

Literatura negro-brasileira e a BNCC: *o currículo como território de disputa racializada*

Afro-Brazilian literature and BNCC:
the curriculum as a territory of racialized dispute

Literatura negro-brasileña y la BNCC:
el plan de estudios como un territorio de disputa racializada

 **RAFAEL FERREIRA DE SOUZA HONORATO***

Universidade Estadual da Paraíba, Monteiro – PB, Brasil.

 **LUÍS PAULO CRUZ BORGES****

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ, Brasil.

 **GABRIEL CÉSAR DE ARAÚJO*****

Universidade Estadual da Paraíba, Monteiro – PB, Brasil.

RESUMO: O presente estudo objetiva refletir sobre como a literatura negro-brasileira é tratada na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, problematizando fundamentos modernos da pesquisa, apresentando essa literatura como ferramenta ontoepistemológica e desafiando o cânone literário tradicional, majoritariamente eurocêntrico. Apesar de a BNCC incluir a diversidade cultural, a literatura negra é tratada de forma secundária, e a estrutura padronizada do currículo limita a integração de contribuições culturais negras, diminuindo seu impacto. É fundamental fortalecer a presença da literatura negra no currículo como

* Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Professor da Universidade Estadual da Paraíba, atuando na graduação e no Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Experiências Escolares - GEPCEE/UEPB/CNPq. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Currículo - GEPPC/UFPB/CNPq. 2º Vice-Presidente da Associação Brasileira de Currículo-ABdC (Gestão 2025-2027). *E-mail:* <rafaelhonorato@servidor.uepb.edu.br>.

** Doutor em Educação. Professor Adjunto no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – CAP-UERJ e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – ProPEd-UERJ. Líder do Grupo (Re)imaginação, interseccionalidades e futuro com as infâncias e juventudes – GEPRIF. *E-mail:* <borgesluispaulo@yahoo.com.br>.

*** Graduando em Letras Português na Universidade Estadual da Paraíba. *E-mail:* <gabrielbernado2004@gmail.com>.

elemento central para uma educação antirracista. Trata-se de um ato de reconfiguração epistêmica e política que amplia as visões de mundo e afirma interesses de grupos historicamente silenciados, reforçando a ideia de que o currículo deve ser visto como território de disputa racializada e questionando o que é considerado saber legítimo e quem tem o direito de produzi-lo.

Palavras-chave: Currículo. Literatura negro-brasileira. BNCC.

ABSTRACT: This study aims to reflect on how Afro-Brazilian literature is treated in the Brazilian National Common Core Curriculum – BNCC by problematizing modern research foundations, presenting this literature as an onto-epistemological tool that challenges the traditional, predominantly Eurocentric, literary canon. Although BNCC includes cultural diversity, Black literature is treated as secondary, and the standardized curriculum structure limits the integration of Black cultural contributions, diminishing their impact. It is fundamental to strengthen the presence of Black literature in the curriculum as a central element for anti-racist education. This is an act of epistemic and political reconfiguration that broadens worldviews and affirms the interests of historically silenced groups, reinforcing the idea that the curriculum should be seen as a territory of racialized dispute and questioning what is considered legitimate knowledge and who has the right to produce it.

Keywords: Curriculum. Afro-Brazilian Literature. BNCC.

RESUMEN: El presente estudio tiene como objetivo reflexionar sobre cómo la Base Curricular Común Nacional – k BNCC aborda la literatura negro-brasileña, problematizando las bases modernas de la investigación, presentando dicha literatura como una herramienta ontoepistemológica y desafiando el canon literario tradicional, mayormente eurocéntrico. Aunque la BNCC incluye la diversidad cultural, la literatura negra se aborda de manera secundaria y la estructura estandarizada del plan de estudios limita la integración de las contribuciones de la cultura negra, lo que reduce su impacto. Es fundamental fortalecer la presencia de la literatura negra en el plan de estudios como elemento central de una educación antirracista. Es un acto de reconfiguración epistémica y política que amplía las cosmovisiones y afirma los intereses de grupos históricamente silenciados, reforzando la idea de que el currículo debe ser visto como un territorio de disputa racializada y

cuestionando lo que se considera conocimiento legítimo y quién tiene derecho a producirlo.

Palabras clave: Plan de estudios. Literatura negro-brasileña. BNCC.

Introdução

Se contar o acontecido já é uma traição com o vivido, pois muitas vezes, se trata de uma reconstrução malfeita das lembranças, recontar o que ouvimos pode ser uma dupla traição. Por isso, recontar é um trabalho perene, infindo (EVARISTO, 2022, p. 7).

A epígrafe com texto de Conceição Evaristo (2022) nos introduz à temática abordada ao longo deste artigo, possibilitando-nos compreender os muitos e múltiplos processos de traição/criação de um texto, *“um trabalho perene, infindo”* (EVARISTO, 2022, p. 7; grifo nosso).

