

# EM CONFRONTO COM O EPISTEMICÍDIO: PROPOSTAS E DESAFIOS PARA O ENSINO DA LITERATURA NEGRO-BRASILEIRA NA ESCOLA

Amanda Kélvia dos Santos Almeida<sup>1</sup>

## Resumo:

A literatura é importante para reeducação das relações raciais, sendo utilizada para engajamento social e racial por parte de escrituras de pessoas negras. No entanto, o ensino de literatura brasileira nas escolas de ensino básico não escapa das amarras do epistemicídio, onde a discriminação racial se manifesta na falta de representatividade negro-brasileira. O presente trabalho foi de caráter bibliográfico e tem como objetivo refletir as formas em que o epistemicídio da literatura negro-brasileira prejudica o sujeito negro no contexto das escolas de ensino básico (fundamental e médio) e sugerir exemplos de conteúdos temáticos em escritos negros que possam contribuir para a implementação da cultura e da literatura negro-brasileira no ensino de literatura, com o intuito de incentivar a permanência do sujeito negro na escola, disseminar uma cultura antirracista e cultivar a educação étnico-racial. A exposição do alunato a conteúdos identificados com a história, cultura e identidades negras pela via da literatura também de autoria negra, contribui para somar esforços aos mecanismos de combate a uma estrutura educacional onde o epistemicídio é manifestado. A autonomia do (da) profissional de educação é essencial neste processo.

## Palavras-chave:

Epistemicídio; literatura negro-brasileira; representatividade étnica racial; ensino de literatura

## Abstract:

This paper aims to reflect on the ways in which the epistemicide of and in black-Brazilian literature, historically silenced, harms the black subject in the context of basic education (elementary and high school) in Brazil. It consider that, on the other hand, the exposure of students to contents identified with black history, culture and identities, through literature, contributes to adding efforts to the mechanisms to combat an educational structure in which epistemicide use to reduce self-esteem and personal and educational development. We emphasize that the autonomy of the teachers is essential in this process of educational practices changing and we suggest examples of thematic content, authors and works that contribute to the consolidation of black-Brazilian literature in teaching. We concluded that combating this type of literary epistemicide encourages the permanence of the black subject in school, by disseminating an anti-racist culture and positively cultivating ethnic-racial education. As theoretical foundation, we use, among others, Boaventura de Sousa Santos (1997); Sueli Carneiro (2005) and Cuti (2010), for the discussion of the concept of epistemicide, education and ethnic-racial relations in Brazil and black-Brazilian literature, respectively.

## Keywords:

Epistemicide, Black-Brazilian literature; Ethnic-racial representation; Teaching literature.

---

<sup>1</sup> Estudante do Curso de Letras-Língua Portuguesa pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB.

## Introdução

A gênese desta pesquisa encontra-se no desafio de implementar a literatura negro-brasileira na Educação Básica, na qual é possível encontrar diversos empecilhos socioculturais baseados na idealização de uma cultura educacional universal, ainda que hajam as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que fortalecem a igualdade étnico-racial na educação, conquistadas após históricas lutas dos movimentos negros. Essas leis surgiram como forma de resgate representacional de epistemologias assassinadas no decorrer da história do Brasil, sendo que a escola foi o principal laboratório de apagamento cultural (PEREIRA E ARAÚJO, 2017). O significado de cultura aqui referido diz respeito a “um conjunto de práticas significantes, e insiste na relação entre sistemas de representação, significado e cultura” (HALL apud SILVA, 2014, p. 52).

Outra questão é o quanto esse silenciamento reflete na vida individual do aluno, que traz explícita no fenótipo afrodescendente (cor da pele, cabelos etc) a marca da solidão causada pelo epistemicídio e a conseqüente negação de si mesmo, uma vez que se vê como participante de uma epistemologia marginalizada. Veras (2019, p. 23) reflete sobre o assunto e afirma que “discutir o racismo entre jovens, colocar esse assunto em pauta na escola e entender as raízes que ramificaram tantos preconceitos numa sociedade branqueada é um quebra de paradigma”.

O conceito de epistemicídio foi definido pelo sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (1997) e, na educação, foi foco da tese de doutorado da filósofa negro-brasileira Sueli Carneiro (2005). O termo é utilizado para referir-se a negação de um conhecimento em relação a outro, que implica em uma ferramenta de dominação cultural e deslegitimação de culturas historicamente silenciadas. Para Carneiro (2005), quando uma cultura impõe-se em relação à outra, constrói-se um sistema de desqualificação intelectual dos que fogem de um único padrão centrado na superioridade cultural. A pesquisa tem como problemática a seguinte questão: como facilitar a implementação de estratégias pedagógicas que possibilite a utilização das epistemologias negras no ensino de literatura?

A hipótese deste trabalho é que a exposição do alunato a conteúdos identificados com a história, cultura e identidades negras pela via da literatura também de autoria negra, contribui para somar esforços aos mecanismos de

combate a uma estrutura educacional onde o epistemicídio é manifestado; isto é, a resistência dentro de uma sociedade que, de forma já bastante tardia, busca explorar saberes condizentes com a realidade da maioria da população brasileira (afro/negro-descendente) para além do padrão eurocêntrico enraizado. São mecanismos de defesa que ganham espaço graças às incessantes lutas pelos direitos humanos.

A escola brasileira foi um ambiente historicamente utilizado para silenciar epistemologias que contrariassem a ordem hegemônica; por isso ela não pode ser desvinculada de intervenções políticas e, principalmente, não pode perpetuar-se na cultura do silenciamento. Esse fazer político implica em um futuro menos desigual, na qual resultará em formações de pessoas negras que poderão formar outras pessoas negras e, assim, fortalecer epistemologias na educação que impactará diretamente na autoestima dessas pessoas e, consecutivamente, na consciência de raça e classe social do restante da sociedade brasileira.

As literaturas escritas por pessoas negras são enquadradas como literatura afro-brasileira. De acordo com Pereira (2009 apud SOUSA, p. 32) a literatura afro-brasileira representa escrituras de pessoas negras e mestiças e conteúdos literários que envolvam a temática afro-brasileira, independente da descendência étnica. Já o poeta e ficcionista Cuti (2010)<sup>2</sup> prefere a utilização do prefixo *negro-*. O escritor afirma que a expressão negro-brasileira atrelada à literatura remete politicamente às lutas contra o racismo e se refere, especificamente, à literatura escrita por pessoas negras sobre a cultura negra que se formou no Brasil decorrente das influências africanas e da colonização/escavidão. Contudo, o autor, que é um dos intelectuais mais ativos do movimento negro, não minimiza a importância do resgate das heranças culturais dos africanos, cuja influência é majoritária na sociedade e fazem parte da verdadeira história identitária brasileira. Ao mesmo tempo, esse resgate serve para o entendimento do que realmente é a cultura negro-brasileira na contemporaneidade e os traços de culturas que foram ressignificadas e formou o que conhecemos hoje como negritude brasileira (CUTI, 2010).

As ideias de Cuti (2010) são, em nosso entendimento, pertinentes para discutir o conceito de epistemicídio, uma vez que utilizam a expressão negro-brasileira para especificar literaturas de escritores e escritoras negras brasileiras,

---

<sup>2</sup> Cuti é o pseudônimo do escritor paulista Luiz da Silva.

cujos conteúdos manifestam a influência africana ressignificada no Brasil, contribuindo para a formação cultural e identitária a partir de uma perspectiva social e racial.

Assim, trazemos como objetivo de reflexão as formas em que o epistemicídio da literatura negro-brasileira, no ensino de literatura, prejudica o sujeito negro no contexto das escolas de ensino básico (fundamental e médio) e, por fim, sugerir exemplos de conteúdos temáticos em escritos negros que possam contribuir para a implementação da cultura e da literatura negro-brasileira no ensino de literatura, com o intuito de incentivar a permanência do sujeito negro na escola, disseminar uma cultura antirracista e cultivar a educação étnico-racial. Para tanto, o texto está subdividido em três seções. Na primeira, procura-se explanar as diversas formas em que epistemicídio pode se manifestar na literatura e no ensino de literatura. A segunda seção apresenta a importância da representatividade da cultura negra no ensino de literatura brasileira para a autoestima e aprimoramento do desempenho escolar de estudantes negros. Já a terceira seção apresenta exemplos de conteúdos literários para o ensino da literatura negro-brasileira, a fim de provocar o combate ao epistemicídio na educação básica, levando-se em conta a autonomia do (da) profissional de educação.

