

VII Seminário FESPSP - “Na encruzilhada da democracia: Instituições e Informação em tempos de mudança”.

24 a 28 de setembro de 2018

GT 03 - Relações Raciais e Étnicas na América Latina: Ocupando Espaços

LITERATURAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Lara Santos Rocha - Universidade de São Paulo - USP¹

Esdras Soares da Silva - Universidade de São Paulo - USP²

Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar uma análise crítica da presença das literaturas africanas e afro-brasileira na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental, homologada pelo Ministério da Educação em 2017, além de problematizar a maneira como essas literaturas aparecem. Além disso, busca-se observar a presença de leis educacionais relacionadas ao universo das relações étnico-raciais, como a 10.639/03 e a 11.645/08. O artigo coloca a luta por educação como uma prioridade da população negra, em seguida recupera o histórico de elaboração da BNCC, observa a organização do documento ao mesmo tempo em que aborda criticamente o texto e, por fim, centra sua análise na área de Linguagens, no componente de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: BNCC; Literaturas africanas; Literatura afro-brasileira; Lei 10.639; Lei 11.645.

¹ Mestranda em Letras - Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa. Professora de Língua Portuguesa da rede municipal de São Paulo. E-mail: lararocha.9.2@gmail.com.

² Mestrando em Letras - Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa. E-mail: esdras.soa@gmail.com.

Movimento Negro Brasileiro e a luta por educação

Não há como pensar a existência diaspórica do povo negro e desconsiderar sua luta por educação. De norte a sul da América, o processo abolicionista e os períodos que o sucederam estiveram marcados por esta demanda. Segundo Nilma Lino Gomes (2017), para a população negra brasileira do período abolicionista, a luta por educação era uma prioridade, pois a sua falta era um dos principais obstáculos para a inserção dessa população no mundo do trabalho. Posteriormente, já assegurado na legislação o direito da população negra em frequentar as instituições escolares, o Teatro Experimental do Negro (TEN), liderado por Abdias do Nascimento, elabora reivindicações que exigem o acesso e a permanência de negros em espaços educativos. A partir do lançamento do jornal *Quilombo*, em 1948, em todas as edições esteve presente o programa do grupo, onde eram apresentadas as pautas de acesso à educação básica e superior, combate ao racismo e a disseminação de imagens positivadas da população negra.

Com o fortalecimento dos movimentos sociais, essas demandas consolidaram-se e concretizaram-se, culminando na institucionalização de políticas públicas, como a presença pioneira do artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que inclui as contribuições históricas africanas e indígenas enquanto conteúdo curricular. Em 2003, com a Lei 10.639, futuramente alterada pela Lei 11.645/08, a inclusão das culturas e histórias africanas, afro-brasileira e indígena tornam-se componentes curriculares obrigatórios em todos os níveis de ensino no Brasil. A promulgação dessas leis federais representam um avanço significativo no enfrentamento do racismo a partir dos contextos escolares e educacionais.

Eleger a escola como foco medular dessa política é fundamental, pois, nos dizeres de Nilma Lino Gomes (2003, p. 3):

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.

Assim, as leis e diretrizes surgem para fundamentar e estimular trabalhos que visem romper com as desigualdades nas escolas. Na esteira da aprovação da lei, o

Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2004, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), também criada nesse ano, elabora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Parecer número 03/2004). Essas diretrizes estabelecem os princípios a que as instituições educacionais e professores devem seguir para uma convivência respeitosa e pacífica entre diferentes grupos sociais e pertencimentos raciais e étnicos que muitas vezes se encontram no interior das escolas e demais espaços educativos.

Se por um lado houve avanços significativos no campo da legislação, os currículos e materiais didáticos, entretanto, têm avançado a passos lentos. Currículos podem ser entendidos como espaços de disputa, nos quais determinadas ideologias, visões de mundo, narrativas e discursos hegemônicos são legitimados, ao passo em que culturas e histórias subalternizadas, como a negra e a indígena, são excluídas do discurso oficial. À população negra é negada agência histórica, conforme aponta Sueli Carneiro, ao recuperar e avançar no conceito de epistemicídio:

É fenômeno que ocorre pelo rebaixamento da auto-estima que o racismo e a discriminação provocam no cotidiano escolar; pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do Continente Africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade; pela imposição do embranquecimento cultural e pela produção do fracasso e evasão escolar. A esses processos denominamos epistemicídio (CARNEIRO, 2014).

