

Building the way

**LINGUAGEM LITERÁRIA E EDUCAÇÃO DECOLONIAL: VOZES,
SABERES E (RE)EXISTÊNCIAS NO CURRÍCULO ESCOLAR**

***LITERARY LANGUAGE AND DECOLONIAL EDUCATION: VOICES,
KNOWLEDGE AND (RE)EXISTENCES IN THE SCHOOL CURRICULUM***

Analice Sousa Gomes¹ 
Edson Ferreira Alves² 

RESUMO

A presente pesquisa propõe uma discussão sobre a estrutura curricular da educação escolar brasileira a partir de uma perspectiva decolonial, compreendendo a escola como espaço de compartilhamento de saberes diversos. O texto reflete acerca da permanência de epistemologias eurocentradas, hegemônicas e coloniais no currículo, as quais desvalorizam conhecimentos de origem africana, indígena e popular, relegando-os ao campo da invisibilidade. Fundamentando-se em autores como Walter Mignolo (2008), Boaventura de Sousa Santos (2007), Djamila Ribeiro (2019) e Silvio Almeida (2019), o estudo analisa como a colonialidade do saber, do ser e do poder atua na manutenção das desigualdades e silenciamentos históricos. A metodologia baseia-se em uma abordagem qualitativa, ancorada na apresentação da experiência prática de um projeto interdisciplinar realizado entre os anos de 2022 e 2024 em escolas públicas de São Luís de Montes Belos (GO). Tal projeto propôs a inserção de obras literárias de autores indígenas e afro-brasileiros nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Literatura, desde o 6º ano do ensino fundamental até a 3ª série do ensino médio. Tal inserção promoveu a ressignificação da linguagem literária como instrumento de resistência, reconhecimento identitário e formação crítica dos estudantes.

¹Doutora em Estudos literários pela Universidade Federal de Goiás (UFG)
prof.analicegomes@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/7064862506013574>
<https://orcid.org/0000-0003-1920-1294>

²Doutor em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG)
edson.belos@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/6718842318091615>
<https://orcid.org/0000-0002-6353-200X>

Building the way

PALAVRAS-CHAVE: Educação decolonial; Currículo escolar; Práticas antirracistas; Epistemologias marginalizadas; Letramentos de reexistência.

ABSTRACT

This research proposes a discussion on the curricular structure of Brazilian school education from a decolonial perspective, understanding the school as a space for sharing diverse knowledge. The text reflects on the persistence of Eurocentric, hegemonic, and colonial epistemologies in the curriculum, which devalue knowledge of African, Indigenous, and popular origins, relegating them to the realm of invisibility. Drawing on authors such as Walter Mignolo (2008), Boaventura de Sousa Santos (2007), Djamila Ribeiro (2019), and Silvio Almeida (2019), the study analyzes how the coloniality of knowledge, being, and power acts to maintain inequalities and historical silencing. The methodology is based on a qualitative approach, anchored in the presentation of the practical experience of an interdisciplinary project carried out between 2022 and 2024 in public schools in São Luís de Montes Belos, Goiás. This project proposed the inclusion of literary works by Indigenous and Afro-Brazilian authors in the Portuguese Language and Literature curriculum, from the 6th grade of elementary school to the 3rd grade of high school. This inclusion promoted the redefinition of literary language as an instrument of resistance, identity recognition, and critical development for students.

KEYWORDS: Decolonial education; School curriculum; Antiracist practices; Marginalized epistemologies; Literacies of reexistence.

Considerações iniciais

Ao considerar a estrutura curricular da educação escolar brasileira a partir de um olhar crítico, fundamentado na concepção da escola como um espaço de compartilhamento de conhecimentos, saberes e ideias, é possível deparar-se com um contexto educativo que reforça estigmas e promove a exclusão de indivíduos. Isso ocorre porque o cenário educacional, a partir de tais currículos, acaba reafirmando, devido à pouca atenção às diversidades, uma proposta alicerçada em epistemologias consideradas universais, científicas e baseadas em perspectivas eurocêntricas, modernas/coloniais, relegando o

Building the way

conhecimento que foge dessa premissa a um lugar de não existência ou a um valor menor de saber.

Tal situação ocorre devido à insistente lógica da modernidade/colonialidade em vigor nas sociedades que historicamente foram dominadas pelo colonizador europeu e economicamente, pelos Estados Unidos da América. Ou seja, as imposições e legados coloniais ainda existentes e ou enraizados nos distintos campos da sociedade como consequência de políticas de dominação do conhecimento, do comportamento e das ideias, de modo a atender aos objetivos do poder.

Este fator impacta diretamente na educação, já que esta cumpre um papel de disseminação de ideias e pensamentos, valores e saberes, mas tem sido constituída de modo a perpetuar a situação de subalternidade de grupos e populações, visto que como microespaço da sociedade, tende a reproduzir suas estruturas e preconceitos. Assim, vozes são silenciadas, direitos sociais, educacionais e territoriais têm sido, sistematicamente, ignorados pelo poder hegemônico (Quijano, 2005). Nesse contexto, observa-se a urgência de uma educação decolonial como forma de resistência e instrumento de reflexão sobre os modos de controle dos sujeitos e das múltiplas esferas da sociedade (Mignolo, 2008), tornando possível a elaboração de meios e ações efetivas para a valorização e o respeito da diversidade cultural.