### **Epistemicídio da Literatura Negro-Brasileira no Ensino de Literatura**

Como já indicamos, o termo *epistemicídio* é empregado para referir-se a epistemologias historicamente silenciadas a partir de uma tentativa de homogeneização cultural referente à ideia de cultura universal europeia. Para Carneiro (2005, p. 97) “o conceito de epistemicídio, assim definido, permite-nos tomá-lo para compreender as múltiplas formas em que se expressam as contradições vividas pelos negros com relação à educação e, sobretudo, as desigualdades raciais nesse campo”.

Os impactos do perverso rebaixamento intelectual dos africanos e seus descendentes, justificado pela escravidão e por um projeto institucional de branqueamento, infiltraram-se na estrutura da sociedade brasileira globalizada e continuam a impor seus efeitos nocivos, a despeito dos avanços científicos da modernidade ou mesmo os discursos pós-modernos. Em relação à ciência moderna, o sociólogo Boaventura de Sousa Santos afirma que:

(...) por de baixo de um brilho aparente, a ciência moderna, que o projeto da modernidade considerou ser a solução privilegiada para a progressiva e global racionalização da vida social e individual, tem-se vindo a converter, ela própria, num problema sem solução, gerador de recorrentes irracionalidades (SANTOS, 1997, p.34).

O projeto da modernidade, como indica Sousa Santos, valorizou como princípio a noção de racionalidade da ciência moderna e desconsiderou a heterogeneidade de epistemologias de saberes popular; isso levou à noção de superioridade das culturas baseadas numa homogeneização europeia em contraposição à diversidade cultural, gerando graves problemas de desigualdade de poder.

No Brasil, de acordo com Sueli Carneiro (2005), o percurso de inferiorização intelectual da pessoa negra acontece a partir de repercussões de discursos racistas de incapacitação cognitiva e de incapacidade de aculturação por parte dos negros sequestrados dos países africanos para mão de obra escravizada. É possível perceber isso em argumentos elaborados (RODRIGUES, N. apud CARNEIRO, 2005, p. 107) que afirmavam, no processo da abolição, que a solução para o controle social (dos negros) seria a genética branca em um processo de mestiçagem e clareamento dos corpos negros. Essa política teria como lógica a máxima aproximação com a estética branca que resultaria em uma maior capacidade de assimilação de valores eurocêntricos, diminuindo a presença da identidade cultural negra que se fortalecia no país.

Na literatura brasileira são visíveis as diversas formas de manifestação desse epistemicídio. Historicamente, o cânone literário brasileiro resume-se, majoritariamente, em intelectuais brancos do sexo masculino, em que as identidades de intelectuais negros foram silenciadas, a exemplo de “Luiz Gama, os irmãos Rebouças, Teodoro Sampaio, Machado de Assis, Juliano Moreira, Mário de Andrade, Cruz e Souza, Lima Barreto, expoentes negros das letras e das ciências” (CARNEIRO, 2005, p. 109). São personalidades literárias que sofreram (embora alguns resistissem) os processos de branqueamento intelectual, havendo durante muitos anos a negação da negritude associada à imagem, por exemplo, de Machado de Assis, Mário de Andrade e Jorge de Lima. Para Carneiro (2005, p. 108) “a desmoralização cultural do Outro realiza a um só tempo a superlativização do

Mesmo e a negação do Outro”. Proença Filho (2004) também discorre sobre o assunto:

Como acontece com Mário de Andrade, a biografia oficial de Jorge de Lima, pelo menos a publicada nas histórias e nos dicionários de literatura brasileira de que tenho notícia, e ainda as que figuram em seus livros, não apontam vinculação alguma com a ascendência negra, embora, como atestam os que os conheceram pessoalmente, eram evidentes em ambos traços físicos caracterizadores da mestiçagem. Curiosamente, costuma-se conceder ênfase à sua nordestinidade (PROENÇA FILHO, 2004, p. 171).

Proença Filho (2004) também fala sobre a imagem distanciada do negro disseminada na literatura brasileira escrita por brancos. Para o autor,

(...) a visão distanciada configura-se em textos nos quais o negro ou o descendente de negro reconhecido como tal é personagem, ou em que aspectos ligados às vivências do negro na realidade histórico-cultural do Brasil se tornam assunto ou tema. Envolve, entretanto, procedimentos que, com poucas exceções, indiciam ideologias, atitudes e estereótipos da estética branca dominante (PROENÇA FILHO, 2004, p. 161).

Os estereótipos citados pelo pesquisador se referem à imagem performática do negro que vence os obstáculos ocasionados pela escravidão a partir da mestiçagem, imagem do negro como vítima passiva, infantilizado, demonizado, distante da cultura brasileira, entre outros. São disseminações literárias que não somam para o ensino de literatura negro-brasileira como forma de representatividade étnica e cultural; ao contrário, projeta o ideal de distanciamento da cultura negro-brasileira e a infantilização cognitiva das pessoas negras, o que pode ocasionar sérios danos à autoestima do estudante negro na escola frente ao aprendizado da literatura.

Araújo (2006) discorre sobre um sistema de miscigenação que dissemina a “branquitude” como estética ideal, que permeia a educação contemporânea, se referindo aos meios de audiovisual e às cotas raciais das universidades públicas, mas que também pode ser válido para o tema literatura no ensino. Ele fala sobre o branqueamento proposital nas mídias como meio de “purificar” a cultura brasileira nos séculos passados e sobre o estereótipo do corpo negro, nas décadas mais atuais, associado ao negro marginal indisciplinado que tem como o ideal a mulher branca. Já nas universidades ainda são restringidas e dificultadas o acesso às cotas raciais, mesmo com o destaque de cotistas nas ciências acadêmicas. No entanto, o sistema de miscigenação, citado pelo autor, já vem sendo impregnado desde a

educação básica, quando o ensino transmite o mesmo método de “purificação” das mídias, muito nítida no ensino de literatura.

O silenciamento epistemológico se manifesta de forma ainda mais destacada na categoria de interseccionalidade em relação às mulheres negras. Elas são ainda menos reconhecidas do que os literatos negros que tiveram suas identidades raciais omitidas no cânone, havendo total apagamento da existência dessas mulheres durante vários séculos, apesar de algumas poucas mudanças na contemporaneidade. Sobre a interseccionalidade, Kimberle (2004) afirma:

Precisamos compreender que homens e mulheres podem experimentar situações de racismo de maneiras especificamente relacionadas ao seu gênero. As mulheres devem ser protegidas quando são vítimas de discriminação racial, da mesma maneira que os homens, e devem ser protegidas quando sofrem discriminação de gênero/racial de maneiras diferentes (KIMBERLE, 2004, p. 10).

Conceição Evaristo, intelectual e mulher negra, engajada com as lutas sociais e raciais, autoras de diversas obras literárias negro-brasileiras, divulgou, em 2018, um abaixo-assinado, com mais de 20 mil assinaturas que intencionavam a ocupação de uma vaga na Academia Brasileira de Letras (ABL) pela intelectual. O objetivo foi protestar contra os cargos ocupados majoritariamente por homens brancos em um país que reproduz o discurso mitológico da democracia racial. Sobre a falácia da democracia racial, Carneiro (2005) afirma:

As resistências à admissão e reconhecimento do protagonismo negro no Brasil trazem subjacentes a proposição/imposição de uma subjetividade aos negros conformada, segundo os interesses dos racialmente hegemônicos, e plenamente adequada ao projeto de relações raciais que o informa em que pela negação persistente do conflito e da contradição racial reitera-se a falácia da democracia racial (CARNEIRO, 2005, p. 146).

Evaristo se candidatou nas eleições para o cargo, mas perdeu por um único voto; o que reforçou na imagem a Academia de Letras, por escritores e escritoras negras engajadas na luta contra o racismo, uma estrutura que reflete o projeto de branqueamento, impactando no sistema de educação escolar em todos os níveis básicos, seja público ou privado, havendo nesta dimensão tanto corpos negros quanto corpos brancos e indígenas, tendo em vista que o ensino público é majoritariamente negro, mesmo que, muitos desses corpos, mutilados pelo ideal de beleza branca.

As intelectuais negras tem sido há muito tempo silenciadas, mesmo havendo alguns avanços resultantes de resistências no passado e no presente:

Mulheres afrodescendentes brasileiras como Esperança Garcia (1751) e Maria Firmina dos Reis (1825-1917) conseguiram de maneiras diferentes quebrar as barreiras impostas pelo racismo e sexismo. A primeira trata-se de uma mulher afrodescendente escravizada que redige uma carta ao governador da Província do Piauí, no dia 06 de setembro de 1770, para denunciar os maus tratos oriundos do sistema escravista. Essa carta é considerada por Souza (2015) 'uma gênese da literatura afro-brasileira' (p. 147). A segunda escreveu um livro, em 1859, intitulado 'Úrsula', sendo considerado um romance abolicionista, possivelmente o primeiro na história do Brasil, produzido pela Tipografia do Progresso de São Luís; além disso, esta mulher conseguiu aprovação no concurso para Instrução Primária e lecionou até 1881. (SOUZA E BOAKARI, 2018, p. 90).

