

Ensino de Literatura na Educação do Campo: identidades, formação humana e a perspectiva decolonial

SÍLVIA GOMES DE SANTANA VELLOSO*

Resumo: Discute-se o ensino de literatura na Educação do Campo, sob a perspectiva da decolonialidade, como importante estratégia de formação humana e de reflexões social, cultural e identitária; capaz de promover o questionamento, a inversão e a intervenção nas ordens e modelos sociais que ferem os modos de ser e viver dos sujeitos. Trata-se de um estudo bibliográfico, resultante de uma pesquisa de Doutorado, em andamento, que investiga a formação de leitores de literatura na Educação do Campo como um processo que deve ocorrer em diálogo com as culturas, identidades e modos de vida dos camponeses: trabalhadores(as) do campo, negros, indígenas, quilombolas, povos das águas e tantos outros sujeitos coletivos históricos que se movem e resistem cotidianamente, conforme destacado por Arroyo (2003). Espera-se contribuir na discussão sobre o currículo escolar, em especial no que concerne ao ensino da leitura literária na Educação do Campo e em outros contextos de minorias sociais, e no fomento de políticas de formação docente.

Palavras-chave: Literatura; Ensino; Educação do Campo; Decolonialidade.

Literature teaching in field education: identities, human education and the decolonial perspective

Abstract: The teaching of literature in Rural Education is discussed, from the perspective of decoloniality, as an important strategy for human formation and social, cultural and identity reflections, capable of promoting questioning, inversion and intervention in social orders and models that hurt the subjects' ways of being and living. This is a bibliographical study, resulting from an ongoing Doctoral research, which investigates the formation of literature readers, in Rural Education, as a process that must occur in dialogue with the cultures, identities and ways of life of the peasants: rural workers, blacks, indigenous peoples, quilombolas, water peoples and many other historical collective subjects that move and resist daily, as highlighted by Arroyo (2003). It is expected to contribute to the discussion about the school curriculum, especially with regard to the teaching of literary reading in Rural Education and in other contexts of social minorities, and in the promotion of teacher education policies.

Key words: Literature; Teaching; Countryside Education; Decoloniality.



* SÍLVIA GOMES DE SANTANA VELLOSO é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura – PPGLitCult/UFBA; professora de Língua portuguesa na Educação Básica da rede Municipal de Ensino; Docente do Curso de Letras Português da UNEAD/UNEB (Universidade do Estado da Bahia).

Introdução

A literatura possui imensurável relevância nas formações humana, social, política, cultural e identitária dos sujeitos, seja por sua capacidade de interação com a vida, pela possibilidade de construção de uma visão alternativa do mundo, como sugerido por Mia Couto (2020), ou por outros múltiplos sentidos que ela admite elaborar. Entretanto, cabe destacar que este modo considerado alargado de se conceber a produção literária não é unânime, no que se refere ao currículo escolar. O ensino de literatura, na escola, ainda se centra num viés, predominantemente, ocidentalista, que desvincula a arte literária das experiências cotidianas dos mais diversos sujeitos, reforçando seu caráter quase que estritamente imaginativo e representativo de perfis sociais hegemônicos, como personagens brancos e urbanos, além da criação de estereótipos negativos em relação às minorias sociais.

Construir uma perspectiva decolonial de ensino de literatura, portanto, é realizar mudanças neste paradigma, possibilitando aos subalternizados e invisibilizados pelos efeitos da colonialidade o ingresso na disputa por outras narrativas, subversivas, sobre si e o outro, o individual e o coletivo. Esta proposição será lançada neste texto, o qual discute como o processo de formação de leitores de literatura, numa perspectiva decolonial, na Educação do Campo, pode promover a humanização, a valorização e a (re)construção identitária dos sujeitos do campo, por meio da análise das produções de escritoras das literaturas negra e indígena, como Conceição Evaristo (2018) e Eliane Potiguara (2019). Poder-se-á perceber nos textos dessas autoras a reafirmação da literatura como instrumento de diálogo com a vida, as

“escrevivências” – este último termo fora cunhado pela escritora e pesquisadora Conceição Evaristo (2020) –, com as identidades e culturas dos mais diversos sujeitos, de maneira política, crítica, inventiva e contranarrativa.

