

DO TEXTO À LEI: A PRESENÇA DAS LITERATURAS AFRICANAS NA SALA DE AULA BRASILEIRA

FROM TEXT TO LAW: THE PRESENCE OF AFRICAN LITERATURES IN THE BRAZILIAN CLASSROOM

Eduardo Silva Russell¹

RESUMO

As literaturas africanas, embora reconhecidas legalmente como parte do currículo escolar brasileiro pela Lei 10.639/2003, ainda enfrentam desafios em sua efetiva inserção nos processos formativos. Este artigo analisa dados de uma pesquisa de doutorado sobre práticas pedagógicas de professores e professoras da educação básica que articulam o ensino de Língua Portuguesa e Literaturas a perspectivas decoloniais. O trabalho evidencia que o ensino de literaturas africanas constitui um gesto político de resistência e reinvenção curricular, que ultrapassa o cumprimento da exigência legal e promove deslocamentos epistemológicos, subjetivos e identitários. As experiências analisadas mostram que a literatura africana, ao ser incorporada no currículo, contribui para a ampliação de repertórios simbólicos, a valorização de memórias historicamente silenciadas e a promoção de uma educação antirracista.

PALAVRAS-CHAVE: Literaturas africanas. Educação decolonial. Currículo. Direitos humanos. Ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

African literatures, although legally recognized as part of the Brazilian school curriculum by Law 10.639/2003, still face challenges in their effective integration into educational processes. This article analyzes data from a doctoral research study on the pedagogical practices of elementary and high school teachers who articulate Portuguese Language and Literatures teaching with decolonial perspectives. The study demonstrates that the teaching of African literatures constitutes a political gesture of resistance and curricular reinvention, surpassing legal obligations and promoting epistemological, subjective, and identity shifts. The analyzed experiences reveal that African literatures, when incorporated into the curriculum, contribute to expanding symbolic repertoires, valuing historically silenced memories, and promoting anti-racist education (contribute to the expansion of symbolic repertoires, the appreciation of historically silenced memories, and the promotion of an anti-racist education.).

KEYWORDS: African literatures. Decolonial education. Curriculum. Human rights. Portuguese Language teaching.

INTRODUÇÃO

As literaturas africanas, embora legalmente reconhecidas como parte do currículo escolar brasileiro a partir da promulgação da Lei 10.639/2003², ainda enfrentam desafios significativos para sua efetiva inserção nos processos formativos. A presença desses textos em sala de aula envolve não apenas o cumprimento de uma exigência legal, mas a construção de uma prática pedagógica comprometida com a valorização de outras epistemologias, com a escuta de vozes historicamente silenciadas e com a promoção de uma educação antirracista. Nesse contexto, o ensino das literaturas africanas apresenta-se como um ato político e formativo, capaz de tensionar os cânones tradicionais e ampliar as formas de pertencimento e representação no espaço escolar. Essa presença tem se fortalecido sobretudo nas escolas, onde as obras africanas circulam com maior intensidade, refletindo tanto o impacto de políticas educacionais voltadas para a valorização da história e cultura africana e afro-brasileira, quanto as mudanças nos cursos de formação de professores, que têm incorporado, em seus currículos, novas perspectivas críticas e decoloniais.

Este artigo analisa dados inéditos de uma pesquisa de doutorado realizada entre 2019 e 2023, focada nas práticas de docentes da educação básica que articulam o ensino à perspectiva decolonial. As entrevistas revelam como as literaturas africanas, mobilizando memórias e vivências, emergem entre o texto e a lei como formas de resistência e reinvenção curricular. Mais do que uma resposta às exigências legais, o ensino desses textos constitui uma ação política de disputa por reconhecimento, justiça curricular e ampliação dos horizontes formativos.

As intersecções entre literatura, direitos humanos e relatos de si têm ganhado relevo nos estudos educacionais contemporâneos, especialmente por seu potencial de evidenciar disputas epistemológicas, identitárias e políticas no interior das práticas pedagógicas. Em contextos marcados pela permanência de colonialidades e pela necessidade de afirmação de vozes historicamente marginalizadas, essas articulações revelam caminhos potentes para a construção de uma educação mais plural.

Aqui, apresentam-se parte dos resultados de uma pesquisa de doutorado realizada entre 2019 e 2023, com dados coletados em 2022, voltada à análise das práticas pedagógicas de professores e professoras da educação básica no contexto do ensino de Língua Portuguesa e Literaturas. O foco está na compreensão e aplicação da perspectiva decolonial³ em sala de aula, especialmente por meio do trabalho com literaturas africanas e afro-brasileiras. A pesquisa, aprovada pela Comissão da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio (Parecer 028/2021 — Protocolo 46/2021) e orientada pela professora Maria Inês Marcondes, mobiliza entrevistas e questionários com docentes que se reconhecem como agentes decoloniais e que articulam suas práticas pedagógicas a partir de uma crítica aos currículos eurocentrados e à exclusão de saberes marginalizados. Os dados coletados revelam como esses(as) professores(as), por meio de sua formação acadêmica e engajamento político, têm construído modos contra-hegemônicos de ensinar literatura, incorporando conteúdos, metodologias e epistemologias comprometidas com uma educação mais plural, crítica e socialmente situada.

Ao partir da constatação de que o espaço escolar não é apenas um lugar de recepção passiva de conteúdos literários, mas também de produção, negociação e circulação de sentidos sobre o mundo, investigou-se como docentes desenvolvem o ensino da literatura ao articular saberes de matriz africana, relatos de vida e perspectivas críticas sobre os cânones estabelecidos. Essa abordagem considera o currículo como território de disputa simbólica (Silva, 1996), no qual se inscrevem e se omitem identidades, histórias e epistemologias.