E atualmente, como as escritoras "(...) Conceição Evaristo, Lia Vieira, Miriam Alves, Esmeralda Ribeiro, Geni Guimarães, Sônia Fátima da Conceição e outras estão resistindo às barreiras editoriais, sociais e culturais através da escrita" (SOUZA E BOAKARI, 2018: p. 90).

Como combate ao silenciamento epistemológico, foi lançada a série *Cadernos Negros* (1978) e, em seguida, o grupo Quilombhoje (1980), formado pelos integrantes dos Cadernos Negros: "Cutí, Oswaldo de Camargo, Paulo Colina e Aberlardo Rodrigues, teve na data inaugural e em momentos ocasionais a presença do escritor Mário Jorge Lescano" (CUTI, 2010, n.p). Cuti discorre sobre a famosa e ininterrupta publicação em seu livro *Literatura negro-brasileira* (2010):

No tocante à literatura, é com o surgimento de leitores negros no horizonte de expectativa do escritor, bem como de uma crítica com tal característica, que haverá um entusiasmo para que a vertente negra da literatura brasileira se descongele da omissão ou do receio de dizer a sua subjetividade. Um marco importante para isso se deu no final da década de 1970 do século XX, mais precisamente no ano de 1978, nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo; surgia o Movimento Negro Unificado contra Discriminação Racial, cuja sigla logo passou de MNCDR para tão somente MNU – Movimento Negro Unificado. Esse evento histórico dinamizou as entidades. No bojo de toda essa movimentação social que gerou, no mesmo ano, ocorre o lançamento da série Cadernos Negros (CUTI, 2010, n.p).

Isso foi possível graças ao acesso do leitor negro à alfabetização, mesmo que limitada, mas suficiente para instigar escritores negros a se engajarem socialmente e racialmente através da literatura. Nesse sentido, o intelectual também fala sobre os fatores importantes para a existência da literatura negro-brasileira, mais especificamente sua produção:

O acesso à alfabetização, à leitura e à prática da escrita literária, aquisição de bens culturais (livros, CDs, DVDs), disponibilidade de tempo, isolamento físico com espaço adequado para produção de textos, equipamentos para a escrita e pesquisa, crise de identidade gerada principalmente pelo afastamento cultural, o que faz o autor lançar-se em busca das raízes perdidas, competição social, de onde se dá o encontro com a prática do racismo e a conscientização de que ela implica vários aspectos - econômicos, psicológicos, religiosos, estéticos etc. (CUTI, 2010, n.p).

No entanto, essa alfabetização se torna muito deficiente quando crianças e jovens negros continuam assistindo às aulas de literatura e assimilando apenas literatos brancos, enquanto inúmeros escritores e escritoras negras sofrem silenciamento no sistema educativo. Um exemplo disso é a escritora Carolina Maria de Jesus (1914-1977) que, após ser reconhecida internacionalmente com a obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (1960), desde o século XX, ainda hoje não é reconhecida nos livros didáticos e o ensino de sua literatura passa a depender totalmente da autonomia do professor. De acordo com Souza e Boakari (2018):

Carolina de Jesus só interessava ao público e crítica quando era um 'bicho exótico da favela'. Saindo dessa condição, as malhas do epistemicídio trataram de silenciá-la. Essa realidade se conecta com as linhas abissais propostas por Boaventura, elas se instauram em qualquer lugar, neste caso, demarcando aquilo que deve ser lido/reconhecido em contraposição àquilo que deve estar às sombras, escondido. (SOUZA E BOAKARI, 2018, p. 90).

Carolina Maria de Jesus e os demais intelectuais negros e intelectuais negras são apenas alguns exemplos do epistemicídio na literatura. Dentro da sala de aula existem outros sujeitos, com potencial intelectual, que são prejudicados pelo silenciamento e que necessitam dessa representatividade no ensino de literatura e necessitam de um sistema educacional que reconheça as várias epistemologias que clamam por igualdade dentro do ensino-aprendizagem.

Carneiro (2005) diz que “no caso do epistemicídio enquanto subdispositivo do dispositivo de racialidade, são as desigualdades raciais naturalizadas no âmbito da educação que se apresentam como efeitos de poder (...)”. Assim, o principal efeito consequência é “(...) o rebaixamento da capacidade cognitiva do aluno negro” (CARNEIRO, 2005, p. 112-114).

O nível de escolaridade da população negro-brasileira está e sempre esteve abaixo da população considerada branca, envolvendo inúmeras questões sociais e raciais (IBGE, 2019), como a exclusão epistemológica da cultura negra e de outras

culturas e a falta de representatividade dentro do sistema escolar. Denise Silva (2014, p. 52) afirma que “é por meio da representação que a identidade e a diferença passam a existir”.

Freire (1976) diz que a classe dominante põe na política educacional um sistema reprodutor de conteúdo mecanicamente esvaziado de diversidades culturais havendo a necessidade de reconhecimento do educando negro como “sujeito de conhecimento” e reconhecedor de sua realidade social.

bell hooks (2013) reflete sobre a diferença da aprendizagem transformadora das escolas de comunidades negras dos Estados Unidos em comparação com a “aprendizagem de obediência” das escolas brancas, em que a segunda resume-se em reprodução de meras informações, sem levar em consideração outras epistemologias, reforçando a ideia do negro como reprodutor do conhecimento do branco. Já a educação como prática transformadora inclui no sistema de ensino práticas pedagógicas que valorizam as influências culturais no ensino aprendizagem, buscando sempre conceituar práticas educacionais conforme as diversidades, pois cada sala de aula tem suas especificidades, devendo, como obrigação do educador, modificar suas estratégias e adaptá-las de acordo com as culturas dos educandos.

Boaventura de Sousa Santos (apud NUNES, 2005) também critica o “conhecimento hermético” e chama atenção para a importância de haver um avanço na “dimensão normativa dos valores” ao invés da “estagnação na dimensão total das regras”. Ele afirma que colocar a ciência em uma dimensão centrada principalmente nas regras, hegemoniza e desvaloriza diversas epistemologias, criando uma lógica que tem como foco a acessão industrial e capitalista, velando a importância do pensamento crítico, homogeneizando a linguagem discursiva e empobrecendo culturalmente a sociedade. O sociólogo se refere a linguagem científica, mas quando trazemos a reflexão para o contexto da linguagem literária brasileira estudada nas escolas, a realidade se aproxima igualmente à noção de conhecimento hegemônico. As literaturas de cânones brasileiros brancos ensinados nas escolas performatizam linguagens distanciadas da diversidade linguística e cultural das epistemologias negro-brasileiras. São linguagens rebuscadas que ainda tratam com estereótipo os negros e indígenas.

No início do século XXI, houve importantes conquistas resultantes dos movimentos contra-hegemônicos no combate às diversas formas de silenciamento

epistemológico, em que a literatura negro-brasileira começou a ganhar espaço na educação graças à mudança na LDB (Lei e Diretrizes e Bases) brasileira, a partir das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008,<sup>3</sup> que obrigam a implementação da diversidade epistemológica nas escolas. Estas leis federais surgiram para incentivar a inclusão das epistemologias de culturas africanas, negro-brasileiras e indígenas. Elas foram resultado das lutas dos movimentos negros para pressionar o sistema educativo quanto ao reconhecimento da diversidade cultural e a importância de sua valorização no percurso educativo de crianças e jovens brasileiros. Candau afirma:

Temos uma sociedade multicultural, que tem como raízes ancestrais os povos indígenas, negros e europeus, e, portanto, faz-se necessário o reconhecimento do 'outro', numa perspectiva intercultural que promova o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais, na construção de uma sociedade democrática, pluralista e inclusiva, que articulem as políticas de igualdade e identidade. (CANDAU *apud* VERAS, 2019, p. 22-23).

Pereira e Araújo (2017) recorda em sua pesquisa a perspectiva ainda eugenista de raça na educação, historicamente pensada pela linha de raciocínio europeu. Essa crítica recai sobre o ponto de vista dos “dirigentes da educação” no começo do Século XX, os quais “[...] definiram as escolas como clínicas em que os males nacionais associados à mistura das raças poderiam ser curados” e “[...] suas crenças forneceram um poderoso motivo para a construção de escolas e moldaram a forma como essas escolas funcionariam” (DÁVILA *apud* PEREIRA E ARAÚJO, 2017, p. 3). Isso foi mudando graças ao “currículo, militantes do movimento negro”, que depois de várias lutas e reivindicações contra um sistema que a todo o momento afirmava e ainda afirma não haver racismo no Brasil (DUARTE, 2011; PEREIRA E ARAÚJO, 2017, p. 6), que foi possível conquistar a Lei Federal Nº 10.639/2003, da LDB. Pereira e Araújo (2017) declaram:

---

<sup>3</sup> “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".

LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.

“Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [LDB], 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’”.

Fonte: <http://www.planalto.gov.br/>

Talvez o mais impactante, que tem possibilitado mudanças culturais em escolas de todo o país e na sociedade brasileira como um todo, tenha sido a criação da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de História e Culturas africanas e afro-brasileiras nas escolas de todo o país. Esta legislação foi necessária para a problematização do eurocentrismo historicamente presente nos currículos brasileiros e tem o potencial de levar à construção de uma educação que contribua para a consolidação de uma perspectiva democrática e antirracista. (PEREIRA E ARAÚJO, 2017, p. 6-7).

Entretanto, a principal dificuldade atual dos professores de educação básica é colocar em prática essas obrigações políticas, mesmo com incentivos de leis federais. Ainda há muita resistência quanto a práticas de leis que dispõem sobre as diversidades culturais na educação brasileira. Uma pesquisa feita em 2015 sobre as Escolas Estaduais do Ceará revela:

Essa postura de resistência por parte da escola se contradiz ao discurso presente tanto nos documentos oficiais e nas práticas das Secretarias de Educação, quanto no entendimento das próprias escolas sobre a melhoria da qualidade na educação. Percebe-se claramente a negação e ou omissão de uma educação voltada ao reconhecimento e construção da identidade. Isso nos permite questionar sobre a relação entre essa omissão, consentida pelo currículo e pela escola, e os resultados sobre a vida escolar dos alunos de ascendência africana e indígena. (Amorim *et al*, 2015, p. 103).

Felizmente, há inúmeras pesquisas que contribuem para a literatura negro-brasileira na educação, dando maior visibilidade ao tema, pautando como o principal desafio o silenciamento estrutural, disseminado no sistema educacional brasileiro. Vale destacar a pesquisa de Souza e Boakari (2018), que analisaram escritoras negras que produziram Literatura Infantil Afro-brasileira e Literatura Africana, rompendo a barreira do silenciamento pela criação de livros voltados para temáticas negro-infantis como modo de representatividade cultural e étnico-racial. O propósito da pesquisa foi fomentar a implementação das leis Nº 10.639/2003 e Nº 11.645/2008 no ensino infantil. Souza e Boakari (2018) também dialogam com o conceito de epistemicídio, visto como um cenário de consequências historicamente arraigadas na sociedade brasileira.

### **Literatura Negro-Brasileira e a Autoestima de Alunas e Alunos Negros**

Em o artigo “O resgate da epistemologia”, João Nunes (2010) discorre sobre a condição dos saberes e suas validades diante de outros conhecimentos afirmando que “nenhuma forma de saber ou de conhecimento deve ser outorgado o privilégio

de ser considerada como mais adequada ou válida do que outras sem a submeter a essas condições situadas e sem a avaliar pelas suas consequências ou efeitos” (NUNES, 2010, p. 232).

Nesta mesma linha de pensamento, Carneiro (2005) reflete que a negação de uma educação de qualidade, recorrente da discriminação na educação, compromete a autoestima de alunos negros. Essa negação pode refletir no epistemicídio que, de acordo com Boaventura Santos (apud CARNEIRO, 2005, p. 96), foi mais vasto, na história, do que o genocídio “porque ocorreu sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar, ou ilegalizar práticas e grupos sociais que podiam ameaçar a expansão capitalista (...)”.

Segundo Pereira e Araújo (2017, p. 5), “educar para a igualdade implica em combater o racismo ao mesmo tempo em que se promove, nos currículos e escolas, a construção de espaços de enunciação das diferenças (...)” possibilitando “(...) questionar preconceitos enraizados e de conduzir as práticas educativas que contemplem e valorizem as diferenças culturais e raciais existentes”.

Dante disso, Duarte (2011) dividiu em duas tarefas os desafios do contexto “adverso” atual: 1) “a de levar ao público a literatura afro-brasileira, fazendo com que o leitor tome contato não apenas com a diversidade dessa produção, mas também com novos modelos identitários (...)”; 2) “(...) o desafio de dialogar com o horizonte de expectativas do leitor, combatendo o preconceito e inibindo a discriminação sem cair no simplismo muitas vezes maniqueísta do panfleto.” (DUARTE, 2011, p. 398). Já Carneiro (2005) observa que a escola formal brasileira ainda carrega uma grande insensibilidade com relação à representatividade positiva da cultura negra no ensino. A autora afirma que:

(...) autores festejados como Monteiro Lobato permanecem referência para a educação infantil com suas Dona Benta, negra gorda na cozinha, chacota de crianças brancas, dentro e fora dos livros, mas há algo maior, mais profundo, conforme nos aponta Edson Cardoso, que se revela no livro de Lobato, O Presidente Negro, como metáfora literária da vontade de anulação física dos negros, ou seja, o biopoder (CARNEIRO, 2005, p. 288).

Gomes (2003) afirma que a sociedade foi educada em um contexto sociocultural de diferenças construídas em meio a conflitos e tensões sociais e raciais e reforça o papel importante da escola em desconstruir os estereótipos ocasionados por esses conflitos, já que é no ambiente escolar que esses conflitos

são mais nítidos, sendo de responsabilidade dessas instituições o papel de mediar o conhecimento e de transmitir cultura. A autora reflete sobre importância do educador nesse processo de desconstrução:

Cabe ao educador e à educadora compreender como os diferentes povos, ao longo da história, classificaram a si mesmos e aos outros, como certas classificações foram hierarquizadas no contexto do racismo e como este fenômeno interfere na construção da auto-estima e impede a construção de uma escola democrática. É também tarefa do educador e da educadora entender o conjunto de representações sobre o negro existente na sociedade e na escola, e enfatizar as representações positivas construídas politicamente pelos movimentos negros e pela comunidade negra. A discussão sobre a cultura negra poderá nos ajudar nessa tarefa. (GOMES, 2003, p. 77).

Gomes (2003) também afirma que nesse processo de desconstrução não pode faltar o tema racismo e desigualdade racial para a construção de formação cultural:

Essa politização da raça e da cultura negra não implica a entrada para o movimento social negro, o que não deixa de ser uma boa experiência. Significa saber que estamos entrando em um terreno complexo, em que identidades foram fragmentadas, auto-estimas podem estar sendo destruídas. A fome, a pobreza e a desigualdade têm incidido com mais contundência sobre os descendentes de africanos em nosso país do que em relação ao segmento branco. Como dizem alguns pesquisadores: elas têm cor. A reversão desse quadro diz respeito à construção de políticas públicas específicas, tanto na educação básica quanto no ensino superior. Significa resgatar a positividade dessa cultura, a sua beleza, a sua radicalidade e sua presença na constituição da nossa formação cultural (GOMES, 2003, p. 78).

Em relação à formação cultural no contexto de aula, a literatura negro-brasileira pode servir como importante ferramenta de representação identitária para os estudantes que estudam em escolas públicas e privadas, mas não se sentem representados nas literaturas escritas por escritores brancos, homens e mulheres, do cânone da literatura brasileira. Em geral, essas literaturas fogem da realidade das periferias, e em alguns casos são limitadas às culturas sulistas. Nos casos em que a cultura do nordeste, região com predominância negra, é retratada, ela ainda o é com estereótipos negativos, com exemplos em obras do consagrado romancista baiano Jorge Amado.

De acordo com Proença Filho (2004, p. 161) “a presença do negro na literatura brasileira não escapa ao tratamento marginalizador que, desde as instâncias fundadoras, marca a etnia no processo de construção da nossa

sociedade”. Essa marginalização da imagem do negro na literatura prejudica de forma imensurável a autoestima dos estudantes negros, que quase sempre se encontram em posição de comparação com o outro considerado branco. Sousa (2015) reflete sobre os impactos do conceito de beleza:

Ainda que a discussão tenha se iniciado no âmbito filosófico, o conceito de beleza enquanto ideia reflete de várias formas o que buscamos na vida através de um objeto de amor, objeto artístico e tantos outros objetos que passamos vida procurando. Mas ainda: uma ideia do que vem a ser belo impacta fortemente sobre a própria autoestima do indivíduo (SOUSA, 2015, p. 19).