Tal dinâmica pode ser percebida, por exemplo, quando estudantes de comunidades periféricas ou de povos tradicionais têm seus modos de falar e viver deslegitimados em sala de aula, sendo levados a associar sua cultura e suas vivências a uma condição de inferioridade. Em outras situações, currículos padronizados negam aos estudantes o acesso a conhecimentos identitários, intensificando o sentimento de exclusão e desmotivação quando se percebem diferentes do grupo dominante — por vezes, também dominador —, restando-lhes a subalternidade social e histórica. Por outro lado, experiências que incorporam perspectivas decoloniais — como o uso de narrativas locais, a valorização das línguas e expressões culturais dos alunos ou das ancestralidades e a realização de projetos sobre o território e identidade — têm demonstrado maior engajamento, autoestima e senso de pertencimento entre os estudantes.

Para Mignolo (2008) as formas de controle acima descritas se dividem em três: colonialidade do poder, referente a inter-relação entre as formas modernas de exploração e dominação; colonialidade do saber, relacionada ao círculo epistemológico e das formas de produção do conhecimento na reprodução de regimes do pensamento colonial e, a colonialidade do ser que se refere a então experiência vivida da colonização e seu impacto na linguagem. Segundo o autor, todas elas são instrumentos para manter o poder e o controle dos meios sociais, inclusive a educação.

Building the way

Boaventura Santos (2007) destaca que o apagamento epistemológico ocorre devido ao que o pesquisador chama de “pensamento abissal”. Tal conceito corresponde ao traçar de uma linha, sendo o limite entre o que é considerado conhecimento validado pela sociedade, devido seu caráter científico e, do outro lado da linha, o saber inexistente, aquele conhecimento que tem pouca ou nenhuma relevância já que é considerado conhecimento popular, leigo, invisíveis e irrelevantes para o desenvolvimento do Estado-nação, por não serem passíveis de comprovação científica. Dessa forma, o pensamento abissal, por sua vez, impõe a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha, diferentemente do que é proposto pela educação decolonial.

A educação decolonial propõe, apesar de todas as adversidades impostas por esse sistema, um movimento de resistência e (re)existência no espaço escolar, com o intuito de romper com a colonialidade do saber e consequentemente com a colonialidade do ser e do poder (Mignolo, 2008). Para tal, Mignolo propõe que, com o intuito de fortalecer as identidades, contestar e destituir toda ciência intitulada como absoluta, é preciso se atentar ao pensamento de fronteira como resposta epistêmica do subalterno ao projeto eurocêntrico da modernidade. Assim, os conhecimentos rejeitados pela modernidade são redefinidos a partir dos conhecimentos e cosmologias subalternizadas atuando como forças de resistência e de significados capazes de transformar as formas dominadoras, quanto ao reconhecimento e a valorização das subjetividades e das identidades subalternas. O pensamento de fronteira, a partir disso, atua diretamente no campo da colonialidade do saber e do ser.

Nesse processo de construção e desconstrução de saberes, como defende Ribeiro (2019), para além de políticas públicas, como as leis nº 10.639/2003 e a lei nº 11. 645/2008, no Brasil, por exemplo, para que o indivíduo, educador ou não, atue como um sujeito antirracista, é necessário que se veja inserido em uma estrutural social de preconceito, injustiça e segregação. Desse modo, a partir disso, como ser social, o sujeito deve, primeiramente, reconhecer-se atravessado pelos estigmas “naturalizados”, questionando suas origens e intenções. Ribeiro afirma:

perceber-se criticamente implica uma série de desafios para quem passa a vida sem questionar o sistema de opressão racial. A capacidade desse sistema de passar despercebido, mesmo estando em todos os lugares, é intrínseca a ele (Ribeiro, 2019, p. 107).

Sob tal concepção, Ribeiro (2019) reforça a importância da valorização e do reconhecimento do papel dos negros e de outros indivíduos, vítimas da opressão racial e do apagamento das identidades,

Building the way

na constituição da sociedade e das nações. Ação essa que possibilita a abertura de espaços para artistas e escritores negros, para a consolidação do processo de disseminação das epistemologias negadas e para o reconhecimento dos privilégios dos brancos, de modo que o pensamento de fronteira (Santos, 2007), aos poucos, tornar-se-á saber indispensável e reconhecido nos mais diversos espaços sociais, sobretudo, educacionais.