O marco legal que sustenta essas práticas é a Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatória a inclusão da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no currículo oficial das redes de ensino. Fruto da luta de movimentos sociais negros, a lei representa um divisor de águas na política educacional brasileira, pois rompe com a invisibilização histórica das contribuições negras e reivindica a centralidade de epistemologias afro-diaspóricas na formação escolar (Gomes, 2012). No entanto, sua efetivação ainda depende, em grande medida, da atuação de educadores comprometidos com a justiça social, que reinterpretam a legislação a partir de suas vivências e contextos.

Esses relatos docentes aproximam-se do que autores como Aníbal Quijano (2005) denominam de “giro decolonial” — um movimento epistemológico que questiona a naturalização das hierarquias modernas, coloniais e eurocentradas. Para Quijano, o poder colonial não se restringe

ao passado, mas se atualiza continuamente nas formas de classificação racial, nos modos de produção e nas práticas discursivas hegemônicas. Ao inserirem a literatura africana em suas aulas, esses professores(as) — de maneira intencional, como revelam as entrevistas (Russell, 2023) — tensionam tais estruturas e constroem, a partir de si e com seus estudantes, novas formas de dizer, sentir e imaginar o mundo.

Inspirado nas formulações do Grupo Modernidade/Colonialidade⁴ (Mignolo, 2010; Maldonado-Torres, 2007), reconhece-se o papel fundamental da escola como espaço de reexistência (Walsh, 2013), onde práticas pedagógicas insurgentes se configuram como formas de resistência e criação de novas gramáticas culturais. Ao reconhecerem-se como sujeitos decoloniais, os(as) docentes analisados(as) neste estudo tornam-se também autores(as) de seus próprios processos formativos (Russell, 2024), inscrevendo suas experiências e saberes no campo da literatura e da educação.

Dessa forma, este artigo está estruturado em cinco seções: a introdução explora como professores(as) decoloniais constroem relatos de si por meio do ensino da literatura africana. O segundo tópico discute a escola como espaço de enunciação e a função social da literatura na promoção dos direitos humanos. A terceira seção aborda a Lei 10.639/03, seus desafios e as práticas pedagógicas decoloniais como resistência. Na quarta parte, são apresentados os relatos dos professores(as) e suas experiências com a literatura africana. A conclusão reforça a importância dessas práticas para a transformação cultural na educação.

1. LITERATURA, DIREITOS HUMANOS E A ESCOLA COMO LUGAR DE ENUNCIÇÃO

No artigo “O Primeiro Contato com os Estudos Decoloniais: O que Dizem os Professores e Professoras?” (Russell, 2024), os(as) docentes analisam o impacto da colonialidade no ensino e destacam a necessidade de romper com paradigmas hegemônicos impostos pelas estruturas de poder, especialmente as acadêmicas e escolares. Esse rompimento ocorre, em parte, por meio da adoção de práticas pedagógicas que problematizam as questões de raça, gênero e classe, reconfigurando, assim, as narrativas e a construção do saber no espaço escolar. A análise de Judith Butler (2015) sobre a interpelação do outro e o conceito de relato de si oferece um ponto de partida relevante para compreender a construção identitária dos(as) professores(as) em contextos decoloniais. Para Butler, a identidade constitui-se por meio da resposta à interpelação do outro — isto é, somos chamados a existir pelas normas sociais e culturais que nos atravessam. Nesse sentido, ao incorporar textos africanos e de outras culturas historicamente marginalizadas ao currículo, o(a) professor(a) realiza um gesto pedagógico que constitui também um relato de si, pois expressa, por meio de suas escolhas didáticas, a posição que deseja ocupar no campo do saber e os modos de vida que se dispõe a afirmar ou a questionar. Esse gesto, como mostra o

Russell (2024), deve ser compreendido como ato político e de resistência à colonialidade do saber⁵, e não apenas como uma medida voltada à diversidade. A escola, nesse contexto, transforma-se em um espaço de disputa de narrativas, onde práticas de ensino baseadas em epistemologias decoloniais subvertem as formas de conhecimento dominantes e afirmam existências historicamente silenciadas. A literatura, por sua vez, exerce uma função social fundamental nesse processo, pois atua como prática de direitos humanos ao dar visibilidade a vozes e experiências excluídas do cânone tradicional. Ao incluir textos literários produzidos por autores negros, indígenas e de outras origens subalternizadas, os(as) professores(as) ampliam o repertório de seus estudantes e promovem o reconhecimento da pluralidade das experiências humanas. Como revelam os relatos dos(as) docentes entrevistados(as), esse movimento não é apenas uma resposta a debates acadêmicos, mas reflete uma demanda concreta de transformação das práticas pedagógicas. Inspirados por autores como Walsh, Candau e Mignolo, os(as) professores(as) compreendem que a descolonização do saber começa nas escolhas cotidianas da sala de aula, onde a afirmação de outras formas de vida e pensamento contribui para a construção de uma educação mais justa, plural e comprometida com os direitos humanos.

Ao selecionar textos africanos ou afro-brasileiros para integrar o currículo, por exemplo, o(a) professor(a) não apenas rompe com a lógica eurocêntrica predominante, mas também constrói e expressa sua própria identidade docente. Esse ato, que ultrapassa a dimensão técnica do ensino, é um modo de narrar a si mesmo, de afirmar compromissos éticos e políticos e de situar-se criticamente diante da história e da sociedade. Nesse sentido, a escola emerge como um espaço de enunciação e de disputa de narrativas, no qual se confrontam visões de mundo distintas.

