLIVA, A. M.; GENEVOIS, M. **Direitos humanos E...** São Paulo: Brasiliense, 1992. p. 107-126.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2011.

CUTI. **Literatura Negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DALCASTAGNÈ, Regina. Quando o preconceito se faz silêncio: relações raciais na literatura brasileira contemporânea. **Gragoatá**, Niterói, n. 24, p. 203-219, 1. sem. 2008. Disponível: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33169>. Acesso em: 05 dez. 2021.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. *In*: ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson S. (org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. 1ed. Campinas-SP: Alínea, 2012, v. 1, p. 52-71. Disponível em: <https://xdocs.com.br/doc/olinda-evangelista-apontamentos-2855zvw1k58x>. Acesso em: 15 dez. 2021.

FARIAS, Tom. **Carolina**: uma biografia. Rio de Janeiro: Malê, 2018.

FERREIRA SOBRINHO, José Hilário. Para além da escravidão, abolição invisibilidade: Resgatando Experiência e Vivências dos Negros no Ceará. *In*: BEZERRA, José Arimatea Barros; OLIVEIRA, Catarina Farias de; RIBEIRO, Rosa Maria Barros (org.). **Saberes Populares e Práticas Educativas**. Fortaleza: Editora UFC, 2004. p. 128-149.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 2, v. 22, p. 5, 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361>. Acesso em: 20 dez. 2021.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **O jogo das diferenças**: o multiculturalismo e seu contexto. Belo Horizonte, Autêntica, 2006.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo e autonomia pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2013.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. *In*: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (orgs.). **Escola e leitura**: velha crise; novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 61-80.

RÖHRIG, Maiquel. O Cânone Literário e sua relação com a Educação na Contemporaneidade. **Revista Educação e Formação**, Fortaleza: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE), v. 1, n. 2, p. 121-134, maio/ago, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.25053/edufor.v1i2.1625>. Acesso em: 01 dez. 2021.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, ano 1, n.1, jul., 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 03 set. 2021.

SARTESCHI, Rosângela. O diálogo entre a literatura e história na constituição das identidades nacionais nos países de língua oficial portuguesa. 2008, **Anais**. Belo Horizonte: ANPOLL, 2008. Disponível em: [http://www.anpoll.org.br/eventos/enanpoll2008/admin/exibe\\_resumo.php?CodResumo=1211](http://www.anpoll.org.br/eventos/enanpoll2008/admin/exibe_resumo.php?CodResumo=1211). Acesso em: 12 ago. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 155-172.

VEIGA NETO, Alfredo. Currículo, cultura e sociedade. **Educação Unisinos**, Porto Alegre, v. 8, n. 15, p. 157-171, 2004. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/6496/3638>. Acesso em: 20 out. 2021.

Recebido em: 17/08/2022

Aprovado em: 22/04/2024

Publicado em: 13/12/2024



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.