

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA  
CAMPUS BAGÉ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**

**ANA LÚCIA DOMINGUES DOS SANTOS**

**Literatura Negra no Curso de Licenciatura em Letras - Português e Literaturas  
da Língua Portuguesa (UNIPAMPA, Campus Bagé – RS): aquilombamentos e  
reexistências**

**Bagé  
2025**

**ANA LÚCIA DOMINGUES DOS SANTOS**

**Literatura Negra no Curso de Licenciatura em Letras - Português e Literaturas da Língua Portuguesa (UNIPAMPA, Campus Bagé – RS): aquilombamentos e reexistências**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino – Mestrado Acadêmico da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestra em Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Dulce Mari da Silva Voss.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Produção Curricular e Demandas Sociais.

**Bagé  
2025**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais).

SS2371 Santos, Ana Lúcia Domingues dos

Literatura Negra no Curso de Licenciatura em Letras - Português e Literaturas da Língua Portuguesa (UNIPAMPA, Campus Bagé - RS): aquilombamentos e reexistências / Ana Lúcia Domingues dos Santos.

105 p.

Dissertação (Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa, MESTRADO EM ENSINO, 2025.

"Orientação: Dulce Mari da Silva Voss".

1. literatura negra. 2. racismo. 3. relações étnico-raciais. 4. formação docente. I. Título.

## ANA LUCIA DOMINGUES DOS SANTOS

### Literatura Negra no Curso de Licenciatura em Letras - Português e Literaturas da Língua Portuguesa (UNIPAMPA, Campus Bagé – RS): aquilombamentos e reexistências

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino.

Dissertação defendida e aprovada em: 10 de dezembro de 2025.

Banca examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dulce Mari da Silva Voss Orientadora (Unipampa)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Anória de Jesus Oliveira (UNEB)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sonia Maria dos Santos Marques (UNIOESTE)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Clara Zeni Camargo Dornelles (Unipampa)



Assinado eletronicamente por **DULCE MARI DA SILVA VOSS, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 10/12/2025, às 19:29, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **CLARA ZENI CAMARGO DORNELLES, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 12/12/2025, às 09:19, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **SONIA MARIA DOS SANTOS MARQUES, Usuário Externo**, em 16/12/2025, às 14:39, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_o\\_rgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_o_rgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1918441** e o código CRC **1453C6DB**.

---

## **AGRADECIMENTOS**

À Profa. Dra. Dulce Mari da Silva Voss, pela orientação na execução desta pesquisa, pelo compartilhamento do seu vasto conhecimento teórico e pela prontidão demonstrada em todas as etapas desta dissertação.

À banca examinadora, formada pelas Profas. Dras. Maria Anória de Jesus Oliveira, Sônia Maria dos Santos Marques e Clara Zeni Camargo Dornelles, pelas valiosas considerações apresentadas na fase de qualificação, que foram essenciais para a continuidade deste trabalho.

À Profa. Dra. Miriam Denise Kelm, pela sua abordagem sobre a cultura negra, que serviu de incentivo aos meus estudos sobre o tema desde a Graduação, e pela disponibilidade em participar deste trabalho.

Agradeço a todos os entrevistados — Arthur, Leocadia, Rosana, Thiago e Luisa — por integrarem este estudo, pela convivência e por compartilharem suas experiências, que contribuíram de forma significativa para a construção desta pesquisa.

Agradeço ao Prof. Dr. Moacir Lopes de Camargos, por ter me estendido a mão nesta travessia acadêmica, por sua sensibilidade, apoio e incentivo.

Agradeço aos meus familiares e amigos, cujo apoio de cada um foi fundamental durante esta trajetória, deixo aqui minha sincera gratidão.

Por fim, agradeço a Deus por me conceder forças para realizar este sonho, por me ajudar a superar cada dificuldade e por me iluminar nesta jornada desafiadora e, ao mesmo tempo, fascinante.

*PRESENTE*

*Povo cativo por muito tempo.  
Falantes? Talvez nem tanto.  
Viventes ou sobreviventes.  
Nas letras, por nós escritas,  
A arte se concretiza.  
Luta autêntica, insistente e resistente.  
E por que não dizer, inteligente?  
Inteligência questionada,  
Mas que sempre esteve presente.  
Nos sonhos e dissabores.  
Povo negro torturado,  
Por lutas em todo o tempo,  
Travadas por nós, viventes,  
Não dá pra fugir da história,  
Dos fatos sempre presentes.*

*Ana Lúcia Domingues dos Santos*

## RESUMO

A Lei Federal nº 10.639, de 2003, constitui uma das políticas educacionais brasileiras voltadas à inserção das histórias e culturas negras nos currículos da educação básica e superior. Nesse sentido, a Literatura Negra possui um grande potencial formativo da docência no que tange à produção desses conhecimentos e ao fortalecimento de práticas voltadas à discussão do racismo estrutural e epistêmico. Com base nesse entendimento, a presente dissertação de Mestrado em Ensino, em termos metodológicos, foi elaborada a partir de uma pesquisa qualitativa de análise das matrizes curriculares do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), das ações formativas efetuadas nos Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão relacionados à Literatura Negra e nas entrevistas narrativas com cinco sujeitas/os - uma docente e um docente que atuaram no Curso, uma discente e um discente egressa/o e uma discente em formação - no âmbito do Curso de Licenciatura em Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Bagé (RS). A pesquisa buscou responder as seguintes questões: A Literatura Negra e a Educação das Relações Étnico-Raciais são contempladas no currículo desse Curso? De que forma? Que concepções e práticas com a Literatura Negra podem ser evidenciadas? O que dizem docentes e discentes negros/as sobre as experiências de formação e atuação no referido Curso? O que emerge nessas narrativas em relação ao racismo estrutural e epistêmico? Os resultados referentes à análise do PPC mostraram que as reformulações da matriz curricular do Curso têm sido constantes, mas manteve-se apenas um componente obrigatório que abarca a Literatura Negra, mediante o estudo de obras de autoria negra em países de colonização portuguesa. Quanto à abordagem da Educação das Relações Étnico-Raciais, essa é indicada no PPC como tema transversal, refletindo uma visão difusa que não atende ao que prevê a Lei nº 10.639. Já os Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão que também fazem parte do currículo do referido Curso, segundo relatam docentes e discentes entrevistadas/os, têm propiciado o contato e o estudo de obras de autores/as negros/as, africanos/as e afro-brasileiros/as. Nas narrativas, no entanto, foi enfatizada a percepção da necessidade de ampliar espaços e tempos formativos de discussão das Relações Étnico-Raciais e de estudo da Literatura Negra. Portanto, concluo que o enfoque na Educação das Relações Étnico-Raciais tendo a Literatura

Negra como fonte de estudo na formação e atuação docente favorece o rompimento de silenciamentos das desigualdades raciais e das exclusões, mediante entendimento de que identidades e diferenças raciais posicionam grupos e sujeitos em relações de poder calcadas no padrão social, cultural e de produção científica eurocêntrico, branco e colonial. Assim, processos de exclusão decorrentes do racismo estrutural e epistêmico marcam as trajetórias familiares, sociais, escolares e acadêmicas das/os discentes e docentes negras/os. O que exige o engajamento coletivo em ações de enfrentamento ao racismo estrutural e epistêmico em todos os espaços formativos, incluindo o Curso de Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa da UNIPAMPA, Campus Bagé. Considero, assim, que trabalhar com Literatura Negra Africana e Afro-Brasileira na formação docente torna visível a expressão de saberes, modos de existência, histórias e visões de mundo manifestadas através das letras e linguagens negras, o que pode promover representatividade negra, engajamento ético-político no enfrentamento ao racismo e convivência solidária entre grupos étnico-raciais distintos nas escolas e universidades brasileiras.

Palavras-Chave: literatura negra; racismo; relações étnico-raciais; formação docente.

## ABSTRACT

Federal Law No. 10,639 of 2003 is one of the Brazilian educational policies aimed at integrating Black history and culture into the curricula of basic and higher education. Therefore, Black Literature has a significant potential for teacher education regarding the production of this knowledge and the strengthening of practices focused on discussing structural and epistemic racism. Based on this, the present Master's Dissertation in Teaching, in methodological terms, was developed from a qualitative research analysis of the curriculum matrices of the Course's Pedagogical Project (PPC), the training activities carried out in Teaching, Research, and Extension Projects related to Black Literature, and narrative interviews with five subjects—one female and one male professor who worked in the course, one female and one male student (a graduate and a current student)—within the scope of the undergraduate degree in Portuguese Language and Portuguese Literatures at the Federal University of Pampa (UNIPAMPA), Bagé Campus (RS). The research aimed to answer the following questions: Are Black Literature and Education for Ethnic-Racial Relations addressed in the curriculum of this course? If so, in what ways? What conceptions and practices with Black Literature can be identified? What do black professors and students say about their training and professional experiences in this course? What emerges from these narratives regarding structural and epistemic racism? The results from the analysis of the PPC showed that the Course's curriculum has undergone constant revisions, but only one mandatory component covering Black Literature through the study of works by Black authors from Portuguese-colonized countries has been maintained. Regarding the approach to Education for Ethnic-Racial Relations, the PPC indicates it as a cross-cutting theme, reflecting a diffuse view that does not comply with the provisions of Law 10,639. On the other hand, the Teaching, Research, and Extension Projects, which are also part of the course's curriculum, as reported by the interviewed professors and students, have provided contact with and study of works by Black, African, and Afro-Brazilian authors. However, the narratives emphasized the perceived need to expand spaces and time for training discussions on Ethnic-Racial Relations and the study of Black Literature. Therefore, I conclude that focusing on Education for Ethnic-Racial Relations with Black Literature as a source of study in teacher training and practice helps break the silence on racial inequalities and exclusions. This is based on the understanding that

racial identities and differences position groups and individuals within power relations grounded in Eurocentric, white, and colonial social, cultural, and scientific production standards. Thus, processes of exclusion resulting from structural and epistemic racism mark the family, social, school, and academic trajectories of Black students and professors. This demands collective engagement in actions to confront structural and epistemic racism in all educational spaces, including the undergraduate course in Portuguese Language and Portuguese Literatures at UNIPAMPA, Bagé Campus. Therefore, I believe that working with African and Afro-Brazilian Black Literature in teacher training makes visible the expression of knowledge, ways of existence, histories, and worldviews manifested through Black letters and languages. This can promote Black representation, ethical-political engagement in confronting racism, and solidarity among different ethnic-racial groups in Brazilian schools and universities.

Keywords: black literature; racism; ethnic-racial relations; teacher training.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Matriz Curricular do Curso de Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa (2022).....	62
--	----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Elementos de identificação dos trabalhos selecionados no Repositório da CAPES (2003-2023).....	45
Quadro 2 - Elementos metodológicos empregados nas pesquisas das dissertações e teses selecionadas no repositório da CAPES (2003-2023).....	47
Quadro 3 - Elementos de análise (conteúdo/discussão) empregados nas pesquisas das dissertações e teses selecionadas no repositório da CAPES (2003-2023).....	50
Quadro 4 - Matriz Curricular do Curso de Letras quanto ao Ensino de Literatura (2010, 2014, 2019, 2022) .....	59

## LISTA DE SIGLAS

ABPN – Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negro/as  
CBE – Conferência Brasileira de Educação  
FNB – Frente Negra Brasileira  
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
MNU – Movimento Negro Unificado  
NEABI – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas  
PCC – Prática como Componente Curricular  
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PDA – Programa de Desenvolvimento Acadêmico  
PET – Programa de Educação Tutorial  
PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência  
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Ensino  
PPC – Projeto Pedagógico do Curso  
RS – Rio Grande do Sul  
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso  
TEN – Teatro Experimental do Negro  
UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2 LITERATURA NEGRA E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....</b>	<b>23</b>
<b>3 COMBATE AO RACISMO ESTRUTURAL E EPISTÊMICO NA PERSPECTIVA DAS EPISTEMOLOGIAS NEGRAS .....</b>	<b>35</b>
<b>4 REVISÃO DE LITERATURA .....</b>	<b>44</b>
<b>5 OS RESULTADOS DA PESQUISA.....</b>	<b>56</b>
5.1 Análise do PPC de Licenciatura em Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa da UNIPAMPA/Campus Bagé.....	56
5.2 Percepções das/os Sujeitas/os da Pesquisa: silenciamentos e enfrentamentos ao racismo estrutural e epistêmico.....	68
5.2.1 Experiências de Vida.....	71
5.2.2 Trajetórias Formativas e Atuação Docente .....	76
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>85</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>90</b>
<b>APÊNDICE A – Termo de Consentimento .....</b>	<b>98</b>
<b>APÊNDICE B – Roteiro das entrevistas.....</b>	<b>99</b>
<b>APÊNDICE C – Termos de Consentimento Assinados pelos/as Participantes</b>	<b>100</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades (Souza, 2021, p. 46).

A abordagem da Literatura Negra no Curso de Licenciatura em Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Bagé (RS), foco de análise da presente dissertação de Mestrado em Ensino, foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), na Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, Produção Curricular e Demandas Sociais. Este trabalho deriva do compromisso que assumo como mulher e pesquisadora negra em consonância com outras/os autoras/es negras/os em corroborar com a produção científica voltada às demandas sociais, políticas, culturais e educacionais de rompimento dos silenciamentos e enfrentamentos ao racismo estrutural e epistêmico, de modo a fortalecer a disseminação de conhecimentos representativos das histórias e culturas negras nos espaços/tempos institucionais e nos currículos que compõem processos de formação docente e atuação profissional nas escolas e universidades brasileiras.

Cabe ressaltar que as resistências negras ao racismo e à exclusão social surgiram com a atuação da Frente Negra Brasileira (FNB), criada em 1931, do Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado em 1944 e do Movimento Negro Unificado (MNU) formado em 1978, dentre outras ações coletivas (Domingues, 2007). Essas lutas de coletivos negros se deram em prol da efetiva garantia de direitos sociais às populações negras, como: saúde, trabalho, moradia, lazer e educação.

Assim, o combate ao racismo em suas inúmeras formas de expressão, como o racismo estrutural e epistêmico, tem sido levado adiante pelos movimentos sociais negros e das comunidades científicas negras ao exigir do Estado brasileiro respostas efetivas às nossas demandas sociais, políticas, culturais e educacionais. Foi o que ocorreu com a institucionalização de políticas educacionais voltadas ao direito à educação básica e superior, em termos de acesso, permanência e promoção da formação escolar e acadêmica das pessoas negras, como as ações afirmativas e a Lei Federal 10.639, de 09 de janeiro de 2003 (Brasil, 2003), a qual

estabeleceu alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394, de 20 de dezembro de 1996, visando à inclusão do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos currículos das escolas de educação básica e na educação superior de todo o país. Reformas na legislação educacional brasileira que abrem possibilidades para a necessária discussão das práticas pedagógicas e das relações racistas ocorridas nos espaços escolares, acadêmicos e científicos, mediante inserção de políticas curriculares que tragam à tona conhecimentos produzidos por comunidades negras acerca das nossas histórias, culturas, experiências, valores, ações e saberes.

Currículos que não atendem essas prerrogativas legais tendem a reforçar o padrão cultural e societário branco, eurocêntrico e colonial<sup>1</sup>, induzindo a leituras de mundo decorrentes do pacto da branquitude, como explica Bento (2022), ao elaborar este conceito, que se refere à cumplicidade não verbalizada entre pessoas brancas a favor da preservação de seus privilégios. Segundo a autora, o pacto da branquitude perpetua o preconceito racial, gerando sentimento de medo em relação à alteridade, o que faz do outro uma ameaça. O embranquecimento dos currículos está a serviço do poder das elites brancas coloniais dominantes, o que intensifica o racismo estrutural pelos silenciamentos das histórias e culturas subalternizadas naquilo que é validado como conhecimento verdadeiro. Nisso reside a gênese do preconceito racial:

O preconceito é um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo. Esse julgamento prévio apresenta como característica principal a inflexibilidade pois tende a ser mantido sem levar em conta os fatos que o contestem (Gomes, 2017, p. 54).

Com isso, populações negras são colocadas à margem da ordem social, política e cultural vigente através de epistemicídios das histórias e culturas originárias e negras:

---

<sup>1</sup> A imposição do padrão cultural branco e colonialista vigente na sociedade brasileira até a contemporaneidade se configura no período histórico da colonização europeia nas Américas e na África, em que a imagem universalizante de civilização e progresso foi calcada na cultura branca, ao mesmo tempo que definiu culturas superiores e inferiores, favorecendo e justificando a escravização dos corpos indígenas e negros e o apagamento dos modos de existência dessas populações (Quijano, 2005).

O epistemicídio se constituiu e se constitui num dos instrumentos mais eficazes e duradouros da dominação étnica/racial, pela negação que empreende da legitimidade das formas de conhecimento, do conhecimento produzido pelos grupos dominados e, conseqüentemente, de seus membros enquanto sujeitos de conhecimento (Carneiro, 2005, p. 96).

O racismo epistêmico exterioriza o “dualismo do discurso”, como adverte Sueli Carneiro (2005), quando a forma de pensar advinda de saberes negros e do ativismo negro são destituídas de valor, são desacreditadas em relação ao saber sobre o negro produzido pelo discurso do branco que é tido como autêntico: “Via de regra a produção branca e hegemônica sobre as relações raciais dialoga entre si, deslegitimando a produção dos pesquisadores e ativistas negros sobre o tema” (Carneiro, 2005, p. 60). O racismo epistêmico deriva dos silenciamentos das culturas, expressões, modos de existir e visões de mundo das populações negras, gerando sentimentos de não pertencimento e de falta de representatividade negra na produção de conhecimentos científicos, pois, na maioria das vezes, nas instituições educacionais e nos currículos, histórias africanas e afro-brasileiras não são priorizadas.

Portanto, relações e processos educativos/formativos que ocorrem nos ambientes escolares e nas universidades não estão imunes ao racismo estrutural e epistêmico. Pelo contrário, são inúmeras as formas pelas quais ele acontece constantemente nesses espaços e processos. O racismo na educação, entre outras práticas, ocorre através dos currículos assentados na cultura branca e em conhecimentos provenientes das ciências eurocêntricas e das ações formativas legitimadoras do padrão civilizatório e societário eurocêntrico e colonial.

Frente a isso, compreendo a necessidade de transformações profundas nos currículos e nas práticas efetivadas no campo educacional no sentido de promover ações educativas e formativas que coloquem em questão o racismo estrutural e epistêmico, bem como, fomentem a produção e disseminação de conhecimentos, leituras de mundo, visões e saberes constituídos por populações negras, autoras/es negras/os e movimentos sociais representativos dessas coletividades.

Mas essas ações educativas e formativas dependem do engajamento político e ético dos/as sujeitos que atuam nas instituições de ensino, incluindo a elaboração e definição das matrizes curriculares dos cursos. A produção curricular configura-se a partir de processos conflitivos que espelham disputas políticas, sociais e culturais

em torno de interesses divergentes nas instituições educacionais e, de um modo geral, na sociedade.

São as movimentações de comunidades científicas, artistas, escritores/as e ativistas negros/as que desafiam e abalam as estruturas sociais, econômicas e culturais racistas, criando demandas na direção da construção de condições viáveis e necessárias para a promoção de uma educação antirracista. Resistências negras acontecem na educação e nas artes, de um modo geral, foram e são produzidas através dos ativismos negros, das obras literárias, artísticas, das manifestações culturais e dos estudos de autores/as, atores e atrizes, escritores/as africanos/as, afro-latinos/as e afro-brasileiros/as, além de educadores/as negros/as. Saberes, letras, artes e conhecimentos produzidos por autores/as negros/as. Neste sentido, Gomes (2003) afirma:

A escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é um importante local onde estas podem ser superadas (Gomes, 2003, p. 77).

Considero, porém, que ainda há muito a ser feito para a transformação das práticas educativas e formativas, especialmente, nos cursos de graduação e pós-graduação, incluindo a área da Letras, os quais têm como principal função preparar profissionais docentes para atuarem na educação das crianças, jovens e adultos nas escolas e universidades. É preciso repensar os currículos de formação docente de modo a contemplar a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Por isso, afirmo a necessidade de transformação permanente e intensiva das políticas e práticas curriculares dominantes, dos espaços/tempos nos currículos do cotidiano escolar e universitário, o que requer o enfrentamento às manifestações de racismo, incluindo o racismo epistêmico. Assim: “Educar para as relações etnicorraciais implica a problematização do racismo, a identificação das suas sequelas nocivas para a sociedade como um todo” (Oliveira, 2022, p. 137). Há que se conhecer e compreender as mazelas do racismo estrutural e epistêmico, trazendo para o cerne dos processos pedagógicos e da formação docente as lutas, as culturas, as histórias, os conhecimentos, as visões de mundo, as pesquisas, os estudos e demais produções sob autoria negra em todas as áreas do conhecimento.

Obras literárias que disseminam uma única versão da existência humana, uma única forma de expressão e tradução da história, privilegiam a disseminação de conhecimentos, culturas e histórias exclusivamente herdadas do pensamento científico moderno. Como afirma Cuti (2010, p. 12): “[...] a literatura é poder, poder de convencimento, de alimentar o imaginário, fonte inspiradora do pensamento e da ação”. Nesse sentido, é grande o potencial da Literatura Negra como dispositivo formativo da docência que pode provocar a discussão do racismo estrutural e epistêmico e, ao mesmo tempo, romper silenciamentos e gerar reconhecimento e representatividade em relação às histórias e culturas negras.

Estas percepções e entendimentos me moveram como pesquisadora negra no decorrer do processo de elaboração desta dissertação, cuja ênfase se dá na abordagem da Literatura Negra no Curso de Licenciatura em Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa, da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Bagé. Instituição de educação superior onde, além da referida graduação, também cursei a Pós-Graduação em Educação e Diversidade Cultural e, agora, me encontro como mestranda em Ensino no PPGE.

Percebo que, no Mestrado em Ensino, assim como no Curso de Licenciatura em Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa que cursei, ainda são poucas as pessoas negras que conseguem ascender a essas posições e ocupar esses lugares, especialmente nos cursos de formação docente. Na Pós-Graduação, diminui ainda mais esse contingente. No Mestrado em Ensino o número de discentes negras/os não é expressivo, e os poucos que ali estão nem sempre se ocupam em pesquisar culturas e histórias negras. Esta situação dificulta o compartilhamento de estudos entre mestrandas/os negras/os no transcurso do processo formativo.

No meu caso, posso dizer que contei com o apoio da minha orientadora, que é uma mulher branca e pesquisadora interessada em trabalhar com as questões étnico-raciais no campo das políticas educacionais, dentre outras problemáticas. Porém, considero que, por mais que pesquisadores/as brancos/as se esforcem para auxiliar o processo formativo de pessoas negras, somos nós que sentimos na pele as dores do racismo, somente nós sabemos o que se passa conosco, o que desejamos escrever e pesquisar, quais as fontes que nos servem e quais as formas de expressar o que pensamos. Isso exige de nós constantes enfrentamentos, desde os primeiros anos de escolarização, quando ocupamos espaços de domínio da branquitude.

É fundamental que nós, pesquisadoras/es negras/os, desenvolvamos estudos e conhecimentos que abranjam as culturas e pautas negras. Acredito, porém, que essa tarefa não pode envolver somente nós, negras/os, já que o combate ao racismo estrutural e epistêmico requer o engajamento coletivo, sendo que as pessoas brancas precisam repensar e abrir mão dos seus privilégios e posições de poder — seja nas universidades, na produção científica, no que é considerado conhecimento válido, ou nas relações com as demais pessoas, em todos os espaços/tempos educativos e formativos.

Estar entre discentes e docentes negras/os, compartilhar processos formativos, nossas histórias, culturas, experiências e conhecimentos é algo que, inspirada na ancestralidade negra, nomeio aqui *aquilombamentos* como práticas de *reexistências*. Conforme Nascimento (2002, p. 348): “Quilombo não significa escravo fugido. Quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial”. Espaços e tempos em que possamos nos reconhecer e afirmar nossa identidade negra, nossa existência comum.

Assim, considero que a Literatura Negra, inserida nos currículos, no ensino, na extensão e na pesquisa, entre outras ações voltadas à formação docente torna-se um potente dispositivo de discussão do racismo estrutural e epistêmico inerentes aos currículos instituídos sob domínio eurocêntrico e colonial.

Discutir as relações étnico-raciais no ensino das linguagens e literaturas e aprender saberes e modos de existência produzidos pelas epistemologias negras foram as intenções que moveram minha pesquisa de Mestrado em Ensino, em busca de responder às seguintes questões: A Literatura Negra e a Educação das Relações Étnico-Raciais são contempladas no currículo do Curso Licenciatura em Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Bagé? De que forma? O que dizem docentes e discentes negros/as sobre as experiências formativas vividas no referido Curso? O que emerge destas narrativas no que se relaciona ao racismo estrutural e epistêmico? Que concepções e práticas com a Literatura Negra podem ser evidenciadas?

Assim, o objetivo geral da pesquisa consistiu em analisar a abordagem da Literatura Negra no Curso de Licenciatura em Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa da UNIPAMPA, Campus Bagé, através das matrizes curriculares contidas no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), das ações formativas via Projetos

de Ensino, Pesquisa e Extensão e das narrativas de docentes e discentes acerca das suas experiências nos processos formativos vivenciados no âmbito do referido Curso. Este objetivo desdobrou-se nos seguintes procedimentos da pesquisa (objetivos específicos):

1. Aprofundar estudos sobre epistemologias negras, racismo, educação antirracista e Literatura Negra, recorrendo ao mapeamento da produção científica nacional junto ao portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em relação à temática pesquisada e outros textos escritos, principalmente, por autores/as negros/as;

2. Analisar a inserção da Literatura Negra e da Educação das Relações Étnico-Raciais no currículo instituído pelo Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa da UNIPAMPA, Campus Bagé, nas versões dos anos de 2010, 2014, 2019 e 2022;

3. Dialogar com docentes e discentes negros/as sobre os processos formativos no referido Curso, com vistas a conhecer suas experiências educativas e formativas, assim como as inter-relações com os estudos feitos e a discussão da temática pesquisada.

No que tange ao enfoque metodológico, a pesquisa se deu sob abordagem qualitativa, tendo em vista que, procurei estar atenta ao percurso do trabalho investigativo e não simplesmente aos resultados finais. Observei e descrevi o contexto, desenvolvendo a análise dos dados, no sentido de confirmar ou não hipóteses construídas ao longo do processo. Assim foram feitas as análises documentais das quatro versões do PPC de Licenciatura em Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Bagé, o levantamento dos Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão que contemplam a Literatura Negra e a discussão das narrativas das/os sujeitas/os que colaboraram com a pesquisa (uma docente negra que foi discente e, posteriormente, atuou como docente no referido Curso; um docente negro que também atuou na docência nesse contexto; um discente egresso negro; uma discente egressa negra; e uma discente negra ainda em formação no contexto pesquisado). Além dessas participações na pesquisa, destaco a colaboração da professora Miriam que relatou sobre sua atuação docente nos Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão promovidos por ela no referido Curso.

O material empírico foi assim produzido mediante análise documental e conversas<sup>2</sup> com as/os sujeitas/os participantes/colaboradores, mediante entrevistas narrativas. Conforme definição de Jovchelovitch e Bauer (2002), as entrevistas narrativas propiciam às/aos sujeitas/os lembrar o que aconteceu, colocar a experiência em uma sequência e encontrar possíveis explicações sobre os acontecimentos que constroem a vida individual e social.

Ainda, como ressaltam Sousa e Cabral (2015, p. 150), “[...] a narrativa constitui-se no ato de contar e de revelar o modo pelo qual os sujeitos concebem e vivenciam o mundo”. Ao narrar essas experiências, memórias foram produzidas pelo ato de contá-las e descrevê-las no ambiente de produção de dados da pesquisa<sup>3</sup>.