É no movimento de rasura que revisitamos o fim da escravidão no Brasil, ato que não alterou as condições adversas enfrentadas pelas pessoas negras, tampouco eliminou os preconceitos raciais ainda evidentes na sociedade brasileira. Daquele momento em diante, o país tem sustentado o mito da democracia racial¹, expressão problematizada por Florestan Fernandes (2008) e aprofundada por Lélia Gonzalez (2020a). Ao afirmar uma falsa convivência harmoniosa entre os grupos raciais sob a aparência de igualdade formal perante a lei, o mito encobre os efeitos estruturais do racismo e exclui sistematicamente o acesso da população negra aos direitos sociais. Como torna evidente Gonzalez (2020b), essa lógica se sustenta por meio de rituais populares, como o carnaval e o futebol, e de estereótipos, como as figuras da mulata e da mãe preta, que naturalizam a subalternização da mulher negra, ao mesmo tempo que revestem de uma aparente valorização cultural formas persistentes de violência. Assim, a escravidão não se encerrou, apenas se transformou em novas formas de exploração, preconceito e violência.

Essas tramas de apagamento e visibilidade reguladas atravessam também os modos como se distribuem os lugares de fala e de escuta na sociedade brasileira (RIBEIRO, 2017). A fragmentação colonial que nos constitui produz hierarquizações que naturalizam a ausência de pessoas negras em espaços de decisão, como o Judiciário, o Legislativo, a universidade e as instâncias de formulação de políticas públicas. Tal ausência não é mera lacuna, mas efeito de um funcionamento discursivo que se sustenta na repetição de ausências legitimadas. A mídia e a indústria cultural participam ativamente dessas operações, ora estereotipando, ora silenciando, mas sempre regulando os modos de aparecer da negritude. Nesse jogo, o que se nomeia como racismo estrutural (ALMEIDA, 2018) não é uma estrutura estática, mas uma regularidade discursiva que produz efeitos materiais, simbólicos e institucionais.

Nesse campo de disputas emerge a escrita negra, não como uma tentativa de corrigir a história, mas como um deslocamento dos modos hegemônicos de reconhecimento que sustentam o silenciamento. A *escrevivência*, como propõe Evaristo (2020), não é apenas uma forma de narrar experiências, configura-se como gesto político-estético que desestabiliza os sentidos historicamente atribuídos à presença negra – sentidos que a posicionaram como ausência, ruído ou não saber. Ao deslocar os limites do que pode ser reconhecido como produção de conhecimento, a autoria negra não busca preencher lacunas deixadas pela história oficial, mas tensionar as lógicas de representação que interditarão por tanto tempo a escuta das vozes negras, sobretudo as das mulheres. Ao reconfigurar os modos de contar o mundo, essas narrativas fraturam a linearidade do tempo histórico e convocam outros sentidos à presença, à autoria e à memória.

Esses tensionamentos também alcançam o campo curricular, em que o que se ensina, quem ensina e de que lugar se ensina são elementos atravessados por disputas em torno da legitimidade dos saberes. A promulgação da lei 10.639/2003 marca um ponto de inflexão ao tornar obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira na educação básica (BRASIL, 2003). Em 2008, a lei 11.645/2008 ampliou essa exigência, incluindo também a história e a cultura dos povos indígenas (BRASIL, 2008). Mais do que incluir novos conteúdos, essas leis colocam em questão os próprios fundamentos que sustentam o currículo escolar, abrindo fissuras por onde outras epistemologias, insurgências e modos de dizer o mundo podem atravessar (OLIVEIRA, 2024). Defendemos que uma das possibilidades de construção de um currículo antirracista está na integração da literatura negro-brasileira (CUTI, 2010). Diante disso, questionamos: como a presença ou ausência da literatura negro-brasileira na Base Nacional Comum Curricular – BNCC dos anos finais do ensino fundamental disputa a produção curricular antirracista?

Assumir o currículo como um território de disputa racializada exige mais do que reivindicar a presença de vozes negras nos textos escolares, implica deslocar os fundamentos que definem o que é reconhecido como saber legítimo. Trata-se de ir além da denúncia dos epistemicídios que atravessam a escola, para afirmar movimentos inacabados, tensionados e situados, que se colocam contra a norma e a favor da vida. Situar o currículo, nesse horizonte, é assumir um gesto radical, em que pensar é também lutar; em que todo gesto pedagógico é político. Assim, não se trata apenas do que se ensina, mas de quem pode produzir conhecimento e sob quais condições. Tensionam-se os conteúdos escolares, mas também as *ontoeπισtemologias* que, historicamente, sustentam o campo dos estudos em currículo. É nesse campo de disputas que emerge o objetivo deste texto: problematizar de que maneira a literatura negro-brasileira é tratada na BNCC, em sua relação com as culturas africana, afro-brasileira e indígena, conforme estabelecido na lei 11.645/2008.

Num horizonte em que o currículo é compreendido como território de disputa racializada, em vez de seguir os protocolos tradicionais, é preciso “aprontar” com os modos de fazer pesquisa (OLIVEIRA, 2024). Não pretendemos inventar um novo campo para

as pesquisas em currículo, mas reinscrever epistemologias historicamente marginalizadas no centro da produção de conhecimento (BARONI, RODRIGUES & BORGES, 2023).

Por isso, inspirados por Grada Kilomba (2019), propomos a escrita-leitura como gesto ético-político-estético-poético, situado, encarnado e insurgente, no qual as *ontoepistemotodologias* negras desestabilizam as formas hegemônicas de validação do saber. Mobilizamos a escrevivência, como proposta por Evaristo (2020), enquanto expressão literária e sobretudo como procedimento metodológico capaz de ler os documentos curriculares (BNCC e lei 11.645/08), a partir da escrevivência das vozes que foram historicamente silenciadas, compreendendo-as como forma de produzir novos conhecimentos que rompam com os apagamentos.