Quando não desconsidera a gama de conhecimentos diversos, a educação decolonial com bases no pensamento de fronteira, tem como princípio a não exclusão de outras formas de pensar, pelo contrário propõe a fronteira como espaço e tempo da possibilidade de elaborações plurais, de explicações polivocais e de aprendizagens múltiplas, assemelhada a ecologia de saberes. A partir disso, a educação por meio de projetos interculturais (Mignolo, 2008) abre espaço para que o subalternizado se torne agente de mudanças, o qual luta, incansavelmente, resistindo e (re) existindo a toda forma de opressão, imposição e desvalorização. Sobre a ecologia de saberes Boaventura Souza (2007, p. 79-80) esclarece que

Como ecologia de saberes, o pensamento pós-abissal tem por premissa a ideia da inesgotável *diversidade epistemológica do mundo*, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico. Isso implica renunciar a qualquer epistemologia geral. Existem em todo o mundo não só diversas formas de conhecimento da matéria, da sociedade, da vida e do espírito, mas também muitos e diversos conceitos e critérios sobre o que conta como conhecimento. (grifos do autor)

Segundo Boaventura Souza (2007) e Albán Achinte (2009), a (re)existência compreende, portanto, um enfrentamento das forças hegemônicas postas pela sociedade. Demanda um processo que envolve negociação, reinvenção e subversão das relações assimétricas de poder, possível, sobretudo, quando a escola atua como instrumento de luta e resistência, formando sujeitos conscientes e sensíveis às diferenças, reconhecendo seu valor e importância, principalmente dando voz a aqueles que não lhes foi permitido contar suas próprias histórias.

Nesse sentido, uma educação decolonizadora fundamenta-se no reconhecimento, na valorização dos conhecimentos e nos modos de viver e de pensar das culturas descentralizadas, como as indígenas e as afrodescendentes, por exemplo. Na educação decolonial se propõe uma diversidade de conhecimentos, abrindo espaço para a representatividade e a representação por meio da literatura, da arte, do diálogo com costumes diversos, acesso a conhecimentos típicos de povos

Building the way

estigmatizados pela história e pela cultura, de modo a tornar acessível aos educandos o contato com outras formas de conhecimentos ou conhecimentos produzidos por indivíduos sob o jugo da colonialidade. Tal diálogo entre conhecimentos de origens diversas viabiliza o enfrentamento às posturas universalizantes e hegemônicas.

Walsh (2013) define como pedagogias decoloniais as práticas insurgentes de resistir, (re) existir e (re) viver, ideias que dialogam com o princípio de que a educação escolar deve ser pensada como espaço de resistência, de lutas e de contestação política e práticas verticalizadas. A educação escolar está muito além da transmissão e disseminação de conhecimentos científicos escolarizados, uma vez que ela também tem uma função social e política. Desse modo, as pedagogias decoloniais ao valorizar a educação comunitária, orquestrada por membros da própria comunidade, ao tornar acessível o contato com a diversidade cultural que forma a identidade do povo ao qual a criança pertence, promove a emancipação social e política do jugo da educação colonizadora. Trazem para o cerne da sala de aula saberes de luta, de resistência, coletivos e grupais, diferentes daqueles impostos pela modernidade e pelo poder que exclui.

Antirracismo e currículo escolar: vozes literárias como ferramentas de transformação

Uma educação antirracista nas escolas deve contemplar a identidade e a história dos indivíduos e dos respectivos grupos que frequentam o ambiente escolar. Para que esse processo seja de fato efetivado, a escola precisa repensar a sua estrutura, ampliando a definição de currículo, avaliação e material didático e as formas de ação entre corpo docente e corpo discente. Nesse movimento, torna-se fundamental que o currículo conte com as contribuições múltiplas dos saberes e das diversidades constituidoras da identidade brasileira. Assim, a prática pedagógica para construção de conhecimento transcende a implementação legal e encaminha-se para a construção de uma escola antirracista, cidadã e permeada pelo respeito e pelos princípios de equidade.

Nessa perspectiva, é necessário que os agentes educacionais estejam conscientes do apagamento epistemológico e das formas de controle expressas na colonialidade do poder, do saber e do ser, como expressos, por exemplo, no depoimento de abertura do livro: *Pequeno manual antirracista*, da estudiosa brasileira, Djamilla Ribeiro (2019, p. 7). A autora conta: “quando criança fui ensinada que a população negra havia sido escravizada e ponto [...] essa é a história contada do ponto de vista dos vencedores, como diz Walter Benjamin”. Ela destaca, ainda, que ao estar inserida em um contexto educacional que reforçou o apagamento

Building the way

das histórias, vivências e riquezas culturais, alimentou em si o imaginário de que a “população negra era passiva e que aceitou a escravidão sem resistência” (Ribeiro, 2019, p. 7). Percurso que impede a construção crítica do ser e afeta sua identidade, submetendo-o a um lugar de silenciamento diante das injustiças vivenciadas por seus ancestrais e ainda impostas no presente.