Em relação à perspectiva teórico-epistemológica, a pesquisa se baseia nas Epistemologias Negras, pois estas têm constituído o rico viés das leituras negras histórias, culturas negras, produzindo rupturas importantes no racismo estrutural e epistêmico da sociedade brasileira. Violências embasadas na “falsa realidade”, a de que corpos pretos e vidas negras têm um valor inferior, negando que as culturas negras — manifestadas através de histórias, memórias, crenças, artes, saberes e fazeres negros, de matriz africana e afro-brasileira — são formas legítimas de existir, conceber o mundo e expressar o que pensamos dos modos como pensamos.

Há que se entender as Epistemologias Negras como dispositivos de acesso e produção de conhecimentos acerca das culturas, histórias, memórias e visões de mundo das populações negras, o que subverte as práticas racistas. Assim, considero que trabalhar com Literatura Africana e Afro-Brasileira na formação docente torna visível a expressão de saberes, modos de existência, histórias, visões de mundo manifestadas através das letras e linguagens negras, o que pode promover a convivência solidária entre grupos étnico-raciais distintos nas escolas e universidades brasileiras.

Os Estudos Culturais corroboram neste alinhamento teórico-epistemológico, em vista de fortalecer o entendimento de que identidades e diferenças raciais posicionam grupos e sujeitos em relações de poder na vida social, calcada no padrão cultural eurocêntrico, branco e colonial. Haja vista que as formas pelas quais

---

<sup>2</sup> As entrevistas narrativas foram realizadas por meio do acesso virtual na plataforma *google meet*.

<sup>3</sup> Fiz uso de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 1) para a obtenção da aceitação dos/as entrevistados/as e elaborei um roteiro de questões (Apêndice 2) para direcionar as conversas, o qual se manteve aberto a outras questões que surgiram no decorrer dos encontros e que eram interessantes para a produção de dados da pesquisa.

são ou não abordadas culturas, visões de mundo e modos de existir de populações negras nos currículos e nos processos formativos acabam por posicionar sujeitos/as negros/as de modo que suas histórias e conhecimentos sejam menosprezados, invalidados, postas à margem do que é instituído como civilização, progresso, sucesso e conhecimento verdadeiro — ou, ao contrário, sejam reconhecidos e valorizados.

Em síntese, a dissertação aqui apresentada se compõem desta introdução, seguida de dois capítulos de fundamentação teórica: *Literatura Negra e Educação Antirracista*, em que apresento estudos e conhecimentos produzidos por autoras/es negras/os, os quais são fundamentais para a discussão da formação e atuação docente no campo educacional; *Combate ao Racismo Estrutural e Epistêmico na Perspectiva das Epistemologias Negras*, onde abordo o racismo estrutural e epistêmico, respaldada nas perspectivas teóricas, epistemológicas e metodológicas das Epistemologias Negras articuladas aos Estudos Culturais; no quarto capítulo trago a *Revisão de Literatura*, realizada com base no mapeamento de pesquisas e produções científicas que abrangem a temática em discussão; no quinto capítulo apresento *Os Resultados da Pesquisa*, subdividido em duas seções, a primeira em que desenvolvo a análise do PPC, discutindo a inserção da Literatura Negra e da Educação das Relações Étnico-Raciais nas matrizes curriculares estruturadas no referido documento, e a segunda intitulada *Percepções das/os Sujeitas/os da Pesquisa: silenciamentos e enfrentamentos ao racismo estrutural e epistêmico*, onde analiso as narrativas das/os entrevistadas/os acerca das experiências de vida e das trajetórias formativas e de atuação docente no Curso de Licenciatura em Letras, assim como em outros espaços educativos/formativos. Encerro a dissertação com as *Considerações Finais*, onde assinalo minha própria transformação ao longo deste processo de pesquisa, em que, a partir dos estudos feitos, passei a compreender os silenciamentos que vivi como menina, mulher, estudante, acadêmica e pesquisadora negra — e que hoje fazem reconhecer minha existência, ancestralidade e pertencimento às culturas negras.

Concluo manifestando a compreensão de que é preciso ampliar e intensificar estudos das culturas e histórias Africana e Afro-Brasileira no Curso de Licenciatura em Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa, fomentar a leitura de autores/as negros/as nos diversos componentes que compõem o currículo e trabalhar a Educação das Relações Étnico-Raciais, conforme estabelecido em lei,

alternativas viáveis na construção de novas perspectivas e práticas que permitam o engajamento político, ético e epistemológico, e o reconhecimento identitário de docentes e discentes negras/os nesse contexto, ao longo dos percursos educativos e formativos da graduação e da pós-graduação.

## 2 LITERATURA NEGRA E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A literatura favorece a educação pela transmissão de conhecimentos e valores estabelecidos pela sociedade: “A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (Candido, 2011, p. 177). O autor conceitua literatura como sendo “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde a que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações” (Candido, 2011, p. 176). Neste sentido, o autor esclarece que a literatura torna visível a expressão universal de todas as culturas em diversos lugares e épocas. Segundo o autor, a literatura tem o poder transformador e humanizador, pois contribui não apenas para o desenvolvimento pessoal e intelectual de cada um/a, mas porque nos torna mais sensíveis nas relações com outros/as.

Essa definição demonstra a potencialidade da literatura para a abordagem de temáticas como a Educação das Relações Étnico-Raciais nos currículos escolares e acadêmicos. Porém, a produção literária de autores/as negros/as, em muitos casos, têm ficado às margens devido a predominância do ensino da cultura e ciência hegemônica branca. Conforme ressalta Cuti (2010, p. 61): “Quando se trata de literatura, com todo o seu potencial de influência, o processo de desqualificação da produção negro-brasileira, percebe-se, está ativo há muito tempo”. A literatura centrada na cultura branca, eurocêntrica, moderna e capitalista produz a imagem universalizante de civilização e progresso calcada na cultura branca, ao mesmo tempo que define as demais culturas como inferiores.

Portanto, a literatura também é um campo de conhecimento em disputa na produção curricular da educação básica e superior, nos cursos de formação docente. Assim, assinala Cuti (2010), em relação as formas como são abordadas as histórias de negras/os escravizadas/os nas obras literárias, pois nelas pessoas negras são descritas pelos escritores brancos, de forma preconceituosa e desumana, geralmente, ocupam funções de subserviência e desprestígio, consideradas marginalizadas e subalternas. Com isso, histórias, culturas e existências negras deixam de ser reconhecidas na sociedade brasileira e, conseqüentemente, nos currículos e processos de ensino e aprendizagem.

O autor também esclarece: “A literatura, pois, precisa de forte antídoto contra o racismo nela entranhado. Os autores nacionais, principalmente os negro-brasileiros, lançaram-se a esse empenho, não por ouvir dizer, mas por sentir, por terem experimentado a discriminação em seu aprendizado” (Cuti, 2010, p. 13). Logo, a literatura branca produzida por autores/as brancos/as, em grande parte, se encarrega de apresentar e tornar verdadeira a linguagem, os costumes, os modos de produzir ciência e atuar em sociedade das culturas brancas, negligenciando outras culturas e visões de mundo.

Já Duarte (2010) pondera que o conceito Literatura Afro-Brasileira está em construção: “A literatura costuma ser definida, antes de tudo, como linguagem, construção discursiva marcada pela finalidade estética” (Duarte, 2010, p. 130). O autor destaca e analisa cinco elementos constituintes deste conceito, sendo eles: a temática (o processo histórico, as tradições culturais e religiosas dos afrodescendentes, não sendo exigido aos autores escreverem restritamente sobre a trajetória do povo negro); a autoria (envolve elementos biográficos ou fenótipos e o posicionamento de alguns teóricos que alegam uma Literatura Afro-Brasileira escrita por autores brancos); o ponto de vista (nele estão implícitos os valores do autor, a forma de interpretar o mundo e de se colocar no texto); a linguagem (no texto afro-brasileiro, o vocabulário vindo da África e introduzido no Brasil, se faz presente) e, o último elemento é o público (a constituição de um público que se identifica com as obras e se vê representado nelas): “A busca do público leva à postura do grupo Quilombhoje, de São Paulo, de ir ‘onde o povo negro está’, vendendo os livros em eventos e outros circuitos alternativos ao mercado editorial (Duarte, 2010, p. 134). O autor defende que a presença isolada de qualquer um desses elementos não caracteriza a obra literária como Literatura Afro-Brasileira, mas sim que todos eles devem estar interligados nos textos literários.

Ressalto que a Literatura Negra tem se constituído objeto de estudo do meu interesse desde a formação na Graduação em Licenciatura em Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa na UNIPAMPA, Campus Bagé. Durante este percurso formativo, procurei refletir sobre qual tem sido a participação da escola na construção identitária de estudantes negras/os como grupo racial que compõe o povo brasileiro. Na pesquisa e escrita do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) utilizei a metodologia de pesquisa bibliográfica acerca das concepções de raça e do negro na sociedade brasileira (Santos, 2017), bem como, estudei sobre a

implantação da Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003). Analisei algumas coletâneas e livros em um pequeno acervo bibliotecário localizado na cidade de Bagé (RS).

Dentre essas obras, destaco aqui a série *Cadernos Negros*, surgida em 1978, constituída de textos em prosa e poesia que abordam questões da negritude. De acordo com Cuti (2010), um dos fundadores da série *Cadernos Negros* (1978) e do grupo de escritores *Quilombhoje* (1980), na década de 1970, a cultura negra ganha mais espaço, sendo considerada uma época de grande importância para a vertente negra da literatura brasileira.

Miriam Alves, escritora com destaque na Literatura Afro-Brasileira, com ênfase na escrita de mulheres negras, também participou do movimento *Quilombhoje Literatura*, no período de 1980 a 1989, com textos editados na *Série Cadernos Negros* (uma antologia de poemas e contos de autores autodenominados afro-brasileiros). Esta escritora reflete sobre a grande importância que foi a primeira publicação da série, uma coletânea que favorece o fortalecimento da cultura e da identidade negra, com textos que manifestam a subjetividade do negro (Frederico; Mollo; Dutra, 2017).

Movimento, inicialmente composto por seis autores negros e duas autoras negras, em que a escrita negra se constitui enquanto espaço literário de visibilidade, pertencimento e reconhecimento. Ribeiro e Barbosa (2009, p. 04) escrevem que: “São assim os Cadernos, projeto coletivo que se renova ano a ano com a participação de várias pessoas que o mantêm vivo como um espaço para atualização de ideias e desejos, esperanças e emoções”. Essa coletânea é uma importante referência para muitos/as autores/as negros/as que estudam a Literatura Negra.

Contudo, existem discordâncias no campo literário. Há uma vertente de estudiosos, acadêmicos e escritores/as afro-brasileiros/as que defendem a existência de uma Literatura Afro-Brasileira marcada pela maneira como o sujeito negro se posiciona na sua escrita, através das suas percepções individuais, expressões e vivências de quem enfrenta o racismo. Por outro lado, há os que discordam da denominação Literatura Afro-Brasileira. Cuti opta pela vertente Literatura Negro-Brasileira, que é a produção literária de escritores que se declaram como negros, escrevem sobre o negro e sua visão de mundo, assumindo protagonismo na sua escrita, não meramente como um personagem, mas como

sujeito que expõe suas vivências, utilizando o espaço como ferramenta de enfrentamento e combate ao racismo:

A literatura negro-brasileira nasce na e da população negra que se formou fora da África, e de sua experiência no Brasil. A singularidade é negra e, ao mesmo tempo, brasileira, pois a palavra “negro” aponta para um processo de luta participativa nos destinos da nação e não se presta ao reducionismo contribucionista a uma pretensa brancura que a englobaria como um todo a receber, daqui e dali, elementos negros e indígenas para se fortalecer (Cuti, 2010, p. 44-45).

Desse modo, mesmo sob diferentes denominações, o ponto em comum entre autoras/es negras/os é o de que a Literatura Negra possibilita a abordagem de temas relativos à trajetória da população negra pelo olhar de quem sofre as sequelas do racismo, as quais foram ocultadas nas obras literárias:

A literatura negra, numa manifestação coletiva, surge da necessidade de escritores negros e escritoras negras de serem autores e sujeitos da história. História nos dois sentidos, no sentido do ficcional, poético, literário, e no sentido de fazer história mesmo. Então, não é um rótulo e não aprisiona: liberta. Liberta não só eu que escrevo, mas também os leitores negros e brancos. (Frederico; Mollo; Dutra, 2017, p. 290)

Uma conquista maior ainda para as mulheres negras, que após muito tempo de opressão e desvalorização, conquistam espaço na cena literária ao escrever sobre formas de entender o mundo das comunidades negras, os desafios enfrentados no cotidiano, suas vivências e conflitos em uma sociedade machista e racista, onde vozes negras assumem seu lugar de fala: “É de um lugar de alteridade que desponta a escrita da mulher negra. Uma voz que se assume. Interrogando, se interroga. Cobrando, se cobra. Indignada, se indigna. Inscrevendo-se para existir e dar significado à existência, e neste ato se opõe” (Alves, 2011, p. 185). A escrita negra produz a subjetividade da mulher negra como autora da sua própria história.

Conceição Evaristo (2009), autora negra que conquistou reconhecimento na atualidade, diz que, diferente de outras artes produzidas pela população afro-brasileira, no campo literário, gera-se empecilhos ao reconhecer a existência ou não de uma literatura marcada pela subjetividade e pelo fenótipo negro. Evaristo (2009, p. 27) afirma: “A literatura brasileira é repleta de escritores afro-brasileiros que, no entanto, por vários motivos, permanecem desconhecidos, inclusive nos compêndios escolares”. A escritora reflete sobre a existência da Literatura Afro-Brasileira e

também o surgimento de uma vertente negra feminina, uma escrita da mulher negra brasileira, destacando o trabalho da escritora Carolina Maria de Jesus que na década de 1960 escreveu o livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, rompendo com todos os padrões determinados pela sociedade. Carolina, mulher negra, pobre e sem instrução, adentra a cena literária e se assume como sujeita da sua própria história ao escrever sobre sua trajetória de vida, de luta pela sobrevivência, transformando suas mazelas em literatura.

Na contemporaneidade, as produções científicas de autores/as negros/as têm alcançado visibilidade e reconhecimento na educação superior através de textos e documentos que divulgam pautas constituídas pelos movimentos sociais negros em periódicos científicos. A Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negro/as (ABPN) tem contribuído enormemente na composição desse acervo e do debate racial. Dentre outros textos publicados na Revista da ABPN, vale destacar aqui o artigo intitulado *A poética feminina negra na literatura infantil e juvenil: arte e vida* (Santos; Reis, 2022), no qual as autoras sugerem o uso da literatura “na dimensão da cultura africana e afro-brasileira” como instrumento pedagógico de combate ao racismo: “No que diz respeito às relações raciais e à educação, a necessidade de valorizar e resgatar a contribuição histórica da população negra na construção da sociedade brasileira se apresenta como essencial no enfrentamento do racismo” (Santos; Reis, 2022, p. 172). As autoras apontam questões primordiais sobre a necessidade de diálogo no ambiente escolar para a construção de uma educação antirracista e a valorização da identidade negra.

Santos e Reis (2022) indicam cinco escritoras negras: Eliane Debus, Kiusam de Oliveira, Nilma Lino Gomes, Lucimar Dias e Sônia Rosa, como “referências na publicação de obras de literatura infantil brasileira que potencializam as narrativas no contexto da luta antirracista” (Santos; Reis, 2022, p. 174). Elas defendem a Literatura Africana e Afro-Brasileira como produção literária para a valorização da identidade negra.

Nesse sentido, a Literatura Negra inserida e trabalhada nas escolas e nos cursos de graduação e pós-graduação possibilita a inclusão da Educação das Relações Étnico-Raciais nos currículos. Nesta direção, Bell Hooks (2013), defende maneiras de repensar o ensino através de uma pedagogia que assume o compromisso político: “A pedagogia engajada é mais exigente que a pedagogia crítica ou feminista convencional. Ao contrário das duas, ela dá ênfase ao bem-estar”

(Hooks, 2013, p. 28). A autora nasceu nos Estados Unidos, na década de 1950. Conforme seu relato, ela estudou nas escolas de ensino fundamental para negros e via esse espaço educacional como um lugar de felicidade e de transformação. Afirma que as professoras negras serviram de referencial para sua formação intelectual e identitária, a educação recebida era antirracista e anticolonial: “[...] minhas professoras praticavam uma pedagogia revolucionária de resistência, uma pedagogia profundamente anticolonial” (Hooks, 2013, p. 10-11). Pedagogias que investiam na vida de estudantes negras/os, incentivando a desenvolverem suas potencialidades intelectuais, habilidades culturais e uma construção identitária positiva.

Porém, essa situação se altera quando Hooks passou a estudar em escolas para brancos, como diz a autora: “De repente passamos a ter aulas com professores brancos cujas lições reforçavam os estereótipos racistas” (Hooks, 2013, p. 12). Não teria mais as professoras negras como modelo. Esse contexto, pautado na supremacia branca, fez com que perdesse a alegria de estar na escola: “Para as crianças negras, a educação já não tinha a ver com a prática da liberdade” (Hooks, 2013, p. 11). A autora escreve sobre a rejeição que os alunos negros sofrem nas escolas brancas, o sentimento de não pertencimento àquele lugar, a falta de acolhimento, o que a levou a aprender “a diferença entre a educação como prática da liberdade e a educação que só trabalha para reforçar a dominação” (Hooks, 2013, p. 12). A escola das crianças brancas gera a exclusão de pessoas negras pelo preconceito racial.

Bell Hooks relata ainda que: “Fui inspirada sobretudo por aqueles professores que tiveram coragem de transgredir a fronteiras que fecham cada aluno numa abordagem do aprendizado como uma rotina de linha de produção” (Hooks, 2013, p. 25). Alguns educadores ousam romper com os paradigmas excludentes nas instituições de ensino.

Mas, a autora conta que, na graduação e na pós-graduação suas experiências foram desmotivantes e negativas: “Nesse ambiente, aprendi muito sobre o tipo de professora que eu não queria ser” (Hooks, 2013, p. 14). Por isso, essa educadora, pensadora crítica, antirracista e ativista do feminismo negro, idealizou o ensino e a prática do aprendizado antirracista.

Segundo Hooks a teoria pode ser um lugar de cura desde que permita a compreensão de si mesma: “A teoria não é intrinsecamente curativa, libertadora e

revolucionária. Só cumpre essa função quando lhe pedimos que o faça e dirigimos nossa teorização para este fim” (Hooks, 2013, p. 86). A escrita das autoras negras é essa voz, através da qual outras vozes negras se tornam existentes — a minha voz também —, e isso é libertador e revolucionário. Na minha experiência pessoal, diante do que tenho estudado, aprendo a cada dia, que a teoria tem, sim, esse poder curativo, pois, a experiência de outras mulheres intelectuais negras, revelam a mudez que me foi imposta.

Visando a uma educação para a liberdade, a autora cita os ensinamentos de Paulo Freire como um referencial apropriado às suas práticas:

[...] foi a instância de Freire na educação como prática da liberdade que me encorajou a criar estratégias para o que ele chama de “conscientização” em sala de aula. Traduzindo esse termo como consciência e encorajamento críticos [...]. Os alunos são vistos em sua individualidade, em que os saberes e o contexto de cada um é respeitado e valorizado (Hooks, 2013, p. 26).

Para ela, Paulo Freire afirmava que “a educação só pode ser libertadora quando todos tomam posse do conhecimento como se este fosse uma plantação em que todos temos de trabalhar” (Hooks, 2013, p. 26). Uma educação em que as/os estudantes negras/os possam desenvolver teoria associada à prática, questionando o conhecimento instituído como universal e permitindo se constituir como sujeito do conhecimento, de modo a transgredir barreiras: “A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender” (Hooks, 2013, p. 25). Uma pedagogia que contemple diferentes histórias e culturas das/os aprendentes.

No que tange à História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, segundo as *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico – Raciais* (Brasil, 2006, p. 239): “[...] não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira”. Porém, há que se ir além das reflexões em datas pontuais que remetem às lutas contra a escravidão, a abolição da escravatura e/ou a Semana da Consciência Negra.

O trabalho pedagógico com obras literárias de autoria negra destitui estereótipos criados pela sociedade racista, ao longo dos séculos, pois coloca em evidência formas de pensar e aprender sobre as experiências de pessoas negras:

As narrativas literárias valorizam personagens negras que rompem com hierarquias sociais e raciais afim de superar estereótipos. Destacam-se o contexto de afetividade e harmonia entre o texto e as imagens. Na narrativa literária observamos dois elementos centrais: a ancestralidade africana e afro-brasileira e a valorização da identidade e autoestima de pessoas negras em situações cotidianas (Santos; Reis, 2022, p. 183).

Na educação superior brasileira, um exemplo da introdução da Literatura Negra nos currículos dos cursos de graduação em Letras se dá com a disciplina de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa. Algo bem recente e que demandou muitos esforços de estudiosas/os negras/os, como: Maria Aparecida Santilli, Benjamin Abdala Junior, Tania Macedo, Rita Chaves, Laura Padilha, Simone Caputo, Maria Zilda da Cunha, e de tantas outras/os que tornaram possível a produção de conhecimentos sobre a História e as Culturas Africanas e Afro-Brasileiras (Rolon, 2011).

Portanto, a educação antirracista coloca em questão discursos e práticas racistas e sexistas hegemônicas, reforçadas nos livros didáticos e nos currículos, e que provocam exclusões. Isso sugere que somos responsáveis pelos posicionamentos e atitudes que tomamos como educadoras/es. Trata-se de uma educação comprometida com a mudança, em que a escola é um lugar seguro, um espaço de amor, onde estudantes negras/os se sentem respeitadas/os e a aprendizagem é constantemente construída em conjunto, por meio da “pedagogia engajada”, que, necessariamente, “valoriza a expressão do aluno” (Hooks, 2013, p. 34). Através das nossas experiências e formas de entender o mundo, colaboramos para a construção de novos saberes de todo o grupo na sala de aula.

A atuação docente é fundamental para que ocorra essa transformação. Para isso, é necessário que docentes percebam a sala de aula como um espaço plural, de inclusão, de construção de saberes e de troca de aprendizados: “Muitas vezes, os professores e os alunos no contexto multicultural têm de aprender a aceitar diferentes maneiras de conhecer, novas epistemologias” (Hooks, 2013, p. 20). Cabe às/aos docentes se posicionar em relação aos currículos, no sentido de compreender quais saberes estão sendo reproduzidos, construídos e/ou desconstruídos nos processos de ensino e aprendizagem. Os ambientes escolares devem propiciar que sujeitas/os aprendentes se vejam representadas/os nos conhecimentos trabalhados e nos ambientes em que estão presentes: “É preciso

instituir locais de formação onde os professores tenham a oportunidade de expressar seus temores e, ao mesmo tempo, aprender a criar estratégias para abordar a sala de aula e o currículo multiculturais” (Hooks, 2013, p. 52). Para tanto, é preciso entender que cada turma tem suas particularidades, pois é constituída por diferentes sujeitas/os que carregam experiências de vida, aprendizados e culturas diversas. A sala de aula deve ser um espaço dinâmico e de constantes mudanças.

Os processos de ensino e aprendizagem devem propiciar a troca de experiências entre docentes e discentes. Novos desafios que são colocados na docência chamada a assumir compromisso político, ético e estético com a disseminação de histórias e culturas das populações subalternizadas.

Assim, com a implantação da Lei 10.639/2003 a inserção da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira passou a ser obrigatória na educação brasileira, o que nos leva a “celebrar pequenas vitórias, apesar dos retrocessos em curso, comemoramos novas fontes de conhecimentos traduzidas no Brasil” (Oliveira, 2022, p. 142-143). Apesar da imensa proliferação de estudos e pesquisas de autoria negra, na produção científica ainda prevalece o pensamento do homem branco como referência universal.

Isso acontece nos espaços acadêmicos: “onde o privilégio de fala tem sido negado para as pessoas negras” (Kilomba, 2019, p. 50). Não são lugares receptivos e de livre circulação dos saberes das pessoas negras, pois: “Qualquer forma de saber que não se enquadre na ordem eurocêntrica de conhecimento tem sido continuamente rejeitada, sob o argumento de não constituir ciência creditável” (Kilomba, 2019, p. 50). O espaço acadêmico é um lugar hostil — assim sinto — no decorrer da minha trajetória acadêmica em que um constante “pedir licença” está presente. Desse modo, saberes negros continuam desacreditados na academia.

Assim, o racismo epistêmico torna-se tema complexo e nem sempre abordado porque levanta discussões sobre os privilégios presentes nas universidades, lugares em que reações negativas às ações afirmativas ocorrem constantemente.

Na minha experiência no Mestrado na Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, tenho aprendido que há um longo caminho a ser percorrido para que o racismo estrutural e epistêmico seja enfrentado. Na turma de trinta discentes do Mestrado, ingressante em 2024, apenas eu pesquiso o tema da Literatura Negra. Algumas pessoas insistem em dizer que eu e minha orientadora somos “corajosas”.

A princípio, ficava bastante impactada com a expressão “corajosas”, o que só reforça a constatação de que o racismo no meio acadêmico persiste. No entanto, as leituras que tenho feito têm me ajudado a entender mais o sentido da palavra “corajosas”. Por que no plural? Porque o desafio é para nós duas. Eu, uma mulher negra, tendo que me posicionar baseada na história universal sobre o negro — suas experiências e as minhas. A minha orientadora, uma mulher branca, tendo de me orientar nessa construção textual, sendo que suas experiências são totalmente diferentes.

Ter ingressado na universidade pelas cotas nunca foi um problema para mim, pois é um direito; contudo, isso não me garante a permanência — muito pelo contrário, a luta é para não desistir. Não tive a oportunidade de cursar o ensino superior logo após a conclusão do ensino médio (no meu caso, ainda chamado segundo grau). Mas sempre tive o desejo de estudar cada vez mais e estar preparada para novas oportunidades.

Por entender que o ambiente acadêmico é um espaço de produção de conhecimento, acreditava que seria um lugar para todas/os. O que tenho vivenciado, porém, é que, na universidade — desde a graduação e mais ainda no Mestrado —, há que se ter um empenho ainda maior para fazer valer a oportunidade de estar aqui (o que parece ser algo dado e não conquistado): “A academia brasileira sempre tratou o corpo negro como um objeto de estudo, mas nunca como produtores deles” (Carine, 2023, p. 123). Considero relevantes essas colocações, pois encontrei uma maneira de entender como a força de um sistema opressor e excludente, impõe limitações à vida de pessoas negras — de mulheres negras, de estudantes negras, como eu.

A pessoa negra é constituída como o “outro” (Kilomba, 2019), e esse “outro” é analisado de forma negativa. Nem sempre podemos nos expressar realmente. O questionamento, quando parte de uma pessoa negra na sala de aula, muitas vezes é invalidado; chega a ser exaustiva a forma como temos que reforçar nosso posicionamento em comparação com as colocações feitas por colegas brancas/os. Acredito que, por isso, ficar calada seja uma forma de proteção:

Em nome do silêncio, cada uma de nós evoca a expressão de seu próprio medo – o medo do desprezo, da censura ou de algum julgamento, do reconhecimento, do desafio, da aniquilação. Mas, acima de tudo, penso que tememos a visibilidade sem a qual não vivemos verdadeiramente (Lorde, 2019, p. 71).