A mobilização desse procedimento metodológico nos permite compreender a literatura negro-brasileira como expressão artística e como ferramenta que intervém nas (im) possibilidades de criar currículos antirracistas. Ao assumir a escrita negra como prática de leitura e criação situada, afirmamos seu potencial de tensionar hierarquias epistêmicas que sustentam os silenciamentos e apagamentos no campo educacional. É nesse gesto de deslocamento que reconhecemos a literatura negro-brasileira (CUTI, 2010) como forma de reestruturar o currículo desde outras *ontoepistemologias*, comprometidas com a justiça social e com a insurgência das vozes historicamente interditadas (OLIVEIRA, 2024). Mais do que um conteúdo a ser inserido, é um modo de produzir presença, memória e conhecimento em chave antirracista.

A seguir, abordamos o currículo como território de disputa racializada, pautando a dimensão da raça/cor no debate curricular. Em seguida, pensamos a literatura negro-brasileira e as disputas por um currículo antirracista, ndo tensões e contradições no campo. Por fim, apresentamos algumas sínteses, mesmo provisórias, com possibilidade de novas agendas para a pesquisa no campo curricular.

Currículo como território de disputa racializada: horizonte ontoepistemotodológico

Os sentimentos mais profundos vividos pelos indivíduos negros são o aporte para a verossimilhança da literatura negro-brasileira. [...] O sujeito étnico negro do discurso enraíza-se, geralmente, no arsenal de memória do escritor negro. E a memória nos oferece não apenas cenas do passado, mas formas de pensar e sentir, além de experiências emocionais (CUTI, 2010, p. 87-89).

Ao assumir o currículo como território de disputa racializada desejamos romper com os pressupostos modernos que ainda sustentam grande parte das abordagens qualitativas em educação, aqueles ancorados em categorias pré-estabelecidas, protocolos rígidos e na crença de que a linguagem pode representar de forma transparente uma realidade objetiva. Propomos uma movimentação em direção à problematização das próprias

condições de produção dos saberes que circulam e se legitimam no campo curricular. Por essa razão, optamos por trilhar caminhos outros, inspirados no que Iris Verena Oliveira (2024) nomeia como “modos de aprontar”, um fazer desobediente que cria desajustes, desvios e tramas que não cabem nas ordenações estáveis do saber. Assumir a raça como eixo estruturante das disputas curriculares reconfigura radicalmente tanto o que entendemos por currículo quanto os modos de produzir conhecimento sobre ele.

Tal escolha não pretende inaugurar um novo campo nos estudos sobre currículo, mas reinscrever epistemologias historicamente marginalizadas e silenciadas por lógicas de saber eurocentradas (BARONI, RODRIGUES & BORGES, 2023). Inspirados por Kilomba (2019), que denuncia as violências epistêmicas que atravessam o fazer científico e propõe a escrita como prática de reexistência, afirmamos a linguagem como território de ruptura. Nesse gesto, escrever-ler torna-se ato ético-estético-político-poético, que desloca as formas autorizadas de produção e validação dos saberes e convoca outras possibilidades de disputar o currículo. Mais do que uma técnica, a escrita-leitura aqui é movimento insurgente, que se opõe aos protocolos hierarquizantes dos saberes e define novas articulações curriculares, desobedientes e implicadas com a vida.

Esse deslocamento também nos convoca a problematizar a persistência de uma concepção técnico-instrumental de currículo, ainda dominante nas políticas curriculares vigentes. Quando atravessado por uma perspectiva racial, o currículo não pode ser reduzido à simples inserção de conteúdos afro-brasileiros ou indígenas organizados de forma sistemática em objetivos, métodos e avaliações previamente definidos. Tal entendimento opera como se o currículo fosse um roteiro neutro de ensino, voltado à formação de competências, ao desempenho escolar ou à inserção no mercado de trabalho. No entanto, essa concepção ignora o fato de o currículo ser também uma tecnologia de poder, implicada na produção de subjetividades e na manutenção das desigualdades raciais.

A crítica à neutralidade do currículo exige, então, olhar para sua constituição histórica como campo de disputas. Longe de ser estático ou consensual, o conceito de currículo se conforma por embates epistemológicos, políticos e culturais. Como analisam José María García Garduño e Rafael Ferreira de Souza Honorato (2024), a constituição desse campo na Ibero-América se deu por meio de complexos processos de hibridização, nos quais as influências estadunidenses e europeias, sobretudo as oriundas da racionalidade técnica de Ralph Tyler, foram reelaboradas localmente, desestabilizando lógicas hegemônicas de planejamento e controle. No entanto, ainda que múltiplas formas de currículo tenham emergido, poucas dessas versões romperam com a matriz eurocêntrica. A disputa por epistemologias negrorreferenciadas, ameríndias e diaspóricas no currículo segue sendo marginalizada; é justamente isso que desejamos trazer para o centro do debate.