De acordo com o pressuposto legal e também com os estudos de Literaturas (e seu ensino), sabe-se que introdução de textos literários que expressam vivências historicamente silenciadas — sejam elas negras, indígenas, femininas ou de outras alteridades — representa um ato de resistência contra os mecanismos de exclusão que estruturam o currículo escolar. A literatura, nesse contexto, não é apenas conteúdo, mas ferramenta de humanização e instrumento de luta por direitos. Ela permite que os estudantes acessem outras experiências do mundo, desestabilizem certezas naturalizadas e desenvolvam uma escuta sensível às diferenças. Sua função social, portanto, reside na capacidade de ampliar o repertório simbólico dos(as) alunos(as), promover a empatia e possibilitar o reconhecimento da dignidade de sujeitos diversos. Ao incorporar essas narrativas na sala de aula, o professor torna-se agente de uma transformação necessária, afirmando a escola como um território de pluralidade, de memória e de justiça — e a literatura, como uma prática efetiva de direitos humanos.

A escola, longe de ser um espaço neutro ou apenas transmissor de conteúdos, constitui um território de disputas simbólicas, políticas e epistemológicas. Ela participa ativamente na produção e reprodução de visões de mundo, identidades e pertencimentos. Por isso, pensar a escola como espaço

de disputa de narrativas é entender que, ali, se desenrola uma luta entre o projeto de manutenção da hegemonia e as possibilidades de insurgência das vozes subalternizadas. Catherine Walsh (2009, p. 21) afirma que “a colonialidade do saber e do poder se reproduz na escola, mas também pode ser confrontada nela”. Isso significa que o espaço escolar é simultaneamente um lugar de apagamentos e de potências, onde a crítica e a criação de outros mundos possíveis podem emergir, sobretudo quando educadores(as) assumem práticas pedagógicas comprometidas com a equidade e a justiça social.

Nesse contexto, a literatura ocupa um papel fundamental, pois carrega em si a capacidade de articular memória, imaginação e identidade. Mais do que instrumento de alfabetização ou conteúdo curricular, a literatura é um direito simbólico e uma prática de humanização. Como escreveu Antonio Candido (2004, p. 177), “os direitos humanos não se cumprem apenas no plano das necessidades vitais. Eles exigem também a fruição dos bens culturais, como a literatura, que é uma forma de nos tornar mais sensíveis à condição humana”. Em outras palavras, a literatura na escola pode ser tanto um espelho para os(as) alunos(as) se reconhecerem quanto uma janela para verem outras experiências de vida — criando vínculos, afetos e deslocamentos éticos. Ao acessar personagens, vozes e cenários diversos, os(as) estudantes encontram caminhos para ampliar sua visão de mundo, refletir sobre sua própria existência e reconfigurar seus pertencimentos.

No entanto, é preciso reconhecer que nem todas as narrativas chegam à escola com a mesma legitimidade. O cânone literário, construído sob a lógica europeia, patriarcal e racista, foi por muito tempo o único autorizado a circular nos currículos. Isso torna urgente a inserção de outras vozes, outras estéticas e outros modos de narrar. Como propõe bell hooks (2013, p. 71), “a sala de aula pode ser o lugar onde a dominação é desafiada e a liberdade, ensaiada — mas isso exige um ensino que rompa com a normalização da exclusão”. Assim, quando a escola escolhe adotar literaturas afro-brasileiras, indígenas, LGBTQIAPN+, periféricas ou de mulheres negras, ela está construindo uma prática educativa que afirma a vida e confronta os silêncios impostos historicamente.

A afirmação de formas de vida historicamente apagadas passa, assim, pela disputa das linguagens e dos símbolos. Grada Kilomba (2019, p. 28) argumenta que “a narrativa colonial transforma o outro em objeto de discurso, mas as narrativas insurgentes devolvem a esse outro a condição de sujeito, de contador de sua própria história”. No espaço escolar, isso significa legitimar saberes, memórias e epistemologias que foram negadas. Por isso, é fundamental que as práticas pedagógicas literárias promovam o encontro com os saberes de matriz africana, com as cosmologias indígenas, com as narrativas populares, com as experiências dissidentes de gênero e sexualidade. Não se trata de “acrescentar diversidade” a um currículo, mas de reconhecer que há uma luta contínua pela presença e pela escuta de corpos e histórias marcadas pelo apagamento sistemático.

É nesse sentido que Paulo Freire (1996, p. 38) reforça que “ensinar exige corporeificação das palavras pelo exemplo”, ou seja, que a educação não pode ser separada da vida e da prática concreta. Ao trabalhar com literatura na escola como prática de direitos humanos, o professor se compromete com uma ética da escuta, do cuidado e da denúncia das opressões. Ler Conceição Evaristo, por exemplo, é mobilizar o conceito de “escrevivência”, que entrelaça escrita, vida e resistência. Como afirma a autora, “nossas escrevivências não se encerram em uma escrita de si, mas se inscrevem em uma escrita de nós” (Evaristo, 2017, p. 45). Esse “nós” é coletivo, insurgente e profundamente político. Ele desafia o leitor a pensar a literatura como prática de afirmação de existências que resistem à marginalização.

Em um país como o Brasil, onde as desigualdades se entrelaçam ao longo da história com projetos de exclusão e silenciamento, a presença de narrativas outras nas escolas não é apenas um gesto estético, mas um gesto político e ético. Como diz Walter Benjamin (2012, p. 231), “todo documento de cultura é também um documento de barbárie” — por isso, ler criticamente e pluralizar as vozes é, também, um caminho para imaginar futuros menos desiguais.

2. A LEI 10.639/03 E AS LITERATURAS AFRICANAS NO CURRÍCULO

A promulgação da Lei 10.639/2003 representou um marco no reconhecimento da diversidade étnico-racial no currículo escolar brasileiro. Resultado de intensas lutas dos movimentos sociais negros, em especial nos anos 1990, a lei alterou a LDB (Lei nº 9.394/96) e estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira em toda a educação básica. Como aponta Gomes (2005), essa conquista não foi apenas normativa, mas buscou alterar os modos de produzir conhecimento, tensionando o privilégio secular da perspectiva eurocêntrica nos processos escolares.