Ao trabalhar com o tema Literatura Negra, durante o processo de leituras, fui aprendendo a complexidade que é analisar questões relativas à identidade negra e ao racismo, pois ele é mais devastador do que aquilo nos foi ensinado na escola. Deveríamos aprender e aceitar que o lugar de subalternidade — como em profissões que não exigem conhecimento científico, apenas o emprego da mão de obra — seria o único lugar que pessoas negras poderiam ocupar. Tais pensamentos, impregnados nas relações sociais e nos currículos escolares e acadêmicos geram mazelas físicas, intelectuais e emocionais que só podem ser transformadas por meio de uma educação antirracista. Como escrevem Araújo e Silva (2021, p. 188-189):

É preciso entender a emergência de cuidarmos de nossa saúde mental e o quanto o racismo nos adocece e nos mata. Por isso a importância de desenvolver uma ação antirracista que seja também descolonizadora, utilizando-se das contribuições de pessoas engajadas com a luta e a educação antirracista. É preciso avançar para além dos discursos, pois esse cenário somente se altera se os docentes das Instituições de Ensino Superior mudarem a forma de abordagem das questões étnico-raciais em sala de aula. E essas mudanças devem se basear em pesquisas acadêmicas, em trocas de experiências e em novas práxis (Araújo; Silva, 2021, p. 188-189)

Os currículos embranquecidos reforçam o silenciamento de estudantes negras/os, sinal da herança racista da colonização europeia que continua sendo reproduzida pelo discurso hegemônico presente em nossa sociedade. Como escreve Kilomba (2019, p.33), sobre a máscara do silenciamento que pessoas escravizadas eram obrigadas a usar enquanto trabalhavam nas plantações: ela não apenas os impedia de comer cana de açúcar e cacau, mas infligia o medo e proibia a expressão verbal.

O silenciamento impõe um sentimento de insignificância e quando falar se torna uma obrigação, a dúvida passa a ser sobre o que realmente importa ser dito — e que seja relevante para quem ouve —, o que gera insegurança: “A experiência dos professores universitários que educam para consciência crítica indica que muitos alunos, especialmente os de cor, não se sentem ‘seguros’ de modo algum nesse ambiente aparentemente neutro” (Hooks, 2013, p. 56). Não! Não é um lugar seguro. A constatação é sempre a mesma: se o assunto incomoda de alguma forma, somos responsáveis pelo desconforto. Estudantes negras/os convivem constantemente com a insegurança deste espaço nitidamente parcial. Contudo, procurando vencer o medo e a insegurança impostos e reafirmando meu compromisso como mulher e

pesquisadora negra, por meio desta escrita quilombada com outras/os autoras/es negras/os, vejo a Literatura Negra como dispositivo de reexistência na transformação de relações e práticas racistas.

### **3 COMBATE AO RACISMO ESTRUTURAL E EPISTÊMICO NA PERSPECTIVA DAS EPISTEMOLOGIAS NEGRAS**

Nesta seção, apresento os estudos realizados sobre racismo estrutural e epistêmico, procurando explicitar conceitos e discussões alinhadas às Epistemologias Negras. Assim, abordo o combate ao racismo estrutural e epistêmico mediante perspectiva de análise sustentada na afirmação, pertencimento e reconhecimento das culturas negras em relação à ancestralidade africana e afro-brasileira.

Os estudos desenvolvidos por pesquisadores/as negros/as trazem à tona a História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Nesse sentido, Mbembe (2019) afirma que a escravidão negra no Brasil constituiu a condição desumana do/a escravizado/a, com a perda de um “lar” (África), dos direitos sobre o seu corpo e do estatuto político, para que uma dominação absoluta se fizesse. A sociedade colonial escravagista condenou milhões de africanas/os e afro-brasileiras/os à condição de coisa, instrumento, mercadoria, “corpos combustíveis” que alimentaram e ainda alimentam o necropoder de elites racistas: “Uma relação desigual é estabelecida ao mesmo tempo em que é afirmada a desigualdade do poder sobre a vida” (Mbembe, 2019, p. 19). Alienação de nascença e morte social que garantiu a economia colonial. Esse poder sobre a vida de populações africanas e afro-brasileiras dissolveu a humanidade das pessoas negras escravizadas até o ponto de torná-las propriedades materiais, passíveis de serem usadas como coisas, cujos “donos brancos” tinham total direito jurídico e moral.

Após a abolição da escravatura e nos tempos presentes, a perversidade da herança colonial segue gerando a exclusão das populações negras, em razão da pobreza associada à desigualdade racial, o que atinge, principalmente, pessoas negras desprovidas do direito à vida digna:

Em nosso país, a elite dominante sempre desenvolveu esforços para evitar ou impedir que o negro, após a chamada abolição, pudesse assumir suas raízes étnicas, históricas e culturais, desta forma seccionando-o do seu tronco familiar africano. A não ser em função do recente interesse do expansionismo industrial, o Brasil como norma tradicional ignorou o continente africano. Voltou suas costas à África logo que não conseguiu mais burlar a proibição do comércio da carne africana imposta pela Inglaterra aí por volta de 1850. A imigração maciça de europeus ocorreu daí a mais alguns anos, e as classes dominantes enfatizam sua intenção e ação no sentido de arrancar da mente e do coração dos descendentes escravos

a imagem da África como uma lembrança positiva de nação, de pátria, de terra nativa; nunca em nosso sistema educativo se ensinou qualquer disciplina que revelasse algum apreço ou respeito às culturas, artes, línguas e religiões de origem africana. E o contato físico do afrobrasileiro com os seus irmãos no continente e na diáspora sempre foi impedido ou dificultado, entre outros obstáculos, pela carência de meios econômicos que permitissem ao negro se locomover e viajar fora do país. Porém, nenhum desses empecilhos teve o poder de obliterar completamente do nosso espírito e da nossa lembrança à presença viva da Mãe África (Nascimento, 2013, p. 01).

De forma incessante, o racismo estrutural e epistêmico tem contribuído para a invisibilidade, o silenciamento e a negação da existência das pessoas negras. Moore (2007, p. 284) esclarece que “A função básica do racismo é de blindar os privilégios do segmento hegemônico da sociedade, cuja dominância se expressa por meio de um *continuum* de características fenotípicas, ao tempo que fragiliza, fraciona e torna impotente o segmento subalternizado”. Populações negras são posicionadas como inferiores e subalternas na vida social.

A desmistificação da democracia racial também tem sido pautada pelos movimentos negros no combate ao racismo. De acordo com Gomes (2017, p. 57):

O mito da democracia racial pode ser compreendido, então, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial (Gomes, 2017, p. 57).

Negar a desigualdade racial apelando para o mito da democracia racial ofusca a forma negativa com que foi produzida a identidade negra por meio do discurso ideológico colonizador. Como explica Bento (2022, p. 28): “O discurso europeu sempre destacou o tom da pele como a base principal para distinguir status e valor”. O processo de desqualificação da identidade racial negra se mantém desde o período colonial.

Santos (2012) também se refere à dificuldade de desmistificar a ideia de que as desigualdades sociais impostas às populações negras não têm relação com o racismo:

[...] apesar da significativa presença demográfica dos afro-descendentes no Brasil, é um grande desafio construir uma identidade negra positiva em uma

sociedade que vive no mito da democracia racial negando a desigualdade entre brancos e negros como fruto do racismo, e que em contrapartida, desde cedo ensina aos indivíduos que, para serem aceitos, é preciso afastarem-se das suas raízes, incorporando os valores eurocêntricos (Santos, 2012, p. 03-04).

O modelo de humanidade branca contribui para anular direitos das pessoas negras, que precisam fazer sempre mais na busca de obter algum reconhecimento e, de alguma forma, ter sua capacidade reconhecida, pois são poucas as chances de ascender em uma sociedade racista. Isso pode levar à busca, no ideal da branquitude, de modelos para conquistar algum espaço na sociedade. “Foi no bojo do processo de colonização que se constituiu a branquitude. Os europeus, brancos, foram criando uma identidade comum que usou os africanos, negros, como principal contraste” (Bento, 2022, p. 28-29). Nesse processo, os brancos projetaram uma autoimagem para si e atribuíram aos negros todas as formas de desvalorização. De acordo com Bento (2022, p. 23): “Fala-se muito na herança da escravidão e nos seus impactos negativos para as populações negras, mas quase nunca se fala da herança escravocrata e nos seus impactos positivos para as pessoas brancas”. Pois não é conveniente para pessoas brancas que seus privilégios sejam questionados, reforçando assim, o pacto existente entre elas.

Na obra *Tornar-se negro*, publicada em 2021, Neusa Santos Souza convida à reflexão sobre a condição do negro no Brasil e sua busca pela ascensão social diante da invisibilidade imposta pelo racismo estrutural: “O racismo é essa peste, olhar odioso que afeta o Outro, visada de ódio e intolerância àquilo que funda a diferença” (Souza, 2021, p. 129). No entanto, segundo a autora, tornar-se negro é não negar sua história, é entender que ela está fundamentada no racismo estrutural e que essa construção é histórica, social e política, criada para desqualificar física, intelectual e emocionalmente o negro:

Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submentida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades (Souza, 2021, p. 46).

A afirmação identitária negra tem sido forjada coletivamente pelas lutas antirracistas travadas de modo simultâneo e articulado em vários contextos do mundo ocidental, como ocorreu em Durban, na África do Sul, de 31 de agosto a 8 de

setembro de 2001, com a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as formas correlatas de intolerância (Carmo, 2015, p. 26). Esse acontecimento serve de marco histórico de uma política global de combate ao racismo estrutural e epistêmico, pois questiona as desigualdades raciais, ao mesmo tempo que produz reconhecimento, pertencimento e representatividade das culturas negras. Gomes (2017, p. 52) explica que:

O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de idéias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira (Gomes, 2017, p. 52).

Nesse processo de exclusão, invisibilidade e desumanização, a história, a cultura e os conhecimentos produzidos pelos povos africanos e afro-brasileiros, são postos à margem e considerados ilegítimos devido ao preconceito racial:

O preconceito é um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo. Esse julgamento prévio apresenta como característica principal a inflexibilidade pois tende a ser mantido sem levar em conta os fatos que o contestem. Trata-se do conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos. O preconceito inclui a relação entre pessoas e grupos humanos. Ele inclui a concepção que o indivíduo tem de si mesmo e também do outro (Gomes 2017, p. 54).

Ancorada neste entendimento, compreendo que as oportunidades entre pessoas brancas e negras nunca foram igualitárias e não há outra forma de conquistar direitos para a população negra que não seja através do ativismo e da resistência dos movimentos sociais negros. Ao pensar sobre isso, sinto um certo alívio e um tipo de absolvição, pois entendo que a subjetividade negra foi atrelada a um sistema opressor, ao qual teve que se submeter como forma de sobrevivência e sempre sendo responsabilizado pela sua “incapacidade” de aprender e de humanizar-se.

É na contramão da história eurocêntrica, mal contada e perversa que pesquisadores/as, educadores/as, coletivos negros/as e pessoas negras têm assumido o compromisso político, ético e estético com a construção da educação

antirracista, provocando a desnaturalização das identidades negras subjugadas pelas violências e exclusões racistas — inclusive nos currículos e práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas e universidades. Daí a relevância das políticas públicas que indicam a inserção da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos currículos, como a Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003).

No entanto, mesmo que pessoas negras tenham conquistado o direito ao ingresso nas instituições de ensino, via de regra, as políticas curriculares e os conhecimentos disseminados nos currículos e processos pedagógicos legitimam a história europeia, a cultura branca do colonizador, o modelo civilizatório e de progresso capitalista, as ciências eurocêntricas, enquanto que as demais culturas e visões de mundo são relegadas, deslegitimadas.

Trata-se de uma história e cultura eurocêntrica que valem como universais e que anulam a pluralidade de culturas e modos de vida africanos e afro-brasileiros, dentre outras coletividades cujas culturas são posicionadas à margem: “É assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna. É impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder” (Adichie, 2019, p. 22). Contar a história desse prisma tem como razão de ser o poder de governar aqueles/as que são posicionados na condição hierárquica inferior e excluídos. História contada e reiterada de uma única maneira ao longo dos tempos, como forma de manter as desigualdades, pois:

Se os corpos negros eram antes torturados pelo açoite, pela objetivação e exploração violenta das energias vitais, hoje as feridas ainda estão abertas, ainda seguem existindo através do racismo, do sexismo e do colonialismo. Mas, há também que se perceber um outro passado, embora em grande parte invisível, mas que se mantêm vivo no presente. Um passado glorioso de reis e rainhas negras, de guerreiros e guerreiras corporificado nas lutas pelo direito de existir do presente. Resistências negras travadas ao longo da história, do campo à cidade, com a organização das comunidades quilombolas, nas revoltas e outros levantes, com a militância negra, com o cultivo das tradições, nas artes e nos cultos afros. É esse o passado a ser resgatado pelo direito à vida afro, à diferença, o que se traduz aqui na valorização das heranças culturais africanas, afro-diaspóricas e afro-brasileiras (Jardim, 2022, p. 15-16).

Ao priorizar conhecimentos advindos das ciências modernas, preconizados por interpretações do mundo e de vida que remetem às culturas europeias, os currículos das escolas e universidades acabam por legitimar o modelo civilizatório e societário eurocêntrico e de acumulação capitalista calcado na desigualdade social e

étnico-racial, daí porque afirmar que o problema do racismo é estrutural e epistêmico. O racismo se apresenta de diferentes formas, se reatualiza e é atemporal; gera experiências dolorosas, adoecimento físico e emocional (Kilomba, 2019).

A escola é um dos lugares em que o racismo estrutural e epistêmico é evidenciado pela exclusão que estudantes negras/os enfrentam em relação à promoção aos níveis e etapas de escolarização, por não ter sua cultura reconhecida, e em que as diferenças da cor da pele geram o tratamento depreciativo e falta de respeito: “A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las” (Gomes, 2002, p. 39). Assim, os estereótipos de inferioridade são construídos sobre nossos corpos e existências, limitando-nos e impedindo-nos de indagar, questionar e nos posicionar em sala de aula. Somos consideradas/os rebeldes se não estivermos sempre de acordo com o que nos é sugerido, reforçando a ideia de que somos incapazes ou de que, “apesar da nossa cor” somos esforçadas/os quando correspondemos ao esperado.

Na contramão do racismo, movimentos sociais negros denunciam formas violentas de exclusão social que acontecem na sociedade brasileira. Segundo Silva (2007, p. 266): “No pós 78, o Movimento Negro encabeçou várias lutas pela melhoria da educação para a população negra, assumindo várias iniciativas nessa direção, inclusive criando entidades com a finalidade de assumir a tarefa” (Silva, 2007, p. 266). O ativismo do Movimento Negro recebe destaque nas lutas pelos direitos sociais das pessoas negras.

A Conferência Brasileira de Educação (CBE), realizada na cidade de Belo Horizonte, em 1982, foi um marco deste processo. O encontro reuniu docentes e pesquisadoras/es que discutiram sobre a temática da discriminação racial no ensino. Segundo Gomes:

A palavra discriminar significa “distinguir”, “diferençar”, “discernir”. A discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam (Gomes, 2017, p. 55).

No mesmo ano, por indicação do Movimento Negro, foi inaugurado, junto à Secretaria Municipal de Educação e Cultura do Rio de Janeiro (RJ, Brasil), o projeto Zumbi dos Palmares, com o objetivo de combater a exclusão e introduzir nos currículos os conhecimentos e costumes dos africanos e seus descendentes (Silva, 2007, p. 266 e 267).

Em 1988, ano do centenário da abolição da escravatura, ocorreu no Brasil uma grande movimentação através de eventos e publicações relatando a situação da população negra: “[...] surge a pedagogia multirracial, trazendo o tema da diversidade” (Silva, 2007, p. 267). Já nos anos 2000, as *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais* assinalam: “A educação formal sempre se constituiu em marco no panorama das reivindicações do Movimento Negro na luta por uma sociedade mais justa e igualitária” (Brasil, 2006, p. 18). Assim, educadoras/es negras/os têm exercido papel fundamental na construção da educação antirracista.

Isso implica práticas políticas e pedagógicas que atendam a Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003), a qual trouxe maiores possibilidades para descolonizar os currículos:

Uma educação antirracista deve ter como base o processo de descolonização do pensamento e das ações no cotidiano. Revisitar nossas fontes de pesquisa e as nossas formas de escrita. Entender o nosso papel como uma cidadã da diáspora, com orgulho da identidade racial e a nossa luta. Lutar contra o genocídio de nossa população (Silva, 2021, p. 190).

Vale destacar a atuação da professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, relatora da comissão que elaborou o parecer CNE/CP n.º 3/2004 (Brasil, 2004), documento que regulariza a Lei 10.639/2003 e estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Segundo ela:

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar

prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos (Silva, 2007, p. 490).

Para o debate em prol dessas mudanças decorrentes da Lei 10.639/2003, seguida da Lei 11.645/2008, apenas a atuação das instituições de ensino não será suficiente, pois: “[...] a escola básica e a universidade não poderão fazer sozinhas a reflexão sobre esse processo. Para tal, o debate epistemológico sobre o diálogo interno e externo à ciência é necessário” (Gomes, 2012, p. 100). A autora reflete sobre o lugar da questão racial no currículo e como a área da formação de professoras/es enfrenta a obrigatoriedade do ensino sobre a diversidade étnico-racial.

Gomes (2012) escreve que, no período em que vivemos, a área da educação passa por tensões entre a teoria e a prática, no fazer pedagógico e nos currículos, que são interpelados a se transformar — o que representa um grande desafio. Grupos sociais considerados marginalizados, e que agora têm maiores possibilidades de acesso à educação, reivindicam mudanças estruturais nos currículos e nas práticas pedagógicas que sejam efetivas na construção de uma educação antirracista (Gomes, 2012). Este debate político e epistemológico visa descolonizar os currículos, em meio às relações de poder travadas por segmentos divergentes.

Nessa conjuntura, Gomes (2012) exemplifica a peça teatral como fonte de análise sobre questões étnico-raciais e questionamentos sobre os currículos colonizados. O musical *Besouro Cordão-de-Ouro*, representada por artistas negros/as, narra a vida de um importante capoeirista, Manoel Henrique Pereira, de Santo Amaro, na Bahia — um homem negro que viveu no século passado e cuja trajetória de lutas foi contada através da arte, com músicas, danças e interpretações. Em um espetáculo repleto de emoções, os artistas interagem com o público, representando as experiências vividas pelos baianos e também por toda população negra brasileira. Assim, os saberes afro-brasileiros foram transmitidos e ensinados sem negação da verdadeira história: “Para além do objetivo artístico, a peça trouxe para aquele público uma excelente ‘aula’ na qual se enfatizou a relação entre conhecimento, cultura e ação política” (Gomes, 2012, p. 102). Docentes e estudantes aprendendo em conjunto as questões étnico-raciais.

Portanto, vale o entendimento de que a Educação das Relações Étnico-Raciais não está restrita somente às pautas defendidas pelo Movimento Social Negro, mas se trata de uma política pública que envolve toda a sociedade brasileira, movimentando diversos segmentos — incluindo os educacionais —, com vistas a criarem condições viáveis para a construção de uma educação antirracista.

Embasada nos estudos das Epistemologias Negras apresentados até aqui, procurei colocar em pauta o racismo estrutural e epistêmico, dentre outras violências praticadas contra populações negras. Em vista do exposto, reafirmo a importância da Literatura Negra, levando em conta que as linguagens (artes, ciências, filosofias) e formas de expressão das visões de mundo e da vida sob autoria de africanas/os e afro-brasileiras/os, precisam ser trabalhadas nos currículos das escolas e universidades. Importa, pois, destacar produções científicas que têm corroborado essa discussão, como as que compuseram a revisão de literatura que fiz durante a pesquisa no Mestrado em Ensino e que apresento na próxima seção.

## 4 REVISÃO DE LITERATURA

Esta revisão de literatura foi feita junto ao Repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), mediante dois procedimentos de busca por dissertações e teses que abordam o tema Literatura Negra. Primeiramente, utilizei os descritores “Literatura Negra” e “Educação”, obtendo como resultado 166 trabalhos. Na segunda busca, com o uso dos descritores “Literatura Negra Brasileira”, foi alcançado um resultado maior de 382 trabalhos.

Diante da expressiva quantidade de trabalhos encontrados, optei por aplicar um refinamento relativo ao período de publicação de 2003 a 2023. Escolhi começar pelo ano de 2003 por considerá-lo um marco temporal emblemático na educação brasileira no que tange às políticas educacionais voltadas à inserção nos currículos das demandas das populações negras e dos movimentos sociais negros, uma vez que, neste ano, ocorreu a implantação da Lei 10.639 (Brasil, 2003), que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira em todas as escolas e universidades do Brasil.

Em relação à primeira busca, dos 166 trabalhos encontrados, o recorte temporal usado resultou em 112 trabalhos. A seguir, refinei os resultados obtidos nas duas buscas de modo a contemplar a grande área de conhecimento das Ciências Humanas:

- 1) Selecionei as subáreas de Educação e de Ensino, nas quais se insere o Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), onde desenvolvi a presente pesquisa, e Letras, minha área de formação inicial, considerando que a pesquisa está voltada à formação docente nesta área específica de conhecimento. Com base nestes filtros, obtive o resultado de 21 trabalhos. No entanto, precisei excluir 11, dos quais 5 não tinham autorização para a divulgação e 6 não davam enfoque à temática Literatura Negra e educação. Assim, cheguei ao resultado de 10 trabalhos, sendo 9 dissertações e 1 tese;
- 2) Na segunda busca, dos 382 trabalhos, com o refinamento temporal, restaram 247 produções que foram publicadas no período de 2003 a 2023. Optei por aplicar os filtros: grande área do conhecimento: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes; área do conhecimento: Educação,

Letras e Literatura Brasileira; área de avaliação: Educação, Linguística e Literatura; e área de concentração: Literatura Brasileira, obtendo, dessa maneira, o resultado de 4 trabalhos — 1 tese e 3 dissertações. Logo, a amostra final reuniu o total de 14 trabalhos, sendo 12 dissertações e 2 teses.

Após definir a amostra, procedi à leitura e sistematização dos trabalhos selecionados, a fim de organizar o mapeamento das produções científicas encontradas no Repositório da CAPES, conforme os procedimentos acima descritos. A partir desse mapeamento, apresento a sistematização dos trabalhos que compõem a amostra analisada, de acordo com três conjuntos de indicadores descritivos: (1) Elementos de identificação: título, autor/a e ano do trabalho; Instituição de Educação Superior (IES) e Programa de Pós-graduação onde foram elaboradas e publicadas as dissertações e teses; e palavras-chave; (2) Elementos metodológicos empregados nas pesquisas desenvolvidas para elaboração dos trabalhos: problema de pesquisa e objetivos; metodologia; (3) Elementos de análise apresentados no conteúdo/discussão dos trabalhos: linha teórico-epistemológica sob a qual se deu a produção do conhecimento; argumentos, resultados e contribuições relativas ao meu interesse de pesquisa.

Nos quadros a seguir, apresento a sistematização dos resultados alcançados, de acordo com os três conjuntos de indicadores descritivos, seguidos de alguns comentários sobre pontos comuns e diferentes percebidos na transversalização dos elementos elencados.

Quadro 1 - Elementos de identificação dos trabalhos selecionados no Repositório da CAPES (2003-2023)

Nº	Título	Autor/a	T/D*	IES/ Programa	Ano	Palavras-Chave
1	<i>A literatura brasileira e a monstruosidade negra nos portões da diferença</i>	Jorge Fernando Barbosa do Amaral	T	UFRJ/PPG LEV	2015	Literatura; Brasileira; negro; monstro; grotesco.
2	<i>Maria Firmina dos Reis: a voz negra na Literatura Brasileira dos oitocentos</i>	Geraldo Ferreira da Silva	D	UNIMONTE S/ PPGL	2017	Maria Firmina dos Reis; <i>Úrsula</i> ; Literatura Negra; romance abolicionista.

3	<i>Educação, infâncias e literaturas: ouvindo meninas negras a partir de algumas leituras (E.M.E.I.E.F. Oswaldo Hülse, Criciúma – SC)</i>	Ivana Beatriz dos Santos	D	UNESC/PPGE	2017	Identidades; infância; literatura infantil; relações étnico-raciais.
4	<i>Carolina Maria de Jesus: uma estrangeira em nossa literatura</i>	João Ximenes Neto	D	UFRJ/PPG LEV	2018	Carolina Maria de Jesus; literatura brasileira; escritora negra; estrangeira.
5	<i>Literatura infantil afro-brasileira e identidades das crianças negras em uma escola pública</i>	Carla Alves Essinger de Oliveira	D	UFF/ PPGE	2019	Literatura Infantil; identidades negras; Ensino Fundamental; Lei nº10.639/03.
6	<i>Sarar-Sopapar-Aquilombar: O sarau como experiência educativa da comunidade negra em Porto Alegre</i>	Pâmela Amaro Fontoura	D	UFRGS/PPGE	2019	Sarau; sarau negros; africanidades; literatura negro-brasileira.
7	<i>Abioye, Bruna e Cora: uma proposta de reeducação das relações raciais na literatura infantil.</i>	Sylvia Soares de Souza	D	UFRJ/PPGE	2019	Personagens negras; reeducação das relações raciais; literatura; educação infantil
8	<i>Tornar-se: Literatura infantil e educação antirracista</i>	Sônia Regina Vinco	T	UFRJ/PPGE	2019	Educação antirracista; literatura infantil; cotidiano escolar; processos identitários.
9	<i>Trajetórias de professoras negras dos cursos de formação de professores da UFAC/Campus Rio Branco</i>	Sulamita Rosa da Silva	D	UFAC/PPGE	2019	Colorismo; interseccionalidade; forasteira de dentro.
10	<i>Narrativas que tecem redes de conhecimento sobre a Lei 10.639/03 no currículo do curso de Pedagogia do INES</i>	Elizabeth de Souza Gomes Souza	D	UFF/ PPGE	2019	Narrativas; currículo; relações étnico-raciais; educação.
11	<i>Protagonismos de meninas negras na literatura infantil contemporânea</i>	Vanessa Rosa da Costa	D	UFRGS/PPGE	2020	Meninas negras; <i>scripts</i> de gênero; raça; literatura infantil
12	<i>Regionalismo e fragmentação na experiência Barravento - estudo de assimilações e análise de personagens -</i>	Cleiton Oliveira da Silva	D	USP/PPGD LCV	2020	Glauber Rocha; cinema brasileiro; regionalismo; cultura negra; literatura; cinema.
13	<i>Literatura feminina e negra e suas relações educacionais: escrevivências formativas de Conceição Evaristo</i>	Jéssica Vicência das Chagas Machado	D	UNESC/PPGE	2021	Literatura de mulheres negras; formação; educação étnico-racial.

14	<i>A protagonista da história: a literatura infantil negra</i>	Raíssa Francisco dos Santos	D	UNICAMP/PPGE	2021	Educação Infantil; crianças negras; literatura infantil; cultura infantil; pedagogia; decolonização.
----	--	-----------------------------	---	--------------	------	--

\*Teses (T) Dissertações (D)  
Fonte: Autora (2024)

Conforme mostra o Quadro 1, dos 14 trabalhos incluídos na amostra, 12 são dissertações e 2 teses, sendo a maioria de autoria feminina (10 trabalhos). Quanto aos Programas de Pós-Graduação, é possível constatar que 10 se referem à área da Educação e 4 à área de Letras. Em sua maioria, os Programas são vinculados a Instituições de Ensino Superior Federais (9 Instituições). Em relação aos títulos dos trabalhos, a palavra “literatura” está presente em 10. Os trabalhos foram produzidos entre 2015 e 2021, todos incluídos no recorte temporal aplicado para buscas de teses e dissertações publicadas após a implantação da Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003). As Semelhanças encontradas nas palavras-chave de 13 trabalhos são: literatura brasileira, literatura negra, literatura infantil, literatura negro-brasileira, literatura de mulheres negras, negros/negras, reeducação das relações raciais, educação étnico-racial, relações étnico-raciais, meninas negras, crianças negras, identidades, infâncias, educação antirracista e educação infantil. Os termos “colorismo”, “interseccionalidade” e “forasteira” aparecem apenas na dissertação *Trajetórias de professoras negras dos cursos de formação de professores da UFAC/Campus Rio Branco*.