Assumir o compromisso com uma educação antirracista é compreender o currículo como território em disputa, um espaço de articulação entre práticas, saberes e políticas, tecido no cotidiano escolar como campo de invenção, insurgência e afirmação de experiências historicamente

subalternizadas (RODRIGUES, BARONI & HONORATO, 2023). Tal disputa está atravessada pela colonialidade, que, como afirma Vera Maria Candau (2020), está naturalizada e profundamente projetada no nosso imaginário individual e coletivo, no nosso interior, nos juízos de valor atribuídos a diferentes grupos socioculturais e nos conhecimentos privilegiados em detrimento de outros. Nesse cenário o currículo atua como dispositivo que reproduz hierarquias raciais e epistêmicas, naturalizando silenciamentos e exclusões. Enfrentá-lo exige desestabilizar critérios que sustentam a supremacia do saber eurocêntrico e afirmar outras possibilidades de existência e conhecimento.

As disputas por outras formas de conhecer, que desafiam os fundamentos eurocêntricos da construção curricular, também nos levam a questionar os modos de leitura-escrita mobilizados na análise do próprio currículo. Se o currículo opera como tecnologia de poder, regulando o que pode ser ensinado, por quem e com qual legitimidade, é necessário interrogar os critérios de definição do que será reconhecido como saber e quem terá o direito de enunciá-lo. Assim, recorreremos à *escrevivência* (EVARISTO, 2020) como estratégia epistêmico-metodológica capaz de deslocar os marcadores tradicionais de autoridade e romper com a lógica da neutralidade. A *escrevivência* nos permite afirmar que a *experivivência* é saber, e que escrever a partir das marcas do corpo e da memória racializada é gesto de enfrentamento político e produção de conhecimento. Inspirados em Conceição Evaristo (2020), propomos que experiência e vivência estejam imbricadas na linguagem a partir da *experivivência*, ou seja, do sentido, vivido, enfim, que parte da negritude e que retorna para ela.

Ao tomar a *escrevivência* como ferramenta de leitura da BNCC para os anos finais do ensino fundamental buscamos produzir uma escuta atenta ao que os documentos silenciam, ao que é tornado indizível ou reduzido à condição de dado cultural. Essa leitura, enraizada em *experivivências* negras e diaspóricas, além de denunciar apagamentos, reconfigura os sentidos de autoria, presença e legitimidade no currículo. Assim, reforçamos que disputar o currículo é disputar as condições pelas quais determinados saberes ganham status de verdade e outros são rejeitados como ruído. É nesse campo que seguimos insistindo na centralidade da diferença racial como operador político-epistemológico.

A BNCC, ainda que proponha uma base comum, atua como mecanismo de padronização que favorece a hegemonia de um projeto monocultural. Ao definir conteúdos escolares de forma centralizada, reproduz uma lógica que privilegia determinados grupos sociais em detrimento de outros. Como analisa Rafael Ferreira de Souza Honorato (2022), a tentativa de homogeneização nos leva a compreender o currículo como uma rede discursiva em disputa, capaz de desestabilizar as promessas harmônicas da universalidade. Com isso, abrimos caminhos para a emergência de novos sentidos curriculares, permitindo que ganhem legitimidade. Incluir a literatura negro-brasileira nos currículos da educação básica não é apenas um ato de reparação, mas de reconfiguração epistêmica e política que amplia as visões de mundo e afirma os interesses de grupos historicamente silenciados.

Assumimos uma perspectiva *ontoepistemológica* que recusa os fundamentos modernos sustentadores das concepções universais e neutras de currículo. Ontologicamente, compreendemos o currículo como território em disputa, atravessado por relações de poder e pela diferença racializada. Epistemologicamente, tomamos a escrevivência como gesto de produção de saber situado, encarnado e insurgente, que desafia os critérios eurocentrados de validação do conhecimento e afirma a memória como fundamento epistêmico. Metodologicamente, adotamos estratégias de leitura-escrita desobedientes, que recusam os protocolos hegemônicos de análise e reivindicam o fazer investigativo como prática de reexistência. Essa posição *ontoepistemológica* orienta toda a análise proposta neste artigo e permite reinscrever a literatura negro-brasileira como tecnologia de deslocamento dos fundamentos que sustentam o currículo escolar, não como conteúdo a ser incluído.

A literatura negro-brasileira e as disputas por um currículo antirracista

Certa mordaca em torno da questão racial brasileira vem sendo rasgada por sucessivas gerações, mas sua fibra é forte, tecida nas instâncias do poder, e a literatura é um de seus fios que mais oferece resistência, pois, quando vibra, ainda entoa loas às ilusões de hierarquias congênitas para continuar alimentando, com seu veneno, o imaginário coletivo de todos os que dela se alimentam direta ou indiretamente. A literatura, pois, precisa de forte antídoto contra o racismo nela entranhado (CUTI, 2010, p. 13).

A literatura negro-brasileira não é aqui tratada como suplemento cultural a ser eventualmente inserido em um projeto escolar eurocentrado. Ao contrário, sustentamos sua centralidade como gesto *ontoepistemológico* que abala os fundamentos sobre os quais o currículo foi historicamente estruturado. Ao mobilizar a escrevivência (EVARISTO, 2020) como ferramenta de leitura dos documentos curriculares, nos apropriamos da literatura negro-brasileira como dispositivo que desordena os modos de produção, organização e validação dos saberes escolares. Em outras palavras, sua presença reconfigura o que se entende por conhecimento escolar, deslocando os pactos universalizantes que sustentam a lógica de um currículo racional e monocultural.