No entanto, conforme indicam as análises de Russell (2023), a implementação da lei enfrenta desafios persistentes. Em muitos contextos escolares, a ausência de formação específica dos professores e professoras de Letras (e de História) limita a aplicação efetiva da legislação. Dados coletados por Russell, através de questionários respondidos por 117 docentes e entrevistas realizadas com onze professores(as) da educação básica, revelam que grande parte dos(as) licenciados(as) não teve contato sistemático, durante sua formação inicial, com literaturas africanas ou afro-brasileiras. Gráficos apresentados na tese demonstram que apenas uma minoria relatou ter estudado autores(as) de grupos não-hegemônicos na universidade, reforçando a distância entre a prescrição legal e a realidade formativa dos futuros docentes.

A lacuna na formação é apontada também por Candau (2012), que identifica a persistência de currículos de formação docente ainda centrados em epistemologias eurocentradas, mesmo duas décadas após a promulgação da lei. Esse dado se entrelaça ao levantamento feito por Russell, segundo o

qual 58% dos(as) professores(as) afirmam não terem recebido orientações específicas sobre a Lei 10.639/03 durante a graduação. Assim, a responsabilidade de inserir conteúdos afro-brasileiros e africanos nas aulas recai, muitas vezes, sobre o engajamento individual dos educadores e educadoras, que, sensibilizados(as) por experiências pessoais ou pós-formações autônomas, buscam tensionar as práticas escolares tradicionais.

Apesar das dificuldades estruturais, muitos(as) docentes constroem práticas insurgentes, movendo-se para além da lógica de reprodução curricular hegemônica. Como mostram os relatos de professores e professoras entrevistados(as), as literaturas africanas têm sido incorporadas como instrumentos de crítica, reflexão e reconfiguração dos processos de ensino. A adoção de obras de Mia Couto, Ondjaki, Paulina Chiziane, Pepetela, entre outros(as), é apontada como estratégia para questionar as narrativas monoculturais ainda predominantes nas escolas. Como observa Walsh (2009), práticas pedagógicas decoloniais consistem justamente em deslocar epistemologias dominantes, abrindo espaço para múltiplas narrativas de mundo.

O ensino das literaturas africanas, nesse cenário, emerge não apenas como resposta à exigência legal, mas como gesto ético e político de afirmação de outras epistemologias. As professoras e os professores que adotam essas práticas reconhecem o potencial da literatura para operar deslocamentos simbólicos, afetivos e políticos nos seus alunos e alunas. Conforme Michèle Petit (2009) assinala, a leitura literária possibilita uma reestruturação da subjetividade, permitindo que jovens historicamente subalternizados experimentem novas formas de pertença e de reconhecimento.

Nas análises das práticas docentes sistematizadas por Russell (2023), a literatura africana se configura como ferramenta que promove tanto a desconstrução do cânone literário nacionalista tradicional, quanto a reconfiguração de identidades em sala de aula. Professores e professoras relatam, por exemplo, projetos de leitura em que estudantes são convidados(as) a comparar representações da história africana em livros didáticos tradicionais e em narrativas de autores africanos contemporâneos. Essas atividades revelam aos alunos e alunas a pluralidade das histórias possíveis e, como defende Fanon (2008), abrem espaço para o exercício de uma “nova consciência histórica” descolonizada.

Em síntese, ainda que existam inúmeros entraves estruturais e formativos para a plena implementação da Lei 10.639/03, as práticas pedagógicas insurgentes descritas na pesquisa de Russell indicam caminhos possíveis para uma educação antirracista e plural. A literatura africana, nesse movimento, ocupa papel central como mediadora de processos críticos, capaz de deslocar a colonialidade do saber (Quijano, 2005) e de reafirmar a educação como prática da liberdade, nos termos propostos por Freire (1987). O trabalho docente, nesse horizonte, reafirma-se como espaço de invenção e resistência, reafirmando a potência transformadora da escola na construção de mundos mais justos.

3. RELATOS DE PROFESSORES DECOLONIAIS: EXPERIÊNCIAS COM A LITERATURA AFRICANA

A coleta de dados foi realizada em duas etapas: inicialmente, foi aplicado um questionário *online*, respondido por 117 professores e professoras de Língua Portuguesa e Literaturas. A partir das respostas, foram selecionados(as) onze docentes para a segunda etapa, composta por entrevistas semiestruturadas, também realizadas de forma virtual. Os(as) participantes foram escolhidos(as) com base na autodeclaração de alinhamento a perspectivas decoloniais em sua prática pedagógica. As entrevistas buscaram capturar relatos de experiências, práticas e motivações relacionadas ao ensino de literaturas africanas e à construção de projetos pedagógicos críticos. Para a análise dos dados, foi utilizada a análise temática, organizada em três eixos principais: o encontro com a literatura africana como virada epistemológica; o impacto nas subjetividades dos estudantes; e a resignificação do currículo escolar. A interpretação dos relatos foi orientada por referenciais teóricos da decolonialidade, com foco na valorização das memórias, culturas e identidades historicamente marginalizadas.

Os(as) participantes da pesquisa são professores(as) que atuam na educação básica e no Ensino Superior, com formações e trajetórias diversas, mas com forte engajamento em práticas decoloniais. A pesquisa teve como objetivo mapear como o ensino de Língua Portuguesa e Literaturas vem sendo articulado a perspectivas decoloniais, a partir do compartilhamento de conhecimentos, práticas e experiências docentes alinhadas a essa epistemologia. A análise dos dados, validada por banca examinadora, confirmou a relevância das informações obtidas e a acurácia das reflexões apresentadas, reforçando a consistência e o rigor do estudo. Os perfis são identificados com nomes fictícios em função da ética de pesquisa.