Quanto aos elementos metodológicos, a amostra se configurou da seguinte forma:

Quadro 2 - Elementos metodológicos empregados nas pesquisas das dissertações e teses selecionadas no repositório da CAPES (2003-2023)

Nº	Problemas/Objetivos das Pesquisas	Metodologias
1	Examinar as formas de retratar o negro como monstro na produção oitocentista pró-abolição e na literatura simpática aos movimentos eugênicos, que tiveram força no Brasil nas primeiras décadas do século XX.	Análise bibliográfica: três novelas que compõem: <i>As vítimas-algozes</i> , de Joaquim Manuel de Macedo, e os romances <i>A escrava Isaura</i> , de Bernardo Guimarães, e <i>O Presidente Negro</i> , de Monteiro Lobato.
2	Compreender a razão da ausência quase absoluta de mulheres escritoras na literatura nacional, nos séculos XVIII e XIX, refletindo sobre a sociedade da época, sua formação e sobre a atuação das mulheres leitoras e escritoras no período.	Análise bibliográfica: romance <i>Úrsula</i> de Maria Firmina dos Reis; pesquisa documental e de campo.
3	Compreender, por meio da escuta, o que seis meninas negras do segundo ano do Ensino	Narrativas: livros encontrados nos seguintes acervos: dois do Programa

	Fundamental da Escola Oswaldo Hülse dizem acerca das representações da cultura Afro-Brasileira nos livros de literatura presentes na escola.	Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), um do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e dois do acervo da biblioteca da escola.
4	Conceituar e compreender a escritora Carolina enquanto “estranha” e “estrangeira” na literatura brasileira.	Análise bibliográfica: <i>Quarto de despejo</i> de Carolina de Jesus.
5	Compreender se, e de que forma, a literatura afro-brasileira pode contribuir com a assunção da identidade negra no primeiro segmento do Ensino Fundamental da Escola Sebastiana Gonçalves Pinho, escola pública do município de Niterói, cujo nome homenageia uma liderança da comunidade, mulher e negra.	Intervenção pedagógica: oficinas literárias onde foi abordada a temática racial em sala de aula.
6	Como o Sarau Sopapo Poético organiza, forma e transmite atitudes, posturas e valores negros diaspóricos? Quais as percepções, efeitos e transformações possíveis nas trajetórias de pessoas negras com diferentes graus de participação neste ponto de encontro?	Análise documental e conversas com interlocutoras poetisas e militantes negros e negras que participam do sarau.
7	Problematizar questões de gênero, raça e classe, tanto na literatura quanto na educação infantil e no mercado editorial. E apresentar uma proposta de trabalho com reeducação das relações raciais.	Análise bibliográfica: três obras literárias infantis que apresentam personagens negras como protagonistas ( <i>Cinderela e Chico Rei, Bruna e a Galinha D’Angola e O cabelo de Cora</i> ) e oficinas pedagógicas.
8	A literatura pode constituir importante aliado da escola no seu necessário engajamento nas lutas antirracistas no Brasil? A pesquisa objetiva perceber que produções de sentido se dão nessa relação e o que elas podem significar nos processos identitários de todas as crianças, as negras e as não negras.	Relatos, conversas com professoras e com crianças, observação participante de aulas — todos esses fragmentos do real ajudaram no processo de interpretação da realidade observada. São retalhos de um cotidiano que, urdidos metodologicamente, apresento num todo, o que a autora chama de “rede de fuxicos”.
9	Como foram tecidas as trajetórias das professoras negras dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Acre/Campus Rio Branco e de que modo organizavam e abordavam discussões sobre gênero e raça nos seus Currículos Lattes?	Pesquisa elaborada em uma perspectiva pós-crítica, de abordagem qualitativa, com os seguintes procedimentos metodológicos: estudo bibliográfico das temáticas, estudo de campo no contato com as sujeitas por meio de entrevistas narrativas e análise documental dos Currículos Lattes dos participantes.
10	Como a Lei 10.639/03 tem sido trabalhada no curso de Pedagogia? Há projetos que visem o combate ao racismo, em um contexto que invisibiliza os alunos negros surdos? O objetivo geral da pesquisa é analisar se a lei consta no currículo do curso do INES e como acontecem às práticas pedagógicas no cotidiano da instituição, voltadas para essa questão.	Metodologia de cunho bibliográfico e documental, fazendo uma relação entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos cotidianos que os praticantes trazem com suas narrativas nesse processo.
11	Analisar como operam e são descritos os protagonismos nas narrativas e ilustrações de meninas negras na literatura infantil contemporânea. Compreender de que forma as imagens e os textos representados pelas protagonistas informam sobre suas infâncias e	Análise bibliográfica de dez obras literárias selecionadas a partir da plataforma Geledés e do acervo pessoal da autora-docente.

	trajetórias; Analisar de que modo as ilustrações dos livros literários voltados para o público infantil podem contribuir — ou não — para uma educação que respeite e promova a equidade de gênero e as relações étnico-raciais; Criar um acervo literário específico com ferramentas teórico-pedagógicas relacionadas aos temas das relações étnico-raciais e das relações de gênero nas escolas de Educação Infantil, levando em conta a qualidade literária.	
12	Fornecer elementos de análise e compreensão da aproximação entre a literatura regionalista de Jorge Amado e o cinema documental de Glauber Rocha.	Análise documental: longa-metragem <i>Barravento</i> (1962), de Glauber Rocha; literatura de Jorge Amado; e os documentários pioneiros de Alexandre Robatto Filho sobre a capoeira e a pesca de xaréu no litoral da Bahia.
13	Analisar o potencial formativo da literatura de mulheres negras em Conceição Evaristo para o contexto educacional; Contextualizar as discussões sobre educação antirracista e o acesso da mulher negra à educação; Compreender os conceitos de narrativas de mulheres negras e escrevivência na literatura de Conceição Evaristo, a fim de constatar suas potencialidades para a educação das relações étnico-raciais.	Estudo qualitativo de cunho bibliográfico, com análise das obras <i>Olhos D'água</i> (2014) e <i>Insubmissas Lágrimas de Mulheres</i> (2011).
14	Contribuir, sob os aportes da Pedagogia da Infância e da Sociologia da Infância, com abordagem nas Ciências Sociais, para a educação das meninas negras brasileiras e para a formação das professoras de creche.	Pesquisa bibliográfica: livros da literatura infantil do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD Literário/2018), do Ministério da Educação, que tivessem como protagonista meninas negras.

Fonte: Autora (2024)

O Quadro 2 indica que, dos 14 trabalhos investigados, 11 problematizam a Literatura Negra feminina, tanto em relação às personagens de livros infantis quanto às obras de autoria feminina negra. Os objetivos visam examinar como as personagens negras são retratadas nas obras literárias. Um problema de pesquisa se diferencia bastante dos demais, ao tratar não só da questão racial, mas também da inclusão de alunos surdos, ao refletir sobre “Como a Lei 10.639/03 tem sido trabalhada no curso de Pedagogia e se há projetos que visem o combate ao racismo, em um contexto que invisibiliza os alunos negros surdos?”. As metodologias empregadas nos trabalhos foram: bibliográfica, documental e de campo, sendo a bibliográfica aplicada em 8 trabalhos.

No próximo quadro, sistematizo as perspectivas teórico-epistemológicas adotadas nas análises do conteúdo/discussão das pesquisas que compõem a amostra:

Quadro 3 - Elementos de análise (conteúdo/discussão) empregados nas pesquisas das dissertações e teses selecionadas no repositório da CAPES (2003-2023)

Nº	Perspectivas Teórico-Epistemológicas	Argumentos/Resultados/Contribuições
1	Teoria da linguagem de Bakhtin (1993) e Kayser (2003), sobre a categoria grotesco e a teoria cultural da monstruosidade de Cohen (2000).	O autor afirma que a literatura brasileira, no final do século XIX e início do XX, estavam em consonância com o pensamento brasileiro de suas épocas, atribuindo qualidades grotescas e monstruosas a um determinado grupo humano, com base apenas nas fronteiras culturais e nas diferenças sociais estabelecidas.
2	Epistemologia negra em escritas de autoras negras (Bernd, 1988; Abreu, 2002; Azevedo, 2004; Macêdo, 2006; Silva, 2013), e estudos de gênero (Louro, 2004).	O autor destaca o pioneirismo de Maria Firmina dos Reis — mulher, negra, professora, pobre, habitante da Vila de Guimarães/MA (anos de oitocentos) —, reconhecida como a primeira escritora brasileira a escrever um romance da Literatura Negra, de caráter antiescravagista.
3	Epistemologia negra em escritas sobre movimento negro no Brasil, os conceitos de Leitura e Literatura Infantil, infâncias e crianças (Kramer; Leite, 1998; Bazílio; Kramer, 2011; Kuhlmann; Freitas, 2002; Campos, 2008; Cruz, 2008; Pinto; Sarmiento, 1997).	A autora afirma que, em suas experiências pessoais como mulher negra e profissionais como educadora, depara-se cotidianamente com ações racistas. E pretende que o seu estudo se apresente como uma contribuição para a reflexão de crianças e educadoras das infâncias acerca do racismo, desmitificando estereótipos atribuídos a pessoas negras e promovendo o combate ao racismo na educação infantil.
4	Literatura Negra de Carolina Maria de Jesus (1960), sob enfoque da sociologia crítica de Bourdieu (1989), e sob ponto de vista da compreensão de uma literatura marginal como condição estrangeira (Kristeva, 1994; Chiarelli; Oliveira Neto, 2016).	Carolina Maria de Jesus apresenta-se como uma estranha dentro da metrópole, da favela e do país, retratando a mulher negra, favelada e isolada da sociedade como personagem marginalizada, fora da órbita do progresso e do discurso essencialista da nação.
5	Epistemologia Negra acerca da temática racial (Munanga, 2006) e Literatura Infantil, com base em autoras como Evaristo (2009), Gomes (2006), Freitas (2014) e Kramer (2007).	Defende o combate a qualquer tipo de preconceito e discriminação, utilizando a Literatura Afro-Brasileira como motivadora da assunção das identidades da criança negra, para favorecer o fortalecimento de sua autoestima.
6	Epistemologia negra anticolonial e diaspórica (Fanon, 1969; Bã, 2010; Silva, 2009; Cuti, 2010; Tennina, 2013; Reyes, 2013; Somé, 2013).	A partir da análise do conceito Pretessência, a autora afirma que a Literatura Negra no Rio Grande do Sul tem continuidade e vem sendo renovada com as práticas de saraus. Ela defende que a escrita é um ato de libertação intelectual e emocional, capaz de educar posturas e elaborar a existência negra a partir do corpo, da subjetividade e da ancestralidade, contemplando diversas formas de expressão das africanidades.
7	Epistemologia negra com foco na Interseccionalidade (Akotirene, 2019), nos feminismos negros e na decolonialidade (Adichie, 2017), além da literatura infantil negra (Belém, 2007; Almeida, 2012; Araújo, 2015; 2017).	A autora enfatiza a importância da Lei 10.639/03 e da reconstrução de um feminismo crítico em relação à raça, gênero e classe. Defende que o uso de obras literárias infantis com protagonistas negras permite inserir narrativas afirmativas e antirracistas na educação infantil.
8	Epistemologia negra pós-colonial (Fanon, 1968, 2008; Hall, 1998, 2013, 2016; Mbembe, 2017; Mills, 2018; Nascimento, 2017; Gomes, 2001, 2005, 2007, 2012, 2017), Estudos do Cotidiano de Certeau	A autora afirma que o trabalho com literatura infantil na escola pode potencializar os processos identitários de todas as crianças, negras e não negras. Ressalta que as identidades de crianças negras são frequentemente negadas e autodepreciadas, enquanto as não negras devem ser levadas a deslocar-se de um lugar de

	(2003) e teoria da linguagem de Bakhtin (2003).	privilégio historicamente construído, rumo à constituição de identidades antirracistas.
9	Epistemologia negra como foco no feminismo negro e no conceito interseccionalidade (Scott, 1990; Segato, 1998; Santos, 2018) e decolonialidade (Maldonado-Torres, 2019; Grosfoguel, 2019).	A autora conclui que a pesquisa trouxe contribuições pessoais e acadêmicas, permitindo compreender condicionantes históricos, culturais, políticos e econômicos que influenciam as trajetórias de professoras negras. Relata também os desafios enfrentados enquanto mulher negra e docente universitária em um ambiente patriarcal e eurocentrado.
10	Estudos do cotidiano (Alves; Garcia, 2008; Andrade, 2011, Certeau, 2014), Epistemologias negras (Hooks, 2017) e a Pedagogia de Larrosa (2014).	A autora afirma que a escola exerce papel social fundamental, sendo espaço propício para práticas dialógicas que debatam problemáticas sociais. Defende a necessidade de trazer o debate sobre o racismo para os currículos escolares, a fim de promover culturas que valorizem a diversidade e o convívio com a pluralidade.
11	Estudos de gênero e étnico-raciais (Ribeiro, 2017), pedagogias culturais (Camozzato, Carvalho, Andrade, 2016) e estudos sobre educação, raça e cultura infantil (Abromowicz, 2010; Barbosa, 2014).	A autora conclui que o protagonismo de meninas negras na literatura infantil assume, na maioria das obras, contornos positivos de empoderamento e valorização da cultura e ancestralidade. Contudo, ressalta a necessidade de ampliar representações de meninas negras que tenham alcançado superação social, cultural, econômica e política, com ascensão pessoal e profissional.
12	Epistemologia negra com foco na literatura regional de Jorge Amado e na cultura baiana e no candomblé, retratados nas artes da poesia de Bertolt Brecht, o Cinema Novo de Glauber Rocha.	O autor aponta que o cinema de Glauber Rocha expressa complexidades como o aprofundamento das clivagens sociais brasileiras em meio à urbanização e à assimilação de concepções estéticas terceiro-mundistas pelos artistas da época. Defende a necessidade de uma reformulação crítica das representações canônicas que erotizam e sublimam corpos negros, minimizando as tensões sociais que os oprimiam no contexto histórico em que as obras foram produzidas.
13	Estudos culturais (Hall, 1999) e epistemologia negra (Munanga, 1996, 1999, 2000) com destaque para a literatura de mulheres negras (Evaristo, 1996, 2011, 2014, 2020), a interseccionalidade (Akotirene, 2019; Ribeiro, 2017, 2018) e educação na perspectiva étnico-racial (Silva, 2002, 2010, 2011; Gomes, 2002, 2010, 2011, 2017).	A autora conclui que a literatura de mulheres negras contribui para práticas antirracistas nos espaços de formação, ressaltando a importância da inserção dessas obras no espaço educacional.
14	Decolonialidade episteme da resistência (Grosfoguel, 2007; Quijano, 2005, 2010; Mignolo, 2007; Ballestrin, 2013; Walsh, 2009).	A autora afirma que, embora o PNLD – Literário 2018 ofereça títulos referentes à Lei nº 10.639/03, a variedade destinada à Educação Infantil ainda é extremamente irrisória: apenas trinta e sete títulos para a etapa creche, dos quais somente três apresentam meninas negras como protagonistas das histórias.

Fonte: Autora (2024)

Quanto às perspectivas teórico-epistemológicas dos 14 trabalhos que compõem a amostra analisada, prevalece as Epistemologia Negras na maioria das dissertações e teses (presentes em 8 trabalhos). Também são adotadas as linhas teórico-epistemológicas dos Estudos Culturais. De acordo com Silva (1999, p. 134): “Numa definição sintética, poder-se-ia dizer que os Estudos Culturais estão

preocupados com questões que se situam na conexão entre cultura, significação, identidade e poder”. As análises realizadas sob o viés dos Estudos Culturais mostram que a cultura não é adquirida somente nos espaços considerados elitizados e eruditos, mas é diversificada, abrangendo também a cultura de massa e a produção popular. Por isso, nesta vertente, cabe problematizar as diferentes formas de desenvolvimento e comportamentos dos grupos sociais. Ao avaliar as relações de poder, os estudos Culturais se mostram favoráveis aos grupos sociais em desvantagens, mas os posicionamentos nunca são equânimes (Silva, 1999).

Os Estudos Culturais em educação, como campo de estudo interdisciplinar, viabilizam maior intercâmbio entre diferentes linguagens, trazendo para o centro das discussões as diversidades presente na sociedade, ampliando o olhar sobre a área pedagógica com reflexões sobre temas como cultura, identidade, discurso e representação. No Brasil, os Estudos Culturais em educação têm sido de grande importância ao colaborar para a propagação do conhecimento acerca das questões relativas à educação, pedagogia e currículo — espaços que ultrapassam o ambiente escolar, propiciando reflexões sobre como tornar-se sujeito (identidade e diferença). Esses estudos direcionam a atenção para conteúdos e questões atuais que se tornam instrumentos de análise na área pedagógica e curricular, proporcionando também um aumento nas pesquisas e produções científicas no campo dos Estudos Culturais em educação (Costa; Silveira; Sommer, 2003).

Com base nos Estudos Culturais, é possível entender que identidades e diferenças não são inatas, mas produzidas por meio da cultura, em relações de poder e através da linguagem, em distintos ambientes e contextos. Cada sujeito assume certa identidade à medida que se reconhece diferente em relação a outros que dele diferem. Como adverte Silva (2014):

A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais (Silva, 2014, p. 76).

Nesse sentido, Woodward (2014) aponta que identidades e diferenças são criadas em momentos históricos particulares e sob influência dos lugares e dos acontecimentos. Elas não podem ser definidas, porque são instáveis, ressurgem e

são negociadas frente aos desafios postos em cada conjuntura social, política e cultural.

Conforme Hall (2006), as concepções de identidades e diferenças têm como preceito a produção de três tipos de subjetividade: o Sujeito do Iluminismo, possuidor de uma essência e individualidade centrada em capacidades natas, guiando suas ações pela razão e consciência; o Sujeito Sociológico, nascido com a Modernidade, cuja consciência e ação não eram naturais mas adquiridas na cultura e nas relações com os demais indivíduos; e o Sujeito Pós-moderno, constituído de forma fragmentada e contraditória através de representações e interpelações dos sistemas culturais em que cada indivíduo ou grupo está inserido.

A construção contextual de identidades e diferenças também é frisada por Leites (2012, p. 55): “Hoje, nos referimos a identidades múltiplas não homogêneas e, ao mesmo tempo, particulares, mesmo que híbridas, porque assim o são as identidades contemporâneas não mais homogêneas como representantes de uma nação.” A autora ainda refere: “A construção do ‘eu’ a construção da identidade do sujeito, é sempre contextual e, como toda construção, é uma forma imaginada que tem que lidar com outras formas que a imaginam e assim a identificam” (Leites, 2012, p. 143). Logo, a afirmação de certa identidade permite o sentimento de pertencimento a um grupo ou coletividade.

Assim diz Barros (2012, p. 220): “Um grupo se identifica, encontra e cultiva elementos de coesão e identidade, e trabalha essa identidade com a sua própria história, vivida e contada por aqueles que participam ou integram o grupo”. Por isso a exclusão gera o sentimento de não pertencer a nenhum lugar, daí a necessidade de uma afirmação identitária junto a um grupo — uma coletividade específica que reúne sujeitos a partir de características, histórias e culturas comuns.

Portanto, as identidades têm como categorias correlata as alteridades, constituindo-se em relações de poder. Identidades e diferenças definem subjetividades e enquadram sujeitos em categorias de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça, nacionalidade, dentre outras formas de classificação, o que acaba gerando segregação de povos, populações e culturas subjugadas a uma condição de inferioridade e exclusão social.

Estudiosas/os da temática da identidade negra escrevem que ela é marcada pela desqualificação e o apagamento da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. De acordo com Gonçalves (2007, p. 164): “A identidade negra só pode ser entendida

como uma construção política e histórica marcada pelas trocas culturais através do Atlântico, na qual a questão das origens interessa menos que as experiências de desenraizamento, deslocamento e criação cultural”. Esses traços se evidenciam na escola, onde se estuda o continente europeu como modelo de civilização e o africano marcado por guerras, miséria e tráfico de escravos.

No que se refere à produção de identidades e diferenças raciais, destaca-se o processo histórico no qual o conceito de raça ganhou veracidade, mesmo já estando comprovado que, biologicamente, não existem raças específicas, mas origens identitárias constituídas a partir de diferentes culturas. Como esclarece Munanga (2004), o conceito “raça” surgiu do termo italiano *razza*, originário do latim, e, inicialmente, foi usado pelas Ciências Naturais para distinguir espécies animais e vegetais. Na França, nos séculos XVI e XVII, o conceito de raça passou a ser atribuído pela nobreza da época para diferenciar francos e gauleses. Somente no século XVIII o atributo racial se constituiu com base na cor da pele, categorizando os indivíduos em três grupos: a raça branca, a negra e a amarela.

Nos trabalhos analisados, são recorrentes os argumentos sobre a necessidade de dar continuidade aos estudos acerca das questões étnico-raciais e da Literatura Negra como um poderoso instrumento para refletir sobre como vem sendo construída a identidade negra brasileira, bem como a relevância desta ferramenta no combate ao racismo e a todas as formas de discriminação. No que se refere à temática da literatura infantil, algumas abordagens foram feitas com crianças negras nos espaços escolares, especialmente com meninas negras — argumento predominante nas autoras, por serem, em sua maioria, mulheres negras e educadoras. Essas autoras enfatizam a importância da diversidade étnico-racial na educação infantil, constatando que se trata de um tema que precisa fazer parte do cotidiano escolar, mas que ainda permanece silenciado em muitos contextos. A invisibilidade da mulher negra na literatura e a maneira como a imagem do negro é retratada em algumas obras também serviram de argumento na produção analisada.

Ressalto, ainda, alguns resultados e contribuições encontradas nos 14 trabalhos analisados, que evidenciaram que a Lei nº 10.639 (Brasil, 2003) representa uma conquista importante para a população negra. E a necessidade de trabalhar a Literatura Negra produzida por mulheres negras nos espaços educacionais, como forma de promover ações antirracistas. A poesia negra, por sua vez, é compreendida como instrumento para educar além do espaço escolar,

alcançando também as comunidades através dos saraus. As personagens infantis negras, retratadas de forma positiva nas obras literárias, contribuem para fortalecer a construção identitária de todas as crianças.

Logo, os estudos realizados através desta revisão de literatura trouxeram contribuições pessoais e acadêmicas, reunindo informações de grande valia para o desenvolvimento da pesquisa de Mestrado em Ensino, cujos resultados das análises feitas sobre o material empírico produzido, passo a detalhar nas próximas seções.

## 5 OS RESULTADOS DA PESQUISA

Conforme anunciado nas seções anteriores, a pesquisa realizada no decorrer do Mestrado em Ensino que possibilitou a elaboração desta dissertação, foi desenvolvida no contexto do Curso de Licenciatura em Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa, da UNIPAMPA, Campus Bagé. O objeto de estudo foi a Literatura Negra, com vistas a analisar o currículo e os processos formativos a partir das narrativas das/os sujeitas/os entrevistadas/os<sup>4</sup>: dois docentes (um homem negro, que atuou como professor efetivo, e uma mulher negra, egressa, que também atuou como professora substituta no curso) e três discentes (um homem negro egresso do curso e duas mulheres negras, sendo uma egressa e a outra ainda estudante do mesmo curso).

Na seção seguinte, apresento os resultados da análise documental do PPC, com o objetivo de discutir a inserção da Educação das Relações Étnico-Raciais no currículo instituído. Também são indicados os Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão como ações formativas que contemplam a Literatura Negra no referido curso.

### 5.1 Análise do PPC de Licenciatura em Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa da UNIPAMPA/Campus Bagé

Conforme o PPC de Licenciatura em Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa, editado em 2022, a oferta dessa graduação na UNIPAMPA,

---

<sup>4</sup> Os convites para participação na pesquisa e o agendamento das entrevistas foram feitos por e-mail e, após o aceite, foi assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A). Porém, as/os participantes autorizaram a identificação de seus nomes na dissertação (Apêndice C). As entrevistas foram realizadas de forma on-line, na Plataforma *Google Meet*, com o uso de dois roteiros (Apêndice B). Logo após os agradecimentos pela participação na pesquisa, solicitava que as/os entrevistadas/os ficassem à vontade em relação ao que desejavam falar e ao uso do tempo. Iniciei as entrevistas fazendo uma breve leitura sobre entrevista narrativa: “Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social” (Jovchelovitch; Bauer, 2002, p. 91). Durante as falas das/os entrevistadas/os procurei não interromper, até perceber que ficavam em silêncio. Nestes momentos, fazia a pergunta: “É tudo o que você gostaria de me contar?” ou “Haveria ainda alguma coisa que você gostaria de dizer?”. As questões foram formuladas com base nos estudos que fiz sobre pesquisa narrativa (Jovchelovitch; Bauer, 2002, p. 99). Durante as entrevistas fiz alguns apontamentos com base no que ia sendo narrado e retomei-os antes de encerrar as conversas, oportunizando às/aos participantes ampliar e/ou esclarecer suas falas. Para esses registros, foi utilizado um diário de campo. Todas as entrevistas foram transcritas na íntegra para serem analisadas posteriormente.

Campus Bagé (RS), teve início no ano de 2006. Na primeira oferta, havia dois cursos na área de Letras: Português/Inglês e Respectivas Literaturas, e Português/Espanhol e Respectivas Literaturas, ambos com duração de 5 (cinco) anos. Em 2009, o Curso de Licenciatura em Letras passou a contar com duas habilitações duplas e uma única. De acordo com a legislação vigente, a licenciatura única deveria ter uma carga horária mínima de 2800 horas. Assim, a habilitação em Português e Literaturas de Língua Portuguesa foi criada com 2.840 horas. O currículo passou, posteriormente, por modificações de refinamento, o que resultou na criação de uma nova versão da matriz curricular, implantada em 2010. Após a visita dos avaliadores do Ministério da Educação (MEC), o curso foi reconhecido pela Portaria nº 524, de 26 de julho de 2018 (PPC, 2022).

Segundo o documento, o Curso de Licenciatura em Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa tem como principal foco a formação de professores de Português e de Literaturas de Língua Portuguesa para a educação básica, voltado ao compromisso com “a formação de profissionais conscientes e capazes de promover as potencialidades humanas e de proporcionar a seus discentes condições para que acompanhem as exigências do nosso país e do mundo atual” (PPC, 2022, p. 25). Para isso, o PPC destaca a formação voltada ao atendimento das demandas locais, especialmente na região da Campanha Gaúcha, onde há carência de licenciados em áreas específicas da educação básica, o que impacta nos resultados medidos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

O Curso tem duração de 9 (nove) semestres e a oferta é no turno da noite. Durante a graduação, devem ser realizados três estágios: **Introdução ao Estágio na Educação Básica**, **Estágio no Ensino Fundamental** e **Estágio no Ensino Médio**, em escolas municipais e estaduais. O curso também prevê a inserção dos discentes nos diversos programas que fomentam a participação no meio escolar, junto a professores preceptores. No oitavo e nono semestres, são desenvolvidos os **Trabalhos de Conclusão de Curso I e II** (PPC, 2022).

Atualmente, o curso tem em média 200 estudantes, que participam de programas como: Programa de Desenvolvimento Acadêmico (PDA), Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID); Programa de Educação Tutorial (PET); Programa de Residência Pedagógica, os quais oferecem bolsas de

apoio financeiro aos estudantes através de editais internos e externos, sendo responsáveis pela aderência e continuidade no curso (PPC, 2022).

A matriz curricular do curso contempla três áreas: **Português/Linguística, Literaturas de Língua Portuguesa e Educação**. Desde sua criação, o curso tem passado por sucessivas revisões curriculares. Segundo o texto do PPC, na versão atual, as mudanças na matriz curricular são justificadas com vistas à resolução de aspectos deficitários na formação inicial básica dos discentes em geral, constatados ao longo da última década, procurando: “aumentar o contato com leitura literária, favorecer a expressão escrita, a leitura em geral e a interação com os textos, equilibrar as ofertas de componentes curriculares em favor da realização dos Estágios e destacar já de início a prática docente como fim último desse curso” (PPC, 2022, p. 39).