Essa abordagem é fundamental na Educação do Campo, modalidade de ensino que surge da luta dos trabalhadores do campo pelo direito à educação formal, na relação com suas identidades e territorialidades, num contexto em que o capitalismo agrário tentava ocultar tal necessidade, como se pode ver em Hall (2003, p. 257). O campo, conforme é possível conferir na abordagem de Arroyo (2003), constitui-se de uma potência identitária: trabalhadores(as) do campo, negros, indígenas, quilombolas, povos das águas e tantos outros sujeitos coletivos históricos, movendo-se e resistindo cotidianamente, e que têm direito a uma educação formal que interaja, valorize e oportunize seus protagonismos.

Assim, o trabalho em voga, resultante de uma pesquisa de Doutorado, em andamento, que investiga o ensino da leitura literária na Educação do Campo como espaço de diálogo com as identidades e modos de vida dos(as) camponeses(as), está dividido em tópicos que tratarão do ensino de literatura e a perspectiva da decolonialidade, com base em pesquisadores(a), tais como: Maldonado-Torres (2007), Florentina Souza (2016), dentre outros(as); da literatura em seus diálogos com a vida dos diferentes sujeitos, a partir das análises das produções literárias e teóricas de Conceição Evaristo (2018, 2020) e Eliane Potiguara (2019); e da Educação do Campo como modalidade de ensino e as propostas de ensino de literatura apresentadas pelos

documentos oficiais, focalizando os estudos de Arroyo (2003), Santos et. al. (2010), Brasil (2017) e outros.

A respeito da ideia de decolonialidade, que se pautará nas pesquisas de Maldonado-Torres (2007), esta corresponde a um processo de luta contra a colonialidade. A colonialidade, de acordo com o autor, pode ser compreendida como um padrão de poder resultante do colonialismo moderno e que diz respeito à forma como o trabalho, o conhecimento e as relações intersubjetivas mantêm articulações entre si através do capitalismo mundial e da ideia de raça. O pesquisador ressalta, ainda, e isto interessa bastante ao estudo em questão, que a colonialidade mantém-se viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade, cotidianamente (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131). Espera-se contribuir na discussão sobre o currículo escolar, em especial no que concerne ao ensino da leitura literária na Educação do Campo e em outros contextos de minorias sociais, e no fomento a políticas de formação docente, tendo em vista seus distintos espaços de atuação.

2. Ensino de literatura e decolonialidade

A literatura é um importante instrumento de (re)construção identitária pelos sujeitos, em diálogo com a vida, ficcionalizando-a, ressignificando-a, recriando-a, também, como estratégia de resistência e reexistência. Discuti-la e ensiná-la, na escola, sob a perspectiva da decolonialidade, é reconhecê-la em seu

estreitamento com a vida dos mais diversos sujeitos (mulheres, negros, indígenas, povos das águas, ciganos, dentre tantos outros), com as mais distintas experiências humanas, contrariando o discurso imposto pela colonialidade.

A colonialidade, conforme Maldonado-Torres (2007, p. 131), é compreendida como sendo um padrão de poder, resultante do colonialismo moderno e que diz respeito à forma como o trabalho, o conhecimento e as relações intersubjetivas mantêm articulações entre si através do capitalismo mundial e da ideia de raça. É no contexto da colonialidade que um dos projetos mais ambiciosos da história, o capitalismo, consolida-se como forma de dominação e subjugação, engendrando uma batalha incessante por justificar o controle dos povos das Américas. Ainda de acordo com o autor, ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna.