E ainda, se referendo à literatura canônica brasileira, a autora afirma que:

(...) a literatura considerada canônica, na maioria das vezes, recai nos preconceitos arraigados no âmago da sociedade e, por isso, encarados como naturais. Apresenta uma temática do negro, abordando aspectos histórico-culturais. Desse modo o leitor negro não encontra uma representação positiva que o faça orgulhar-se da cultura e da raça a que pertencem (SOUSA, 2015, p. 35).

Assim, o fato de os estudantes negros não incorporarem a realidade proporcionada na escola e nas aulas de literatura, pode contribuir para não se sentirem incentivados a continuarem no ambiente escolar enquanto outros encaram a disciplina de português como difícil e cansativa, sendo ainda pior para alunos negros de escolas públicas, já que fazem parte da população que se encontra em maior vulnerabilidade social e muitas vezes são impostas outras dificuldades ocasionadas pelos problemas financeiros, em que as chances de exploração infantil aumentam, e a desigualdade racial, em que os pais desses alunos são muitas vezes de baixa escolaridade e não podem ajudar no processo de alfabetização dos filhos.

Sobre a importância da representatividade para a construção de reconhecimento da identidade negra, Andrade (2005) reflete sobre como o resgate positivo da história da identidade negra pode impactar de forma ainda mais positiva na autoestima dos alunos negros. No tocante contrário, a autora reflete que:

É a ausência de referência positiva na vida da criança e da família, no livro didático e nos demais espaços mencionados que esgarça os fragmentos de identidade da criança negra, que muitas vezes chega à fase adulta com total rejeição à sua origem racial, trazendo-lhe prejuízo à sua vida cotidiana. Referências, segundo Distante, são pontos claros no próprio passado (DISTANTE, op. cit., p. 84). Se a pessoa acumula na sua memória as referências positivas do seu povo, é natural que venha à tona o sentimento de pertencimento como reforço à sua identidade racial. O contrário é fácil de

acontecer, se se alimenta uma memória pouco construtiva para sua humanidade (ANDRADE, 2005, p. 120).

Nessa perspectiva, Carneiro (2005) cita o exemplo do relato de Edson Cardoso com a primeira experiência literária, já na graduação, com uma literatura de representatividade na qual o mobilizou, posteriormente, a uma consciência política de reconhecimento de si. Ela descreve que:

Edson Cardoso expressa o impacto definitivo sobre ele do momento de seu reconhecimento, de sua admissão plena a uma identidade questionada, desde a infância. O reconhecimento de um valor, de uma importância, no interior daquilo mesmo em que se constituíram em suas primeiras vivências de discriminação, de diferenciação. Edson diz explicitamente “minha vida passou a fazer sentido” (ANDRADE, 2005, p. 305).

Essa consciência de si, no exemplo citado acima, exigiu uma consciência política do sujeito reconhecido reforçando que não há como discutir cultura negra deixando de lado a temática racismo. Edson Cardoso teve contato com essa literatura apenas na graduação, mas pensar essa literatura já ensino infantil pode acarretar em um maior engajamento com a leitura em relação à população negra brasileira e em um menor índice de analfabetismo no Brasil, pois haveria reconhecimento cultural e o sentimento de pertencimento.

No livro *Pele negra, mascaras brancas* (2008), Fanon (2008) expões o valor da ideia de reconhecimento na relação entre o indivíduo negro e o indivíduo branco:

O homem [a pessoa] só é humano na medida em que ele quer se impor a um outro homem, a fim de ser reconhecido. Enquanto ele não é efetivamente reconhecido pelo outro, é este outro que permanece o tema de sua ação. É deste outro, do reconhecimento por este outro que dependem seu valor e sua realidade humana. É neste outro que se condensa o sentido de sua vida (FANON, 2008, p. 180).

O martinicano também fala do valor da mediação na desconstrução desse processo de relação humana. Ele afirma que “o único método de ruptura com este círculo infernal que me reenvia a mim mesmo é restituir ao outro, através da mediação e do reconhecimento, sua realidade humana, diferente da realidade natural. Ora, o outro deve efetuar a mesma operação” (FANON, 2008, p. 181). Esta mediação pode acontecer de diversos modos, mas a educação é o meio mais efetivo para sua realização.

Nesta mesma linha de raciocínio, Lima (2005, p. 101) realiza o seguinte questionamento: “E se pensarmos nesse universo literário, imaginado pela criação humana, como um espelho onde me reconheço através dos personagens, ambientes, sensações?”. Essa pergunta reflete a imagem que é transmitida na literatura e como isso pode impactar em conflitos negativos, seja relacionados à estereótipos sobre o negro seja na falta da temática negro-brasileira.

Nesse sentido, Sousa (2015) fala sobre a construção do ensino para a literatura negro-brasileira no resgate da identidade a partir da criação da autoimagem do estudante negro e a desconstrução do ideal de beleza branca. Ela afirma que

(...) quando falamos em uma literatura que ressignifique a condição cultural e estética do negro estamos nos referindo a ações e textos que apontem para a valorização da cultura e da beleza negra que não reforcem preconceitos e nem apresentem personagens negros revestidos de humilhação submissão e exclusão e que ponham fim à “síndrome do patinho feio” que afeta a maioria dos alunos negros pelas escolas do Brasil (SOUSA; SITO apud SOUSA, 2015, p. 39).

A autora complementa afirmando que “a construção de uma autoimagem positiva e de uma autoestima elevada só será plenamente possível quando houver a substituição da vergonha de não ser branco pelo orgulho de ser negro por um processo de resgate da beleza e da dignidade (...) (SOUSA, 2015, p. 39)”.

Dante disso, Carneiro (2005) afirma que a educação, por proporcionar maior chance de ascensão financeira, é almejada por muitas famílias negras que, mesmo com dificuldades raciais e sociais, alcançam formações que ajudam no processo de reconhecimento indenitário por meio do acesso a informação e por meio da leitura. A autora reforça a importância dos livros na resistência contra o racismo:

Ao apreço à educação soma-se o amor à leitura, aos livros e outros veículos de formação e informação. Os livros operam como código de entrada para um mundo desejado e um saber almejado. É por isso que se desenha como determinante, o papel da leitura na possibilidade de resistência ao dispositivo de racialidade e o papel estratégico do analfabetismo no epistemicídio inserido no âmbito da racialidade.

Todas as testemunhas acentuam a importância do hábito da leitura adquirido no interior da família como diferenciador da performance escolar que apresentaram em relação a outros alunos. Mais ainda, tratam a leitura como um hábito havido como necessidade e prazer ao longo da vida. De fato, o incentivo à leitura e à educação aparecem não apenas como ferramentas da educação formal, mas como forma de construção da autonomia de pensamento e ação que para eles deveu-se mais aos

processos extra escola de aprendizagem do que aos da educação escolar formal (CARNEIRO, 2005, p. 293).

Desse modo, o ambiente escolar pode ser compreendido como um espaço de intervenção educacional em que deve haver um diálogo entre culturas e diversidades existentes no Brasil, ao invés de um ambiente que, ao contrário, oprime outras epistemologias que estão fora do padrão eurocêntrico. Nesta perspectiva, Cavalleiro (apud SOUSA, 2015) sugere oito posturas que podem ser adotadas por educadores para um ensino antirracista. O/a educador/a racialmente consciente:

1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira.
2. Busca, permanentemente, uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.
3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negras e brancas, sejam respeitadas.
4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utilizar a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos os alunos.
5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.
6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do “eurocentrismo” dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como estudo de “assuntos negros”.
7. Pensa meios de formas de Educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.
8. Faz elaborações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e alunas pertencentes a grupos discriminados (CAVALLEIRO *apud* SOUSA, p. 40).

Já no ensino de literatura a autora também concorda que é importante selecionar texto que performatizam a cultura negra de forma positiva, sem estereótipos.

### **Fugindo do Epistemicídio: Representatividade em Obras Negro-Brasileiras**

Quando se fala em fugir do epistemicídio, é preciso recordar o movimento cultural e identitário organizado pela diáspora negra na Europa nos anos de 1930, nomeado de *Negritude*; um termo criado por Aimé Césaire para desconstruir a afirmação pejorativa de “nègre”, ou seja, negro, na qual era direcionado um sentido negativo ocasionado pela escravidão. A ideia era construir um significado positivo a essa afirmação (PESSANHA, 2003). Para Aimé Césaire, “a negritude é o reconhecimento do fato de ser de ser negro e a aceitação deste fato, de nosso

destino de negro, de nossa história e de nossa cultura” (apud PESSANHA, 2003, p. 150). Em contrapartida, alguns intelectuais negros dissidentes do movimento criticaram a Negritude com a justificativa de ser um movimento essencialista por partir de uma perspectiva eurocêntrica da sociedade para contestar a perspectiva africana de sociedade. No entanto concordamos com Pessanha (2003) ao afirmar que:

Se a negritude passou a ser criticada posteriormente por seu essencialismo e sua epidermização, é preciso lembrar que ela foi muito importante para o surgimento de uma nova modalidade de percepção do negro, de sua história, cultura e arte, além de propiciar condições de continuidade a uma vertente de manifestação literárias, que focalizavam o negro e seu universo. Pode-se, portanto, dizer que a negritude representou o primeiro momento de luta contra a alienação engendrada pelo sistema colonialista, escravocrata, participando da relação dialética branco/negro e preencheu o primeiro espaço de conscientização do negro (PESSANHA, 2003, p.160).