Assim, a análise do PPC do Curso de Licenciatura em Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa mostra que esta formação tem passado por inúmeras reformulações em relação à organização da matriz curricular. Ao que tudo indica, tratam-se de adequações que visam ajustar o curso às demandas das políticas educacionais nacionais, promovidas pelo Ministério da Educação, mediante as resoluções emitidas pelo Conselho Nacional de Educação, especialmente a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior, e que instituiu maior carga horária em termos de componentes com ênfase nas práticas de ensino — instituindo a chamada Prática como Componente Curricular —, o que provocou o enxugamento da formação teórica e crítica nos cursos de formação docente. Também a Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, levou a incorporação de carga horária em ações de extensão vinculadas aos componentes curriculares, fragilizando ainda mais a distribuição do tempo da formação em termos de leituras e estudos científicos de caráter teórico.

Nas versões do PPC de 2010, 2014 e 2019, o ensino no campo das Literaturas contempla um conjunto de componentes curriculares, conforme descrito no quadro a seguir:

Quadro 4 - Matriz Curricular do Curso de Letras quanto ao Ensino de Literatura (2010, 2014, 2019, 2022)

<b>PPC 2010</b>	
<b>Componentes Curriculares</b>	<b>Ementas</b>
<b>Estudos Literários I</b>	Estudo das especificidades da linguagem literária e de suas características fundamentais; noções básicas dos modos de abordagem do texto literário, dos gêneros literários e da periodização literária; estudo aprofundado do gênero lírico.
<b>Estudos Literários II</b>	Estudo da teoria dos gêneros – narrativa e drama.
<b>Teorias da Literatura</b>	Visão das principais correntes da Teoria da Literatura do século XX e da contemporaneidade, buscando desenvolver perspectiva crítica quanto aos modos de examinar o texto literário.
<b>História da Literatura Brasileira</b>	Estudo da História da Literatura Brasileira, evidenciando temas, formas, obras e autores representativos de cada etapa de seu desenvolvimento desde o período colonial até a época contemporânea.
<b>Literaturas Lusófonas I</b>	Noções de lusofonia ontem e hoje; formação do império português, o olhar do colonizador e do colonizado; dissolução do império português.
<b>Literaturas Lusófonas II</b>	Estudo comparativo das literaturas em Língua Portuguesa; a constituição da identidade como reflexo do espaço geográfico, cultural e social; representação do espaço em obras relevantes da Literatura Brasileira, Portuguesa e dos países africanos de Língua Portuguesa; marcas das etnias no texto literário – a exemplaridade de africanos e indígenas brasileiros; regionalismo, nacionalismo, globalização e lusofonia.
<b>Literaturas Lusófonas III</b>	Representações da subjetividade na literatura; diversidade de gêneros literários e a constituição do sujeito; representações da subjetividade nas Literaturas de Língua Portuguesa; expressão literária da identidade e da subjetividade das minorias sociais; questões de subjetividade e de gênero nas literaturas lusófonas.
<b>PPC 2014</b>	
<b>Estudos Literários I</b>	Manteve a mesma ementa da versão anterior.
<b>Estudos Literários II</b>	Estudo dos principais preceitos teóricos que descrevem e distinguem os gêneros dramático e narrativo. Estudo da evolução formal do gênero dramático e do gênero narrativo: da tragédia ao drama contemporâneo; da epopéia ao romance. Categorias fundamentais da narrativa. Conto e crônica. Recorte teórico-metodológico: Estruturalismo.
<b>História da Literatura Brasileira I</b>	Abordagem da Literatura Brasileira sob o enfoque histórico; estudo de questões acerca da historiografia da literatura; análise das relações entre Literatura e sociedade; definição de sistema literário; tópicos de História e Cultura no Brasil entre os séculos XVI e XIX; discussão acerca das origens da Literatura Brasileira; autores, temas e formas da literatura no Brasil no

	período colonial; autores, temas e formas da literatura no Brasil no século XIX.
<b>História da Literatura Brasileira II</b>	Estudo dos autores, temas e formas da literatura brasileira nos séculos XX e XXI; tópicos de História e Cultura no Brasil nos séculos XX e XXI; relações entre Literatura, História e Sociedade no Brasil nos séculos XX e XXI; abordagem da literatura modernista e contemporânea a partir de pressupostos da Psicologia, da Psicanálise e da teoria do imaginário; permanências e rupturas no sistema literário brasileiro de suas origens até a contemporaneidade; permanências e rupturas no sistema literário brasileiro de suas origens até a contemporaneidade.
<b>Literaturas de Expressão Portuguesa I</b>	Estudo da Literatura Portuguesa e seus textos fundadores; afirmação do Império português pela via literária; percursos da Literatura Portuguesa em diferentes períodos literários, dos primórdios ao século XIX. Gêneros literários visados: relato de viagens; poesia, drama, romance. Enfoque teórico-metodológico: Teoria (Estética) da Recepção e História da Literatura. Eixo temático privilegiado: nação (constituição, afirmação e crítica); deslocamentos.
<b>Literaturas de Expressão Portuguesa II</b>	Estudo dos principais textos da Literatura Portuguesa surgidos ao longo do século XX, através de diferentes gêneros literários: poesia, contos e romance. Observação da desconstrução do Império português pela via literária. Estudo da produção literária contemporânea mais próxima (séc. XXI). Enfoques teórico-metodológicos: Sociologia da Literatura e Psicologia e Literatura. Eixo temático privilegiado: revisão dos conceitos de nação e identidade sob o olhar contemporâneo.
<b>Literaturas de Expressão Portuguesa III</b>	Estudo da produção literária africana de expressão portuguesa, em especial a de países como Angola, Moçambique, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe. Enfoque teórico-metodológico: Teorias Pós-Coloniais e Estudos Culturais. Eixo temático privilegiado: afirmação da identidade coletiva nacional; afirmação do sujeito e sua subjetividade, em meio à historicidade. Introdução ao estudo da produção literária afro-brasileira, temas, autores e as contingências editoriais.
<b>Literatura para Crianças e Jovens</b>	Origem e percurso histórico da literatura infantil e juvenil. Estatuto e características do gênero. Interação do gênero com outras produções culturais voltadas ao público jovem. Metodologia e formação de leitores infantis e juvenis. Enfoque teórico-metodológico: Estética da Recepção e Sociologia da Leitura.
<b>Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura</b>	Estudo teórico-prático do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e Literatura para a Educação Básica. Planejamento de sequências didáticas e sua aplicação em atividades de microensino.
<b>PPC 2019</b>	
<b>Estudos Literários I</b>	Manteve a mesma ementa da versão anterior.
<b>Estudos Literários II</b>	Estudo dos principais preceitos teóricos que descrevem e distinguem os gêneros dramático e narrativo. Estudo da

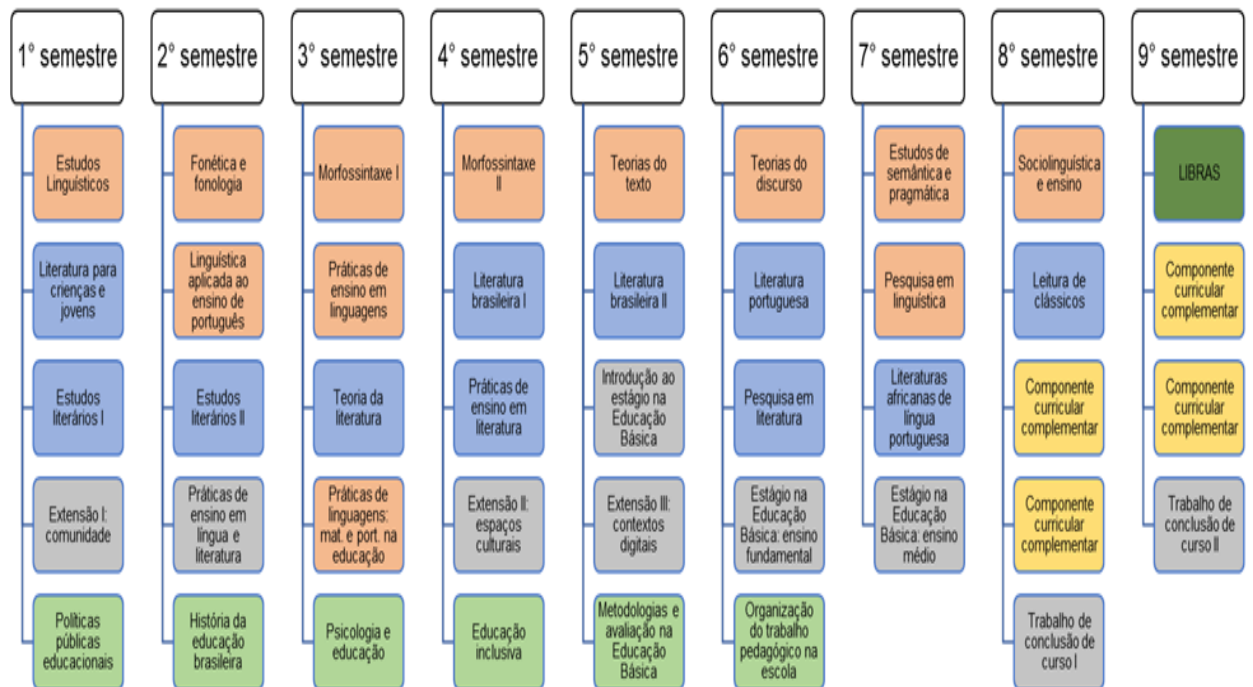
	evolução formal do gênero dramático e do gênero narrativo: da tragédia ao drama contemporâneo; da epopeia ao romance. Categorias fundamentais da narrativa. Conto e crônica.
<b>Teoria da Literatura</b>	Principais conceitos teóricos surgidos no século XX dentro do âmbito dos Estudos Literários, favorecendo e instrumentalizando o exame do texto literário em suas especificidades internas e relações contextuais.
<b>Literatura Brasileira I</b>	Discussão acerca da origem e formação da literatura brasileira; autores, temas e formas que constituem o cânone literário dos gêneros lírico, narrativo e dramático nos séculos XVII, XVIII e XIX e suas revisões a partir do século XX; relações entre literatura e sociedade no Brasil.
<b>Literatura Brasileira II</b>	Produção literária nos gêneros lírico, narrativo e dramático nos séculos XX e XXI; relações entre literatura, sociedade e culturas e suas implicações para o estabelecimento de cânones literários na contemporaneidade; temas e formas representativas das peculiaridades do sistema literário brasileiro.
<b>Literaturas de Expressão Portuguesa I</b>	Estudo da Literatura Portuguesa e seus textos fundadores; afirmação do Império português pela via literária; percursos da Literatura Portuguesa em diferentes períodos literários, dos primórdios ao século XIX. Gêneros literários visados: relato de viagens; poesia, drama, romance.
<b>Literaturas de Expressão Portuguesa II</b>	Estudo de textos relevantes da Literatura Portuguesa surgidos ao longo do século XX, através de diferentes gêneros literários: poesia e romance. Observação da desconstrução do Império português pela via literária.
<b>Literaturas de Expressão Portuguesa III</b>	Estudo da produção literária africana de expressão portuguesa, em especial a de países como Angola, Moçambique, Guiné-Bissau e Cabo Verde. Representação de gênero e raça na cultura africana. Elaboração de projetos de ensino e/ou materiais didáticos com a produção literária africana, adequados a abordagens em situações de ensino.
<b>Literatura para Crianças e Jovens</b>	Origem e percurso histórico da literatura infantil e juvenil. Estatuto e características do gênero. Interação do gênero com outras produções culturais voltadas ao público jovem. Metodologia e formação de leitores infantis e juvenis.
<b>Prática de Ensino em Língua e Literatura</b>	Planejamento e execução de projetos de ensino que integrem língua e literatura para a aplicação de conhecimentos relativos à compreensão e produção textual e à análise linguística e literária.
<b>Prática de Ensino em Literatura</b>	Planejamento e execução de práticas de mediação de leitura literária, através de projetos que mobilizem conhecimentos relativos ao gênero literário e favoreçam a interlocução com outras áreas.

Fonte: Matriz Curricular do Curso de Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa (Unipampa, 2025).

Ao longo do período de 2010 a 2022, as mudanças realizadas na matriz curricular do curso, como perceptível no quadro acima, indicam uma especificação em termos de ensino da literatura brasileira, diferenciando-a da literatura de expressão portuguesa, que abrange outros países onde essa língua também é falada, especialmente no continente africano. No entanto, mesmo assim, esses componentes não contemplam integralmente as determinações da Lei 10.639/2003.

Na versão atual do PPC, a matriz curricular é constituída conforme o fluxograma abaixo:

Figura 1 - Matriz Curricular do Curso de Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa (2022)



Legenda:

Disciplina da área da literatura	Disciplina da área da linguística e língua portuguesa	Disciplina da área de educação	Disciplinas comuns a todas as áreas	Componentes curriculares complementares
----------------------------------	---	--------------------------------	-------------------------------------	---

Fonte: Matriz Curricular do Curso de Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa (Unipampa, 2025).

Desse modo, o PPC de 2022, na área da literatura, manteve os componentes: Literatura para Crianças e Jovens, Estudos Literários I e II, Teoria da Literatura, Literatura Brasileira I e II. Suprimiu os componentes Literatura de Expressão

Portuguesa I, II e III, substituindo-os por apenas dois componentes distintos: Literatura Portuguesa e Literaturas Africanas de Língua Portuguesa. O componente Prática de Ensino em Língua e Literatura passou a se chamar Prática de Ensino em Linguagens, desvinculado do componente Prática de Ensino em Literatura. Retomou-se o componente Leitura dos Clássicos de versões passadas e introduziu um novo denominado Pesquisa em Literatura.

Somente o componente obrigatório Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, que na última versão do PPC substitui Literatura de Expressão Portuguesa III, abarca em sua ementa a produção literária africana de autoras/es nascidas/os em países africanos, como: Angola, Moçambique, Guiné-Bissau e Cabo Verde, bem como questões acerca de gênero e raça na cultura africana. Esse componente contempla ainda a elaboração de projetos de ensino e/ou materiais didáticos adequados a abordagens em situações de ensino. Vale destacar que autoras/es negras/os são citadas/os nas referências bibliográficas de alguns componentes curriculares da Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa, tais como: Paulina Chiziane (moçambicana), Ndalú de Almeida, mais conhecido pelo pseudônimo literário *Ondjaki* (angolano). Assim como autoras/es brancas/os especializadas/os em Literatura Africana ou Afro-brasileira: José Luandino Vieira (luso-angolano), José Luis Pires Laranjeira, (português), Mia Couto (moçambicano), Artur Carlos Maurício Pestana dos Santos, conhecido como Pepetela (angolano), Rita Chaves (brasileira) e Tânia Macedo (brasileira).

O componente curricular eletivo Cultura Africana, criado pela Profa. Dra. Miriam Denise Kelm passou a ser ofertado no curso em 2015. Nele, foram feitos estudos sobre a riqueza histórica e cultural do Continente Africano, sua organização social, religiosa, geográfica, comercial, política e econômica e a vida dos povos africanos. Com esses estudos, percebemos que a contribuição socioeconômica das populações africanas escravizadas no Brasil foi significativa, pois eram especializadas em diferentes ofícios e introduziram novos modelos de comportamento político e social. Enquanto diversos trabalhos relatam a contribuição positiva dos imigrantes europeus na formação do Brasil, em relação aos africanos, os registros são quase inexistentes (Visentini; Ribeiro; Pereira, 2013). A ênfase é dada ao período da escravidão, quando suas identidades foram anuladas e suas vozes silenciadas, apagamento que se perpetua nos currículos escolares.

Percebo que esta ação formativa e o componente curricular de Literatura de Expressão Portuguesa III trouxeram um diferencial importante para minha trajetória acadêmica, pois tive uma professora que praticava “[...] uma pedagogia profundamente anticolonial” (Hooks, 2013, p. 11). A sala de aula tornou-se um espaço em que me senti representada, evidenciando positivamente características da cultura negra: “As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada” (Adichie, 2019, p. 32). Nestes componentes curriculares, pude constatar essa realidade ao conhecer e reconhecer minha ancestralidade africana e afro-brasileira. Isso despertou em mim o interesse em estudar questões referentes à cultura negra, por ter conhecido melhor a História e a Cultura Africana e Afro-Brasileira, diferente daquelas contadas pela perspectiva colonizadora presente nos livros didáticos, que apenas reforçam o quanto devemos nos calar e aceitar como verdadeira a identidade de “descendentes de escravos” que nos foi imposta.

No entanto, interessa observar que, apesar de adequar-se às constantes reformas instituídas pelo MEC, nas quatro versões do PPC (2010, 2014, 2019 e 2022), a Educação das Relações Étnico-Raciais é identificada como tema transversal, denominação vaga que remete aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1998, sem que seja considerada a lei 10.639/2003 quanto à especificidade da abordagem da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

Além disso, o texto do PPC (2022, p. 64) aponta que: (1) a “Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras”, será contemplada nos **componentes curriculares eletivos/complementares**: Estudos de Cultura Brasileira, Estudos Literários Afro-Brasileiros e Indígenas, Literaturas Africanas de Língua Portuguesa e Tópicos de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa; e (2) a “Diversidade Cultural” está inserida nos componentes: Cultura Africana, Estudos Culturais e Educação, e Introdução aos Estudos de Cultura e Linguagem. Ou seja, assim como ocorre em relação aos Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão, cabe às/aos estudantes decidir se é ou não do seu interesse cursar estes componentes, considerando-os ou não apropriados e necessários os estudos e leituras sobre questões étnico-raciais.

Portanto, na análise da matriz curricular do curso, não foi encontrado um componente curricular obrigatório que especifique a abordagem da Educação das

Relações Étnico-Raciais, há mais de duas décadas desde a implantação da Lei nº 10.639/2003. Essa evidência leva ao questionamento: apesar de objetivar a formação de “profissionais conscientes e capazes de promover as potencialidades humanas” e de “proporcionar a seus discentes condições para que acompanhem as exigências do nosso país e do mundo atual”, como previsto em seu PPC (2022, p. 25), o currículo do curso deixa a desejar em relação aos estudos da Literatura Negra e à abordagem das relações étnico-raciais, práticas que corroborariam na discussão do racismo estrutural e epistêmico.

A expressão “étnico-raciais” aparece apenas três vezes no PPC de 2022: (1) ao citar o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena (Lei 10.639/2003 e Lei 11.645/2008); (2) em atividade de extensão (encontros anuais ligados à educação étnico-racial promovidos pela Secretaria Municipal de Educação); e (3) na parceria do curso com o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígena (NEABI) Oliveira Silveira, do Campus Bagé, na promoção de atividades voltadas a práticas educacionais antirracistas, embora não esteja detalhado como ocorre essa ação conjunta, tampouco sejam descritas as atividades realizadas.

O PPC (2022) também destaca que as políticas institucionais de Ensino, Pesquisa e Extensão fazem parte do curso e estão em atividade desde sua criação, baseadas no entendimento de que constituem “modos de favorecer a formação integral dos alunos ingressantes, reinserindo-os nos campos de atuação, o da docência em especial, levando consigo as noções principais que o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2019-2023) da UNIPAMPA” define, incluindo princípios fundamentais como: “formação acadêmica pautada por conhecimentos que atendam às necessidades sociais atuais”; “concepção de ciência que agregue em sua construção fontes diversas”; “valorização das práticas e saberes próximos”; “possibilidade de criar percursos formativos flexíveis, respeitando diversidade, liberdade de pensamento e expressão” (PPC, 2022, p. 40).

De fato, alguns Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão têm propiciado o contato e o estudo aprofundado de obras de autoras/es negras/os, africanas/os e afro-brasileiras/os, embora ocorram, em sua maioria, por iniciativa de algumas docentes especializadas na pesquisa dessas fontes. Uma das principais

proponentes e coordenadora dessas ações foi a Profa. Dra. Miriam Denise Kelm<sup>5</sup>. Ao iniciar meu projeto de pesquisa no Mestrado em Ensino, procurei a professora Miriam para uma conversa sobre sua atuação no Curso e nos projetos. Conforme seu relato:

Com o passar dos anos, a literatura escrita por homens e mulheres negras no Brasil foi conquistando espaço e visibilidade em nosso país. Os próprios termos Literatura Afro-Brasileira ou Literatura Negra tornaram-se próximos, e tentamos nos inteirar e acompanhar essa presença, lendo e estudando mais sobre o tema. Criamos alguns minicursos (Projetos de Extensão), aproveitamos as oportunidades para trazer o tema, como semanas acadêmicas, formações continuadas de professores, etc. Sem contar a presença já de mais longa data da obra de Carolina Maria de Jesus, que entrou na bibliografia do componente eletivo Literatura Memorialista, com o seu diário *Quarto de Despejo*, já há mais tempo (Profa. Miriam, 2024).

Segundo a Professora Miriam, os projetos contribuem na formação docente das/os estudantes do Curso, ao passo que representam “um compromisso de teórico e estético”, com suas “vivências sob a perspectiva racial, negra, que são diferenciadas”, por isso “tem muito a dizer e a despertar a sensibilidade de todos os estudantes e professores”. Em relação à participação de estudantes negras/os nas ações formativas com a Literatura Negra, afirmou: “O processo de representação vivencial, via literatura, é um dos fatores na construção de uma identidade negra fortalecida, esclarecida e orgulhosa de si”.

Ainda sobre a Literatura Negra, enfatizou:

Vivemos num país multicultural e multiétnico. A participação dos afrodescendentes na sua constituição é inquestionável; porém, a expressão escrita, o letramento e a educação sempre estiveram majoritariamente nas mãos e nas possibilidades de publicação dos brancos. Isto é, sem ter outros contatos, cresce-se com a ideia de que o autocentramento branco e europeu são os responsáveis pelas únicas narrativas possíveis de se ler. Atentar para outras perspectivas, outros ângulos de visão e outras formas de contar a experiência existencial, histórica, faz parte de uma formação

---

<sup>5</sup> A formação na Pós-Graduação da Profa. Dra. Miriam Denise Kelm, foi na área de Teoria da Literatura com ênfase em Literaturas de Língua Portuguesa na Pontifícia Universidade Católica (Porto Alegre, RS), onde, segundo seu relato, teve contato com as literaturas africanas de Língua Portuguesa, assim como as questões ligadas ao colonialismo que eram amplamente debatidas. Durante a minha Graduação em Letras na UNIPAMPA tive a oportunidade de cursar os componentes trabalhados por ela e de contar com sua orientação no Trabalho de Conclusão de Curso, concluído em 2017, cujo título foi: “A Cultura Africana nas Escolas Brasileiras”. Considero-a uma referência pela sua atuação no Curso de Licenciatura em Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa na UNIPAMPA Campus Bagé, em que tem criado ações formativas voltadas ao estudo da Literatura Africana nos países africanos que foram colonizados pelos portugueses e que falam a Língua Portuguesa e estudos voltados à Literatura Afro-Brasileira.

mais abrangente e humanizada, e também mais consciente das enormes desigualdades entre os diferentes estratos sociais (Profa. Miriam, 2024).

Nesse sentido, os projetos e ações efetivadas sob coordenação da professora Miriam foram os seguintes:

1. Projeto de Pesquisa “A Representação Ficcional de Eventos-Limite: a exemplaridade das guerras coloniais portuguesas” (Kelm, 2007), desenvolvido no período de 2007 a 2010 pelo Grupo de Pesquisa Estudos de Intertextualidade: códigos estéticos e culturais; sistemas literários, formado pela docente-coordenadora e dois discentes. Segundo a professora, este projeto tinha como objetivo o estudo da narrativa literária contemporânea portuguesa que tematiza eventos-limite, como as guerras coloniais portuguesas (1961-1974), de teor testemunhal e na experimentação vivida por autoras/es das obras, materializadas através da linguagem, os possíveis elos e/ou dissonâncias entre texto documental e ficcional.

2. Núcleo de Estudos de Literaturas Lusófonas no Pampa (NELLP), cadastrado como Projeto de Ensino e vinculado às linhas de pesquisa História e Literatura, Estudos Culturais, Estudos Pós-Coloniais (Kelm, 2011). Desenvolvido de 2011 a 2013, contou inicialmente com a participação da docente-coordenadora e de oito discentes. Foram realizados estudos continuados, pesquisas, leituras, debates e produções textuais sobre Literatura Brasileira, Literatura Portuguesa e Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, além da preparação de eventos bianuais e elaboração de artigos científicos.

3. Projeto de Pesquisa “Representações da História, da Identidade, de Gênero e da Memória nas Literaturas de Expressão Portuguesa” (Kelm, 2013), desenvolvido de 2013 a 2015, com a participação da docente-coordenadora e cinco discentes. O objetivo era tencionar a ampliação do repertório de leituras de obras ficcionais, assim como a articulação com o aparato teórico da Crítica Pós-Colonialista, dos Estudos Culturais, os estudos ligados à temática da Memória e os relativos às representações de Gênero, a partir de quatro eixos temáticos: História (eventos históricos recentes); Identidade (construção/reconstrução da identidade nacional a partir da descolonização); Gênero (observação da demarcação de papéis feminino e masculino) e Memória (construção/elaboração da memória de eventos traumáticos ligados ao processo de colonização/descolonização) nos países colonizados por Portugal.

4. Projeto de Extensão “Literatura Afro-Brasileira - Abordagem Introdutória: a literatura tem cor?” (Kelm, 2019), desenvolvido em 2019, com a participação da docente-coordenadora, de oito discentes da graduação e dois da pós-graduação *lato sensu*. A partir da leitura de obras da literatura afro-brasileira, eram realizadas discussões sobre conceitos como exclusão e inclusão das relações étnico-raciais no cânone literário. Este projeto foi reeditado em 2022.

5. Projeto de Pesquisa “Autores africanos/leitores da produção literária brasileira: relações, influência e implicações na criação artística” (Kelm, 2021), desenvolvido entre 2021 e 2023, com a participação da docente-coordenadora e de onze discentes. O propósito do projeto era o estabelecimento de similaridades e distinções entre textos e autores brasileiros e africanos, a partir do reconhecimento de influências que a produção literária brasileira, especialmente de alguns autores contemporâneos, exerceu e exerce sobre aquela oriunda de países africanos como Angola, Moçambique e Cabo Verde, por meio da observação de traços temáticos e estilísticos.

É inegável a relevância dessas ações na formação docente das/os participantes da pesquisa, como foi frisado nas suas narrativas que apresento na próxima seção.

## **5.2 Percepções das/os Sujeitas/os da Pesquisa: silenciamentos e enfrentamentos ao racismo estrutural e epistêmico**

A primeira entrevista foi realizada no dia 20 de junho de 2025, das 14h47min às 17h19min, com o discente egresso Arthur. Ele se reconhece como homem negro, heterossexual, tem 29 anos, é solteiro, sem filhos e reside em Porto Alegre (RS). Ingressou pelo sistema de cotas raciais na Licenciatura em Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa, na UNIPAMPA, Campus Bagé/RS, e graduou-se no ano de 2023. A temática trabalhada por ele no seu TCC de graduação foi “Os discursos sobre o Novo Ensino Médio de alunos e professores”. Desde 2022, Arthur é docente na educação básica, atuou nos 6º e 7º anos do ensino fundamental com o componente de Língua Portuguesa e, atualmente, trabalha com turmas do ensino médio na mesma área do conhecimento, em uma escola periférica da cidade de Canoas (RS), na rede pública estadual. Ingressou na Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Ensino de Línguas, na UNIPAMPA, Campus Bagé, também pelo

sistema de cotas raciais. Sua pesquisa tem como tema: “Letramento Racial e Educação Antirracista”.

Resolvi convidar Arthur para a pesquisa por conhecê-lo e por compartilharmos nossas experiências acadêmicas e pessoais há algum tempo, desde que trabalhei na Biblioteca Pública Infantil no Município de Bagé (RS), onde ele ia seguidamente retirar livros e me pedia indicações de leitura. Arthur é membro ativo do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da UNIPAMPA (NEABI) e também participou de projetos com Literatura Negra durante sua formação na graduação, entre eles, o Projeto de Extensão “Literatura Afro-Brasileira - Abordagem Introdutória: a literatura tem cor?” No dia em que conversei com a Profa. Dra. Miriam Denise Kelm sobre a minha pesquisa, ela mencionou o Arthur como um dos discentes mais envolvidos e engajados nos estudos. Comentei com ela que ele seria o meu primeiro convidado, pois já nos conhecíamos e sabia da importância que teve para ele o contato com a Literatura Negra na graduação. A receptividade de Arthur em relação ao convite foi a melhor possível, ele prontamente aceitou e disse que eu poderia contar com ele, demonstrando grande entusiasmo em participar.