Em formulações mais radicais, como a de KL Jay (2017), "Os pretos estão em território inimigo", explicita-se que a seleção de conteúdos - com vistas à elaboração de um currículo - que não é ideologicamente neutra, está diretamente ligada ao modelo de sociedade que se deseja. Dessa forma, cabe aqui o conceito de "sociologia das ausências", proposto por Boaventura de Sousa Santos (apud GOMES, 2007, p. 40-41): "A sociologia das ausências consiste numa investigação que visa demonstrar que aquilo que não existe é, na realidade, ativamente produzido como não existente, isto é, como uma alternativa não credível ao que existe".

Base Nacional Comum Curricular: de 1988 a 2017

Após um processo organizado pelo Ministério da Educação (MEC), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental³ foi homologada, em dezembro de 2017. A primeira versão do documento foi divulgada em setembro de 2015 e, segundo fontes oficiais, contou com cerca de 12 milhões de contribuições da sociedade civil, em uma consulta pública. A segunda versão foi discutida em 27 seminários estaduais e contou com pareceres técnicos de especialistas. Já a última versão foi debatida em cinco audiências públicas regionais e finalmente homologada em dezembro de 2017. A Base já estava prevista na Constituição Brasileira de 1988, na LDB de 1996 e no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014. O documento determina os conhecimentos e habilidades a que todos os estudantes têm direito, sendo referência obrigatória para todas as escolas do país, públicas e privadas. A BNCC não é um currículo, mas uma referência obrigatória para a construção de propostas curriculares de todas as redes de ensino.

Todo o processo se deu em meio a um turbulento contexto político: o impeachment, em agosto de 2016, da presidenta eleita Dilma Rousseff. As fontes oficiais do novo governo, sob o comando de Michel Temer, reiteraram que não houve modificações no processo de elaboração do documento com a mudança de governo. No entanto, a elaboração da BNCC sofreu duras críticas de estudiosos e militantes de movimentos sociais, que alegam terem sido excluídos da participação e apontam uma linha que prioriza aspectos neoliberais no documento. Além disso, especialistas apontam problemas metodológicos na análise dos dados da consulta pública e falta de transparência quanto aos critérios de incorporação. As 12 milhões de contribuições anunciadas, por exemplo, foram classificadas como incompatíveis com a realidade, conforme assinalou Cássio (2017):

O grande estandarte do discurso oficial sobre a participação social no processo de construção da BNCC é o resultado da consulta pública à sua primeira versão, que registrou, segundo o MEC, impressionantes 12 milhões de contribuições. Em declaração de março de 2016, o então secretário de Educação Básica do MEC, Manuel Palácios, acreditava que se 'fizemos a soma das contribuições coletivas com a participação individual de

³ Este artigo aborda criticamente a BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, já homologada pelo MEC. No momento de redação deste artigo, o documento referente ao Ensino Médio encontra-se em discussão no Conselho Nacional de Educação (CNE).

professores, nós devemos estar muito próximos da participação de 1 milhão de professores'. A informação oficial era a de que 'mais de 300 mil cadastros foram registrados no Portal da Base. Dentre os cadastrados, 207 mil professores". O Brasil possui 208 milhões de habitantes, em dados projetados de 2017, e 2,2 milhões de professores nas redes públicas e privadas do País (Censo Escolar 2016). Há um problema de escala na afirmação de que as contribuições à consulta pública sobre a BNCC seriam numericamente iguais a 5,8% da população brasileira. É como se cada professor atuante no Brasil contribuísse mais de cinco vezes com a consulta.