As suas trajetórias formativas e suas práticas pedagógicas convergem para a construção de modos insurgentes de ensinar. Em comum, os(as) docentes partilham o compromisso com uma educação que desafia as hierarquias de saber historicamente instituídas e que reconhece a necessidade de ampliação dos repertórios culturais e epistemológicos no espaço escolar. A partir dessa perspectiva, o primeiro eixo da análise busca compreender como o encontro com as literaturas africanas operou, nas experiências desses(as) professores(as), não apenas uma escolha temática, mas uma profunda virada epistemológica que atravessa suas práticas e visões de mundo.

• O ENCONTRO COM A LITERATURA AFRICANA COMO VIRADA EPISTEMOLÓGICA

As experiências narradas por Camila⁶, Joana⁷ e Igor⁸ revelam que o contato com as literaturas africanas em sala de aula não representa apenas a introdução de novos conteúdos, mas a vivência de uma transformação epistemológica profunda.

Leio muito sobre teorias decoloniais e tento incluir narrativas africanas nas minhas aulas porque elas oferecem uma outra visão de mundo. [...] Elas desestabilizam essa ideia de que o saber vem só da Europa ou do eixo eurocentrado.” (Camila)

A experiência com contos africanos mudou minha forma de ensinar. Eu vinha de uma formação muito centrada no cânone europeu. A partir do contato com essas literaturas, comecei a perceber o quanto deixávamos de lado vozes que falam diretamente com nossa realidade. (Joana)

Nas minhas aulas de ensino médio, sempre incluo autores africanos de língua portuguesa. Costumo dizer que conhecer essas literaturas é fundamental para entendermos nosso próprio processo histórico, já que a colonização nos liga de maneiras muito profundas. (Igor)

Ao incorporar narrativas africanas em sua prática docente, Camila rompe com a lógica da centralidade europeia no conhecimento escolar, desestabilizando a ideia de que a produção de saber legítimo se restringe ao eixo eurocentrado. Sua postura marca uma mudança de paradigma: em vez de reproduzir um modelo de ensino que marginaliza vozes não-hegemônicas, ela abre espaço para a escuta de outras matrizes culturais, reconhecendo a pluralidade dos modos de ser e de pensar o mundo.

Da mesma forma, Joana revela que o contato com as literaturas africanas alterou sua própria percepção sobre o ensino. Sua crítica à formação inicial, centrada no cânone europeu, evidencia como a educação tradicional ainda reproduz padrões coloniais de seleção do conhecimento. No entanto, sua prática de incorporar essas literaturas reflete uma escolha consciente de insurgência, ao reconhecer que a escola é também um território de disputa simbólica — onde se negociam quais histórias, epistemologias e sujeitos têm direito de presença. Ao tensionar o currículo vigente, Joana protagoniza uma virada epistemológica que se faz tanto em sua identidade docente quanto na forma como compreende o papel da literatura na formação crítica dos estudantes.

Já Igor reforça que o ensino da literatura africana não pode ser entendido apenas como uma ampliação temática, mas como uma reinterpretação do próprio processo histórico brasileiro. Ao estabelecer vínculos entre a colonização africana e a brasileira, Igor constrói pontes de memória e resistência que deslocam narrativas nacionais tradicionalmente fundadas na exclusão das matrizes negras. Seu trabalho propõe um currículo que não apenas reconhece a história colonial como trauma, mas também valoriza as resistências e produções culturais dos povos africanos e afro-diaspóricos. Nesse movimento, a literatura torna-se não apenas um meio de conhecimento, mas uma ferramenta de reconstrução identitária e de reapropriação simbólica do passado.

Essas práticas docentes apontam que a chamada virada epistemológica no ensino de literatura não se dá apenas na escolha dos textos, mas na forma como esses textos são mobilizados para desafiar hierarquias de saber, para dar visibilidade a outras histórias e para afirmar direitos humanos fundamentais, como o direito à memória, ao reconhecimento e à representação digna. A literatura africana, nesse contexto, não é trabalhada apenas como objeto de estudo, mas como campo de resistência e reinvenção: um espaço em que se confrontam as narrativas da colonialidade e se ensaiam possibilidades de futuros mais plurais e justos. A virada epistemológica, portanto, emerge como resposta concreta às estruturas de poder ainda presentes na educação brasileira — um gesto de ruptura e de criação que ressignifica tanto o ato de ensinar quanto o de aprender.

Assim, o encontro dos(as) docentes com a literatura africana, mais do que um deslocamento teórico ou curricular, configura uma verdadeira virada epistemológica que atravessa práticas de ensino e identidades profissionais. No entanto, essa transformação não se restringe ao âmbito docente: ela repercute diretamente nas trajetórias dos(as) próprios(as) estudantes. Ao inserir no espaço escolar narrativas historicamente silenciadas, os(as) professores(as) inauguram novas possibilidades de identificação, escuta e subjetivação entre seus alunos e alunas, reconfigurando modos de pertença e de leitura de si e do mundo. É a esses efeitos que se volta a próxima análise.

• O IMPACTO NOS ALUNOS: IDENTIFICAÇÃO, ESCUTA E SUBJETIVAÇÃO

Os relatos de Bruna⁹, Hugo¹⁰, Laura¹¹, Sara¹² e Fábio¹³ evidenciam que o trabalho com literaturas africanas em sala de aula não se limita à ampliação do repertório literário dos estudantes, e provoca deslocamentos profundos em seus processos de subjetivação e identificação.