No Brasil, Pessanha (2003) discorre sobre os “possíveis traços de negritude brasileira” que ganhou destaque na literatura, como por exemplo, a fundação do Teatro Experimental do Negro (1944), fundado por Abdias do Nascimento, que recorreu ao resgate da negritude a partir das culturas africanas performatizadas em peças escritas por escritores negros e encenadas por atores negros. *Os Cadernos Negros* (1978) também é um exemplo de negritude na literatura (PESSANHA, 2003), sendo símbolo literário da negritude dentro do movimento negro no Brasil. Antonio (2005) afirma que tanto o Teatro Experimental do Negro (1944) quanto os *Cadernos Negros* (1978) tem uma trajetória marcada pela “luta contra o racismo como fator de aglutinação” (ANTONIO, 2005, p. 16).

Na perspectiva dos traços de negritude em obras literárias, pode-se citar, como exemplo, algumas criações poéticas dos *Cadernos Negros* 27 (2004) que abordam o tema representatividade negra na poesia, fazem uma releitura da história do negro no Brasil e que podem contribuir em muito como conteúdo a ser levado para uma aula de literatura. Antonio (2005) cita alguns fragmentos desses poemas, como a poesia “O Almirante Negro”, de Edson Robson Alves dos Santos, que desconstrói a ideia de que os negros que foram escravizados, no Brasil, aceitavam a sua condição de escravizados de forma pacífica, como neste fragmento: “Na ilha das cobras prenderam o negro/ Que nas águas da Guanabara/ Fez Hermes tremer de medo” (CN 27 apud ANTONIO, 2005, p. 138). O professor e crítico, que também é

poeta da mesma série, comenta sobre a abordagem do negro como herói, que, segundo ele, é recorrente nos Cadernos Negros. O autor reflete sobre a poética de Santos como releitura da história dos negros:

Os heróis evocados, as situações revistas, os episódios aventureiros e tudo quanto pode servir de quadro, espaço temporal aos poemas e contos configura-se em função do drama que cada protagonista da história afro-brasileira viveu em contraponto ao âmago da situação vivida hoje pelos autores da série. Nesse caso, o importante não é apenas integrar, enquanto tema, os marginalizados pela história. Aqui o que se vislumbra é moldar de dentro para fora, isto é, aprender, numa releitura da história, a realidade negra que sai da trajetória, por exemplo, do Almirante Negro (ANTONIO, 2005, p. 138).

Pensando em um ensino que incorpore uma releitura da história, Gomes (2005) ressalta o cuidado em abordar a temática do negro escravizado de forma intensa no ensino, pois isso pode impactar de forma negativa os estudantes negros. A autora afirma que:

Geralmente, quando personagens negros entram nas histórias aparecem vinculados à escravidão. As abordagens naturalizam o sofrimento e reforçam a associação com a dor. As histórias tristes são mantenedoras da marca da condição de inferiorizados pela qual a humanidade negra passou. Cristalizar a imagem do estado de escravo torna-se uma das formas mais eficazes de violência simbólica. Reproduzi-la intensamente marca, numa única referência, toda a população negra, naturalizando-se, assim, uma inferiorização datada. A eficácia dessa mensagem, especialmente na formatação brasileira, parece auxiliar no prolongamento de uma dominação social real. O modelo repetido marca a população como perdedora e atrapalha uma ampliação dos papéis sociais pela proximidade com essa caracterização, que embrulha noções de atraso (GOMES, 2005, p. 103).

Desse modo, os Cadernos Negros podem orientar os docentes a abordarem temática do negro na história de forma desconstruída, não apenas ressaltando as dores, mas principalmente as lutas de resistência, as culturas e civilizações africanas, seus saberes e identidades, passando pelas influências linguísticas, musicais, medicinais, metalúrgicas, culinárias, religiosas, entre outros elementos que surgem como temática nas publicações dos contos e poemas de Cadernos Negros.

Pessanha (2003) afirma que apesar de ainda existir muitos discursos estereotipados sobre os negros, autores e obras conquistam visibilidade e enriquecem a literatura brasileira com epistemologias negras. A autora afirma que

“escritoras e escritores negros, apesar de serem minoria [socialmente representada], tendo em vista a população negra brasileira, já são vozes que rompem o silêncio e precisam ser ouvidas em prol do resgate da cultura negra neste país” (PESSANHA, 2003, p. 162).

Assim, existe uma extensa quantidade de textos produzidos por pessoas negras na qual é possível resgatar, por exemplo, o conceito de belo a partir da literatura negro-brasileira. Literatura como a de Carolina Maria de Jesus resgatam a beleza do padrão estético negro, quando se lê:

Eu adoro a minha pele negra, e o meu cabelo rústico. Eu até acho o cabelo de negro mais iducado do que o cabelo de branco. Porque o cabelo de preto onde põe, fica. É obediente. E o cabelo de branco, é só dar um movimento na cabeça ele já sai do lugar. É indisciplinado. Se é que existe reencarnação, eu quero voltar sempre preta (JESUS apud TRINDADE, 2018, P. 6).

Carolina escreve em um contexto de desigualdade social que descreve bem a divisão racial e econômica do Brasil e transmite seu engajamento político que se formou a partir do “lugar de fala”. Para Djamila Ribeiro (2017) “o falar não se restringe ao ato de emitir palavras mas de poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social” (RIBEIRO, 2017, p. 64). Reconhecer o lugar de fala é também reconhecer a heterogeneidade desse lugar. Na literatura, pode servir como ferramenta de representatividade cultural/racial/gênero e de conscientização social.

Ainda sobre o tema identidade, em sua tese de mestrado, Sousa (2015) analisa a perspectiva de representatividade negra no conto *Pixaim* (2011), de Cristiane Sobral, e no conto *Minha cor* (2007), de Raquel Almeida. Os dois contos estão relacionados à estética negra e podem contribuir para criar um espelho de referência positiva para alunos e alunas negras na escola. O primeiro conto fala sobre uma personagem negra de cabelos crespos, fruto de um relacionamento inter-racial. A personagem performatiza uma trama de tentativa de branqueamento por parte da mãe da personagem em querer alisar com “ferro quente” a cabelo da menina, mas não somente. O conto adentra a temática representatividade no sentido de que a menina se recusa a todo o momento negar sua identidade negra que se encontrava em destaque em seu crespo, apesar dos conflitos psicológicos submetidos pela mãe (SOUSA, 2015):

Nesse momento tive a certeza de que mamãe queria me embranquecer! Era a tentativa de extinção do meu valor! Chorei, tentei fugir e fui capturada e premiada com chibatadas de vara de marmelo nos braços. Fim da tentativa inútil de libertação. Sentei e deixei o henê escorrer pelo pescoço enquanto gelava por dentro, até sentir a lâmina fria da água gelada do tanque de concreto penetrando em meu couro cabeludo. Depois, já era tarde (...) (SOBRAL apud SOUSA, 2015, p. 68).

Mas, mesmo com toda a violência sofrida, a protagonista ressignifica a violência e transforma em empoderamento e liberdade na vida adulta, resgatando uma imagem positiva da negritude (SOUSA, 2015):

Uma mulher madura de olhar doce e fértil vê sua imagem no espelho e ajeita com cuidado as tranças corridas, contemplando com satisfação a história escrita em seu rosto e a beleza que os pensamentos dignos conferem à sua expressão. É uma mulher livre, vencedora de muitas batalhas interiores, que se prepara para a vida lutando para preservar a sua origem, pois sabe que é a única herança verdadeira que possui. Ela aprendeu e jamais esquecerá. A gente só pode ser aquilo que é. (SOBRAL apud SOUSA, 2015, p. 68).