Concernente ao ensino de literatura, em especial na Educação do Campo, modalidade de ensino constituída de sujeitos com um perfil diverso: trabalhadores(as) do campo, negros, indígenas, quilombolas, povos das águas, sem-terra e tantos outros sujeitos coletivos históricos, como afirma Arroyo (2003), percebe-se a presença da colonialidade, por exemplo, quando o currículo escolar prioriza a leitura de textos literários vinculados a uma cultura escrita, grafocêntrica, em detrimento da produção literária oral; quando personagens negros e indígenas são representados de forma negativa, reforçando estereótipos que ferem os modos de vida, cultura e sobrevivência

destes grupos étnicos; na priorização de textos de escritores brancos e masculinos, em detrimento das produções literárias negras, indígenas, de autoria feminina e de outras minorias sociais. Diante dessas análises, é possível afirmar que pensar o ensino da literatura numa perspectiva decolonial, na escola, tem a ver com o incentivo e a mediação da leitura literária, principalmente em contextos de minorias sociais, como a Educação do Campo, na relação com as mais diversas experiências dos sujeitos subalternizados e invisibilizados, historicamente, como os negros, indígenas, ciganos, dentre outros, focalizando seus protagonismos.

A literatura corresponde a uma arte caracterizada por seu potencial político, que ensina e impulsiona o posicionamento dos sujeitos, a participação social e o ingresso na disputa por outras narrativas a respeito de seus modos culturais, coletividades e pertencimentos. A abordagem do texto literário numa perspectiva decolonial, portanto, favorece a atuação dos camponeses, por exemplo, de maneira interventiva, invertendo as ordens e modelos sociais que ferem seus modos de ser e viver. Interessada na discussão sobre o ensino da literatura sob um viés étnico-racial, uma estratégia importante de decolonialidade e humanização, Florentina Souza (2016, p. 98) afirma que

Se a literatura possui, como deseja Compagnon, a função de nos fazer ter contato com outras culturas para com elas redimensionarmos nossos campos de conhecimento, nossas práticas sociais; ela deve, hoje, constituir-se também um espaço para apresentação/apreciação de valores identitários e versões da história diferentes dos hegemônicos.

É com base nesta compreensão que este artigo pretende ratificar a necessidade de que o ensino de literatura na escola ocorra pelas vias da decolonialidade, dialogando com as mais variadas identidades e modos culturais das pessoas, de maneira positiva e afirmativa. A educação, no Brasil, teve consideráveis conquistas, no que concerne ao debate sobre a demanda por elaboração de um currículo escolar decolonial, como a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena na escola, por meio da promulgação das Leis 10.639/03 e 11.645/08. Mas, infelizmente, ainda se distancia da oferta de uma educação que se contraponha ao modelo ocidentalista, o qual subalterniza e inferioriza os modos de vida dos não europeus por meio da denominada colonialidade. É preciso reverter esta situação e pensar no ensino de literatura, por exemplo, em sua relação com a vida, numa perspectiva política e emancipatória.

2.1 A literatura como espaço político e de construção identitária

Como afirma a escritora e pesquisadora brasileira Conceição Evaristo (2020, p.30), num texto dedicado a pensar sobre a ideia de “escrevivência” – termo criado por ela para tratar da literatura como arte compromissada com a vida e com o cotidiano experienciado pelas pessoas, tendo como referência, em especial, as vivências de mulheres negras - a literatura é a ficcionalização da vida. A ideia de

Escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens,

mulheres e até crianças. E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais (EVARISTO, 2020, p. 30).

Observa-se, portanto, um modo de conceber a construção artístico-literária como resultado da relação dos sujeitos com suas subjetividades, coletividades, cosmovisões e percepções, a partir do campo, da cidade, das periferias urbanas, dos quilombos, dos assentamentos e de múltiplos espaços de trânsitos e fronteiras. A produção literária da referida autora, dentre tantos outros atributos, pode ser considerada como uma grande metalinguagem deste sentido amplo e humanizante da criação literária.

No conto “Maria”, presente na obra “Olhos D’água”, Evaristo (2018) constrói personagens que possibilitam ao leitor inúmeras reflexões sociais, dentre as quais as precárias condições de trabalho ainda impostas, principalmente, às mulheres negras em decorrência do racismo estrutural.