Vê-se, assim, que apagar os saberes típicos e as tradições constituintes dos sujeitos arrancados de seu lugar — por meio do olhar e do discurso do poder, do colonizador sob o pretexto da harmonia racial — traz à superfície as violências institucionalizadas de um projeto de dominação com intenções latentes de dominação e opressão. No entanto, estar conscientes desses apagamentos possibilita aos docentes e aos colaboradores educacionais oportunidade para, por meio da escola, instrumentalizar caminhos a serem percorridos pelos discentes afim de romperem com o imaginário alimentado pelo poder e pelos discursos de dominação. Isso porque, segundo Silvio Almeida (2019, p. 32) em *Racismo Estrutural* : “A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com o repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas”. Dito de outro modo, para Almeida (2019), como visto a partir do depoimento de Djamila Ribeiro e testemunhado diariamente no núcleo social de exclusão e de preconceitos, a insistente permanência do racismo evidencia um quadro urgente de transformação de posturas e práticas antirracista, mobilizadora e mobilizadas por estruturas e instituições, isto é,

É dever de uma instituição que realmente se preocupe com a questão racial investir na adoção de políticas internas que visem: a) promover a igualdade e a diversidade em suas relações internas e com o público externo – por exemplo, na publicidade; b) remover obstáculos para a ascensão de minorias em posições de direção e de prestígio na instituição; c) manter espaços permanentes para debates e eventual revisão de práticas institucionais; d) promover o acolhimento e possível composição de conflitos raciais e de gênero (Almeida, 2019, p. 32).

A escola como instituição que contribui para a formação intelectual e social dos indivíduos precisa ser uma instituição que, dentro dos aparatos legais, adote tais políticas de promoção da igualdade, do respeito e do debate sobre a identidade dos sujeitos a ela pertencentes. Além disso, compreender e reconhecer a conquista de direitos por meio da luta, a importância desses direitos adquiridos perpassados por dores e privações contribui para a implementação significativa das leis, encurtando o espaço lacunar entre o registro legal e o direito exercido.

Building the way

Isso significa que o direito é ininterrupto, contínuo e não deve ser limitado a datas dispostas em calendários, como o dia do índio ou dia da consciência negra, respectivamente em 19 de abril e 20 de novembro, tipicamente explorados pelas escolas.

A escola antirracista precisa, portanto, estar comprometida em romper com as injustiças culturais e simbólicas (Sá, 2021, p. 14), como base para a mitigação das “injustiças econômicas” e das marginalizações sociais. Para Sá (2021) em seu artigo “Das ruas para os currículos: precursores sociais e jurídicos das leis 10.639/03 E 11.645/08”, a descolonização da educação se materializa por demandas de redistribuição e de reconhecimento, vinculadas diretamente ao combate da perpetuação das injustiças, por meio dos saberes compartilhados. Sá (2021, p. 15) ressalta:

a ideia de descolonização do campo do saber tem início com a luta pela descolonização do acesso à educação escolar formal, uma reivindicação que, se interpretada a partir de Fraser, estaria inserida no âmbito das lutas por redistribuição, pois o analfabetismo e a falta de escolaridade constituíam o principal catalisador da desigualdade econômica experimentada pelos negros no pós-abolição. Por outro lado, a partir da segunda metade do século, a crescente atenção dirigida pela militância negra aos repertórios dos materiais didáticos e dos currículos das escolas regulares pode ser lida como o início de uma articulação entre lutas por redistribuição e lutas por reconhecimento, posto que, além da pauta da igualdade de acesso e de oportunidades, os negros passam a proclamar a importância da marcação da diversidade cultural (ou da diferença) nas instituições escolares, de modo a questionar e a revisar um conjunto de saberes historicamente eurocêntricos.

Tais preceitos, a ampliação epistemológica e o reconhecimento da diversidade cultural e identitária do povo brasileiro, fundamentam a concepção de linguagem como instrumento de transmissão e construção de saberes, sobretudo, a linguagem literária. Em outras palavras, em contextos marcados pela diversidade étnico-racial e pelo legado de desigualdades históricas, como o Brasil, a escola se configura como um espaço crucial para a construção de práticas educativas antirracistas.

Desse modo, a literatura, enquanto prática discursiva e estética, oferece um caminho potente para esse processo, à medida em que rompe com o monopólio da linguagem eurocentrada e possibilita múltiplas formas de identificação, reflexão e pertencimento. Desde a escravização, o racismo passou a se estruturar inclusive por meio da linguagem, que

Building the way

define quem é o sujeito legítimo e quem é o “outro”. Essa lógica cria uma divisão simbólica, a “linha abissal” (Boaventura Santos, 2007), que separa os saberes considerados válidos daqueles que são invisibilizados e destruídos. Isso configura uma forma de dominação global chamada epistemocídio — o apagamento dos saberes do Sul Global, feito com o auxílio da linguagem. Sobre isso, diz Regina Dalcastagnè:

Quando entendemos a literatura como uma forma de representação, espaço onde interesses e perspectivas sociais interagem e se entrechocam, não podemos deixar de indagar quem é, afinal, esse outro, que posição lhe é reservada na sociedade e o que o seu silêncio esconde. Por isso, cada vez mais os estudos literários (e o próprio fazer literário) se preocupam com os problemas ligados ao *acesso à voz* e à representação dos múltiplos grupos sociais [...] Tudo isso se traduz no crescente debate sobre o espaço, na literatura brasileira e em outras, dos grupos marginalizados – entendidos, em sentido amplo, como todos aqueles que vivenciam uma identidade coletiva, que recebe valoração negativa da cultura dominante –, que sejam definidos por sexo, etnia, cor, orientação sexual, posição nas relações de produção, condição física ou outro critério (Dalcastagnè, 2012, p. 17; grifos da autora).