Essa reconfiguração se dá porque em lugar de apenas denunciar a ausência de vozes negras nos currículos, partimos da literatura negro-brasileira como força de ruptura capaz de intervir nas condições definidoras do que pode ou não ser reconhecido como saber legítimo. É dessa forma que lemos a BNCC – que, quando atravessada pela escrevivência e pelas ontoepistemologias negrorreferenciadas, revela a persistência de uma hegemonia literária eurocentrada. A predominância de autores brancos, da elite econômica e de tradição canônica não é acaso, é efeito de um campo curricular estruturado historicamente pela exclusão.

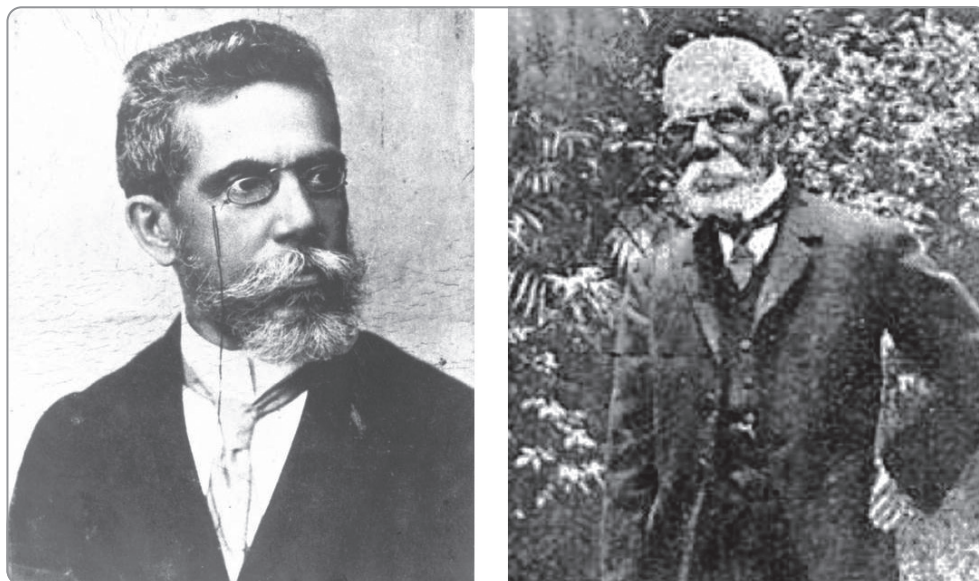
Essa exclusão, contudo, não opera apenas como ausência ou silenciamento. Sua ação epistemológica compromete o reconhecimento de sujeitos/as negros/as como produtores/as de conhecimento, negando-lhes legitimidade e autoridade intelectual. Assim, não está em jogo apenas quem aparece nos currículos, mas as formas de pensar e viver o mundo consideradas dignas de serem ensinadas. Como aponta Sueli Carneiro,

não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc (CARNEIRO, 2005, p. 97).

Essa lógica de exclusão enraizada no campo literário remonta ao período colonial e se perpetua por diferentes estratégias de apagamento. Conforme analisa Antonio Candido (2009), o prestígio literário no Brasil esteve historicamente associado a uma elite formada majoritariamente por homens brancos, cristãos e economicamente privilegiados, situação que não resultava da ausência de intelectuais negros, como demonstra a trajetória de Machado de Assis. No entanto, argumenta Eduardo de Assis Duarte (2011), Machado de Assis foi sujeitado a um processo de embranquecimento simbólico, tendo funcionado como uma “vacina contra a morte social” (DUARTE, 2011, p. 373) no contexto da escravidão. Autores/as negros/as eram frequentemente impedidos/as de afirmar sua identidade racial ou de criticar abertamente o regime escravocrata, pois o acesso à produção literária e ao reconhecimento estava restrito às elites. A simples presença de um/uma autor/a negro/a no cenário literário gerava impasses sociais intensos, evidenciando a resistência à diversidade.

Apesar disso, Machado de Assis conseguiu articular críticas sutis e contundentes à sociedade de sua época. Marcada por ironias, sua obra foi apropriada por estratégias de branqueamento, desde a transformação de sua imagem, apagando seus traços e obscurecendo a radicalidade de sua escrita.

Figura 1: Fotos de Machado de Assis



Machado de Assis em dois momentos: em foto de 1893 atribuída a Juan Gutierrez (esquerda) e em foto encontrada em uma edição da revista argentina *Caras y Caretas*, de 1908 Foto: Reproduções / Agência O GLOBO.

Fonte: TORRES, 2018.

O processo de apagamento de que tratamos não é caso isolado, ele revela como o campo literário — e, por extensão, o currículo — é atravessado por disputas simbólicas que moldam o cânone de forma excludente. A seleção do cânone é moldada por relações de poder e por critérios sociais e políticos estabelecidos por um grupo relativamente pequeno diante da diversidade cultural do país. O racismo, já denunciava Abdias do Nascimento (2016), atua de forma sistemática para deslegitimar a cultura negra, ao mesmo tempo que eleva a cultura branca à condição de norma; é uma operação que se repete na escola, onde o cânone literário é construído como verdade universal, silenciando saberes que escapam dessa matriz.