Maria estava parada há mais de meia hora no ponto do ônibus. Estava cansada de esperar. Se a distância fosse menor, teria ido a pé. Era preciso mesmo ir se acostumando com a caminhada. O preço da passagem estava aumentando tanto! Além do cansaço, a sacola estava pesada. No dia anterior, no domingo, havia tido festa na casa da patroa. Ela levava para casa os restos. O osso do pernil e as frutas que tinham enfeitado a mesa. Ganhara as frutas e uma gorjeta. O osso, a patroa ia jogar fora. Estava feliz, apesar do cansaço. A gorjeta chegara numa hora boa. Os dois filhos menores

estavam muito gripados. Precisava comprar xarope e aquele remedinho de desentupir nariz (EVARISTO, 2018, p. 41).

Ainda em relação ao conto, a narradora diz que após longa espera a personagem Maria adentrou o ônibus, onde avistou um rosto familiar. Era o pai de seu filho, e ela já não o via há anos. O homem também a reconhecera, como se verá no excerto a seguir:

Quanto tempo, que saudades! Como era difícil continuar a vida sem ele. Maria sentou-se na frente. O homem sentou-se a seu lado. Ela se lembrou do passado. Do homem deitado com ela. Da vida dos dois no barraco. Dos primeiros enjos. Da barriga enorme que todos diziam de gêmeos, e da alegria dele. [...] Maria viu, sem olhar, que era o pai de seu filho. Ele continuava o mesmo. Bonito, grande, o olhar assustado não se fixando em nada e em ninguém. Sentiu uma mágoa imensa. Por que não podia ser de uma outra forma? Por que não podiam ser felizes? [...] Cochichava com Maria as palavras, sem entretanto virar para o lado dela. Ela sabia o que o homem dizia. Ele estava dizendo de dor, de prazer, de alegria, de filho, de vida, de morte, de despedida. Do buraco-saudade no peito dele... [...] E, logo após, levantou rápido sacando a arma. Outro lá atrás gritou que era um assalto. Maria estava com muito medo. Não dos assaltantes. Não da morte. Sim da vida. Tinha três filhos (EVARISTO, p. 42-43).

Nota-se, no texto de Evaristo, uma produção literária que “rasura” e subverte a ordem social eurocêntrica, ocidentalista e fundamentada nos princípios da colonialidade instituída. Essa ideia torna-se perceptível na escolha de uma protagonista negra construída, também, por uma autora que afirma sua identidade negra de modo

positivo; na opção por personagens marginalizados, mas tratados, na narrativa, como seres providos de muitos sentimentos, afetos, saudades, medo da vida, solidão e incerteza, como se pôde perceber no trecho destacado acima; dentre outros aspectos.

As proposições lançadas por Evaristo funcionam como um urgente convite a se pensar sobre a relevância da abordagem da literatura na escola em seu estreitamento com a vida, o que pode fortalecer as constituições identitárias de modos positivo e afirmativo, o respeito ao outro em suas diferenças, enfim, os processos de humanização. As produções literárias, mormente, as de autorias negra e indígena – sobre esta última, também, discutir-se-á, adiante - têm permitido a abertura de importantes caminhos para o trabalho com a leitura literária numa perspectiva de humanização e valorização das diferenças.

No texto a seguir, novamente, poder-se-á observar como a literatura tem oportunizado a escritoras e escritores indígenas esta ação inventiva, interventiva e criativa de diálogo com a vida, ficcionalizando-a, construindo contranarrativas, nos caminhos da decolonialidade:

Brasil

Que faço com a minha cara de índia?

e meus cabelos
e minhas rugas
e minha história
e meus segredos?

que faço com a minha cara de índia?

e meus espíritos
e minha força
e meu tupã

e meus círculos?

que faço com a minha cara de índia?

e meu toré
e meu sagrado
e meus “cabôcos”
e minha terra

que faço com a minha cara de índia?

e meu sangue
e minha consciência
e minha luta
e nossos filhos?

brasil, o que faço com a minha cara de índia?

não sou violência
ou estupro
eu sou história
eu sou cunhã
barriga brasileira
ventre sagrado
povo brasileiro

ventre que gerou
o povo brasileiro
hoje está só ...
a barriga da mãe fecunda
e os cânticos que outrora cantavam
hoje são gritos de guerra
contra o massacre imundo.
(POTIGUARA, 2019, p. 32)