Nesse cenário, a literatura emerge como ferramenta para subverter a lógica colonial e promover uma educação decolonial. Por meio de obras literárias que valorizam as vozes dissidentes, é possível criar espaços de resistência e de (re)existência dentro da sala de aula. A leitura de autores negros, indígenas e pertencentes a grupos subalternizados possibilita o reconhecimento de outras cosmologias e subjetividades, contribuindo para o enfrentamento das estruturas de dominação. A escola, como microcosmo social, deve então promover a diversidade de narrativas e perspectivas, constituindo-se como ambiente de escuta, acolhimento e transformação.

Sobre a conexão entre linguagem e a decolonialidade, a pesquisadora Ana Lúcia Souza (2011) propõe estudos acerca da cultura popular, apoiando-se nos estudos culturais e na teoria de Bakhtin, que vê a linguagem como algo vivo, dialogado, sempre relacionado à vida social e mostra, por exemplo, que o hip-hop promove o uso criativo da linguagem — misturando música, arte, protesto, crítica social e experiência pessoal. Ana Lúcia Souza nomeia essas práticas de “letramentos de reexistência”, um conceito que une duas ideias: resistência (à exclusão, ao racismo, à marginalização) e reexistência (uma forma de afirmar novas identidades e modos de existir por meio da linguagem). Para a autora o hip-hop, então, não apenas ensina ou

Building the way

comunica, mas também transforma e afirma a existência de sujeitos historicamente silenciados. Para Ana Lúcia Souza (2011, p. 36):

os letramentos de reexistência mostram-se singulares, pois, ao capturarem a complexidade social e histórica que envolve as práticas cotidianas de uso da linguagem, contribuem para a desestabilização do que pode ser considerado como discursos já cristalizados em que as práticas validadas sociais de uso da língua são apenas as ensinadas e aprendidas na escola formal.

A concepção de Ana Lúcia Souza (2011) corrobora com a perspectiva de que a literatura constitui espaço privilegiado para os letramentos de reexistência, pois amplia a compreensão da linguagem como prática social situada e pluriversal. Nesse sentido, as epistemologias negras e indígenas tensionam o paradigma hegemônico de letramento escolar, ao reivindicarem outros modos de narrar, conhecer e existir que foram historicamente silenciados. Como afirma Souza (2011, p. 36), os letramentos de reexistência, ou seja, as epistemologias outras para além daquelas eurocentradas ou consideradas científicas, sobretudo, a cultura popular, a música, a literatura e a arte produzidas por sujeitos pertencentes a diversidade étnico-racial e social brasileira, desestabilizam discursos cristalizados ao evidenciarem que os usos legítimos da linguagem não se limitam aos moldes da norma padrão e da escola formal, mas se constituem também nas práticas cotidianas de resistência e afirmação identitária.

A linguagem, nesse contexto, não é compreendida apenas como um meio neutro de comunicação, mas como um instrumento de poder (Mignolo, 2008), que pode tanto reproduzir opressões quanto promover transformações sociais. Assim, obras de autores como Conceição Evaristo, Maria Carolina de Jesus, Ailton Krenak, Daniel Munduruku, Jeferson Tenório e outros reconfiguram os sentidos da linguagem, ressignificando o papel da oralidade, da memória e da ancestralidade nos processos de leitura e escrita. Diferente do que tem presumido o preconceito de teor político e religioso que invade o campo educacional, promovendo proibições e censuras³, a inserção de tais produções literárias que narram não apenas experiências de opressão e apagamento, mas forjam estratégias de insurgência discursiva e epistêmica, precisam ser vistas como uma forma de ampliar o conhecimento sobre a cultura e a identidade dos sujeitos pertencentes ao espaço escolar. A linguagem literária — indígena e afrocentrada — contribui para a descolonização do

³ C.f. O avesso do avesso do avesso: a censura aos livros no Brasil In: <https://www.nexojornal.com.br/o-avesso-do-avesso-do-avesso-a-censura-aos-livros-no-brasil>.

Building the way

currículo escolar, de modo a desenvolver identificação, representatividade e reconhecimento da riqueza simbólica e epistêmica contida na literatura. A articulação entre literatura, linguagem e epistemologias subalternizadas, portanto, convoca a escola a repensar suas práticas letradas e seus currículos, valorizando saberes outros que resistem, persistem e reinventam o mundo por meio da palavra.

É importante destacar que embora a linguagem literária esteja em evidência neste trabalho, o que se espera com a descolonização do currículo escolar em todos os componentes educacionais e didáticos é a consolidação de uma educação democrática cultural, social e epistemologicamente. Segundo Vieira, em “Caminhos para construção de uma escola democrática e espaço de acolhimento à diversidade humana: local de preto, branco, pardo, indígena e outros” (2022, p. 66), a escola precisa se constituir como um ambiente norteado por um currículo e por práticas pedagógicas “que atenda[m] as exigências da sociedade atual, precisa estar atenta em construir uma visão mais heterogênea do mundo enquanto espaço de convivência humana com todas as diferenças e particularidades inerentes a cada cidadão no seu contexto de vida” (Vieira, 22, p. 66). E para a concretização dessa premissa, ou seja, a construção de uma escola democrática, em que de fato cidadãos e cidadãs brasileiros possam ter seus direitos respeitados é um trabalho viabilizado em conjunto e planejado, com base no diálogo, na escuta e no esforço de todos os integrantes do espaço escolar.