Achille Mbembe (2018) amplia essa crítica ao afirmar que o poder não se limita à imposição direta, mas organiza as formas de existência possíveis: define quem pode viver, ser ouvido e ter sua história valorizada. No currículo, essa lógica se expressa na forma como determinados/as autores/as e saberes ganham espaço, enquanto outros/as seguem silenciados/as ou tratados/as como menos importantes. A literatura negro-brasileira é frequentemente excluída não por falta de valor, mas porque desafia os critérios estabelecidos por um projeto escolar que ainda opera segundo uma lógica excludente e racializada.

Assim, o poder não se manifesta como força centralizada, mas como um conjunto de relações contingentes nas quais certos grupos conseguem estabilizar sentidos e validar

formas de saber. No campo curricular, isso se traduz na organização dos conteúdos escolares como parte de uma disputa por hegemonia. Atualiza-se o que Cida Bento (2022) denomina pacto da branquitude: um acordo tácito que determina quais vozes são autorizadas a compor o conhecimento válido. Reposicionar a literatura negra na formação escolar, portanto, exige compreender a arte literária como um campo discursivo em disputa, e não como artefato neutro ou universal.

Se por um lado Candido (1995) defende a literatura como direito inalienável e instrumento de humanização, por outro, é preciso reconhecer que essa concepção muitas vezes foi mobilizada para justificar a exclusão de vozes dissidentes em nome de um cânone homogêneo e eurocentrado. A própria BNCC, ao restringir as possibilidades de inserção da literatura negro-brasileira, esvazia os marcos da diversidade e os reduz a referências vagas, com baixa potência política. Nesse sentido, esse campo também é atravessado por relações de poder que influenciam diretamente as disputas curriculares e os modos de reconhecimento dos/das sujeitos/as.

A literatura aqui estudada, além de combater o racismo simbólico, ao permitir que jovens negros/as se vejam e se reconheçam, sustenta uma pedagogia antirracista. Segundo Allan de Carvalho Rodrigues (2023), o contato com essas obras catalisa reflexões profundas sobre a vida e a constituição das identidades. Chimamanda Ngozi Adichie (2009) alerta sobre o fato de que restringir a narrativa a uma única perspectiva empobrece o imaginário e impede que novas formas de existência ganhem visibilidade.

Esse processo de exclusão literária tem raízes profundas. A literatura produzida em solo brasileiro por europeus iniciou-se com relatos de jesuítas e viajantes portugueses no período colonial. Com a escravização de africanos/as, consolidou-se uma produção que idealizava indígenas e estigmatizava as pessoas negras. O Romantismo reforçou esses estereótipos ao construir representações europeizadas e negar a presença negra. Clóvis Moura (1988) discute como a produção cultural negra foi marginalizada, mesmo sem usar o termo “racismo estrutural”, apontando sua ação persistente desde o período colonial. É nesse cenário que emergem as lutas do movimento negro por reconhecimento. As políticas de ações afirmativas, de acordo com Kabengele Munanga (2007), são formas provisórias de enfrentamento da exclusão histórica, pois visam a promover a mobilidade social dos grupos desfavorecidos e assim alterar o cenário brasileiro.

Diversas leis foram elaboradas e aprovadas. Inicialmente, a lei 10.639/2003 incluiu a história e a cultura afro-brasileira e africana nas políticas curriculares. Posteriormente, a lei 11.645/2008 a alterou, incluindo também os povos originários nas propostas. Mais recentemente, foi aprovada a lei 12.711/2012, conhecida como a Lei das Cotas Raciais, que reforça o compromisso com a inclusão e a igualdade racial no ensino superior no Brasil (BRASIL, 2012). Entretanto, ainda que representem avanços, essas políticas enfrentam resistência. Além disso, a BNCC, apesar de referenciar a diversidade, limita o tratamento das questões étnico-raciais a competências genéricas. Entre as dez competências gerais, três se aproximam, de forma insuficiente, de uma abordagem voltada à educação para relações étnico-raciais — ERER:

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 e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

[...]

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 (BRASIL, 2017, p. 9-10).

Já entre as seis competências específicas da área de linguagem, nos deparamos com cinco que abrem possibilidades para um currículo antirracista por meio da ERER:

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 (BRASIL, 2017, p. 63).

Ainda assim não se observa uma abordagem efetiva para promover educação antirracista. A BNCC reitera a noção de que os conteúdos curriculares já incorporam, de maneira implícita, estudos sobre o continente africano, os povos indígenas e afro-brasileiros. Embora a lei nº 10.639/2003 tenha sido promulgada há mais de 20 anos, seu papel ainda não é central na BNCC. Ao mesmo tempo, o racismo estrutural e o institucional seguem permeando a formação de docentes, fazendo com que os conteúdos exigidos pela lei sejam marginalizados ou vistos como supérfluos (BRUST, PAULA & FELÍCIO, 2024).