No poema da escritora indígena Eliane Potiguara, percebe-se um eu poético individual e coletivo; uma voz que questiona, num discurso político, a impossibilidade de viver uma identidade, de ser e viver com dignidade, num país que, embora tenha “rompido” com o colonialismo, continua preso às amarras da colonialidade, trazendo sofrimento e violências às populações indígenas, como também a outras minorias sociais. Neste outro texto da mesma autora:

Migração indígena

No teu universo de gestos
Teus olhos são mensagens sem
palavras
Tua boca ainda incandescente
Me queima o rosto na partida
E tuas mãos...
Ah!... Não sei mais continuar esses
cânticos
Porque a mim tudo foi roubado.
Se ainda consigo escrever alguns
deles
Só é fruto mesmo da mágoa que
me toma a alma
Da saudade que me mata
Da tristeza que invade todo o meu
universo interno
Apesar do sorriso na face...
(POTIGUARA, 2019, p. 36)

Pode-se ver, novamente, este eu poético que denuncia as violências importadas a si e a sua coletividade: “Ah!... Não sei mais continuar esses cânticos/ Porque a mim tudo foi roubado”. A leitura literária destes textos, na escola, numa abordagem humanizante, crítica, política, destacando os mecanismos de resistência e reexistência admitidos pela produção literária, pode ser potencial na formação social dos sujeitos, principalmente em contextos de minorias sociais, como na Educação do Campo. Entretanto, faz-se necessário que os documentos que orientam as construções curriculares, bem como as propostas de formação de professores que atuam nesta modalidade educacional estejam em consonância com a perspectiva da decolonialidade.

3. O ensino de literatura na educação do campo e os documentos oficiais

A Educação do Campo trata-se de uma modalidade educacional que surge da luta dos trabalhadores do campo pelo direito à educação formal numa relação respeitosa com seus modos culturais, de trabalho e (sobre)vivências. Santos,

Paludo e Oliveira (2010), recorrendo a uma abordagem histórica, mostram o caráter político dessa modalidade de ensino, desde a sua constituição. Pautados nas ideias de Roseli Caldart (2008), os autores afirmam que o que se conhece, hoje, como Educação do Campo corresponde a um movimento iniciado pelos trabalhadores do campo: camponeses pobres, trabalhadores sem-terra, sem trabalho, articulados aos movimentos sociais populares, em contraposição ao modelo de “Educação rural” e na luta por um modelo de desenvolvimento que respeitasse o conjunto de sujeitos trabalhadores do campo e sua dignidade humana.

Na Educação do Campo, portanto, há uma diversidade de sujeitos. Segundo Arroyo (2003), no campo há uma potência identitária, ou seja, pessoas que possuem um perfil diverso: “trabalhadores, camponeses, mulheres, negros, povos indígenas, jovens, sem-terra... Sujeitos coletivos históricos, se mexendo, incomodando, resistindo. Em movimento” (ARROYO, 2003, p.33). Neste sentido, o ensino de literatura não deve prescindir do diálogo com este acervo identitário, tendo como referência os vínculos entre literatura e vida, as possibilidades de “escrevivências” e ficcionalização da vida, conforme defendido por Conceição Evaristo (2020). Ensinar literatura como ficcionalização da vida, expressão perceptível nas produções poéticas de Eliane Potiguara (2019) e Conceição Evaristo (2018), é permitir aos sujeitos do campo o conhecimento sobre a arte literária e seus potenciais como elemento político e de participação social. Trata-se, ainda, da possibilidade de protagonismos dos camponeses, valorizando os saberes de suas comunidades e reconhecendo suas experiências cotidianas como temas para a produção literária.

Apesar dessas importantes reflexões, sobretudo no que concerne à riqueza de sentidos alcançável na leitura dos textos de Conceição Evaristo e de Eliane Potiguara, bem como da miríade de produções literárias de autorias negra e indígena que tem circulado no Brasil, por exemplo, vale destacar que se trata de perspectivas ainda ocupantes de um espaço restrito no currículo escolar. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, documento de caráter normativo, responsável pela definição das aprendizagens essenciais no decorrer das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, o que inclui a Educação do Campo como modalidade de ensino, apresenta, em sua composição, a ideia de que a educação como direito precisa ser garantida a todos os sujeitos, na relação com suas identidades e territorialidades. Destaca-se, entre essas ideias:

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2017, p.38).