Em 2023, trabalhei com contos angolanos e foi impressionante como os estudantes se conectaram com aquelas narrativas. Eles se viram ali, mesmo com nomes e contextos diferentes. A África não era mais uma abstração, era parte da história deles também. (Bruna)

Gosto de apresentar textos moçambicanos nas aulas. Mia Couto, por exemplo, provoca debates riquíssimos sobre linguagem, identidade e memória. Muitos alunos nunca tinham ouvido falar desses autores e ficam impressionados com a força simbólica dessas escritas africanas. (Hugo)

Uma vez, um aluno me perguntou se a África tinha literatura. A pergunta, apesar de chocante, abriu espaço para uma discussão profunda. Trabalhamos com narrativas orais e textos contemporâneos e foi uma virada no olhar daquela turma (Laura)

A literatura africana me atravessou. Quando li Paulina Chiziane pela primeira vez, senti que estava diante de uma outra gramática do mundo. Trouxe isso para sala e as alunas se emocionaram. A identificação era imediata. (Sara)

Uso textos africanos não só pelo conteúdo, mas pela forma como eles lidam com o tempo, com a memória, com o corpo. É uma escrita que nos ensina a escutar de outros modos. Isso transforma o jeito de ler e de ensinar. (Fábio)

Ao se reconhecerem nas narrativas angolanas trabalhadas por Bruna, os(as) estudantes rompem com a imagem exotizada da África que ainda persiste no imaginário social brasileiro e passam a se perceber como parte de uma história mais ampla, que envolve deslocamentos, resistências e heranças comuns. Essa reconexão, que atravessa o tempo e as geografias, rompe a lógica colonial da fragmentação e reinscreve os sujeitos escolares em uma trama de pertencimento histórico e simbólico.

A prática de Hugo, ao introduzir textos de autores como Mia Couto, amplia ainda mais esse processo ao ativar novas possibilidades de leitura da linguagem, da memória e da identidade. A literatura africana, nesse sentido, não é apenas um conteúdo exótico ou alternativo: ela transforma a própria sensibilidade dos alunos, instaurando modos outros de compreender o tempo, o espaço e o corpo. Essas experiências de leitura reconfiguram o modo como os estudantes interpretam o mundo, deslocando-os das narrativas lineares e dominantes para formas plurais e múltiplas de percepção e compreensão. O espaço escolar torna-se, assim, um território onde novas subjetividades são possíveis, uma vez que são acionadas a partir de outros referenciais históricos, afetivos e culturais.

O episódio relatado por Laura, no qual um aluno questiona a existência de literatura africana, revela a profundidade do apagamento histórico e epistêmico promovido pelo colonialismo. A surpresa do aluno, porém, abre espaço para a desconstrução dessa ignorância construída e para a reconstrução de saberes silenciados. Nesse momento, o trabalho pedagógico não apenas informa, mas refunda uma nova relação entre o sujeito e a história, possibilitando a emergência de olhares mais críticos, sensíveis e conscientes de seu lugar no mundo. A ação de Laura ilustra como o ensino da literatura africana atua diretamente na formação ética dos estudantes, ao desnaturalizar preconceitos e instaurar uma escuta mais atenta às histórias outras.

Sara e Fábio aprofundam ainda mais essa dimensão. A experiência de Sara ao trabalhar com Paulina Chiziane mostra que a literatura africana não apenas comunica narrativas diferentes, mas convoca afetos insurgentes, mobiliza identificações imediatas e cria espaços de compartilhamento emocional que reforçam a dignidade de subjetividades historicamente marginalizadas. Já Fábio, ao destacar a diferença na relação com o tempo, a memória e o corpo presentes nos textos africanos, aponta para uma reeducação da escuta e da leitura, que rompe com o padrão colonial de percepção e valoriza as diversas formas de existência. As literaturas africanas, nesse movimento, não apenas alteram conteúdos, mas reestruturam sensibilidades, ampliando as possibilidades de ver, ouvir e ser no mundo. Elas tornam-se,

assim, práticas potentes de formação humana, de resistência subjetiva e de luta pela democratização de saberes no espaço escolar, tensionando a organização simbólica e política do currículo escolar.

Ao promoverem o encontro com outras epistemologias e histórias, os(as) professores(as) entrevistados(as) desafiam as bases tradicionais do ensino, propondo uma ressignificação do próprio projeto educativo. A literatura, nesse contexto, torna-se ferramenta de disputa curricular e de construção de novos sentidos para o ato de educar, como será discutido na sequência.

• RESSIGNIFICAÇÕES DO CURRÍCULO: ENTRE O TEXTO LITERÁRIO E O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Os relatos de Taís¹⁴, Vitória¹⁵ e João¹⁶ deixam claro que a introdução das literaturas africanas no ensino não se limita à inserção de novos conteúdos, mas representa uma reconfiguração profunda do próprio projeto político-pedagógico da escola.

Trabalhar com literatura africana é também um gesto político. Estamos dizendo aos nossos estudantes: sua história importa, sua ancestralidade importa. [...] Quando leem esses textos, é como se encontrassem um pedaço de si que sempre esteve ali. (Taís)

Certa vez, propus uma sequência didática com poemas de Conceição Lima, de São Tomé e Príncipe, e foi uma experiência potente. Os alunos fizeram conexões entre o passado colonial e as experiências de exclusão racial que vivenciam hoje. Foi uma aula de literatura e de história viva. (Vitória)

A literatura cabo-verdiana entra no meu currículo como forma de resgate e provocação. Quero que os estudantes vejam que o português não é só língua de Portugal, mas de muitos outros territórios que a reinventaram poeticamente. (João)

Ao afirmar que trabalhar com essas literaturas é um gesto político, Taís evidencia que o currículo é um espaço de luta simbólica, em que se disputa a centralidade de narrativas, memórias e identidades. Sua prática afirma que reconhecer a história e a ancestralidade dos estudantes no conteúdo escolar é um ato insurgente, que desafia a tradição de silenciamento e deslegitimação dos saberes afro-diaspóricos e propõe a educação como prática de afirmação da dignidade humana.