A segunda entrevista ocorreu no dia 27 de junho de 2025, das 15h30min às 16h13min, com a discente Leocadia, mulher negra, heterossexual, nascida no Quilombo da Lata (Aceguá, RS, na fronteira entre o Brasil e o Uruguai). Leocadia tem 55 anos de idade, trabalha como doméstica, é casada, mãe de três filhos e reside em Bagé (RS). No ano de 2020, ingressou pelo sistema de cotas raciais no Curso de Licenciatura em Letras - Português e Literatura de Língua Portuguesa, da UNIPAMPA, Campus Bagé.

Meu primeiro contato com Leocadia aconteceu em um seminário, durante o grupo de trabalho organizado pelo Grupo de Pesquisa *Philos Sophias*, do qual faço parte, em que apresentamos nossos estudos e produções acadêmico-científicas. Leocadia escreveu um trabalho baseado em um memorial sobre suas experiências de vida e formação acadêmica, quando cursou um componente curricular ministrado pela professora Dulce, minha orientadora, que me sugeriu convidá-la para participar da pesquisa. Ela também participou de um projeto com a professora Miriam, intitulado “Autores africanos/leitores da produção literária brasileira: relações, influência e implicações na criação artística”, realizado no período de setembro de 2021 a dezembro de 2023. O aceite de Leocadia como sujeita da pesquisa foi imediato.

A terceira participante da pesquisa foi Rosana, entrevistada no dia 3 de julho de 2025, das 18h06min às 20h03min. Rosana se identifica mulher negra, heterossexual, com a idade de 46 anos, solteira, mãe de uma filha e residente da cidade de Bagé (RS). Graduou-se na Licenciatura em Pedagogia, no ano de 2016, na Universidade da Região da Campanha (Urcamp), e em Licenciatura em Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa, no ano de 2022, na UNIPAMPA, onde ingressou como cotista. Seu TCC na primeira graduação intitulou-se: “O ensino da Lei 10.639 no terceiro ano do Ensino Fundamental”. Desde 2023, Rosana é professora na educação básica, nos anos iniciais (4º ano) e finais (6º, 7º, 8º, 9º anos) do ensino fundamental na área de Língua Portuguesa, e também atua na coordenação pedagógica da rede pública municipal de Bagé.

O convite feito à Rosana para participar da pesquisa decorreu da conversa que tive com a professora Miriam. Ela me falou da trajetória acadêmica da Rosana e do seu engajamento com às questões étnico-raciais, destacando sua participação ativa na Universidade, nos projetos e no NEABI Oliveira Silveira. Eu sempre encontrava Rosana na Universidade e seu envolvimento com a temática racial era notório. Fomos colegas por um período na Especialização em Educação e Diversidade Cultural. Ela também acolheu meu convite com muito carinho.

A quarta entrevista foi realizada no dia 18 de julho de 2025, das 16h04min às 17h13min, com Thiago, que se reconheceu homem negro, homossexual, com 39 anos, solteiro, sem filhos e residente em Pelotas (RS). Quanto à sua formação inicial, no ano de 2009, graduou-se em Letras – Licenciatura – Habilitação em Português e Literaturas de Língua Portuguesa, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Não ingressou na graduação pelo sistema de cotas raciais. Na época em que cursou a graduação não havia a obrigatoriedade do TCC. Possui doutorado em Letras, área de Estudos Linguísticos, tendo como título da tese “Análise de Gêneros Textuais em Livros Didáticos da Área de Biologia”. Atua como docente desde 2010. Lecionou o componente curricular de Língua Portuguesa no ensino médio. Sua atuação como docente da UNIPAMPA no Curso de Licenciatura em Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa durou de 2016 a 2023. Atuou também no NEABI Oliveira Silveira e, neste último ano, ingressou por concurso público como docente da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), atuando no Curso de Licenciatura em Letras.

Thiago e Luisa foram citados por Arthur, durante sua entrevista, como professor e professora negros que teve na graduação. Por essa razão, minha orientadora sugeriu que eu os convidasse para participar da pesquisa. Ambos aceitaram prontamente, demonstraram receptividade e interesse em colaborar com o trabalho.

A última entrevista foi realizada no dia 21 de julho de 2025, das 16h02min às 16h42min, com Luisa. Ela se reconheceu mulher negra, hétero, tem 36 anos, é casada, não tem filhos e reside em Passo Fundo (RS). No ano de 2016, graduou-se em Letras Português/Espanhol e suas respectivas literaturas, na UNIPAMPA, no Campus Bagé. Não ingressou pelo sistema de cotas raciais. Em seu TCC abordou a temática: “Discursos racistas e sexistas na mídia”. Concluiu o Mestrado em Letras pela UFPel, em 2020, com a dissertação intitulada: “Políticas Linguísticas para o Ensino de Espanhol”. Desde 2016, atua como docente dos componentes Português e Literatura nos anos finais do ensino fundamental, na rede pública.

Na sequência, apresento as análises dos relatos das/os entrevistadas/os acerca das suas experiências de vida, formação acadêmico-científica e atuação na docência — narrativas que me levaram a identificação das seguintes categorias: racismo estrutural, racismo epistêmico, silenciamentos, enfrentamentos, pertencimento, representatividade, Literatura Negra na formação e na docência, aquilombamentos e reexistências.

### **5.2.1 Experiências de Vida**

A exclusão social e racial de estudantes das classes populares negras nas escolas é evidenciada nas narrativas das/os entrevistadas/os, quando falam sobre suas trajetórias formativas na Educação Básica e na Educação Superior:

Eu lembro que na segunda... não, na terceira série — antiga terceira série — eu simplesmente tinha trocado de escola, porque antes disso eu estudava numa escola particular, em que a minha mãe conseguiu bolsa. Era uma escola que eu gostava bastante. E simplesmente tive que sair dessa escola, porque a minha irmã era quem me levava e me buscava — a gente estudava juntos na mesma escola. Aí, a minha irmã, naquela época, era muito briguenta, aquela coisa toda, enfim. Aí ela foi convidada para ser expulsa da sala do colégio. E aí a minha mãe pensou: “Se eu tirar uma, eu tenho que tirar o outro também, porque um tem que levar o outro pra escola”. [...] Então, eu estranhei bastante quando eu entrei no João Severiano, porque era uma escola que não tinha a infraestrutura a que eu estava acostumado. Porque no São Benedito, eu tinha aula de inglês, aula

de espanhol, tinha aula de informática, eu tinha oficina, eu dormia de tarde na escola. Era uma coisa tão boa... Aquela coisa que eu tinha na escola particular, na pública não tinha. Eu fiquei uns dois ou três meses sem ir à escola, simplesmente eu matava a aula, eu inventava alguma coisa: “Hoje a gente saiu cedo”, “Amanhã não vai ter aula”, “Amanhã tem conselho”, “Amanhã tem reunião dos professores”. Até que a professora Terezinha — nunca vou esquecer o nome dela, Terezinha Pereira — notou: “Nossa, o fulaninho tá faltando demais, vamos acionar o Conselho Tutelar, vamos acionar os pais”. Até que a minha mãe recebeu ligação: “O que é que tá acontecendo com o Arthur? O Arthur não tá indo à aula, faz dois, três meses que o Arthur não tá indo à aula”. E aí a minha irmã mais velha, me levou pra escola (Arthur).

[...] Uma das principais coisas, assim, eu, como docente, como negra... Porque, quando eu estudei, eu, negra, ficava de lado. Um dia até comentei: a pessoa negra, quando no meu tempo que eu estudei, não podia ser prenda da aula, não participava da rainha da primavera — por causa da cor da pele (Leocadia).

A gente não recebe essa formação, não recebe uma orientação de que lugar que a gente pertence socialmente. E eu não tive essa orientação enquanto adolescente. Foi mais na vida adulta — da questão toda de me colocar, usar coisas que eu gosto, e não querer ir pela imaturidade. Claro que, na adolescência e na, digamos assim, na etapa jovem da vida da gente, a gente procura também, se adequar aos grupos sociais para ser aceito. Mas ao longo do tempo eu fui percebendo que essas posições me incomodavam um pouco e aí discordar e trazer os meus trejeitos, trazer o meu gosto — o gosto musical, o gosto social, o gosto também da forma de me vestir, de usar o cabelo, que eu nunca alisei. Cabelo definitivamente, para mim, não é um problema; e também não vejo como um problema uma mulher negra que alise o cabelo (Rosana).

Eu fui muito, eu fui muito atacado, em função da minha sexualidade. E aí eu entendi que iria olhar para a questão da minha negritude pelo viés da religião. E com meus 17, 18 anos, comecei a frequentar religiões de matriz africana. Então, por isso que essa questão de me identificar, de me perceber assim... Obviamente, eu sempre soube que eu era negro, mas me perceber enquanto um sujeito político, enquanto negro, veio muito depois. Porque isso estava muito restrito àqueles espaços, e também foi uma discussão que nunca existiu na minha casa, na minha família. Não foram debatidas na minha casa, não foram debatidas entre o meu círculo de amizade. Sempre vivi com pessoas brancas, mas muito com aquele viés do tipo “a gente não faz diferença”. Por um lado, isso me protegeu, mas, por outro lado, também entendo que despertou um monte de coisas. Porque eu criei uma fantasia de que eu era igual àquelas pessoas — e eu não era, não era, não era igual a elas (Thiago).

Na expectativa de forjar a ruptura das estruturas desiguais que geram a exclusão social e racial, pais e mães negros/as agem como protetoras/es e buscam oferecer aos/às filhos/as condições mínimas para que estes/as sejam menos alijados/as dos direitos que eles/elas mesmos, muitas vezes, não tiveram — de ocupar espaços e galgar posições sociais sob domínio dos segmentos elitistas brancos. Famílias negras empobrecidas assumem encargos materiais e imateriais

com a educação escolar dos filhos/as, desejando que eles/elas tenham um “futuro melhor”, como relatado:

Se não fosse o incentivo das pessoas, principalmente da minha mãe — que foi uma das pessoas que mais me apoiou, que sempre acreditou em mim, que sempre lutou para que eu estivesse sempre estudando — eu acho que eu não chegaria aonde eu estou. Eu estaria no frigorífico, que a gente tem na nossa cidade, ou eu estaria no supermercado, ou eu estaria no comércio. Então, eu sempre quis romper com isso. E, para mim, romper com esse ciclo, sempre acreditei na educação (Arthur).

Eu iniciei em, acho que 75, por aí. Eu vim pra escola incentivada pelo meu pai, que sempre foi uma pessoa que, apesar de ter só a terceira série do fundamental, sempre incentivou os filhos a estudar. Ele nos trouxe da campanha para que a gente pudesse estudar. Ficamos um ano, e tivemos que retornar por falta de condições de moradia, de alimentos, de roupas. Tivemos que retornar. E aquilo me impactou muito. Eu achei: “Ah, não vou retornar mais a estudar”. Aí eu retornei, trabalhava de doméstica e estudava. Mas, com o tempo, formei família, e o meu sonho de ser professora — que é, era o meu grande sonho, que eu estou quase realizando — ficou guardadinho lá na gaveta, e agora está prestes a ser realizado (Leocadia).

Comunidades negras são levadas a criar suas próprias estratégias para ter acesso a condições mínimas de se manter na escola, alcançar êxito nos estudos e, conseqüentemente, conquistar melhores oportunidades no mercado de trabalho — o que nem sempre acontece:

O ingresso na universidade foi, assim, apoiado pelos meus filhos. Eles já eram da universidade, e falaram: “Bom, mãe, agora é a tua vez; agora tu também tem que fazer parte lá da UNIPAMPA”. Aí eu fiz o Enem a primeira vez, não consegui; fiz a segunda vez, e aí me tornei aluna da UNIPAMPA. Mas tudo incentivada pelos meus dois filhos. [...] Eu tinha aquele meu sonho de menina, com 16, 17 anos, que eu queria ir pro magistério, mas não tive condições, porque eu trabalhava de dia e estudava de noite — e o magistério aqui na cidade era só de dia. Então, não tive condições de fazer. Mas aquele sonho ficou lá, guardado (Leocadia).

[...] Quando é uma mão negra, quando é um pensamento negro, ele sempre vai contemplar — por mais que tente não trazer as dores —, mas nós sempre vamos encontrar um eixo onde a gente vai se interseccionar, um eixo que a gente vai se atravessar: seja na infância, seja dentro de um aspecto moral que a nossa cultura traz, de ser sempre corretos, esforçados, de manter sempre uma postura que não é cobrado de corpos brancos, por exemplo. A gente tem sempre que ter uma postura para não ser comparado com outra coisa. E essa preocupação só tem uma pessoa negra. Uma pessoa que não é negra, não tem a preocupação: de ter uma postura, de ter certas atitudes, de cuidar dos espaços para frequentar. Isso nos foi constituído em vários períodos da história. Digamos assim: os meus avós, os meus pais tiveram uma educação, me deram essa, e eu estou passando para minha filha. Não... é uma coisa que é quase como inata: onde nasce um corpo negro, nasce junto também o que já está marcado — como deve

se portar. Infelizmente. Então, tanto o feminino quanto o masculino, e agora também essas diferenças de gênero que sofrem violências e preconceitos. E, quando essas histórias são contadas, elas nos afetam. Nos afetam não por termos a mesma cor, mas elas nos afetam por ter o mesmo trajeto. Em algum momento, a gente vai se interseccionar (Rosana).

Estudantes negras/os que conseguem burlar padrões sociais, econômicos e culturais excludentes, enfrentando as desigualdades e o racismo, ao concluírem seus estudos, não têm garantido o tão prometido e almejado ingresso no mercado de trabalho. Condições excludentes também acontecem no que diz respeito ao exercício profissional e passam a delimitar o lugar de cada sujeito pela cor da sua pele e condição social, o que é perceptível nas narrativas com as de Arthur:

Eu lembro que, naquele tempo (após concluir o Ensino Médio), eu trabalhava como faxineiro. Eu trabalhava numa clínica; foi o meu primeiro emprego, digamos assim, que eu tive na vida. Daí, eu acho que eu trabalhei por cerca de um ano e meio, mais ou menos, sempre fazendo faxina, aquela coisa toda. Eu via que, naquela época, eles tinham uma funcionária que estava fazendo História a distância. Daí, ela disse que, a qualquer momento, quando chamassem ela para trabalhar, ela ia sair. E aí, eu lembro que, naquela época eu estava tentando uma vaga de emprego naquela empresa. E a resposta era sempre: “Vamos ver”. E aí, eu sempre tentando, tentando, tentando essa vaga de emprego. E aí eu lembro que, naquela época, eu tinha uma amiga que trabalhava num consultório odontológico. E ela recebia pouco; também trabalhava e estudava, fazia fisioterapia. Então, eu disse: “Bom, se não querem dar para mim essa vaga, eu vou oferecer para uma pessoa que conheço; pelo menos eu vou ajudar aquela pessoa que foi a minha colega”. Só que ela disse: “Ah, Arthur, eu vou te agradecer, mas eu não vou abandonar aqui as gurias. Mas eu vou indicar uma prima minha, que é uma mulher branca, loira, dos olhos azuis, cabelo escorrido, que tem a mesma formação do que eu”. E aí, simplesmente, essa prima da minha amiga levou o currículo e os meus ex-chefes, entre aspas, porque eu só fazia faxina para eles, então a gente não tinha vínculo nenhum, era trabalho informal, porque eu não assinava a carteira nem nada, bateram o olho e disseram: “Ah, é a pessoa que a gente estava precisando”, ou seja, aquele famoso, tipo, “Loira Odonto”, que a gente vê nas propagandas. Enfim, a gente vê que são essas pequenas coisas em que o racismo estrutural está presente na nossa sociedade (Arthur).

Ademais, desigualdades sociais acabam por gerar estigmas no imaginário social local em razão da distribuição territorial das escolas, ou seja, as escolas dos bairros que atendem comunidades periféricas são consideradas “escolas fracas”, enquanto que as escolas localizadas nos centros urbanos ocupados por populações com maior poder aquisitivo são caracterizadas como “escolas fortes”, conforme relata Arthur:

Depois chegou a época do Ensino Médio, eu fiquei naquela dúvida: onde estudar? Eu lembro que tinha uma escola perto da minha casa que é do Estado; meus irmãos estudaram ali, a maioria do pessoal do meu bairro também estudava ali. E, querendo ou não, é uma escola que tem o estigma de ser uma escola fraca, de ser uma escola de bairro, de ser uma escola ruim, enfim. Então, eu sempre coloquei isso na minha cabeça, e dizia: “Não. Vou estudar no centro, vou estudar no estadual”. E aí, a minha mãe me matriculou lá. Então eu voltei a estudar novamente no centro, graças ao esforço da minha mãe e do meu pai que dizia assim: “Não, eu vou pagar as passagens para ele, e aí o material, roupa, essas coisas, é contigo”, no caso, com a minha mãe. Daí, meu pai me dava comida, moradia e as passagens; o material escolar e a roupa eram com a minha mãe (Arthur).

O racismo estrutural se efetua pela manutenção de códigos culturais elitistas brancos, reconhecidos como legítimos, e que servem à seleção e à distribuição desigual e excludente de funções no mercado de trabalho e na vida social. Estes funcionam como vetores da distribuição desigual do capital, calcada nas distintas classes sociais, raças, gêneros, sexualidades e outros marcadores identitários individuais e coletivos:

[...] Não tem que se admirar de ver uma pessoa negra advogada, de ver uma pessoa negra bailarina, de uma pessoa negra desconstruir esses espaços que colocaram sempre, nessas caixinhas do serviçal, do cozinheiro — não desmerecendo nenhuma dessas profissões —, mas onde, naturalmente uma pessoa branca ficou, por muitos anos, naturalizando a presença de pessoas negras. Eu tenho certeza de que, na casa do fulano, a empregada é negra; lá em tal lugar, eu vou encontrar uma pessoa negra. Naturalizando outros espaços. Então, eu gosto de usar sempre essa expressão: naturalizar a presença de pessoas negras em espaços de poder e em espaços sociais onde não se imaginava. E, principalmente, na universidade, né, Ana? Porque, na universidade, também há momentos em que se encontramos grupos grandes, principalmente no início de curso. A gente até vê uma boa representação de pessoas negras nos cursos, mas, ao término desses cursos, a gente vê que são poucas (Rosana).

[...] Eu passei recentemente por uma briga judicial com a UFPel por conta de uma bolsa. E eu pedi a bolsa enquanto cotista negra, e foi negada essa bolsa. E eu briguei judicialmente para ganhar essa bolsa, porque dizem que a visão agora das comissões é de que precisa ser um negro retinto. Isso me incomodou demais, porque, na UNIPAMPA, eu fui docente através de cota para pessoa negra. Eu fui docente com cota para pessoa negra. Eu fui professora também no IF de Porto Alegre, no IFRS, com cota para pessoa negra. E a UFPel me negou esse direito. E eu busquei na justiça, porque o negro não é só o negro retinto. Eu sou negra. Essa palavra “parda” até tem me incomodado ultimamente: pardo, pardo, pardo... sei lá, parece que não quer dizer preto, negro. E essa compreensão, assim, veio muito forte para mim quando eu entrei ali na própria UFPel, e essa briga que eu tive, que eu ganhei o processo, fez ver o quanto tá devagar a nossa luta. E essa questão da cota que retrocedeu. Porque isso é um impeditivo de uma professora negra, de um professor negro, entrar, se manter numa pós, ter uma bolsa. Quando eles dizem: “Não, tu não é negra”. Tu não é negra, então tu não vai fazer. Eu acho que isso é um passo para trás de todo o progresso que foi ter essa cota (Luisa).

Na verdade, o racismo é estrutural porque serve aos interesses do próprio sistema capitalista, em que o conjunto da sociedade é regido pela cultura branca, elitista e colonial. Logo, manter viva a promessa de ascensão social, fazendo uso de um discurso vazio de igualdade entre todos, acaba por garantir a própria estabilidade da sociedade desigual. Portanto, a desigualdade social e o racismo constituem a base sob a qual são operadas práticas excludentes nas relações cotidianas, no ensino e no trabalho, dentro e fora das instituições educacionais.

### 5.2.2 Trajetórias Formativas e Atuação Docente

Ao narrar o ingresso na UNIPAMPA e as trajetórias formativas e/ou a atuação docente no Curso de Letras, as/os entrevistadas/os assinalam suas expectativas e percepções acerca do ambiente acadêmico, dos currículos e das relações com demais estudantes que formavam um número reduzido de pessoas negras e as/os docentes majoritariamente brancos:

A minha entrada nas Letras não foi fácil também. Eu acho que tudo que eu fiz na minha vida nunca foi fácil. [...] Parece que, pra vida do preto, sempre tem que dar alguma coisa errada; a gente nunca consegue andar de cabeça... assim, não vai acontecer nada. E eu lembro que foi uma experiência bem estranha pra mim. Eu nunca tinha entrado numa universidade; foi um ambiente bem hostil para mim, porque eu lembro que tinha 60 colegas. Desses 60 colegas, era eu, a minha colega Cherem, que é minha amiga até hoje; eu tinha um colega que era militar, já era uma pessoa velha, também era uma pessoa negra; eu lembro que ele era carioca; lembro que tinha (outro colega) mas não lembro o nome dele, depois ele passou para psicologia, e lembro que tinha uma menina que foi colega da minha irmã no Ensino Fundamental, a Carol, e o Gabriel. De 60 alunos, nós éramos apenas seis. Então a gente vê que a balança não estava equilibrada. A balança nunca ia estar equilibrada. Isso sem falar dos nossos próprios professores. Na época, eu tive apenas dois professores negros: o Thiago e a Luísa Hidalgo. E a gente via que a nossa realidade ali não fazia parte daquele contexto (Arthur).

No Congrega, eu assisti a uma fala da professora do Curso de Letras, professora Miriam, e da professora Zila, que elas foram falar sobre a ditadura militar. Imagine: o período de ditadura militar. E, quando elas falaram do curso, contemplaram a literatura negra com a professora Miriam. E ali me acendeu uma luz: “Ó, uma disciplina voltada para a temática racial existe na UNIPAMPA e eu não sabia”. Aí o que que eu fiz? “Vou terminar essa graduação e vou fazer o Curso de Letras, porque não vai ser sacrifício para mim, que já que eu gosto — é a literatura. E fui buscar então essa literatura, essa cadeira de Literatura Africana, que a professora tinha falado que era ministrada lá na UNIPAMPA. E eu fui atrás. Então, eu ingressei no Curso de Letras já para me aprimorar, para me aprofundar mais sobre a

temática racial. Porque a gente milita, pertence a espaços voltados para a temática racial, mas a gente não, eu me considerava muito rasa ainda quanto à questão acadêmica, quanto a uma questão mais aprofundada sobre a temática. Não só de militar, de participar de eventos, de saber um pouquinho mais do movimento negro, de acompanhar a crescente com a temática racial, mas sim me formar, me informar sobre a Língua Portuguesa e a Literatura Africana. E foi aí que eu me encontrei no curso de Letras (Rosana).

Eu gostava muito de Língua Portuguesa na escola. Assim, digamos que eu tinha uma afinidade, gostava de ler, de escrever; até das regras gramaticais eu gostava de decorar. Então, tinha muita afinidade com a disciplina. E quando surgiu na UNIPAMPA, já brilhou, já brilhou assim, eu pensei: “Nossa, interessante”. Porque eu sempre fui mais das humanidades também, desde o tempo da escola. E sempre também quis trabalhar em um meio que eu pudesse ajudar diretamente as pessoas de alguma maneira. E acho que ser professora é um pouco isso: é tu estar ali, se doando de alguma maneira. Então, me motivei a ser professora por isso e a fazer o Curso de Letras pela afinidade com a disciplina mesmo. [...] Eu fui docente no curso de Letras de 2019 até 2021, como substituta. Foi um momento muito legal, porque pude trabalhar com formação de professores. Hoje em dia, eu trabalho diretamente com a gurizada, no Ensino Fundamental. Naquele momento, eu trabalhei com a formação de professores. Foi a minha primeira experiência com formação de professores. Foi muito legal, porque eu pude ver tantas pessoas motivadas a trabalharem em sala de aula, ver as pessoas conhecendo as teorias linguísticas. Porque, num primeiro momento, a gente acha que o curso de Letras vai trabalhar mais com questão de gramática. Antes de tu conhecer, depois que tu conhece, tu vê que há diversas formas de estudar a língua. Ver as pessoas conhecendo isso, os alunos conhecendo essa diversidade de conteúdo no nosso curso foi o mais legal nessa experiência docente (Luisa).

No que se refere aos estudos da Literatura Negra no Curso de Licenciatura em Letras da UNIPAMPA, Campus Bagé, as narrativas confirmam o que escrevi na seção de análise do PPC. As/os entrevistadas/os afirmam que a matriz curricular tem alguns componentes que abordam a Literatura Negra e que as experiências de leitura de autoras/es negras/os foram bastante pontuais. Assim, disseram:

Durante o curso, de todos os livros que eu li, e os que eu mais gostei foi justamente os livros que falavam sobre a literatura preta, sabe? Sobre a literatura negra. Eu, quando os professores pediam para ler os outros textos, os cânones, eu lia, mas eu não ia com aquele empenho que eu tinha quando eu lia, por exemplo, um Onjack, quando eu lia, por exemplo, um, um, um *Quarto de Despejo*, que a gente ia com muito empenho, que a gente gostava de ler, que a gente buscava lá aquilo que aconteceu com a gente (Arthur).

[...] Agora, com o Curso de Letras, é que eu me aproximei um pouco da literatura negra. A gente leu o Valdomiro, que é um escritor bageense, e foi aí que eu tive mais um conhecimento a respeito da literatura negra. Nas aulas de memorialista também, a gente leu alguma coisa. Mas, antes de eu entrar na universidade, não (Leocadia).

Eu fiz uma eletiva, que era a cadeira específica de Literatura Negra Africana. Ela era uma eletiva — não sei se voltou para o currículo, porque depois trocou-se o currículo [...] E nessas disciplinas de *Literatura da Expressão Portuguesa I*, *Literatura da Expressão Portuguesa II* e *Literatura da Expressão Portuguesa III* é que se encaixava especificamente a, voltada para, para a literatura africana. Então, essas disciplinas de literatura africana específica e o projeto de extensão também, com a professora Miriam, contemplavam essa área. Depois, a cadeira de *Literatura para Jovens e Crianças*, com a professora Zila, também contemplou algumas obras voltadas para a temática racial. E tudo que era de temática racial eu buscava participar. O curso é excelente, um curso de excelência. Eu acho que, até hoje, os professores são excelentes. Mas, ali na Língua Portuguesa, eu percebi um envolvimento maior — não sei se é porque eu sempre gostei —, mas um envolvimento maior, parece que há uma prática maior, parece que há uma prática mais efetiva, porque a gente é motivada para fazer essas atividades em sala de aula. De como desenvolver essa obra, de como tu faria a leitura dessa obra, sabendo que as escolas públicas carecem de obras, carecem de cópias dessas obras. Como estudar, como distribuir isso dentro de uma sala de aula e fazer com que os alunos tenham interesse (Rosana).

[...] Olha, a lembrança que eu tenho, assim, ao longo do curso, é que tínhamos as lusófonas, nas literaturas lusófonas, e uma delas priorizava mais as literaturas africanas. E também tinha uma disciplina — tô falando bem no sentido curricular mesmo — que eu acho que era *Cultura Africana*, se não me engano. E essa disciplina era eletiva. Então, eu, como cursava Espanhol, não tive a oportunidade de fazer porque tinha choque de horário. Gostaria de ter feito, mas não pude, porque eu tinha uma obrigatória de Espanhol no mesmo dia. O que eu lembro, em termos curriculares, é isso, porque, enfim, em outros momentos, eu não, não lembro tanto de, de ter essa questão do racismo abordada (Luisa).