Já o conto *Minha cor* (2007). de Raquel Almeida, é analisado por Sousa (2015) na perspectiva de resgate da identidade a partir da ancestralidade. A autora afirma que o conto de Raquel Almeida reflete sobre os conflitos de identidade ocasionados pelas marcas da miscigenação no Brasil, em que as marcas de negritude da protagonista são camufladas pela cor parda estampada em seu documento de identidade e no discurso da mãe da personagem:

No momento da espera para a retirada do documento, surge o conflito desencadeado pela fala da mãe, ao dizer que na certidão de nascimento da menina constava que ela era parda. Na cabeça dela, uma confusão se instala. Sabia que se tratava da cor de sua pele, mas que cor seria aquela, que ela mesma nunca tinha ouvido falar? A mãe tenta diminuir os questionamentos da filha dizendo que elas são iguais, nem preta e nem branca. Mas a narradora não se contenta com a resposta, como comprova o texto: “branco. Ah! A cor da minha amiguinha. Preto, a cor do meu pai. E pardo? Não existe! Que cor é essa que colocaram no meu documento?” (ALMEIDA, 2007, p. 186). (SOUSA, 2015, p.69).

A protagonista começa a destrinchar seus conflitos quando começa a refletir sua identidade no samba (SOUSA, 2015). O samba é um gênero musical que foi criado pelas misturas de ritmos trazidos do continente africano que se manteve

pelos seus descendentes originando no gênero que se tornou a principal marca cultural do Brasil. Silva M. (2005) discorre sobre a importância das músicas e das festas tradicionais na cultura brasileira que incorpora a identidade negro-brasileira e reflete a influência africana na cultura. A autora afirma que:

Os mitos sobre os orixás, as histórias sobre valores da comunidade, envolvendo animais, crianças e adultos, bem como os toques de atabaques, baterias de escolas de samba, o bumba-meu-boi, os blocos afros, o frevo, a congada e muitas outras formas de festejos e danças, revelam força de vida, contam como são os orixás – nossa essência mais profunda – falando dos heróis da comunidade, ensinando amizade, perdão, responsabilidade e dando identidade cultural a todo um grupo de brasileiros, que só aprendeu a ter vergonha de suas raízes. Só através de uma releitura dos elementos que compõem as culturas negras no Brasil é que poderemos tentar um meio, um aprofundamento pedagógico, que nos encaminhe para uma pedagogia genuinamente brasileira, capaz de resgatar para todos os brasileiros uma cultura nossa, considerada até agora marginal, mas que responde pela identidade cultural do país, estando presente em todos os setores da sociedade. Repensar o Brasil é mergulhar em suas raízes e buscar os valores e fundamentos de uma cultura milenar, que se preocupa com a realização e felicidade das pessoas (SILVA, M., 2005, p. 97).

A protagonista do conto de Raquel Alves também performatizou outras ferramentas para resolução de seu conflito de identidade, como conhecer as origens de seus antepassados através de uma mais velha, sua avó. Assim, o conteúdo literário negro-brasileiro que se encontra no texto pode impactar no fazer docente no levar representatividade para a sala de aula.

Ainda, referente ao samba e ritmos negro-brasileiro, no que se refere ao ensino de literatura, Theodoro (2005) sugere o álbum *Você não me pega (1995)*, de Martinho da Vila, como conteúdo pedagógico para trabalhar em sala de aula. O álbum foi criado para o filho de Martinho da Vila, na qual a primeira música tem como nome “Preto Ferreira”, e tem a participação da família. Theodoro (2005, p. 89) afirma que “A letra é um verdadeiro primor, citando uma tradição africana de apresentar a criança à lua para que ela ajude a criar, com sua força, com sua energia cósmica”. Como pode-se observar no fragmento: “Luar, luar Pega a criança e ajuda a criar/ Meu compadre/ O pretinho tá nadando/ Na barriga da comadre/ Quando a bolsa se romper/ Vai sair esperneando/ Chorando, fazendo careta/ Mas seu choro é pra dizer/ Que a gente tem que comer/ E o seu primeiro prazer/ Mamar na teta (...)” (THEODORO, 2005, p. 89). Além dos outros sambas do álbum com conteúdos que podem servir como representatividade cultural para o ensino, como o samba “Você não me Pega”, que fala sobre as cantigas de rodas e outras

brincadeira tradicionais repassadas por gerações mas que são cada vez menos comuns, entre outros (THEODORO, 2005).

Além disso, é possível trabalhar a representatividade dentro da sala de aula de outras formas. Luz e Rückert (2016) contribuem para o ensino de literaturas negro-brasileiras o trabalho com o livro *Becos da memória* (2006), de Conceição Evaristo. De acordo com as autoras, Evaristo performatiza as comunidades e favelas, de Minas Gerais, de forma a destacar riqueza cultural que contradiz o estereótipo negativo criado pela elite branca do estado, ao mesmo tempo em que a escritora chama atenção para os dramas sociais nos quais as pessoas negras estão mais inseridas. Em *Becos da memória*, a escritora transforma em personagens indivíduos que fizeram parte de sua vivência, dando voz a essas personalidades. Luz e Rückert (2016) reflete sobre a obra:

Este livro é composto de uma narrativa descontínua e que contém a riqueza de diversas vozes e gestos de personagens que fizeram parte das vivências, dificuldades e precariedades de uma vida construída em uma humilde favela. Esta favela é retratada na obra como um lugarejo riquíssimo na ótica de seus habitantes. Ao contrário, para a elite que vivia naquela localidade do estado de Minas Gerais, aquele amontoado de barracos tornava-se motivo de preocupação, medo e desvalorização da cidade (LUZ E RUCKERT, 2016, p. 923).

É a partir de sua escrita que Conceição Evaristo cria o conceito de “escrevivência”, que se refere exatamente a sua vivência transformada em literatura. Luz e Rückert (2016, p. 923) afirmam que sua escrita “envolve a ficção, suas vivências e memórias de uma infância e trajetória dura e difícil”. As lições dessa grande personalidade podem estimular alunas e alunos negros escreverem sobre sua história de vida ou a história de algum familiar ou vizinho. O trabalho com o livro de Conceição Evaristo também pode servir como conteúdo que abordem relações étnico-raciais no Brasil, assim como todas as literaturas negro-brasileiras brevemente expostas neste artigo.

## **Conclusão**

Muitas outras formas de epistemicídio no ensino de literatura poderiam ser aprofundadas, mas, neste trabalho, apresentamos as formas mais comuns, mas que

já pode nortear os docentes sobre como o silenciamento pode acontecer, além de contribuir com amostras de obras que podem somar para fugir do epistemicídio.

Desse modo, vimos que a escola deveria prezar por informações sobre as diversidades culturais, pois não há como reconhecer a existência de algo com a negação do objeto. Há iminência em desconstruir o centrismo de ideologias que velam a realidade de um país cultural e institucionalmente racializado, que se diz não racista, mas com nítidas estatísticas que afirmam o contrário.

Pretendemos destacar a relevância de entender como ocorre esse silenciamento para que possamos, como sociedade, encontrar soluções para o resgate de epistemologias plurais de representatividade no âmbito da literatura feita no Brasil, ressaltando a importância do ensino da literatura negro-brasileira, frutos da escrevivência de sujeitos negros produtores e divulgadores de conhecimentos invisibilizados.

Compreendemos também que entender que a literatura negro-brasileira pode contribuir para a autoestima da grande maioria da população brasileira é compreender a urgência da implementação dessa literatura, principalmente nas escolas públicas, onde se localizam a maioria dos discentes negros do Brasil. Desse modo, conhecer os conteúdos dessas obras já contribui para facilitar o manuseio da temática negro-brasileira em sala de aula.

Muitas obras literárias negro-brasileira de escritoras e escritores negros proporcionam temáticas que envolvem a negritude e podem servir como ferramenta pedagógica para o ensino de literatura na sala de aula. Citamos apenas algumas obras que consideramos relevantes a título de exemplos, mas ressaltamos a importância de mais estudos que referenciem diversidade de obras negro-brasileira que podem da mesma forma introduzir aos profissionais as temáticas da cultura negra na educação a partir da literatura.

O próximo importante passo será consolidar, de fato, um sistema literário representativo dentro das escolas, levando propostas pedagógicas que estimulem pessoas negras a se sentirem representadas e instigadas. Considerando que a representatividade (autores e obras) já existe, o desafio é implementá-la no sistema educacional, amenizando os impactos da influência opressora de culturas historicamente classificadas como superiores em contraste com as epistemologias

estigmatizadas, criando assim autoestima no(a) estudante negro(a) e proporcionando maiores chances de permanência nas escolas.

Como podemos perceber no decorrer do artigo, “(...) atualmente, os PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais já introduzem a diversidade cultural em seus quadros, o que facilita a inclusão de textos literários, nos programas escolares que abordam a temática racial, principalmente pelo viés dos temas transversais.” (PESSANHA, 2003, p. 162). Do mesmo modo, são várias as obras que podem proporcionar caminhos para temas transversais, por isso a autonomia do professorado é tão importante nesse processo de fugir do silenciamento ocasionando pelo epistemicídio.