É imperativo, então, reconhecer a lacuna existente na implementação de propostas explícitas que garantam uma formação antirracista. Em vez de tratar esses temas como mera transversalidade ou integração temporária entre os componentes curriculares, seria mais eficaz incorporar uma abordagem com vistas a uma continuidade contextualizada ao longo do ano letivo. Atualmente muitas iniciativas ficam restritas a projetos pontuais, frequentemente limitados ao mês de novembro, em referência ao Dia da Consciência Negra, de modo a negligenciar o aprofundamento necessário para efetivar uma verdadeira mudança. É essencial que as propostas normativas sejam estruturadas para transcender a superficialidade.

Nos deparamos com habilidades que de alguma forma permitem o trabalho com o tema, na maioria das vezes nos componentes de História e Geografia. Em Língua Portuguesa localizamos duas, que queremos destacar:

(EF67LP28) 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 –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

[...]

(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 (BRASIL, 2017, p. 155).

Apesar do reconhecimento da importância da literatura negra na promoção de uma educação antirracista, a BNCC não parece valorizar adequadamente esse papel essencial. A normativa ainda não garante a implementação eficaz da lei 11.645/2008. Além disso, a falta de uma declaração explícita de compromisso antirracista nos documentos orientadores dos cursos de graduação em Letras demonstra que negras e negros continuam a ser afetados pelo racismo estrutural e institucional, mesmo em uma legislação que se propõe ser referência nacional (BRUST, PAULA & FELÍCIO, 2024).

Caracterizado por profunda miscigenação e um histórico de exploração e violência contra povos originários e africanos, o Brasil requer uma abordagem mais contextualizada e flexível. Portanto, é fundamental que a BNCC e os documentos normativos ofereçam diretrizes para integrar mais efetiva e continuamente a literatura negra ao longo dos anos letivos, reconhecendo e respeitando a diversidade cultural e histórica de cada região. A padronização proposta pela BNCC, ao não considerar essas diferenças, pode levar à precarização do ensino de literatura e à perpetuação das desigualdades sociais, afetando negativamente docentes e estudantes.

Nesse contexto, um currículo negrorreferenciado colabora para que evitemos a imposição de uma narrativa única e possibilita que vozes tradicionalmente marginalizadas, como as da literatura negra, tornem-se referências literárias significativas (ADICHIE, 2009). A limitação da BNCC na abordagem de questões raciais e inclusão de conteúdos para a EREER reforça a necessidade de um currículo contextualizado em relação às realidades diversas do Brasil, algo essencial para se enfrentar a problemática da exclusão e garantir uma educação antirracista.

Considerações finais

Somos povos de trajetórias, não somos povos de teoria. Somos da circularidade: começo, meio e começo. As novas vidas não têm fim. A geração avó é o começo, a geração da mãe é o meio e a geração neta é o começo de novo (SANTOS, 2023, p. 102).

Antônio Bispo dos Santos (2023), mais conhecido como Nêgo Bispo, nos convida a pensar que somos povos da circularidade, ou seja, é sempre possível retornar ao começo, entendendo o fim como um novo começo. Dessa maneira, questionamos como a presença ou ausência da literatura negro-brasileira na BNCC dos anos finais do ensino fundamental disputa a produção curricular antirracista. A análise desse documento revela uma ambiguidade significativa na promoção da literatura negra e na construção de uma educação antirracista. Embora inclua competências voltadas para a valorização das culturas africanas e afro-brasileiras, sua implementação efetiva é frequentemente prejudicada. Fátima Lima, em entrevista a Patrícia Baroni, Allan Rodrigues e Luís Paulo Cruz Borges (2023), nos convoca a reconhecer que as epistemologias da pedagogia antirracista atuam em cruzamentos epistêmicos, políticos e educativos, possibilitando experiências diversificadas e não lineares que desafiam o pensamento dominante (BARONI, RODRIGUES & BORGES, 2023).

O currículo nacional, padronizado rigorosamente, negligencia a diversidade e a profundidade das experiências das múltiplas literaturas negras, relegando-as a um status periférico ou secundário. Isso compromete a valorização contínua de autores/as negros/as e a integração

sistemática de suas obras ao longo do ano letivo, reduzindo-as a adições temporárias ou superficiais. A literatura negro-brasileira tem um potencial transformador vital, oferecendo perspectivas desafiadoras e enriquecedoras que podem aprofundar a compreensão dos/das estudantes sobre a história e a cultura brasileiras (CUTI, 2010). Para concretizar uma educação verdadeiramente antirracista, é imperativo que as políticas curriculares integrem essas perspectivas de maneira mais substancial e coerente, reconhecendo e valorizando a contribuição cultural e intelectual das pessoas negras e também indígenas.

Recebido em: 15/08/2025; Aprovado em: 24/03/2026.

Notas

- 1 O conceito de 'democracia racial', grosso modo, é compreendido como uma leitura do Brasil a partir da ideia de relação harmoniosa entre raças. Dessa forma, havia uma compreensão de que, sobretudo no século XIX, negros/as e indígenas foram assimilados/as à cultura brasileira de forma dócil e domesticada. Gilberto Freyre (1900-1987) foi um grande expoente desse movimento que exaltava a 'democracia racial' como uma característica singular da formação nacional, valorando a harmonização das 'três raças' que constituíram o Brasil. Muitas críticas surgiram à ideia de democracia racial, principalmente advindas do Movimento Negro Unificado – MNU e de intelectuais brasileiros/as como Lélia Gonzalez, Florestan Fernandes, entre outros/as.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Sílvia Luiz de. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BARONI, Patrícia; RODRIGUES, Allan & BORGES, Luís Paulo Cruz. Conversa de porta aberta com Fátima Lima: "epistemologia da pedagogia antirracista: alternativas ao pensamento hegemônico estrutural". *Revista Educação e Emancipação*, São Luís, v. 16, n. 3, p. 794-807, set./dez. 2023. DOI: <<https://doi.org/10.18764/2358-4319v16n3.2023.67>>. Disponível em: <<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/22669/12142>>. Acesso em: 20 mar. 2025.