Vitória, ao relatar a experiência de trabalhar com poemas de Conceição Lima, reforça o poder da literatura como instrumento de educação histórica crítica. Ao estabelecer conexões entre o passado colonial e as experiências contemporâneas de exclusão racial, ela rompe com a visão de que o colonialismo é um evento superado. A literatura, nesse sentido, se torna uma ferramenta de conscientização e mobilização social, permitindo que

os(as) estudantes reconheçam as permanências da colonialidade no presente e compreendam seus próprios lugares dentro de processos históricos mais amplos. A sala de aula transforma-se, assim, em espaço de memória viva e de resistência política.

Já João propõe uma resignificação radical da própria ideia de língua e cultura no currículo. Ao trazer a literatura cabo-verdiana para a sala de aula, ele desloca a visão de língua portuguesa como um monopólio cultural europeu e revela sua multiplicidade, suas reinterpretações e suas resistências nas diásporas. Este gesto pedagógico rompe com uma concepção homogênea da língua e inscreve no currículo o reconhecimento de uma diversidade linguística e cultural que desafia as fronteiras coloniais. Ao apresentar a língua portuguesa como território de invenção e recriação, João amplia a noção de pertencimento dos estudantes e reafirma o direito ao reconhecimento de suas histórias linguísticas e culturais.

Essas experiências mostram que a resignificação curricular promovida pelos(as) docentes entrevistados(as) vai muito além da adição de novas obras literárias: trata-se de uma transformação ética e política da função da escola. Incorporar literaturas africanas implica deslocar os marcos do conhecimento legítimo, valorizar a memória coletiva de povos historicamente subalternizados e afirmar que o currículo não é neutro — ele é espaço de disputa, de resistência e de criação de futuros plurais. Nesse processo, a literatura opera como prática de justiça curricular, como meio de insurgência epistêmica e como ferramenta para imaginar outras possibilidades de existência e de convivência social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das práticas pedagógicas e dos relatos de professores e professoras engajados(as) na promoção das literaturas africanas na escola brasileira revela que o ensino dessas obras é muito mais do que uma resposta normativa à Lei 10.639/03: trata-se de um gesto político, ético e epistemológico. Ao incorporarem essas literaturas em suas práticas de ensino, os(as) docentes tensionam o currículo tradicional, deslocando a centralidade do eurocentrismo e afirmando outras epistemologias, narrativas e modos de ser no mundo. Essa atuação configura uma insurgência formativa, em que a literatura é mobilizada como instrumento de reexistência, de reconstrução da memória e de reconhecimento de identidades historicamente marginalizadas.

Ao longo das entrevistas, fica evidente que a presença das literaturas africanas em sala de aula transforma tanto os processos de subjetivação dos estudantes quanto a própria identidade docente. Professores e professoras narram seus encontros com essas obras como momentos de virada epistemológica, que impactam suas escolhas pedagógicas e reconfiguram suas práticas de ensino. A literatura, nesse contexto, não é apenas um objeto de estudo, mas um meio de narrar outras histórias, de construir novas possibilidades

de pertencimento e de abrir espaço para a escuta e para a valorização de saberes subalternizados. Em um país marcado por profundas desigualdades e pela persistência da colonialidade do saber, essas práticas afirmam a escola como território de disputa e de criação de novos mundos possíveis.

A docência, nesse cenário, emerge como prática de liberdade, para retomar Paulo Freire (1996), mas também como prática de insurgência contra as estruturas que historicamente silenciaram vozes negras, indígenas e periféricas no interior da escola. Ao escolherem literaturas africanas, os(as) docentes não apenas cumprem uma determinação legal: eles(as) reescrevem o espaço curricular, rompem silenciamentos, desafiam narrativas únicas e colocam seus corpos e saberes em ação crítica. Como revelam os relatos, o trabalho com essas literaturas promove deslocamentos sensíveis, éticos e políticos que ultrapassam a sala de aula e ecoam na constituição de uma educação comprometida com os direitos humanos, a justiça social e a diversidade epistemológica.

Em síntese, a presença das literaturas africanas no cotidiano escolar, articulada à perspectiva decolonial, não só transforma práticas pedagógicas, mas também aponta para uma reconfiguração profunda do próprio projeto de escola. Os(as) professores(as) que atuam nesse horizonte afirmam a educação como prática de luta, memória e invenção, em que a pluralidade dos mundos e das vozes é reconhecida como fundamento para a construção de sociedades mais justas. Assim, este estudo reforça a necessidade de políticas públicas, de formações docentes e de práticas curriculares que não apenas tolerem a diversidade, mas que a inscrevam como condição vital para a construção de uma educação democrática, antirracista e decolonial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo: crítica da violência ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

CANDIDO, António. Direitos humanos e literatura. In: _____. **Vários escritos**. 7. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004. p. 175-190.

EVARISTO, Conceição. **Escrevivências: escrevendo a vida**. In: DUARTE, Constância Lima; HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Escrevivência e literatura afro-brasileira**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2017. p. 45-57.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de profes-

res: percursos e perspectivas na Lei 10.639/03. In: _____. **Diversidade e educação: reflexões e práticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 89-105.

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

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. 2. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MIGNOLO, Walter. **Delinking: The rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality**. *Cultural Studies*, v. 21, n. 2-3, p. 449-514, 2007.

MIGNOLO, Walter. Epistemologias do Sul e a opção decolonial: um manifesto. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 73-117.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1978.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Global, 2009.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

RUSSELL, Eduardo Silva. **O ensino de Língua e Literaturas em perspectivas decoloniais? O que dizem os professores e as professoras**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023. <https://doi.org/10.17771/PUCRio.acad.62352>

RUSSELL, Eduardo Silva. O primeiro contato com os estudos decoloniais: o que dizem os professores e professoras? **Revista Debates Insubmissos**. Caruaru, v. 6, n. 22, p. 94-113, 2024. <https://doi.org/10.32359/debin2023.v6.n22.p94-113>

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1996.