### Referências Bibliográficas

- AMORIM, R. F *et al.* Análise da implementação e gestão da Lei 10.639/03 nas Escolas Estaduais do Ceará. **Revista Fórum Identidades**, Vol. 17, 2015.
- ARAÚJO, J. Z. A força de um desejo-a persistência da branquitude como padrão estético audiovisual. **Revista USP**, n. 69, p. 72-79, 2006.
- ANTONIO, C. F. **Cadernos negros: esboço de análise**. 2005. 262 f. Tese (Doutorado em Teoria Literária e História da Literatura) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005. Disponível em: -<<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269851>>. Acesso em: 20 jul. 2021.
- BRASIL, Obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. **Lei 10.645**. Brasília, 2008.
- 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. Brasília, 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: 16 set. 2020.
- CARNEIRO, A. S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005, 326 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, SP, 2005.
- CRENSHAW, K. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. **VV. AA. Cruzamento: raça e gênero. Brasília: Unifem**, v.1, n. 1, p. 7-16, 2004.

CUTI, L. S. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/c018v1>. Acesso em 02 de fev. 2021.

DALCASTAGNÈ, R. A cor de uma ausência: representações do negro no romance brasileiro contemporâneo. **Afro-Hispanic Review**, v. 29. n. 2, p. 97-108, 2010.

DUARTE, E. A. Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica: História, teoria, polêmica. In: DUARTE, E. A. FONSECA, M. N. S. (Orgs). **Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica**. Volume 4: História, teoria, polêmica. Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG, 2011. p. 375-403.

EVARISTO, C. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. *Scripta*, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2009.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Bahia: Editora Edufba, 2008.

Disponível em: < <https://docero.com.br/doc/xe51sxv>>. Acesso em: 26 jul. 2021.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Rocco/Paz e Terra, 1976.

GOMES, N. L. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 75-85, 2003.

\_\_\_\_\_, N. L. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª edição revisada – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 143-154.

Disponível:

[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&coobra=103321](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&coobra=103321) Acesso em: 10 ago. 2021.

HOOKS, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pretos ou pardos estão mais escolarizados, mas desigualdade em relação aos brancos permanece. **Estatísticas sociais**. Rio de Janeiro. 2019. Disponível em:

<<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/25989-pretos-ou-pardos-estao-mais-escolarizados-mas-desigualdade-em-relacao-aos-brancos-permanece>>. Acesso em: 16 de jan. de 2020.

LIMA, H. P. Personagens Negros: Um Breve Perfil na Literatura Infanto-Juvenil. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª edição revisada –

[Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 101-116.

Disponível:

[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&coobra=103321](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&coobra=103321) Acesso em: 10 ago. 2021.

LUZ, D. P.; RÜCKERT, G. H. Literatura Afro-Brasileira: uma Proposta Metodológica na Vivência da EJA a partir da Obra Becos da Memória, de Conceição

Evaristo. **RELACult-Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 2, p. 913-928, 2016. Disponível em:

[https://scholar.google.com/scholar\\_url?url=https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/download/321/184&hl=pt-BR&sa=T&oi=gsb-gga&ct=res&cd=0&d=3901284364544306374&ei=IYcMYZOmBuWFy9YPwv63yAs&scisig=AAGBfm3ftqvey18lhflZ6L6nRe2dn97d8A](https://scholar.google.com/scholar_url?url=https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/download/321/184&hl=pt-BR&sa=T&oi=gsb-gga&ct=res&cd=0&d=3901284364544306374&ei=IYcMYZOmBuWFy9YPwv63yAs&scisig=AAGBfm3ftqvey18lhflZ6L6nRe2dn97d8A). Acesso em: 05 ago. 2021.

MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª edição revisada – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

Disponível:

[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&coobra=103321](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&coobra=103321) Acesso em: 10 ago. 2021.

NUNES, J. A. O Resgate da Epistemologia. SANTOS, B. S.; MENESES, P. (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 215-242.

NUNES, R. S. **Nada sobre nós sem nós: A centralidade da comunicação na obra de Boaventura de Sousa Santos**. Cortez Editora, 2005.

PEREIRA, A. A.; ARAÚJO, M. Raça, História e Educação no Brasil e em Portugal: desafios e perspectivas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 1-22, 2017.

PESSANHA, M. M. J. Relações raciais e educação: novos desafios. In: OLIVEIRA, Iolanda. **Relações raciais e educação: novos desafios**. 2003. p. 145-172.

PROENÇA FILHO, D. A trajetória do negro na literatura brasileira. In: **Revista Estudos Avançados**. v.18, n. 50, p.161-193, 2004. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ea/a/mJqCRgkgYfJzbnmfBJVHR9x/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 13 jul. 2021.

RIBEIRO, D. **O que é: lugar de fala?**. Belo Horizonte: Letramento, 2017. Disponível em: < <https://docero.com.br/doc/n8x1xv8>>. Acesso em: 23 jul. 2021.

SANTOS, B. S. **Pela Mão de Alice**. São Paulo: Cortez Editora, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/icse/1998.v2n3/137-140>. Acesso em: 15 jul. 2021.

SANTOS, M. P.; JUNIOR, H. C. População negra no Ceará e sua cultura. **Revista África e Africanidade**, Fortaleza, 2010. Disponível em:

<[www.africaeaficanidade.com](http://www.africaeaficanidade.com)>. Acesso em: 13 de jan. de 2020.

SILVA, D. A. De epistemicídio, (in)visibilidade e narrativa: reflexões sobre a política de representação da identidade negra em Cadernos Negros. **Ilha do desterro**, p. 51-62, 2014. Disponível em:

[https://scholar.google.com/scholar\\_url?url=https://www.scielo.br/j/ides/a/BZjtdzSppnhR7CsQtwmggCQ/%3Fformat%3Dpdf%26lang%3Dpt&hl=pt-BR&sa=T&oi=gsb-gga&ct=res&cd=0&d=6261455717553235363&ei=8yDvYN36HumCy9YP2ty24AU&scisig=AAGBfm1evltLUYfavggRKI2Sh6eevMyDsQ](https://scholar.google.com/scholar_url?url=https://www.scielo.br/j/ides/a/BZjtdzSppnhR7CsQtwmggCQ/%3Fformat%3Dpdf%26lang%3Dpt&hl=pt-BR&sa=T&oi=gsb-gga&ct=res&cd=0&d=6261455717553235363&ei=8yDvYN36HumCy9YP2ty24AU&scisig=AAGBfm1evltLUYfavggRKI2Sh6eevMyDsQ). Acesso em: 14 jul. 2021.

SILVA, M. J. L. As Artes e a Diversidade Étnico-Cultural na Escola Básica. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 125-142.

Disponível em:

[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&coobra=103321](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&coobra=103321). Acesso em: 10 ago. 2021.

SILVA, M. N. M. Abolição e esquecimento: a invisibilidade do negro na cultura e literatura do Ceará. **Revista África e Africanidade**, Fortaleza, 2017. Disponível em: <[www.africaeaficanidade.com](http://www.africaeaficanidade.com)>. Acesso em: 13 de jan. de 2020.

SILVA, P. B. G. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª edição revisada – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 155-173.

Disponível:

[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&coobra=103321](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&coobra=103321) Acesso em: 10 ago. 2021.

SOUSA, M. C. Literatura afro-brasileira e protagonismo da beleza negra. 2015, 108 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidade, 2015.

SOUZA, E. G. M.; BOAKARI, F. M.. Resistindo ao epistemicídio: em busca de uma literatura infantil afro-brasileira, moçambicana e angolana. **Revista Mulemba**, v. 10, n. 19, p. 82-98, 2018.

THEODORO, H. Buscando Caminhos nas Tradições. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª edição revisada – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 83-100.

Disponível em:

[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&o\\_obra=103321](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&o_obra=103321)>. Acesso em: 10 ago. 2021.

TRINDADE, B. S. **A valorização da beleza negra e a estética: identidade racial e estética das mulheres negras santamarenses - BA**. 2018. 19 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Humanidade). Repositório da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira: Bahia, CE, 2018. Disponível em:

[https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1339/1/2018\\_proj\\_btrinda\\_de.pdf](https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1339/1/2018_proj_btrinda_de.pdf). Acesso em 10 ago. 2021.

VERAS, C. I. M. **Jovens de uma escola em território quilombola de Paratibe – pb: convivência, pertencimento e negação**. 2019. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2019.