BENTO, Cida. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <https://site.mppr.mp.br/sites/hotsites/arquivos_restritos/files/migrados/File/publi/mec/bncc_20dez2017.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2025.

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. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 140, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: <<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=10/01/2003>>. Acesso em: 5 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 48, p. 1, 11 mar. 2008. Disponível em: <<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=11/03/2008>>. Acesso em: 5 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 169, p. 1-2, 30 ago. 2012. Disponível em: <<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=30/08/2012&totalArquivos=120>>. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRUST, Mariana do Amaral; PAULA, Maria Helena de & FELÍCIO, Carolina Faleiros. O lugar de negras e negros no ensino de linguagens: uma análise da BNCC e do projeto pedagógico das licenciaturas em letras de uma universidade pública brasileira. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, v. 10, n. 1, p. 447-467, 2024.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. *Revista Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 13, p. 678-686, dez. 2020. Número especial. doi: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.54949>. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949/32178>>. Acesso em: 5 ago. 2024.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 3. ed., rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.

CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos 1750-1880*. 12. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul / São Paulo: FAPESP, 2009.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005. Disponível em: <<https://negrasoulblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2025.

CUTI (Luiz Silva). *Literatura negro-brasileira*. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DUARTE, Eduardo de Assis (Org.). *Literatura e afrodescendência do Brasil*: antologia crítica. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

EVARISTO, Conceição. *Canção pra ninar menino grande*. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2022.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. *Escrevivência*: escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. In: DUARTE, Constância Lima & NUNES, Isabella Rosado (Orgs.). Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26-46. Disponível em: <<https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Escrevivencia-A-Escrita-de-Nos-Conceicao-Evaristo.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2025.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Biblioteca Azul. 2008. 2 v.

GARCÍA GARDUÑO, José María & HONORATO, Rafael Ferreira de Souza. Processos de hibridização curricular e pedagógica na Ibero-América. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 22, p. 1-22, 2024. doi: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2024v22e65931>. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/curriculum/v22/1809-3876-curriculum-22-e65931.pdf>>. Acesso em: 8 ago. 2025.

GONZALEZ, Lélia. A mulher negra no Brasil. In: GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano*: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar. 2020b. p. 158-170.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020a. p. 75-93.

HONORATO, Rafael Ferreira de Souza. *A política de currículo do Programa de Educação Cidadã Integral para o atendimento de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/23501/1/RafaelFerreiraDeSouzaHonorato_Tese.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2025.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MOURA, Clóvis. *Sociologia do negro brasileiro*. São Paulo: Ática, 1988.

MUNANGA, Kabengele. Considerações sobre as políticas de ação afirmativa no ensino superior. In: PACHECO, Jairo Queiroz & SILVA, Maria Nilza da (Orgs.). *O negro na universidade: direito à inclusão*. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2007. p. 7-19. Disponível em: <<https://sites.uel.br/leafro/wp-content/uploads/2023/04/O-negro-na-universidade-o-direito-a-inclusao.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2025.

NASCIMENTO, Abdias do. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. São Paulo: Perspectiva, 2016.

OLIVEIRA, Iris Verena. Modos de aprontar na academia: escriturais e fabulações curriculares. *Série-Estudos*, Campo Grande, MS, v. 29, n. 65, p. 219-240, jan./abr. 2024. doi: <http://dx.doi.org/10.20435/serieestudos.v29i65.1941>. Disponível em: <<https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1941/1314>>. Acesso em: 20 mar. 2025.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RODRIGUES, Allan de Carvalho. *Os coletivos docentes e as redes curriculares*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <<https://www.bdttd.uerj.br:8443/bitstream/1/24342/2/Tese%20-%20Allan%20de%20Carvalho%20Rodrigues%20-%202023%20-%20Completa.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2025.

RODRIGUES, Allan; BARONI, Patrícia & HONORATO, Rafael Ferreira de Souza. 20 anos da lei 10.639: conversas curriculares entre saberes, práticas e políticas antirracistas. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 7-19, maio/ago. 2023. doi: <https://doi.org/10.12957/riae.2023.80242>. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/80242/47933>>. Acesso em: 18 jun. 2024.

SANTOS, Antônio. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu Editora / Piseagrama, 2023.

TORRES, Bolívar. Foto inédita de Machado de Assis reaquece polêmica sobre embranquecimento do autor. *O Globo*, Rio de Janeiro, 6 jul. 2018 [atualizado em 7 jul. 2018]. Cultura. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/cultura/livros/foto-inedita-de-machado-de-assis-reaquece-polemica-sobre-embranquecimento-do-autor-22860398>>. Acesso em: 10 mar. 2025.