A Literatura Negra tem sido trabalhada de forma pontual nos Projetos de Pesquisa, Ensino e Extensão, promovidos no Curso de Licenciatura em Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa por algumas docentes especializadas e/ou interessadas nessas leituras. Isso também foi confirmado pelas/os entrevistadas/os:

Mas o que eu observo ainda é que isso está sempre muito centrado na figura de uma pessoa. Quando não se tem aquele professor, quando não se tem um professor que estude isso, isso não é um ponto. Então, isso não é uma questão, não é uma literatura. Se não tiver um professor, como na UNIPAMPA de Bagé — nós tínhamos uma professora —, e a partir das discussões dela se falava em literatura africana, se trazia essa problemática. Mas ainda tá muito pessoalizada, ainda tá muito focada no indivíduo (Thiago).

[...] Esse projeto que eu participei com a professora Miriam era todos os sábados, uma vez por mês, e a gente estudou os autores africanos juntamente com os autores brasileiros. Depois que a gente lia as obras, fazia uma contextualização. Lemos muito o Jorge Amado, porque o pessoal lá tinha ele como referência de escritor brasileiro. Foi um projeto muito interessante, nós trocávamos experiência com as colegas. Apesar de ser uma vez por mês, foi muito interessante pra mim. Eu conheci novas obras,

conheci escritores africanos que eu nem tinha noção. E essa importância do Jorge Amado, em si, pra eles, entende? Então, foi muito importante participar desse projeto. [...] A professora Miriam tinha muito interesse nessas temáticas, mas agora ela se aposentou. Espero que as outras continuem também. [...] Ah, ela tinha muita paixão pela literatura negra. Ela que nos mostrou esses autores africanos. Foi a Professora Miriam. [...] E, no Residência Pedagógica também, nós trabalhamos até com um autor local, negro, aqui da cidade. A gente levou na aula — foi um projeto do Residência (Leocádia).

[...] Projeto de extensão — foi um projeto, eu não lembro o título, mas era sobre estudos da literatura africana, com a professora Miriam. [...] Sábados à tarde, quinzenais, a gente participava na universidade, tivemos o nosso momento de imersão também, participando, porque isso ela contemplou nessa etapa do curso de extensão, que foi fazer o momento de imersão, de sair do campus e de ir a um espaço de cultura, digamos assim, africana. No momento, a gente estava em novembro e participamos de um seminário que teve dentro de um coletivo de mulheres negras chamado Rede Nacional de Mulheres Negras de Combate à Violência. Essa rede estava na cidade, estava tendo um seminário em Bagé sobre essa temática. Propositamente, este seminário começou na Universidade, teve uma fala na Universidade à noite e no outro dia continuava num espaço de cultura, ou seja, num terreiro de Umbanda. Uma participante do nosso curso que tinha conseguido esse espaço para fazer esse seminário. [...] Encerramos o seminário nesse espaço de cultura, fazendo com que o nosso projeto de extensão ficasse mais dinâmico e tivesse esse trabalho de campo [...] Fizemos roda de conversa, fizemos oficinas ali dentro, debates sobre a temática racial e a presença da mulher nesses espaços — e, principalmente, sobre a violência sofrida não só por mulheres, mas por mulheres negras e de religião de matriz africana. Então, a gente abordou também esses assuntos nesse seminário. Esse foi um ponto alto do projeto de extensão da Universidade. [...] E, assim como eu me encantei pelas disciplinas que me interessavam — que era a temática racial —, muitos colegas também chegaram por esse atrativo: “Vamos conhecer a literatura negra. Olha, tem um curso de extensão”. Então, atraiu muita gente. E elas permaneceram firmes e fortes e, como eu digo até hoje, acho que nomeiam um pouco a Universidade quando a gente tem dentro do Curso de Letras, disciplinas específicas para trabalhar a temática racial (Rosana).

Eu lembro que participei de alguns projetos, como o PET Letras, que é Programa de Educação Tutorial, e o CEL, que é Centro de Escrita da UNIPAMPA. São dois projetos que eu tenho um carinho enorme. Foi graças ao PET Letras que eu consegui estar dentro da sala de aula e ver as realidades das escolas. A gente fazia Cine Debate e Rodas de Conversa. Lembro que tinha colegas que estavam quase se formando e que, simplesmente, só tinham o estágio no Ensino Médio e o estágio no Ensino Fundamental, e não tinham tanta perspectiva, tanto na profissão, ou até mesmo como preparar um projeto dentro de uma escola, ou até mesmo preparar, elaborar um plano de aula. Dentro do PET a gente tinha uma coluna que era publicada no *Juni Pampa*. Então, eu escrevi sobre o livro *Quarto de Despejo*, da Carolina Maria de Jesus, e também escrevi sobre a PEC das Domésticas. Pesquisei sobre a história da luta das domésticas, que não é uma história que começou ontem — é uma história que vem desde o tempo da escravidão. E o CEL, ainda estou no CEL, é um projeto que, basicamente, trabalha com escrita — aliás, com correção de escrita. Então é um projeto também me fez aprimorar mais os meus conhecimentos [...]. E, e junto a isso, eu também participei do NEABI, que é o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas. Tenho também um carinho enorme pelas pessoas que estão no grupo e que já estiveram no grupo. É um grupo que a gente, de alguma forma, se fortalece um ao outro. Embora o grupo

agora, na minha opinião, na minha visão, é um grupo que ele está um pouco morno, um pouco parado, mas ele tem tudo para ser fortalecido como era antigamente. [...] É um núcleo que carrega o nome do Oliveira Silveira, um poeta e escritor fantástico (Arthur).

Embora, ao longo da formação acadêmica na área de Letras, no contexto da UNIPAMPA, as/os entrevistadas/os não tiveram contato expressivo com a Literatura Negra de autoria negra e/ou periférica — ou tenham vivenciado experiências pontuais conduzidas por docentes brancas interessadas em trabalhá-las —, nas narrativas acerca da participação/atuação nos Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão foi destacada a importância das leituras de obras literárias de autoras/es negras/os na formação docente. Essas leituras foram significativas para elas/eles pois, disseram ter contribuído para sua atuação docente na área da Língua Portuguesa e Literatura nas escolas.

Os relatos de Arthur, Rosana e Luisa, sobre suas experiências na docência evidenciam forte engajamento com as pautas das populações negras nas atividades pedagógicas e projetos desenvolvidos, fazendo com que percebam que, os currículos nas escolas de educação básica onde atuam, atendem ao previsto na legislação brasileira que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Assim, relatam:

Meus alunos ficam encantados com a escrita do Oliveira Silveira. É uma escrita que também me encanta, que fala com a realidade, que resgata o passado e dialoga muito com o presente, com o que a gente vive agora. Trago até aqui uma lembrança que eu tive, quando eu apliquei meu projeto de dissertação e li o poema *Sou*. Um aluno olhou pra prima dele — eram parentes e estudavam juntos — e meio que se perguntaram: “Como assim, um professor falando de macumba?”. Coisa que, antigamente, quando eu estudava, Deus o livre a gente falar da nossa religião em sala de aula (Arthur).

Enquanto professora de língua portuguesa, desenvolvi um trabalho com a turma do oitavo ano sobre a história do Príncipe Custódio, porque agora há pouco, virou tema do samba-enredo de uma escola de samba do Rio de Janeiro. A Portela vai fazer o estudo, veio uma comitiva da Portela e está percorrendo o Rio Grande do Sul, esses pontos, esses locais por onde o Príncipe Custódio passou ou teria passado, vieram estudar sua influência na religião de matriz africana, daqui do Rio Grande do Sul, no Batuque do Rio Grande do Sul. Muito bem. Disse para os meus alunos: “Vocês já ouviram falar sobre o Príncipe Custódio?”. “Não.” “Vocês já perceberam que nós temos um bairro chamado Passo do Príncipe?” “Sim, minha tia mora lá, ou alguém mora lá”. Muito bem. “Vamos fazer um estudo sobre o Príncipe Custódio? Vamos. [...] Porque nesse momento eu estou numa escola como docente, e estou numa outra escola ocupando um espaço de poder, que é uma supervisão. [...] Como amanhã mesmo está acontecendo essa feira da diversidade e eu escuto sempre da supervisora: “Tu tem que ir, tu tem que

estar". Eu digo: "Eu não preciso estar nesse espaço. Quem tem que estar nesse espaço são vocês, pessoas não negras, que têm que observar a nossa presença". Porque, sendo a uma única professora negra na escola, parece que a obrigação é só minha. E eu digo: "Não, não estou sozinha nessa. Eu preciso que vocês também participem comigo, que deem o pontapé inicial". Diferente do contexto que eu estou no espaço de poder, onde ali eu já decido, ali eu já consigo envolver, ali eu tenho mais retorno (Rosana).

É um tema duro, difícil, porque o racismo é algo entranhado na sociedade. Em todos os espaços que a gente frequenta, vai ter o racismo. O racismo é como a Djamila Ribeiro diz, é uma estrutura enraizada na nossa sociedade. Acredito que a educação antirracista ainda está e um começo disso tudo, a gente tá andando a passos bem pequenininhos, porque é muito difícil mexer em uma estrutura muito firme que se criou há tanto tempo. [...] Trabalhei com biografia na escola onde eu dou aula para Ensino Fundamental, anos finais, e as biografias, eu quis pegar do Abdias e da Conceição. E eu soube que alguns torceram o nariz dizendo: "Por que eu tava levando aquilo, aqueles ali?". E eu comentei com o colega de trabalho, secretário da escola mesmo: "Não quero trabalhar Consciência Negra só em novembro. Posso trazer antes, em março, abril, maio, junho, mostrar para eles que tem pessoas negras importantes em várias áreas da sociedade. E eles perguntaram: "Quem é esse senhorzinho aí?", respondi: "Foi importantíssimo para o movimento negro". "E essa senhorinha? Ela é viva?". "É viva, uma das escritoras mais importantes do Brasil". Acho que não falei educação antirracista pra eles, porque é um termo mais nosso, mas eu tô tentando inserir, levar pessoas importantes, renomadas, mostrar para eles o outro lado da história, porque eles só sabem aquele que a gente ouviu na escola e que continua sendo contado na escola, infelizmente. Então, acho que o modo que eu tô tentando levar uma educação antirracista para os meus alunos é esse: mostrar que a questão de raça, de gênero dentro da matéria, que é possível, porque a gente tem essa liberdade de trabalhar com os textos, então, eu acho que a educação antirracista que eu tô buscando é essa, mas é bem difícil levar. É um desafio (Luisa).

Já os relatos em relação à docência na UNIPAMPA mostram que as questões étnico-raciais não são plenamente contempladas nas ações de ensino do Curso de Letras, uma vez que se prioriza na matriz curricular estudos linguísticos e de linguagem calcados na tradição eurocêntrica. Como enfatizado por Thiago, as relações étnico-raciais surgiram em função da orientação de alguns TCCs:

[...] Quando orientei um projeto de pesquisa na UNIPAMPA, trabalhei com TCCs das mais diferentes, porque como o projeto que eu tinha era discurso e minorias. Assim, agreguei pessoas que estavam interessadas em discutir questões relacionadas às minorias sociais. Então, tinha gente que trabalhou com questão de LGBT, teve gente que trabalhou com questão de relações étnico-raciais, questão de gênero, questão até de masculinidade. Então, foi mais nesse sentido, assim, de pensar nessas, nessas minorias. Nunca tive, a não ser quando eu estava no NEABI, um olhar tão, vamos dizer assim, focado para as questões de negritude. Nunca foi meu campo de estudo, talvez porque essa questão tenha surgido tardiamente na minha vida. Por muito tempo, não a percebi como algo que pudesse ser estudado. [...] Meu mestrado era sobre questões LGBTs. Eu falava sobre homossexualidade, porque a questão, se eu parar para pensar, assim, na minha história, eh, me interessava muito mais em entender as questões de sexualidade, porque

era de onde vinham as agressões muito maiores, de onde eu já, as agressões que eu vivi, assim, digo assim, em relação à sociedade, eu sofria muito mais agressões em função da minha sexualidade, ou eu entendia muito mais, acho que é melhor dizer assim, eu entendia muito mais e percebia muito mais as agressões vindas da minha sexualidade do que as agressões vindas da minha cor. Ela, então, então essa é uma discussão que ela vem muito tarde para mim, ela vem muito depois, assim. Tanto é que ela nunca foi um objeto de investigação minha, assim. Só depois que eu fui investigar, alguma coisa, que eu fui estudar, que eu fui ler. Era, parece que era algo posto, que era algo dado, assim. Então, especificamente questões relacionadas à negritude não foram objetos de investigação minha, assim, eu não, eu não investiguei, assim, eu nunca estudei explicitamente. (Thiago)

A fala de Leocádia endossa esta percepção pois, refere que essas temáticas não tem sido trabalhadas no Curso:

Hoje em dia isso tá mudando, mas acho que ainda precisamos trabalhar mais nesse sentido, levar mais essas temáticas pra sala de aula desde o início, desde a formação do aluno. Pretendo trabalhar com essa temática, como te disse, vou terminar minha graduação e vou me dedicar mais a estudar a Literatura Negra (Leocadia).

Sobre a identificação da Literatura Negra, as falas de Arthur e Luisa associaram-na às lutas e resistências negras:

A compreensão que tenho assim da Literatura Negra conversa muito com o conceito de literatura periférica — aquela literatura que vai falar das dores, das lutas, das batalhas e dos sofrimentos da população negra. Eu acho que a Literatura Negra vem para falar a realidade e para dialogar com aquilo que acontece na vida da pessoa preta. A vida do preto, ela é sofrida, ela é de luta, ela é de resistência. Durante o curso, de todos os livros que eu li, e os que eu mais gostei foi justamente os da literatura preta, sobre a Literatura Negra. Quando os professores pediam para ler outros textos, os cânones, eu lia, mas eu não ia com aquele empenho que eu tinha quando eu lia, por exemplo, Ondjack, ou Quarto de Despejo. A gente buscava lá aquilo que aconteceu com a gente, a Literatura Negra faz com que a gente mergulhe em nossas emoções e lembranças. Esse é o meu entendimento da Literatura Negra: fazer com que a gente se toque, fazer com que a gente se mova, fazer com que a gente se comova (Arthur).

[...] Entendo como uma literatura que vem para dar voz — talvez uma voz que já existia, mas que não era mostrada, que era silenciada. Então, é uma literatura para dar voz. A Conceição Evaristo, por exemplo, dá voz. Tenho alguns livros ali da Djamilia Ribeiro — que não é bem da literatura — e da Cida Bento, mas são mulheres negras que escrevem. Então, acho que agora a gente tem acesso, a gente tem mais oportunidade de ler. A gente tá procurando ter esse espaço (Luisa).

Extraio destas narrativas a ideia da Literatura Negra como prática que liberta as vozes negras dos silenciamentos históricos, desmascara o racismo e produz representatividade nos espaços escolares e acadêmicos. Ao adentrar nestes

espaços, muitos estudantes negras/os buscam enfrentar os silenciamentos, desmontar as estruturas e denunciar as opressões. Para isso, criam estratégias, entre elas formar vínculos de amizade e solidariedade com seus pares, unindo forças entre si, como foi dito nas falas:

Semana passada, uma amiga minha, que também é preta, foi convidada para trabalhar numa escola particular aqui de Porto Alegre. Só que ela não aceitou porque já tá com uma carga horária bem cheia. E eu disse: “Acho que esse convite tu pode fazer para a Melany”. Ela é uma mulher preta, também tá no corre. [...] A gente, enquanto preto, nós temos que nos unir, tem que um abraçar o outro, tem que colocar a escadinha pro outro também poder subir. Eu disse pra ela: “A gente tem que fazer que nem a branquitude; a branquitude se une também”. E ela disse: “Ah, agora eu te entendi”. Ou seja, essa minha amiga meio que não se deu conta de que, pelo fato de a outra colega ser preta, a gente deveria ajudar ela, sabe? Porque eu vejo muito isso — é bem como aquele livro da Cida Bento, *Pacto da Branquitude* diz: as pessoas brancas são unidas naturalmente. Elas não precisam conversar, não precisam se articular, porque tudo se encaixa entre elas, entre seus pares. Agora a gente não, a gente tem que estar se unindo, tem que estar: “Ópa, fulaninho tá caindo!”. “Ei, ei, ei, ei, ei, levanta, levanta, levanta!” (Arthur).

Vejo uma necessidade, uma grande necessidade. Durante quase todo o meu processo de estudos, era eu a única negra da sala. Acho muito importante que as pessoas negras tem que ocupar o espaço lá na universidade. É um espaço nosso, que temos de ocupar. Eu fui e ocupei o meu espaço na universidade; era a única negra da sala. Pra mim, eu era que nem eles, eu sou que nem eles, entende? Então, não teve problema nenhum — se tinha colegas racistas, era problema delas. Acho que os negros têm de ocupar o espaço deles não só na universidade, mas em cargos públicos e vários outros segmentos (Leocadia).

Quando eu digo NEABI, não só o nosso, mas também os outros NEABIs dos outros campus. Temos o NEABI e, com ele, a gente está contemplando a Lei 10.639, mas não era bem isso. A gente queria mais. Queríamos mais: que esses professores também se formassem, que tivessem uma capacitação. E ainda mais requerendo que, assim como o Curso de Letras tinha uma disciplina voltada à temática racial — no caso, à literatura —, os outros cursos também contemplassem uma disciplina com a mesma temática. Essa foi a nossa luta até o final (Rosana).

Reafirmo, assim, que o fortalecimento da identidade negra acontece nas relações entre diferentes sujeitos que se reconhecem negras/os, em vista das suas histórias e memórias. Abdias do Nascimento (2002) escreve sobre o quilombismo, que se fundamenta em: “Assegurar a condição humana do povo afro-brasileiro, há tantos séculos tratado e definido de forma humilhante e opressiva”, como “fundamento ético” (Nascimento, 2002, p. 350). Entre as propostas do quilombismo está a construção de um país igualitário e justo, em que prevaleça a democracia e

todas/os tenham seus direitos reconhecido — uma busca pelo combate às injustiças econômicas, sociais e raciais, bem como pelo resgate da pluralidade de culturas.

A garantia de direitos sociais das populações negras deve se dar em todos os aspectos e abranger todos as suas necessidades: “Um futuro melhor para o negro tanto exige uma nova realidade em termos de pão, moradia, saúde, trabalho, como requer um outro clima moral e espiritual de respeito às componentes mais sensíveis da personalidade negra expressas em sua religião, cultura, história, costumes e outras formas” (Nascimento, 2002, p. 347). Trata-se de um projeto de coletividade que surge do sentimento de reconhecimento da ancestralidade africana e afro-brasileira e de pertencimento às populações negras como sujeita/o negra/o. Assim, entendo que a Literatura Negra é, em si, um meio e um fim voltado ao bem comum — ao estreitamento dos vínculos entre pessoas negras e não negras —, tornando os espaços que habitam mais solidários e propiciando enfrentamentos às desigualdades e ao racismo sempre que necessário para a proteção e a garantia do direito de existir, usufruir e conviver.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento, sou impelida a escrever com base nas minhas experiências. “E é claro que tenho medo, porque a transformação do silêncio em linguagem e ação é um ato de revelação individual, algo que parece estar sempre carregado de perigo” (Lorde, 2019, p. 51). A sensação é realmente de medo. Não imaginava que o processo seria tão doloroso e, ao mesmo tempo, libertador. As leituras realizadas para melhor compreensão do tema estudado, que dialogam com algumas disciplinas cursadas, permitiram-me entender o processo histórico de configuração do racismo, do sexismo e do pacto da branquitude — efeitos que senti desde meus primeiros anos escolares e que hoje consigo compreender de modo substancial.

Hoje, encontro algumas respostas para essas inquietações. Percebo que minhas experiências educativas e formativas, tanto de vida quanto acadêmicas, dialogam com muitos relatos das autoras que li e estudei para compor esta dissertação — escritoras como Kilomba (2019), Hooks (2013), Lorde (2019), Evaristo (2020), entre outras. Embora alguns textos sejam complexos, o fato de compartilhar vivências semelhantes — e outras idênticas —, sem nenhuma presunção, faz-me sentir próxima a elas.

Muitas das expressões que ouvi ao longo da vida encontram hoje respostas nas leituras que tenho feito. Assim ocorre em relação às experiências compartilhadas por uma das entrevistadas de Kilomba relatada em *Memórias da Plantação* (2019), na seção “Políticas do cabelo”. O “cabelo africano”, tantas vezes — e ainda hoje — estereotipado como “cabelo ruim” (Kilomba, 2019, p. 127), leva meninas negras a perderem sua autoestima e, quando adultas, a sentirem-se obrigadas a alisar os cabelos. Também me vejo representada, pois vivenciei essas situações e passei por uma enorme inquietação ao compreender o sistema colonial que se expressava em cada fala, muitas vezes disfarçada de elogio: “Como és caprichosa, sempre bem penteada!”, “Como lavas o teu cabelo?”, “Como fazes para pentear o teu cabelo?”, “Por que não alisas o teu cabelo?”, “Por que não cortas bem baixinho?”, “Posso tocar no teu cabelo?”. O racismo e o preconceito estão impregnados em cada enunciado. E quanto ao modo de se comportar, frases como “Ela não se comporta como uma negra” revela que a expectativa é sempre de atitudes que causem constrangimento. Já me perguntei o que significa “agir como uma negra”.

Também me sinto afetada pela forma poética como Evaristo (2020, p. 50) em *Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita*, descreve as experiências da infância ao narrar a profissão de lavadeira exercida pela sua mãe. Minha mãe também era lavadeira, e a cena que vivenciei foi igual: “Uma leitura solene do rol acontecia no espaço da cozinha das senhoras”. O rol contendo a lista de roupas sujas que saíam das casas das patroas e, ao retornarem limpas, eram novamente conferidas nas cozinhas. Essa conferência tinha dois propósitos: verificar se alguma peça estava faltando e examinar se as roupas estavam realmente limpas e bem engomadas. A identificação que tenho com estas narrativas tem afirmado minha identidade de mulher negra periférica.

O racismo estrutural e epistêmico, infelizmente, é limitante, pois o silenciamento surge muitas vezes antes mesmo de nos pronunciarmos, ao ouvirmos frases como “talvez até consiga”, ou “não vai dar conta”. A suposta incapacidade intelectual está atrelada à cor da pele, não importando o quanto a trajetória escolar tenha sido de êxito e notas altas — e isso imobiliza negras/os. No entanto, quando prevalece a vontade e a conscientização da importância de adquirir o conhecimento científico que tanto sonhei, aprendi a criar brechas, a construir quilombos — e isso me fortaleceu. Através das leituras, das trocas de ideias e de saber que o sofrimento a nós imposto é compartilhado por outros — e não fruto da nossa imaginação, como ouço dizer: “Ela é extremamente sensível”, expressão que mascara a crueldade de certas colocações —, compreendi que não estamos sós.

Um sonho atravessado por muitas lutas, resistência, persistência, sofrimentos e enfrentamentos — individuais e coletivos — dentro e fora da universidade, por vezes me desmotivava. Contudo, o propósito de não desistir sempre foi maior. No processo da escrita, tornou-se praticamente impossível investigar sem que a experiência pessoal se fizesse presente, pois, para cada componente curricular estudado, as leituras e entrevistas realizadas traziam as vivências que nem a teoria consegue traduzir — e que não podem ser silenciadas ou negadas. Desconstruir conceitos eurocêtricos impostos desde que iniciei na educação básica, deparar-me com fatos históricos cruéis e com experiências pessoais foi um grande desafio enfrentado em um ambiente hostil e parcial, como é a universidade. Somos representantes da história vivida por uma grande parcela da população brasileira, mas ainda é um pequeno grupo o que ousa entrar na universidade e permanecer nesse espaço teoricamente “neutro”. “Por isso a representatividade é tão importante:

onde a gente não se vê, a gente não se pensa, não se projeta” (Pinheiro, 2023, p. 20).

Às pessoas negras sempre foi imposta a condição de termos mais força física para o trabalho braçal e também para resistir à dor física e emocional, enquanto nossa inteligência era tida como inexistente. O racismo estrutural e epistêmico está presente em todos os espaços da sociedade. Hoje, ao adentrarmos algumas esferas, descobrimos e entendemos que nossa força intelectual também pode ser manifestada através da escrita. Chegamos até aqui não apenas por sermos “esforçadas/os” ou pelas cotas, mas por sermos capazes. Durante esta trajetória pude contar com a minha orientadora, Profa. Dulce, cujo conhecimento e aprofundamento teórico foram fundamentais para a construção desta dissertação, repleta de questões complexas. Pude contar com sua presença sempre que precisei esclarecer dúvidas. Um dos desafios desta escrita também se deu pelo fato de estarmos em lados historicamente, socialmente e racialmente distanciados, o que dificultou, por muitas vezes, a escuta, mas não impediu o diálogo.

Assim, foi possível finalizar esta dissertação na qual afirmo: a Literatura Negra tem sido trabalhada no Curso de Licenciatura em Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa da UNIPAMPA, Campus Bagé, embora se faça necessário ampliar essa abordagem no sentido de contemplar a discussão do racismo e de promover a formação docente voltada à Educação das Relações Étnico-Raciais. Tendo em vista que, os resultados da análise das matrizes curriculares do curso, descritas no PPC, mostraram que há apenas um componente obrigatório que contempla o estudo de obras de autoria negra: o componente **Literaturas Africanas de Língua Portuguesa**, cuja ementa abarca a produção literária africana de autoras/es nascidas/os em países como Angola, Moçambique, Guiné-Bissau e Cabo Verde, bem como questões acerca de gênero e raça na cultura africana, além da elaboração de projetos de ensino e/ou materiais didáticos adequados a tais abordagens.

No PPC, contudo, não foi identificado nenhum componente curricular obrigatório que especifique a abordagem da Educação das Relações Étnico-Raciais, mesmo após mais de duas décadas da promulgação da Lei nº 10.639/2003. As Relações Étnico-Raciais são tratadas como tema transversal. Assim, o currículo não atende plenamente às prerrogativas legais e denota uma perspectiva de ensino de

língua portuguesa e de literatura baseada na tradição eurocêntrica, o que compromete uma discussão aprofundada do racismo estrutural e epistêmico.

Por outro lado, as ações formativas ofertadas via Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão propiciam o contato e o estudo de obras de autoras/es negras/os, africanas/os e afro-brasileiras/os. Entretanto, cabe destacar que, assim como ocorre com as disciplinas eletivas, por não haver obrigatoriedade, as/os discentes podem ou não participar dessas ações, dependendo de seus interesses.

Sobre as experiências vividas no Curso de Licenciatura em Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa, as/os entrevistadas/os relataram que a universidade é um lugar de difícil acesso para pessoas negras, sendo que muitas que começam o curso não conseguem concluí-lo. Apenas um pequeno grupo adentra esse espaço, e a presença de docentes negras/os é rara. A necessidade e a busca por um espaço de representatividade são fundamentais. As/os participantes da pesquisa disseram ter encontrado na Literatura Negra esse lugar de pertencimento, o que possibilitou a abordagem da temática racial por meio do estudo de obras de autores africanos e afro-brasileiros. Afirmaram que a matriz curricular possui alguns componentes que abordam a Literatura Negra e que as experiências de leitura de autoras/es negras/os foram pontuais. Relataram também que o estudo da Literatura Negra e da temática racial tem sido trabalhado por determinadas docentes engajadas na produção de conhecimentos a elas voltados.