Uma abordagem crítica da BNCC

No início do documento, há um texto de apresentação, assinado pelo então Ministro da Educação Mendonça Filho, que retoma o histórico dessa política educacional, ressaltando a "valiosa participação crítica e propositiva de profissionais de ensino e da sociedade civil (BRASIL/MEC, 2017, p. 5). Após esse texto, seguem-se os quatro grandes tópicos da BNCC. O trabalho descritivo e analítico deste artigo se deterá um pouco mais no primeiro deles: a *Introdução*.

É na *Introdução* onde constam os marcos legais, os fundamentos pedagógicos, as diretrizes para implementação, a relação da BNCC com os currículos e as Competências Gerais da BNCC. Neste tópico há trechos que reforçam o compromisso da BNCC no combate às desigualdades e trabalho pela equidade:

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro **compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes** – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015)¹⁴ (BRASIL/MEC, 2017, p. 15, grifos nossos).

Avançando um pouco mais na leitura, surge o que o documento nomeia como “abordagem de temas contemporâneos”, conforme a seguir:

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a **abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora**. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199717), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/201218), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200919), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200320), **educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/201023)**. Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada (BRASIL/MEC, 2017, p. 19, grifos nossos).

Nota-se que há uma infinidade de temas que afetam a vida da sociedade como um todo, contudo, nesse momento o que mais nos interessa são os decretos e resoluções atinentes ao universo das relações étnico-raciais. Embora o Decreto nº 7.037/2009, o Parecer CNE/CP nº 8/2012, a Resolução CNE/CP nº 1/201221), o Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 7/201023) também versem ou tangenciem as relações étnico-raciais no Brasil, é grave que as duas principais leis educacionais do país relacionadas ao reconhecimento e valorização das populações africanas, afro-brasileira e indígenas, 10.639/03 e 11.645/08, sejam mencionadas apenas de maneira protocolar, pois elas estão pouco articuladas no restante do documento.

Após a *Introdução*, seguem-se os demais grandes tópicos: Estrutura da BNCC, contendo detalhamentos acerca da organização e das orientações presentes

ao longo do documento; *A Etapa da Educação Infantil*, apresentando as especificidades deste nível educacional, como experiências e objetivos; e *A Etapa do Ensino Fundamental*, tópico ao qual nos ateremos, em que estão presentes as competências de cada uma das áreas do conhecimento e suas habilidades. A área de Linguagens comporta quatro componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa, cada uma subdividida entre unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. A estrutura geral pode ser sintetizada da seguinte maneira:



Tabela 1 - Estrutura geral da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental (BRASIL/MEC, 2017, p. 28).

Durante toda a Educação Básica, as Competências Gerais norteiam as aprendizagens que devem ser alcançadas por todos os estudantes. Por competência, entende-se

[...] como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL/MEC, 2017, p. 8).

As Competências Específicas dizem respeito a como as Competências Gerais se expressam em cada área do conhecimento e em cada componente curricular. Estão reproduzidas a seguir as Competências Gerais da BNCC e as Competências Específicas de Linguagens e de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental. Destacamos alguns trechos para análise a ser desenvolvida na seção a seguir:

COMPETÊNCIAS GERAIS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
<p>1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.</p> <p>2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, à imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.</p> <p>3. Valorizar e fruir as <u>diversas manifestações artísticas e culturais</u>, das locais às mundiais, e também participar de <u>práticas diversificadas da produção artístico-cultural</u>.</p> <p>4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.</p> <p>5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.</p> <p>6. Valorizar a <u>diversidade de saberes</u> e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto</p>

de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na **diversidade humana** e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos **direitos humanos**, com acolhimento e valorização da **diversidade de indivíduos e de grupos sociais**, seus saberes, **identidades**, culturas e potencialidades, **sem preconceitos de qualquer natureza**.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Tabela 2 - Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL/MEC, 2017 p. 9-10, grifos nossos).

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e **identidades sociais e culturais**.

2. Conhecer e explorar **diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas)** em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e **colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva**.

3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.

4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os **direitos humanos**, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.

5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as **diversas manifestações artísticas e culturais**, das locais às mundiais, inclusive aquelas

pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de **práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.**

6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

Tabela 3 - Competências Específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental (BRASIL/MEC, 2017, p. 63, grifos nossos).