Nesse ínterim, em relação ao proposto pelas instâncias de base pedagógico-legal, a lei n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008 e as propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é possível observar que o documento contempla a Educação para as Relações Étnico-Raciais como estudos afro-brasileiros e indígenas nos objetos de conhecimento dos componentes de Língua Portuguesa, Geografia, História, Ensino Religioso e Artes. Por outro lado, embora tenha como um dos objetivos a inclusão das regionalizações e dos contextos locais, o Documento Curricular para Goiás - Ampliado (DC-GO) traz o tema do racismo somente no componente curricular de História e a discussão sobre diversidade, de modo escasso, nos componentes de Arte e Geografia.

Diante desse quadro, entende-se que a premissa dialógica do PPP e as leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008 possibilita a construção do projeto de descolonização do currículo e sua aplicação, já que documentos e diretrizes educacionais ainda perpetuam o lugar de margem aos conhecimentos oriundos dos saberes indígenas e afro-brasileiros. É no Projeto Político-Pedagógico (PPP), portanto, que o trabalho contínuo da instituição como espaço antirracista reflete a construção da identidade escolar e dos sujeitos a ela pertencentes. Segundo Sá (2021, p. 7), essas leis são resultado de lutas históricas de movimentos sociais que visam descolonizar o currículo escolar,

Building the way

promovendo uma educação que valorize a diversidade cultural e combata o racismo. Dito de outra maneira, sendo as leis o resultado de resistências e (re)existências, embora haja uma postura tímida das instituições e dos documentos que regularizaram e orientam a prática e o cotidiano escolar quanto aos saberes indígenas e afrocentrados, a educação antirracista pode se alicerçar a partir da construção do PPP, como um esforço para descolonizar o currículo escolar, combatendo a hegemonia eurocêntrica e promovendo o reconhecimento das culturas afro-brasileira e indígena, das epistemologias, das tradições e da história.

Ao incluir no currículo a arte, a música, a produção cultural multipla e diversa, sobretudo, a literatura – que, por vezes, abre espaço para integrar todos esses elementos, trazendo vozes inaudíveis pela cultura imposta – o educador contribui para a superação desse abismo epistemológico e propicia aos estudantes uma experiência de leitura que amplia o repertório simbólico, ao mesmo tempo em que promove a reflexão crítica sobre identidade, história e ancestralidade. Segundo Catherine Walsh (2013), as pedagogias decoloniais implicam práticas insurgentes que se afirmam como resistência e como (re)existência frente às estruturas coloniais e racistas. No campo literário, isso se concretiza na valorização de autores e autoras cujas obras problematizam o passado e o presente coloniais, ao mesmo tempo em que afirmam saberes ancestrais, subjetividades negadas e formas alternativas de existência.

A partir dessas concepções, propõem-se, abaixo, um quadro contendo sugestões de obras literárias possíveis para a inclusão no currículo escolar. O critério estabelecido para a indicação das obras tem como base um projeto elaborado e aplicado desde 2022, de modo interdisciplinar, em uma escola de ensino fundamental, anos finais. Tal projeto é reafirmado, anos após, com uma formação continuada ofertada pela secretaria municipal de educação, cidade de São Luís de Montes Belos, Goiás, intitulada: “Lei n.º 10.639/2003 e Lei n.º 11.645/2008: por uma escola antirracista”, realizado em 2024. Na ocasião, o curso de formação solicitou a construção de um projeto para ser pensado como proposta para a inclusão no PPP, sendo um trabalho desenvolvido de modo contínuo, durante todo o ano letivo, e a contemplação do componente curricular em que o cursista se encontrava lotado, neste caso, a Língua Portuguesa. Além disso, o projeto foi ampliado, estendendo-se para o ensino médio, rede estadual de educação, pois o docente responsável pela elaboração atua em ambas as redes.

Assim, tendo como suporte normativo as bases legais previstas pela Lei n.º 10.639/2003 e Lei n.º 11.645/2008, e reconhecendo a limitação orientativa da BNCC e do DC-GO, inclui-se a literatura indígena e afro-brasileira no PPP das escolas em questão. Desde a elaboração até a experiência prática com essas obras nas turmas da educação básica, anos finais e ensino médio, nos períodos de 2022 a 2024, tem-se um exemplo

Building the way

de resistência e (re)existência. O que configura o espaço educacional como campo de disputas, mas sobretudo, de conquista, numa tentativa de descolonizar o currículo, promover uma educação antirracista e valorizar a diversidade epistemológica, cultural e social da identidade brasileira. Diante disso, em meio a outras leituras, contidas no currículo do componente de Língua Portuguesa e literatura, acrescentou-se no processo de elaboração do PPP três obras, em cada turma, que contemplam conteúdos de escritores afro-brasileiros e indígenas. Segue:

Quadro 1 – Obras literárias antirracistas trabalhadas no percurso do projeto (2022 – 2024)

Ano Escolar/Série	Obras/autores
6º ano	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Kuján e os Meninos Sabidos</i> de Ailton Krenak; - <i>Projetos e presepadas de um curumim na Amazônia</i>, de Edson Kayapó; - <i>Pequeno príncipe preto</i>, de Rodrigo França.
7º ano	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Histórias que eu vivi e gosto de contar</i>, de Daniel Munduruku; - <i>Um estranho espadarte na aldeia</i> – Edson Kayapó; - <i>Contos africanos: assim vivem os homens</i>: v. 2, por Andréia Baia Prestes
8º ano	<ul style="list-style-type: none"> - <i>O pulo do coelho</i>, de Lázaro Ramos, - <i>Contos africanos dos países de Língua Portuguesa</i> (vários autores), por Rita Chaves; - <i>Luana: as sementes de Zumbi</i>, de Aroldo Macedo e Oswaldo Faustino
9º ano	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Becos da memória</i>, de Conceição Evaristo; - <i>Sabedoria das águas</i>, de Daniel Munduruku. - <i>Sehaypóri</i>: o livro sagrado do povo saterê-mawé, de Yaguarê Yamã;
1ª série	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Olhos d'água</i>, de Conceição Evaristo; - <i>Terra dos mil povos</i>, de Kaká Werá Jecupé; - <i>Na minha pele</i>, de Lázaro Ramos
2ª série	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Torto Arado</i>, de Itamar Vieira Junior; - <i>Sol do pensamento</i>, de Eliane Potiguara; - <i>Ponciá Vicêncio</i>, de Conceição Evaristo
3ª série	<ul style="list-style-type: none"> - <i>O Avesso da Pele</i>, de Jeferson Tenório; - <i>Quarto de Despejo</i>, de Carolina Maria de Jesus; - <i>Um defeito de cor</i>, de Ana Maria Gonçalves

Fonte: autor/2025

É importante ressaltar que não se trata, portanto, de indicações engessadas, nem impositivas. Os autores e obras acima apresentados

Building the way

podem ser utilizados em conformidade com a realidade das escolas e dos alunos, realocadas ou substituídas. Isso porque, no caso do projeto de origem, os recursos utilizados foram mediados pela instituição e aqueles não disponíveis, foram solicitados aos pais. No caso do acesso às obras, Por exemplo, todas foram compartilhadas no grupo de *WhatsApp* dos pais, em formato digital. Em casa, alguns alunos realizaram a leitura pelo celular, enquanto outros fizeram cópias impressas; em sala de aula, a leitura ocorria por meio de projeção em tela⁴. Dentre as abordagens de leitura e compreensão das obras, em cada uma delas, foram explorados elementos linguísticos, vocabulários, houve a conexão entre os enredos e o gêneros textuais (conto, romance, resenha, cinema, quadrinhos e outros), entre os acontecimentos que moviam as personagens e a história do país: a colonização, a escravidão, aculturação, extermínio indígena, desigualdades sociais, estereótipos, repertórios para a avaliação de produção de texto do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), mas sobretudo, o diálogo, o compartilhamento de ideias e impressões como espaço para a conscientização contra o racismo e para a construção da noção de pertencimento dos alunos e de suas identidades resultantes de um país diverso como o Brasil. Dentre as atividades práticas, realizou-se escrita coletiva, teatros, paródias, jornal de debates e júris simulados, dentre outras.

Ao incluir, valorizar e debater obras literárias de autoria negra, indígena ou de outros grupos historicamente marginalizados, a escola contribui para práticas educativas antirracistas e decoloniais, promovendo o acesso à voz, ao reconhecimento e ao direito à diferença. A literatura, assim, torna-se não apenas um conteúdo escolar, mas uma prática transformadora, política e, sobretudo, fator indispensável de humanização (Cândido, 1995, p. 249). Ao contrário de uma literatura que apenas observa ou interpreta o outro, a literatura de autoria negra e indígena, selecionada para o projeto, é produzida por sujeitos originários, a partir de suas vivências, de seus referenciais epistemológicos e para a visibilização de seus saberes ancestrais. Assim, os autores se colocam como porta-vozes de seus povos e contextos, não no sentido de uniformizar a fala de suas comunidades, mas de dar visibilidade a uma pluralidade de culturas que por muito tempo foram silenciadas.

Dorrico (2020, p. 62) classifica tal movimento possibilitado pela literatura como “ativismo estético-político” que consiste em utilizar a linguagem literária como instrumento de reexistência, ou seja, de afirmação de existências historicamente marginalizadas, fortalecendo

⁴ Mesmo conscientes dos impactos mercadológicos e autorais por não adquirir as obras físicas, reconhecendo as limitações da escola pública e a escassez de recursos ofertados, intencionalmente ou não, optou-se pela digitalização das narrativas com o intuito de tornar acessível o conteúdo dos livros, já que de outra forma, os alunos não teriam contato com tais leituras.