Em relação ao racismo estrutural e epistêmico, emerge das narrativas relatos de exclusão racial, social, financeira e estética vivenciada pelas/os entrevistadas/os. As dificuldades de acesso a escolas com ensino mais diversificado, a rejeição por não se adequar ao padrão estético eurocêntrico — tido como representação do belo —, o desconhecimento da temática racial no convívio familiar, a ausência de representatividade no grupo social e a cobrança para seguir determinados padrões de comportamentos impostos pela sociedade racista, muitas vezes associados à falta de condições básicas de sobrevivência, resultam da distribuição desigual do capital e do racismo. As famílias investem nos estudos como única oportunidade de pessoas negras ascenderem socialmente.

Concepções e práticas com a Literatura Negra foram evidenciadas nos relatos das/os entrevistadas/os, que consideram importante trabalhar essa temática na educação básica em suas escolas. Entendendo que, a literatura amplia possibilidades de abordar um tema doloroso e difícil como o racismo. Nos Projetos

de Ensino, Pesquisa e Extensão, destacou-se a importância das leituras de obras literárias de autoras/es negras/os na formação docente. Essas leituras foram significativas para as/os entrevistadas/os, pois afirmaram ter contribuído na sua atuação docente na área da Língua Portuguesa e Literatura nas escolas.

Para concluir, destaco que, durante o processo de investigação, algo despertou a minha atenção: o fato de que as/os participantes da pesquisa aceitarem prontamente meu convite, disponibilizando seu tempo e compartilhando suas vivências para a construção deste trabalho — desde a primeira conversa que tive com a Profa. Miriam, proponente dos projetos, seguida das entrevistas com Arthur, Leocadia, Rosana, Luisa e Thiago. Momentos de diálogo que tiveram grande significado para mim. Sinto que, durante as entrevistas narrativas, estávamos aquilombadas/os, compartilhando nossas vivências, historicamente consideradas sem valor. Foram momentos importantes e impactantes, atravessados por memórias dolorosas, por aprendizados, por superações e por conquistas — sim conquistas —, entre elas o fato de estas narrativas fazerem parte da construção desta pesquisa, quebrando o silenciamento de vozes negras que aqui se unem à minha voz.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução: Júlia Romeu. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALVES, Miriam. A literatura negra feminina no Brasil: pensando a existência. **Revista da ABPN**, [S. l.]. v. 1, n. 3, p. 181-189, nov. 2010-fev. 2011. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/280/261>. Acesso em: 9 mar. 2025.

AMARAL, Jorge Fernando Barbosa do. **A literatura brasileira e a monstruosidade negra nos portões da diferença**. 2015. 191 f. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

ARAÚJO, Danielle Pereira de; SILVA, Marcos Antonio Batista da. Ações antirracistas no ensino superior: ensinando alunas(os) negras(os) a escrever sem medo. **Revista Contemporânea de Educação**, [S. l.]. 2021. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/48187>. Acesso em: 11 abr. 2025.

BARROS, José D'Assunção. **A construção social da cor: diferença e desigualdades na formação da sociedade brasileira**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BENTO, Cida. **O Pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 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: 15 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <https://prograd.ufu.br/legislacoes/parecer-cnecp-no-3-de-10-de-marco-de->

2004#:~:text=Resumo%3A,Cultura%20Afro%2DBrasileira%20e%20Africana. Acesso em: 23. out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais**. Brasília: MEC/SECAD, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes\\_eticoraciais.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf). Acesso em: 15 jun. 2024.

BRITO, José Estáquio. Educação e relações étnico-raciais: desafios e perspectivas para o trabalho docente. **Revista Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 14, n. 18, dez. 2011, p. 57-74. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/231/201>. Acesso em: 22 set. 2024.

CARINE, Bárbara. **Querido estudante negro**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011, p. 171-193.

CARMO, Nicácia Lina do. **A História e a Cultura Africana e Afro-Brasileira: lei 10.639/03 no diretório dos grupos de pesquisa registrados no CNPq**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências da Informação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Orientadora: Profa. Dra. Roseli Fischmann. 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], n. 23, p. 36-61. maio-ago. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200004>. Acesso em: 15 jun. 2024.

COSTA, Vanessa Rosa da. **Protagonismos de meninas negras na literatura infantil contemporânea**. Orientadora: Profa. Dra. Jane Felipe de Souza. 2020. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2020.

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

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, [S. l.], v. 12, n. 23, p. 100-122, jul. 2007. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/1670/167013398007.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2024.

DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. **Terceira Margem**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 113-138, jul.-dez. 2010. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/tm/article/view/10953/8012> . Acesso: 9 mar. 2025.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. *In*: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (Orgs.). **Escrevivência: a escrita de nós** - reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020, p. 49-54.

EVARISTO, Conceição. Literatura Negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. Belo Horizonte: **Scripta**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2009. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4365/4510>. Acesso em: 3 abr. 2024.

FONTOURA, Pâmela Amaro. **Sarar-Sopapar-Aquilombar**: O sarau como experiência educativa da comunidade negra em Porto Alegre. Orientadora: Profa. Dra. Carla Beatriz Meinerz. 2019. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2019.

FREDERICO, Grazielle; MOLLO, Lúcia Tormin; DUTRA, Paula Queiroz. “Escrevo porque não dá para não escrever”: entrevista com Miriam Alves. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 51, p. 289–294, maio-ago. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/elbc/a/XsJtLTDFzznjgTPTwZcDQvD/?lang=pt>. Acesso em: 9 mar. 2025.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, [S. l.], v. 9, p. 38–47, 2002. DOI: 10.17851/2317-2096.9.38-47. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/17912>. Acesso em: 11 abr. 2025.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], n. 23, p. 75-85, maio-ago. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200006>. Acesso em: 15 jun. 2024.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan.-abr. 2012. Disponível em: [http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5\\_Gomes\\_N%20L\\_Rel\\_etnico\\_raciais\\_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf](http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf). Acesso em: 22 set. 2024.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. **Geledés – Instituto da Mulher Negra**, [S. l.], p. 39-62, 2017.

GONÇALVES, Maria Alice Rezende. A Cultura Afro-Brasileira e a escola. *In*: GONÇALVES, Maria Alice Rezende (Org.). **Educação, Cultura e Literatura Afro-Brasileira**: contribuições para a discussão da questão racial na escola. Rio de Janeiro: Quartet: NEAB-UERJ, 2007. p. 159-186.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&, 2006.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

JARDIM, Hélen de Oliveira Soares. **Vozes de mulheres negras da Umbanda**: a educação nos terreiros e comunidades afro-brasileiras da cidade de Bagé (RS). Orientadora: Profa. Dra. Francéli Brizolla. Dissertação (Mestrado em Ensino), Universidade Federal do Pampa, Bagé, RS, 2022.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 90-112.

KELM, Míriam. **A Representação Ficcional de Eventos-Limite**: a exemplaridade das guerras coloniais portuguesas [Projeto de Pesquisa]. Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA, Bagé, RS, 2007 a 2010.

KELM, Míriam. **Núcleo de Estudos de Literaturas Lusófonas no Pampa – NELLP**. [Projeto de Ensino]. Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA, Bagé, RS, 2011.

KELM, Míriam. **Representações da História, da Identidade, de Gênero e da Memória nas Literaturas de Expressão Portuguesa** [Projeto de Pesquisa]. Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA, Bagé, RS, 2013 a 2015.

KELM, Míriam. **Literatura Afro-Brasileira - Abordagem Introdutória**: a literatura tem cor? [Projeto de Extensão]. Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA, Bagé, RS, 2019.

KELM, Míriam. **Autores africanos/leitores da produção literária brasileira**: relações, influência e implicações na criação artística [Projeto de Pesquisa]. Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA, Bagé, RS, 2021 a 2023.

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

LEITES, Marlene Hernandez. **A questão da raça e da diferença**: um olhar sobre outros olhares. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

LORDE, Audre. **Irmã Outsider**. Tradução: Stephanie Borges. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MACHADO, Jéssica Vicência das Chagas. **Literatura feminina e negra e suas relações educacionais**: escrituras formativas de Conceição Evaristo. Orientador: Prof. Dr. Alex Sander da Silva. 2021. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2021.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 edições, 2019.

MOORE, Carlos. **Racismo e sociedade**: novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *In*: BRANDÃO, André Augusto P. (Org.). **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói: EDUFF, 2004, p. 01-17.

NASCIMENTO, Abdias do. O quilombismo: Documentos de uma militância pan-africanista. 2. ed. Brasília; Rio de Janeiro: Fundação Palmares; OR Editor Produtor, 2002.

NASCIMENTO, Abdias do. Quilombismo: um conceito emergente do processo históricocultural da população afro-brasileira. *In*: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2013, p. 197-218.

NETO, João Ximendes. **Carolina Maria de Jesus**: uma estrangeira em nossa literatura. Rio de Janeiro, 2018. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2018.

OLIVEIRA, Carla Alves Essinger de. **Literatura infantil afro-brasileira e identidades das crianças negras em uma escola pública**. 2019. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. Educação para as relações etnicorraciais: vocês tem feito o trabalho de vocês? *In*: BEZERRA, Rosilda Alves; LIMA, Tânia; SECCO, Carmen Tindó; FREITAS, Sávio. **Afrolic**: literatura desigualdade, ensino. Natal: Editora Caule de Papiro, 2022, p. 134-146.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder - Eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo. **A Colonialidade do Saber**: eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas Latino americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 107-130.

RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio (Orgs.). **Cadernos Negros**: Contos Afro-Brasileiros, v. 32. São Paulo: Quilombhoje, 2009.

ROLON, Renata Brandespin. O ensino das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa no currículo escolar. **Revista Ecos**, [S. l.], v. 11, n. 2, dez. 2011, p. 131-139. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article/view/720>. Acesso em: 15 jun. 2024.

SANTOS, Ana Lúcia Domingues dos. **A cultura africana nas escolas brasileiras**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Letras) – Universidade Federal do Pampa, Bagé, RS, 2017.

SANTOS, Ester Mascarenhas; REIS, Maria Clareth Gonçalves. A poética feminina negra na literatura infantil e juvenil: arte e vida. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 14, n. 39, p. 172–194, 2022. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1387>. Acesso em: 13 mar. 2024.

SANTOS, Ivana Beatriz dos. **Educação, infâncias e literaturas**: ouvindo meninas negras a partir de algumas leituras (E.M.E.I.E.F. Oswaldo Hülse, Criciúma – SC). Orientadora: Profa. Dra. Marli de Oliveira Costa. 2017. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2017.

SANTOS, Raíssa Francisco dos. **A protagonista da história**: a literatura infantil negra. Orientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria. 2021. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 2021.

SANTOS, Silvia Karla Batista de Macena Martins dos. O que é ser negro no Brasil? Uma reflexão sobre o processo de construção da identidade do povo brasileiro. **Cadernos Imbondeiro**, João Pessoa, v. 2, n. 1, p. 1-12, 2012.

SILVA, Cleiton Oliveira da. **Regionalismo e fragmentação na experiência Barravento**: estudo de assimilações e análise de personagens. Orientador: Prof. Dr. Ivan Francisco Marques. 2020. 164 f. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - Universidade de São Paulo. 2020.

SILVA, Geraldo Ferreira da. **Maria Firmina dos Reis**: a voz negra na Literatura Brasileira dos oitocentos. Profa. Dra. Ivana Ferrante Rebello. 2017. 114 f. Dissertação (Mestrado em Letras - Estudos Literários) - Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), Montes Claros, 2017.

SILVA, Maria José Lopes da. Desvendando identidades não reveladas: dilemas da pedagogia multirracial na escola brasileira. *In*: GONÇALVES, Maria Alice Rezende (Org.). **Educação, Cultura e Literatura Afro-Brasileira**: contribuições para a discussão da questão racial na escola. Rio de Janeiro: Quartet: NEAB-UERJ, 2007. p. 265-291.

SILVA, Sulamita Rosa da. **Trajetórias de professoras negras dos cursos de formação de professores da UFAC/Campus Rio Branco**. 2019. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Acre, Rio Branco, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 73-102.

SOUSA, Maria Goreti da Silva; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, [S. l.], v. 33, n. 2, p. 149-158, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/149>. Acesso em: 15 set. 2024

SOUZA, Elizabeth de Souza Gomes. **Narrativas que tecem redes de conhecimento sobre a Lei 10.639/03 no currículo do curso de Pedagogia do INES**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós Graduação em Educação, Niterói, 2019.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes de identidade do negro brasileiro em ascensão social. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

SOUZA, Sylvia Soares de. **Abioye, Bruna e Cora**: uma proposta de reeducação das relações raciais na literatura infantil. 2019. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Projeto Pedagógico de Curso Licenciatura em Letras – Português e Literaturas da Língua Portuguesa**. Bagé, RS, jan. 2010. Disponível em: <https://cursos.unipampa.edu.br/cursos/letrasportugueseliteraturas/files/2025/05/ppc-2010.pdf>. Acesso em: 26 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Projeto Pedagógico de Curso - Licenciatura em Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa**. Bagé, RS, fev. 2014. Disponível em: <https://cursos.unipampa.edu.br/cursos/letrasportugueseliteraturas/files/2025/05/ppc-2014.pdf>. Acesso em: 26 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Projeto Pedagógico de Curso - Licenciatura em Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa**. Bagé, RS, nov. 2019. Disponível em: <https://cursos.unipampa.edu.br/cursos/letrasportugueseliteraturas/files/2025/05/ppc-2019.pdf>. Acesso em: 26 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Projeto Pedagógico de Curso - Licenciatura em Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa**. Bagé, RS, maio. 2022. Disponível em: <https://repositorio.unipampa.edu.br/server/api/core/bitstreams/0507826f-6407-4090-9a25-c08bc13e4ac1/content>. Acesso em: 26 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Matriz Curricular do Curso de Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa**. Bagé, RS, [s.d.]. Disponível em: <https://cursos.unipampa.edu.br/cursos/letrasportugueseliteraturas/matriz-curricular/>. Acesso em: 25 out. 2025.

VINCO, Sônia Regina. **Tornar-se**: Literatura infantil e educação antirracista. Orientadora: Profa. Dra. Mailsa Carla Pinto Passos. 208 f. 2019. Tese (Doutorado

em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

VISENTINI, Paulo Fagundes; RIBEIRO, Luiz Dario Teixeira; PEREIRA, Analúcia Danilevicz. **História da África e dos africanos**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 07-72.

## APÊNDICE A – Termo de Consentimento

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto de Pesquisa: A Literatura Negra na Formação Docente do Curso de Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa da UNIPAMPA, Campus Bagé (RS): em vias de construção de uma educação antirracista. Responsáveis: Ana Lúcia Domingues dos Santos, (mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino UNIPAMPA/Campus Bagé) e Profa. Dra. Dulce Mari da Silva Voss (orientadora).

Você está sendo convidada (o) para participar, como voluntária, na produção de dados sobre o Projeto de Pesquisa: A Literatura Negra na Formação Docente do Curso de Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa da UNIPAMPA, Campus Bagé (RS): em vias de construção de uma educação antirracista, que tem por objetivo: analisar o trabalho pedagógico desenvolvido com a Literatura Negra em ações de formação docente no Curso de Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA/Campus Bagé), no sentido de compreender as possíveis contribuições na construção de uma educação antirracista.

Por meio deste documento e a qualquer tempo você poderá solicitar esclarecimentos adicionais sobre o projeto em qualquer aspecto que desejar. Também poderá retirar seu consentimento ou interrompê-lo a qualquer momento, sem sofrer qualquer tipo de penalidade ou prejuízo.

Informamos ainda que manteremos em sigilo os nomes dos sujeitos participantes, preservando sua identidade profissional e resguardando-os/as de danos morais e sociais que possam afetar sua carreira ou imagem. Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Os gastos necessários para a sua participação serão assumidos pelos proponentes. Os resultados poderão ser divulgados em publicações científicas através de artigos ou apresentações em eventos da área da educação.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento.

Nome do/a Participante: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
**Assinatura do/a Participante**

\_\_\_\_\_  
**Assinatura da Proponente**

**Local e data: Bagé/RS – dia/mês/ano**

## APÊNDICE B – Roteiro das entrevistas

### ROTEIRO DA ENTREVISTA COM AS/OS SUJEITAS/OS DA PESQUISA Literatura Negra no Curso de Licenciatura em Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa (UNIPAMPA, Campus Bagé – RS)

Data da entrevista: \_\_\_\_\_ Horário: \_\_\_\_\_

Docente ou discente: \_\_\_\_\_

1. Dados da/o Entrevistada/o:

Nome: \_\_\_\_\_

Gênero: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Estado Civil: \_\_\_\_\_ Filhos: ( ) sim ( ) não

Local em que reside: \_\_\_\_\_

Graduação e instituição em que cursou: \_\_\_\_\_

Ingresso pelo sistema de cotas raciais: ( ) sim ( ) não

Temática do TCC: \_\_\_\_\_

Atuação docente na educação básica ou superior, instituições:

\_\_\_\_\_

Atuação no ensino de português e literatura: ( ) sim ( ) não

Trabalho em outra atividade: ( ) não ( ) sim, Qual?

\_\_\_\_\_

Ingresso no trabalho pelo sistema de cotas raciais: ( ) sim ( ) não

Pós-Graduação concluída ou em andamento, instituição:

\_\_\_\_\_

Temática pesquisada: \_\_\_\_\_

2. Autodescrição (aspectos identitários, experiências pessoais, relações, posicionamentos, vivências);
3. Histórico da formação na educação básica;
4. Ingresso/formação na educação superior e na pós-graduação;
5. Participação/atuação em Projetos de Pesquisa, Ensino e Extensão promovidos pelo Curso de Letras da UNIPAMPA;
6. Inserção/atuação social nas comunidades e no trabalho dentro ou fora das escolas;
7. Compreensão acerca da Literatura Negra e sua inserção nas ações/práticas educativas na Graduação, na Pós-graduação e nas escolas de educação básica.

## APÊNDICE C – Termos de Consentimento Assinados pelos/as Participantes

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto de Pesquisa: A Literatura Negra na Formação Docente do Curso de Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa da UNIPAMPA, Campus Bagé (RS): em vias de construção de uma educação antirracista. Responsáveis: Ana Lúcia Domingues dos Santos, (mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino UNIPAMPA/Campus Bagé) e Profa. Dra. Dulce Mari da Silva Voss (orientadora).


Você está sendo convidada (o) para participar, como voluntária, na produção de dados sobre o Projeto de Pesquisa: A Literatura Negra na Formação Docente do Curso de Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa da UNIPAMPA, Campus Bagé (RS): em vias de construção de uma educação antirracista, que tem por objetivo: analisar o trabalho pedagógico desenvolvido com a Literatura Negra em ações de formação docente no Curso de Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA/Campus Bagé), no sentido de compreender as possíveis contribuições na construção de uma educação antirracista.

Por meio deste documento e a qualquer tempo você poderá solicitar esclarecimentos adicionais sobre o projeto em qualquer aspecto que desejar. Também poderá retirar seu consentimento ou interrompê-lo a qualquer momento, sem sofrer qualquer tipo de penalidade ou prejuízo.

Informamos ainda que manteremos em sigilo os nomes dos sujeitos participantes, preservando sua identidade profissional e resguardando-os/as de danos morais e sociais que possam afetar sua carreira ou imagem. Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Os gastos necessários para a sua participação serão assumidos pelos proponentes. Os resultados poderão ser divulgados em publicações científicas através de artigos ou apresentações em eventos da área da educação.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento.

Nome do/a Participante: Profa. Dra. Miriam Denise Kelm

 Documento assinado digitalmente  
MIRIAM DENISE KELM  
Data: 31/10/2024 06:39:34-0300  
verifique em <https://validar.it.gov.br>

---

Assinatura do/a Participante

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto de Pesquisa: A Literatura Negra na Formação Docente do Curso de Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa da UNIPAMPA, Campus Bagé (RS): em vias de construção de uma educação antirracista. Responsáveis: Ana Lúcia Domingues dos Santos, (mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino UNIPAMPA/Campus Bagé) e Profa. Dra. Dulce Mari da Silva Voss (orientadora).


Você está sendo convidada (o) para participar, como voluntária, na produção de dados sobre o Projeto de Pesquisa: A Literatura Negra na Formação Docente do Curso de Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa da UNIPAMPA, Campus Bagé (RS): em vias de construção de uma educação antirracista, que tem por objetivo: analisar o trabalho pedagógico desenvolvido com a Literatura Negra em ações de formação docente no Curso de Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA/Campus Bagé), no sentido de compreender as possíveis contribuições na construção de uma educação antirracista.

Por meio deste documento e a qualquer tempo você poderá solicitar esclarecimentos adicionais sobre o projeto em qualquer aspecto que desejar. Também poderá retirar seu consentimento ou interrompê-lo a qualquer momento, sem sofrer qualquer tipo de penalidade ou prejuízo.

Informamos ainda que manteremos em sigilo os nomes dos sujeitos participantes, preservando sua identidade profissional e resguardando-os/as de danos morais e sociais que possam afetar sua carreira ou imagem. Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Os gastos necessários para a sua participação serão assumidos pelos proponentes. Os resultados poderão ser divulgados em publicações científicas através de artigos ou apresentações em eventos da área da educação.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento.

Nome do/a Participante: Arthur Teixeira Ernesto

 Documento assinado digitalmente  
ARTHUR TEIXEIRA ERNESTO  
Data: 13/06/2025 13:45:50-0300  
verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Assinatura do/a Participante

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto de Pesquisa: A Literatura Negra na Formação Docente do Curso de Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa da UNIPAMPA, Campus Bagé (RS): em vias de construção de uma educação antirracista. Responsáveis: Ana Lúcia Domingues dos Santos, (mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino UNIPAMPA/Campus Bagé) e Profa. Dra. Dulce Mari da Silva Voss (orientadora).

Você está sendo convidada (o) para participar, como voluntária, na produção de dados sobre o Projeto de Pesquisa: A Literatura Negra na Formação Docente do Curso de Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa da UNIPAMPA, Campus Bagé (RS): em vias de construção de uma educação antirracista, que tem por objetivo: analisar o trabalho pedagógico desenvolvido com a Literatura Negra em ações de formação docente no Curso de Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA/Campus Bagé), no sentido de compreender as possíveis contribuições na construção de uma educação antirracista.

Por meio deste documento e a qualquer tempo você poderá solicitar esclarecimentos adicionais sobre o projeto em qualquer aspecto que desejar. Também poderá retirar seu consentimento ou interrompê-lo a qualquer momento, sem sofrer qualquer tipo de penalidade ou prejuízo.

Informamos ainda que manteremos em sigilo os nomes dos sujeitos participantes, preservando sua identidade profissional e resguardando-os/as de danos morais e sociais que possam afetar sua carreira ou imagem. Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Os gastos necessários para a sua participação serão assumidos pelos proponentes. Os resultados poderão ser divulgados em publicações científicas através de artigos ou apresentações em eventos da área da educação.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento.

Nome do/a Participante: Leocadia Morales Lima de Freitas

*LEOCADIA MORALES L. DE FREITAS*

Assinatura do/a Participante

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto de Pesquisa: A Literatura Negra na Formação Docente do Curso de Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa da UNIPAMPA, Campus Bagé (RS): em vias de construção de uma educação antirracista. Responsáveis: Ana Lúcia Domingues dos Santos, (mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino UNIPAMPA/Campus Bagé) e Profa. Dra. Dulce Mari da Silva Voss (orientadora).


Você está sendo convidada (o) para participar, como voluntária, na produção de dados sobre o Projeto de Pesquisa: A Literatura Negra na Formação Docente do Curso de Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa da UNIPAMPA, Campus Bagé (RS): em vias de construção de uma educação antirracista, que tem por objetivo: analisar o trabalho pedagógico desenvolvido com a Literatura Negra em ações de formação docente no Curso de Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA/Campus Bagé), no sentido de compreender as possíveis contribuições na construção de uma educação antirracista.

Por meio deste documento e a qualquer tempo você poderá solicitar esclarecimentos adicionais sobre o projeto em qualquer aspecto que desejar. Também poderá retirar seu consentimento ou interrompê-lo a qualquer momento, sem sofrer qualquer tipo de penalidade ou prejuízo.

Informamos ainda que manteremos em sigilo os nomes dos sujeitos participantes, preservando sua identidade profissional e resguardando-os/as de danos morais e sociais que possam afetar sua carreira ou imagem. Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Os gastos necessários para a sua participação serão assumidos pelos proponentes. Os resultados poderão ser divulgados em publicações científicas através de artigos ou apresentações em eventos da área da educação.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento.

Nome do/a Participante: Rosana Rodrigues Lopes

Documento assinado digitalmente  
 ROSANA RODRIGUES LOPES  
 Data: 04/07/2025 20:40:46-0300  
 Verifique em <https://validar.id.gov.br>

---

Assinatura do/a Participante

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto de Pesquisa: A Literatura Negra na Formação Docente do Curso de Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa da UNIPAMPA, Campus Bagé (RS): em vias de construção de uma educação antirracista. Responsáveis: Ana Lúcia Domingues dos Santos, (mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino UNIPAMPA/Campus Bagé) e Profa. Dra. Dulce Mari da Silva Voss (orientadora).

Você está sendo convidada (o) para participar, como voluntária, na produção de dados sobre o Projeto de Pesquisa: A Literatura Negra na Formação Docente do Curso de Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa da UNIPAMPA, Campus Bagé (RS): em vias de construção de uma educação antirracista, que tem por objetivo: analisar o trabalho pedagógico desenvolvido com a Literatura Negra em ações de formação docente no Curso de Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA/Campus Bagé), no sentido de compreender as possíveis contribuições na construção de uma educação antirracista.

Por meio deste documento e a qualquer tempo você poderá solicitar esclarecimentos adicionais sobre o projeto em qualquer aspecto que desejar. Também poderá retirar seu consentimento ou interrompê-lo a qualquer momento, sem sofrer qualquer tipo de penalidade ou prejuízo.

Informamos ainda que manteremos em sigilo os nomes dos sujeitos participantes, preservando sua identidade profissional e resguardando-os/as de danos morais e sociais que possam afetar sua carreira ou imagem. Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Os gastos necessários para a sua participação serão assumidos pelos proponentes. Os resultados poderão ser divulgados em publicações científicas através de artigos ou apresentações em eventos da área da educação.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento.

Nome do/a Participante: Prof. Dr. Thiago Santos da Silva

Documento assinado digitalmente  
 THIAGO SANTOS DA SILVA  
Data: 27/05/2025 15:19:00-0300  
verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Assinatura do/a Participante

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto de Pesquisa: A Literatura Negra na Formação Docente do Curso de Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa da UNIPAMPA, Campus Bagé (RS): em vias de construção de uma educação antirracista. Responsáveis: Ana Lúcia Domingues dos Santos, (mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino UNIPAMPA/Campus Bagé) e Profa. Dra. Dulce Mari da Silva Voss (orientadora).


Você está sendo convidada (o) para participar, como voluntária, na produção de dados sobre o Projeto de Pesquisa: A Literatura Negra na Formação Docente do Curso de Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa da UNIPAMPA, Campus Bagé (RS): em vias de construção de uma educação antirracista, que tem por objetivo: analisar o trabalho pedagógico desenvolvido com a Literatura Negra em ações de formação docente no Curso de Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA/Campus Bagé), no sentido de compreender as possíveis contribuições na construção de uma educação antirracista.

Por meio deste documento e a qualquer tempo você poderá solicitar esclarecimentos adicionais sobre o projeto em qualquer aspecto que desejar. Também poderá retirar seu consentimento ou interrompê-lo a qualquer momento, sem sofrer qualquer tipo de penalidade ou prejuízo.

Informamos ainda que manteremos em sigilo os nomes dos sujeitos participantes, preservando sua identidade profissional e resguardando-os/as de danos morais e sociais que possam afetar sua carreira ou imagem. Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Os gastos necessários para a sua participação serão assumidos pelos proponentes. Os resultados poderão ser divulgados em publicações científicas através de artigos ou apresentações em eventos da área da educação.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento.

Nome do/a Participante: Profa. Ma. Luisa da Silva Hidalgo

Documento assinado digitalmente  
 LUISA DA SILVA HIDALGO  
 Data: 17/07/2025 15:43:31-0330  
 Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do/a Participante