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de **construção de identidades** de seus usuários e da comunidade a que pertencem.

2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.

3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.

5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.

6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, **posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos** e ambientais.

7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

8. **Selecionar textos e livros para leitura integral**, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).

9. Envolver-se em **práticas de leitura literária** que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, **valorizando a literatura e outras manifestações artístico-**

culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Tabela 4 - Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (BRASIL/MEC, 2017, p. 85, grifos nossos).

BNCC e o “perigo” da diversidade

A estratégia identificada no documento enquanto mobilizadora de elementos como raça/etnia, classe, gênero, sexualidade e deficiências foi o uso do conceito “diversidade”. Usado indiscriminadamente para categorizar saberes, identidades, culturas, natureza, entre outros grupos, a palavra é recorrente em todos os componentes curriculares, a exemplo de Ciências: “Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros.” (BRASIL/MEC, 2017, p. 54); Língua Portuguesa: “[...] da diversidade dos gêneros textuais escolhidos e das práticas consideradas em cada campo” (BRASIL/MEC, 2017, p. 75); ou Geografia: “Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática)” (BRASIL/MEC, 2017, p. 387).

O conceito diz respeito à reunião de múltiplos elementos e, de fato, pode ser articulado às diferentes áreas do conhecimento; entretanto, há que se ter cuidado com a intencionalidade por trás de seu uso. Compreendendo que a BNCC não se propõe a ser um currículo, mas que se debruça sobre temas a serem trabalhados nas disciplinas e que o documento reconhece a lei 10.639/03, é questionável a adoção massiva do conceito “diversidade”:

Alerta-se [...] que a palavra diversidade precisa de complemento para revelar exatamente ao que está-se referindo. Por exemplo, quando se expressa-se com a palavra diversidade destituída de um contexto que a complementa a variedade de interpretações é imensa e sempre de resultado diferente: diversidade cultural; diversidade biológica; diversidade climática; diversidade

social; diversidade sexual; diversidade étnica; diversidade econômica. Logo, alguém poderia colocar como objetivo de um documento: “Contemplar a diversidade em nossa escola.”, a princípio tal objetivo ensejaria a pergunta: “Qual diversidade?” Grosso modo o uso não designado da palavra muitas vezes serve para não deixar definido o que exatamente pretende-se contemplar. Diversidade por si só não pode ser entendido como um conceito que contempla todos os grupos da diversidade étnica, por exemplo (CARTH, 2017, p. 6-7).

Observemos a seguir as ocorrências do termo no componente de Língua Portuguesa. Em sua apresentação, o conceito é utilizado para ressaltar o papel da escola em lidar com a multiplicidade: “Assim, compete à escola garantir o trato, cada vez mais necessário, com a diversidade, com a diferença.” (BRASIL/MEC, 2017, p. 66). Nesse caso, o emprego do termo está associado às diferentes práticas de linguagem e produção de conhecimento, reconhecendo, por exemplo, a internet como um espaço de circulação de informações, mas também de divergências, uma vez que o contato com opiniões distintas acirra os discursos de ódio. Desse modo, a noção de diversidade é utilizada para incentivar o trabalho acerca de temas como liberdade de expressão.

Na situação a seguir, ainda compreendida no tópico anterior, o substantivo está acompanhado pelo adjetivo “cultural”. No parágrafo, aparentemente progressista, o conceito de multiletramentos desperta a discussão acerca das variações culturais:

Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a **diversidade cultural**. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente (BRASIL/MEC, 2017, p. 73, grifo nosso).