Building the way

identidades coletivas e denunciando violências coloniais. Essa literatura interfere diretamente na maneira como o leitor se comprehende e comprehende o outro. Ao apresentar cosmovisões próprias — como a relação sagrada com a natureza, a oralidade como forma de transmissão de conhecimento, a importância da coletividade e o respeito aos ancestrais —, ela questiona modelos ocidentais de subjetividade e convoca o leitor a reavaliar as formas de se relacionar com o mundo.

Note-se, então, que ao combater o racismo no ambiente escolar, a escola cumpre a sua função social. Nesse processo, os agentes conscientes e conscientizadores são peças fundamentais dessa engrenagem, já que podem fazer uso dos meios didáticos-pedagógicos para entrelaçar aos conhecimentos curriculares instituídos às epistemologias marginalizadas e esquecidas acerca da diversidade identitária e cultural dos sujeitos formadores do povo brasileiro.

Fica evidente, desse modo, a importância do projeto de inclusão de autores negros e indígenas no currículo escolar: promover acesso a saberes e conhecimentos que constituem a diversidade e a formação das raízes culturais e das tradições brasileiras, oportunizando o reconhecimento e a valorização identitária e social dos indivíduos. Esse movimento ético-estético-político, integrado ao cotidiano escolar, portanto, pode ser visto como um passo significativo para promover uma educação antirracista e decolonial com o auxílio da linguagem literária e a integração de múltiplas epistemologias.

Considerações finais

A educação decolonial, fundamentada em práticas pedagógicas que valorizam as epistemologias negras, indígenas e populares, emerge como caminho imprescindível para romper com as estruturas coloniais ainda presentes no currículo escolar. Ao reconhecer a pluralidade de saberes e subjetividades historicamente silenciadas, a escola assume seu papel social e político na promoção da equidade, do respeito e da justiça.

Nesse contexto, a literatura, enquanto expressão estética e política, revela-se como poderosa ferramenta de letramento de reexistência, capaz de (re)significar identidades, histórias e pertencimentos. A inserção de obras de autoria indígena e afro-brasileira no cotidiano escolar não apenas amplia o repertório simbólico dos estudantes, mas também promove o diálogo, a escuta e o reconhecimento mútuo. A partir da valorização dessas vozes, o currículo escolar se descoloniza e se humaniza, contribuindo para a construção de uma escola que aspira uma prática democrática e antirracista. Tal movimento exige, contudo, o compromisso de todos os agentes educacionais, o fortalecimento do PPP e a efetivação das leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008. Mais do que responder às demandas legais, trata-se de

Building the way

assegurar o direito ao conhecimento e à dignidade, reconhecendo que, em um país plural como o Brasil, a diversidade é potência e deve ocupar lugar central no processo educativo.

REFERÊNCIAS

ALBÁN ACHINTE, Adolfo. Artistas indígenas y afrocolombianos: entre las memorias y las cosmovisiones: estéticas de la re-existencia. In: PALERMO, Zulma. (Org.). **Arte y estética en la encrucijada descolonial**. Buenos Aires: Del Signo, 2009.

ALMEIDA, Sílvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 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, 9 jan. 2003. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 19 jun. 2024.

BRASIL. Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 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, 11 mar. 2008. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/lei/l11645.htm. Acesso em: 19 jun. 2024.

CÂNDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

DALCASTAGNÈ, Regina. **Literatura brasileira contemporânea: um território contestado**. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

DORRICO, Julie. Literatura indígena: ativismo estético-político na América Latina. In: LIMA, Davi Kopenawa; LIMA, Eliane Potiguara (Org.). **Vozes ancestrais: literatura indígena em perspectiva**. São Paulo: ZIT, 2020.

MIGNOLO, Walter Duke. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**:

Building the way

Dossiê: literatura, Línguas e Identidades. Rio de Janeiro: Cadernos de Letras da UFF, 2008.

QUIJANO, Aníbal. “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”. LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas.** CLACSO, Buenos Aires, Argentina. 2005.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SÁ, Ana Paula dos Santos de. Das ruas para os currículos: precursores sociais e jurídicos das Leis 10.639/03 e 11.645/08. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.37, 2021. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/edur/a/Y3564sh9m9DgZxGjdyz87KN/?format=pdf>. Acesso em: 14 ago. 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. **Novos estudos-Cebrap**, São Paulo, n.79, Nov, 71-94. 2007. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/nec/n79/04.pdf>. Acesso em: 7 set. 2024.

SOUZA, Ana Lúcia. Letramentos de reexistência: práticas de linguagem nas periferias urbanas. In: ROJO, Roxane (Org.). **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

VIEIRA, Carlos Antônio. Caminhos para construção de uma escola democrática e espaço de acolhimento a diversidade humana: local de preto, branco, pardo, indígena e outros In: RODRIGUES, Letícia. **Negritudes: Dinâmicas e relações sociais no século XXI.** Diadema: V&V Editora, 2022.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.** Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.