WALSH, Catherine. Educação contra a colonialidade: pedagogias decoloniais. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 222-252.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: WALSH, Catherine; SCHIAVONI, Giuliana; WRIGHT, Pamela. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2009. p. 17-39.

Recebido para avaliação em 28/04/2025.

Aprovado para publicação em 01/08/2025.

NOTAS

1 É doutor em Educação pela PUC-Rio (2023), pesquisador em pedagogias decoloniais, currículo e ensino de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa. Atua como formador de professores e docente da educação básica, com experiência em planejamento curricular, avaliação e orientação de pesquisa, com ênfase na Lei 10.639/03 e na inclusão de autorias afro-brasileiras e indígenas. Integra o grupo de pesquisa PROFEX, investigando formação docente, na PUC-Rio.

2 Em 2008, a Lei nº 11.645 promoveu a ampliação dessa lei, tornando obrigatório também o estudo da história e cultura indígena, além das africanas e afro-brasileira, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio.

3 O pensamento decolonial é um campo teórico crítico que questiona as estruturas de poder e conhecimento originadas pela modernidade europeia, buscando desvendar as continuidades da colonialidade que ainda influenciam as sociedades contemporâneas. Pensadores decoloniais como Aníbal Quijano, Walter Dignolo e Enrique Dussel argumentam que a colonialidade não é um fenômeno restrito ao período colonial, mas uma lógica persistente que molda as relações sociais, culturais e epistemológicas. Em minha pesquisa, esse pensamento foi central para a análise das práticas pedagógicas de professores e professoras que adotam uma postura decolonial no ensino de literaturas africanas e afro-brasileiras, com ênfase na Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas. A Lei, ao promover uma reapropriação do currículo escolar, serve como um mecanismo para a contestação das narrativas eurocêntricas e a valorização de saberes e identidades marginalizadas. Além disso, a contribuição de Paulo Freire, especialmente nas *Cartas à Guiné-Bissau* (1978), reforça a importância da educação como um ato de libertação e conscientização crítica. Freire propôs a construção de uma pedagogia que não apenas questiona, mas também transforma a realidade dos educandos, alinhando-se aos princípios decoloniais de valorização das identidades e saberes locais.

4 Trata-se de um coletivo de acadêmicos latino-americanos que se formou na virada do século XXI, com o intuito de questionar as narrativas tradicionais da modernidade a partir de uma perspectiva decolonial. O grupo é composto por pensadores como Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Walter Dignolo, Ramón Grosfoguel, entre outros. Suas reflexões estão ancoradas na crítica ao projeto da modernidade europeia, argumentando que a modernidade não pode ser separada de seu correlato histórico, a colonialidade. Para eles, a colonialidade é uma estrutura de poder que perdura além do período colonial, influenciando as relações sociais, culturais e econômicas até os dias de hoje. O grupo busca desvelar essas continuidades e propor alternativas que deem voz aos conhecimentos e práticas marginalizados pelo discurso hegemônico ocidental.

5 A expressão “colonialidade do saber”, formulada por Aníbal Quijano, designa a persistência de hierarquias coloniais na produção e validação do conhecimento, que privilegiam epistemologias eurocentradas em detrimento de saberes indígenas, africanos e ameríndios (Quijano, 2005).

6 Camila, entre 30 e 40 anos, é graduada em Português-Literaturas de Língua Portuguesa por uma universidade federal, mestre em Educação e atualmente leciona em escola pública federal.

7 Joana, entre 35 e 40 anos, é professora do Ensino Médio e Superior, graduada em Comunicação Social e em Português-Literaturas por uma universidade estadual, doutora em Educação e atua atualmente em uma universidade pública.

8 Igor, entre 50 e 60 anos, graduado em Letras por instituição privada e doutor pela universidade federal, leciona no Fundamental I e II em escolas municipais e também no Ensino Superior, com mais de 30 anos de experiência.

9 Bruna, com idade entre 50 e 60 anos, é graduada em Letras, mestra em Literatura Africana, e tem mais de 25 anos de experiência em escolas federais e privadas.

10 Hugo, entre 50 e 60 anos, é graduado em Letras, doutor em Língua Portuguesa e leciona no Ensino Médio em uma escola pública federal, com uma trajetória de mais de 30 anos de sala de aula.

11 Laura, entre 30 e 40 anos, é graduada, mestre e doutora na área de Letras por universidade federal, lecionando em escolas da rede privada e municipal há mais de 5 anos.

12 Sara, com idade entre 50 e 60 anos, é professora do Ensino Fundamental I e II, graduada em instituição privada, especialista em Neuropedagogia e Psicanálise da Educação e atua há mais de 10 anos, principalmente em escolas particulares.

13 Fábio, entre 30 e 40 anos, graduado em Letras e doutor em Literatura, leciona no Ensino Médio e Superior, tanto em escolas estaduais quanto privadas, com mais de 5 anos de atuação.

14 Taís, entre 40 e 50 anos, é doutora em Letras, graduada na área por instituição privada, com mais de 10 anos de docência, atuando exclusivamente na rede estadual.

15 Vitória, entre 40 e 50 anos, é graduada em Letras, mestra em Letras, com mais de 25 anos de experiência, atuando principalmente em escolas da rede privada.

16 João, com idade entre 40 e 50 anos, leciona no Ensino Fundamental II e Médio, é graduado em Comunicação Social e Português-Literaturas, mestre em Literaturas e atua há mais de 15 anos em escolas privadas.