Embora a proposta faça uma tentativa de contemplar produções múltiplas, buscando romper com a hierarquização das obras, os termos utilizados transparecem o pouco aprofundamento. Noções como o “popular” e a “cultura de massa”, provavelmente escolhidas para simular a democratização da cultura e

incorporar elementos como as literaturas africanas e afro-brasileira, são extremamente reducionistas e apenas reafirmam estigmatizações que ignoram a complexidade destas produções

A tendência de uso do conceito de diversidade também predomina nas habilidades indicadas para ciclo e ano escolar. Para análise, foram selecionadas algumas das habilidades do campo artístico-literário que nos parecem mais significativas para a discussão aqui proposta:

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
LÍNGUA PORTUGUESA - 1º AO 5º ANO		
<p>CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de <u>textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística</u>, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros.</p>		
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Formação do leitor literário	(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua <u>diversidade cultural</u> , como patrimônio artístico da humanidade.
LÍNGUA PORTUGUESA – 6º AO 9º ANO		
<p>CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO – O que está em jogo neste campo é possibilitar às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica. Trata-se, assim, de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das <u>manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica</u>, por meio: [...] - da experimentação da arte e da literatura</p>		<p>[...] Aqui também a <u>diversidade deve orientar a organização/progressão curricular: diferentes gêneros, estilos, autores e autoras – contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses, africanos e de outros países – devem ser contemplados; o cânone, a literatura universal, a literatura juvenil, a tradição oral, o multissemiótico, a cultura digital e as culturas juvenis, dentre outras diversidades</u>, devem ser consideradas, ainda que deva haver um privilégio do letramento da letra.</p>

como expedientes que permitem (re)conhecer <u>diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, sentir e, pelo confronto com o que é diverso, desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade;</u> [...]		[...]
Leitura	Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção Apreciação e réplica	(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer <u>múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas</u> e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.
LÍNGUA PORTUGUESA – 6º E 7º ANOS		
Leitura	Estratégias de leitura Apreciação e réplica	(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, <u>lendas brasileiras, indígenas e africanas,</u> narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

Tabela 5 - Quadro de Habilidades (BRASIL/MEC, 2017, p. 92-189, grifos nossos).

Embora seja perceptível que conceitos como diversidade, igualdade e equidade apareçam no documento na tentativa de contemplar diferentes produções, existe uma demanda que envolve adjetivar alguns campos, a exemplo da literatura. Autores como Cuti (2010), Duarte e Fonseca (2011) vem afirmado a importância em demarcar as produções literárias com suas especificidades próprias. Ao falarmos simplesmente em “literatura”, sem adjetivos, remetemos automaticamente às obras

clássicas, ao cânone, que historicamente tem excluído autores negros e a temática racial⁴. Dessa forma, não nomear ao que se refere essa diversidade pode significar o escamoteamento do não hegemônico e a perpetuação do eurocentrismo.

A única habilidade que aparece “adjetivada” é a EF67LP28, que trata da leitura de “lendas brasileiras, indígenas e africanas”. Ao nomear narrativas africanas e afro-brasileiras somente no momento do trabalho com lendas é alocar expressões artísticas e intelectuais dessas populações no campo do menor, significa assumir o risco de folclorização dessas produções, ao se considerar “a total ignorância de consciência e de atitude em relação ao negro e sua cultura, bem como a naturalização pejorativa, com ou sem intenção de fazê-lo, das características culturais e de aparência nos espaços escolares.” (SANTANA, BAIBICH-FARIA, PESSOA, 2010, p. 91).

Além do conceito “diversidade” apresentar imprecisões, ignorando marcações concretas das diferenças, é perceptível que seu emprego ocorre para polarizar os elementos não hegemônicos ao padrão, de modo que a diferença só existe quando comparada à regra, ou seja: o documento, ainda que não propositalmente, considera a branquitude, elaborando, a partir dela, a existência da diferença. Esse discurso, aparentemente inocente, reproduz a percepção de que o negro será sempre o outro.

A escolha do termo diversidade para definir qualquer fuga da normatividade branca é alicerçada no mito da democracia racial⁵, ainda perpetuada no imaginário brasileiro. A crença inadequada de que seria possível reunir, sob o viés da miscigenação ou da diversidade, grupos historicamente hierarquizados entre si é uma saída frequente para aqueles que insistem em não reconhecer as desigualdades. A opção por tal conceito para tratar de sujeitos e contextos tão distintos é analisada por Abramowicz; Rodrigues e Cruz (2011, p. 91):

Em geral, a indiferenciação conceitual entre diferença e diversidade esconde as desigualdades, e fundamentalmente as diferenças. Sob o manto

⁴ Há escritores afro-brasileiros que são incontornáveis em termos de literatura brasileira, como Machado de Assis, Lima Barreto e Cruz e Sousa; contudo, é comum o processo de branqueamento fenotípico ou literário desses autores.

⁵ “[...] ecoa dentro de muitos brasileiros, uma voz muito forte que grita; ‘não somos racistas, os racistas são os outros, americanos e sul-africanos brancos’. Essa voz forte e poderosa é o que costumamos chamar ‘mito de democracia racial brasileira’, que funciona como uma crença, uma verdadeira realidade, uma ordem. Assim fica muito difícil arrancar do brasileiro a confissão de que ele é racista.” (MUNANGA, 2010, p. 1).

da diversidade o reconhecimento das várias identidades e/ou culturas, vem sob a égide da tolerância, tão em voga, pois pedir tolerância ainda significa manter intactas as hierarquias do que é considerado hegemônico, além do que a diversidade é a palavra-chave da possibilidade de ampliar o campo do capital que penetra cada vez mais em subjetividades antes intactas.

Assim, dizer explicitamente “literaturas africanas” ou “literatura afro-brasileira” é uma escolha política fundamental para o reconhecimento e a valorização dos sujeitos negros e de suas narrativas, a fim de romper com a hegemonia arraigada e transcender a diversidade. E, em se tratando de espaços educacionais, essa opção adquire singular potência, se entendermos as salas de aula como um ambiente de possibilidades (HOOKS, 2013), onde podemos trabalhar pelo enfrentamento do racismo e buscar contribuir para o acolhimento, reconhecimento e emancipação dos sujeitos.

Referências bibliográficas

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea**: Revista de Sociologia da UFSCar. São Carlos, v. 2, p. 85-97, 2011.

BRASIL/MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF: MEC, 2017.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília-DF: MEC, 2004.

BRASIL. Lei n. 11.645 de 10 de março de 2008. D.O.U. de 11 de mar. de 2008.

_____. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. D.O.U. de 10 de jan. de 2003.

CARNEIRO, Sueli. Epistemicídio. **Geledés**. 2014. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/epistemicidio/>>. Acesso em 08 nov. 2018.

CARTH, John Land. A Base Nacional Comum Curricular e a aplicação da política de Educação para Educação das Relações Étnico-Raciais. **MEC**: 2017. Educação para as relações étnico-raciais. Disponível em: <<http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/artigos/A-BNCC2018-e-a-ERER.pdf>>. Acesso em 08 nov. 2018.

CÁSSIO, Fernando Luiz. Participação e participacionismo na construção da Base Nacional Comum Curricular. **Nexo Jornal**. 2017. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2017/Participa%C3%A7%C3%A3o-e-participacionismo-na-constru%C3%A7%C3%A3o-da-Base-Nacional-Comum-Curricular>>. Acesso em 08 nov. 2018.

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

DUARTE, Eduardo de Assis; FONSECA, Maria Nazareth Soares. (Org.) **Literatura e afrodescendência no Brasil**: antologia crítica. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, vol. 4, História, teoria, polêmica.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

_____. Cultura Negra e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, nº 23, p. 75-85, 2003.

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

KL JAY. “Os pretos estão em território inimigo”, afirma KL Jay, do Racionais MC's. **Alma Preta**. 2017. Disponível em: <<https://almapreta.com/editorias/da-ponte-praca/os-pretos-estao-em-territorio-inimigo-afirma-kl-jay-do-rationais-mc-s>>. Acesso em: 08 nov. 2018.

MUNANGA, Kabengele. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. **Cadernos Penesb** - Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira. Niterói, n. 12, p. 1, 2010.

SÁ, Ana Paula dos Santos. Por que (não) ensinar o cânone escolar: a(s) literaturas nas versões preliminares da BNCC. **Caderno de Letras da UFF**. Niterói, v. 27, n. 55, p. 209-236, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.