Concernente à área de linguagens para o Ensino Fundamental, o documento propõe o desenvolvimento de competências, tais como:

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 (BRASIL, 2017, p. 65).

No que se refere à abordagem da literatura, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca o caráter humanizador e transformador deste campo artístico, principalmente, ao afirmar, na Competência 9 – específica do componente curricular de Língua portuguesa - que os (as) estudantes devem estar envolvidos em atividades de leitura literária que oportunizem o desenvolvimento do senso crítico, alcançando sua dimensão lúdica, imaginativa e de encantamento (BRASIL, 2017, p. 87). É bastante relevante a discussão traçada no documento em relação ao ensino de literatura, especialmente ao destacar sua capacidade libertadora e humanizante. Entretanto, não se percebe no texto orientações que possibilitem aos docentes, coordenadores pedagógicos e demais profissionais, responsáveis pela organização/elaboração dos currículos escolares e planos de ação, a respeito da literatura como espaço de diálogo com a vida dos mais distintos sujeitos, numa perspectiva decolonial. O que se observa é um interesse em mostrar a vinculação da literatura quase estritamente ao universo imaginativo, distante das experiências cotidianas.

A literatura está, sim, ligada a um processo imaginativo, como afirma o documento, mas não se reduz a isso. Ela é, também, a ficcionalização da vida, a “escrevivência”, como nos mostram as obras de Conceição Evaristo (2018) e Eliane Potiguara (2019). É um instrumento de construções de contranarrativas, como já indicado por Florentina Silva Souza (2016). A

BNCC, entretanto, deixa lacunas quanto a esta dimensão da arte literária e as recomendações para seu ensino na escola.

Muitos sujeitos do campo poder-se-iam identificar com a narrativa de Conceição Evaristo, a sua personagem “Maria”, por exemplo, enxergando-a como possibilidade de criação de outras narrativas, diferentes das apontadas pelo discurso que se propõe hegemônico. Quantos sujeitos do campo encontrariam inspiração no poema “Brasil, que faço com esta cara de índia”, de Eliane Potiguara, para refletir sobre as inúmeras estratégias de espoliação e aviltamento a que muitos camponeses ainda são submetidos? É preciso outra proposta de ensino de literatura, que dialogue com as identidades, modos de vida e territorialidades dos camponeses.

Vale destacar, ainda, que há na BNCC lacunas atinentes à proposição de habilidades de leitura e produção literárias que considerem a literatura também como espaço de participação social, de crítica, de questionamento à ordem instituída. Ao contrário disso, nota-se, no referido documento, uma recorrência no tratamento da literatura como produção ligada quase que estritamente ao universo imaginativo, como se poderá ver, a seguir, numa das habilidades propostas para o trabalho com o Campo Literário:

(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade (BRASIL, 2017, p. 97).

Assim, pode-se dizer que falta muito às atuais proposições de ensino, especialmente, no que diz respeito às

modalidades educacionais ligadas às minorias sociais, como a Educação do Campo, em destaque neste trabalho. É importante que os documentos que orientam a elaboração dos currículos escolares sejam construídos na perspectiva da decolonialidade, com considerável investimento em programas de formação de professores que deem conta deste debate. A formação docente, no Brasil, ainda possui enorme vinculação com a colonialidade, e o ensino de literatura sofre seus efeitos.

Considerações finais

Os processos de ensino e aprendizagem escolares, historicamente, foram pensados sob a perspectiva ocidentalista e eurocêntrica, desprezando, inferiorizando e/ou subjugando, muitas das vezes, as experiências de outros sujeitos, seus modos de vida, cosmovisões, territorialidades e demais aspectos. No ensino de literatura, tal ideário alcança a instituição de obras de escritores canônicos, brancos, cujos personagens criados, muitas das vezes, reforçam estereótipos negativos em relação às minorias étnicas, tais como indígenas, negros, mulheres, as mulheres negras e indígenas, em especial; ou promovem o apagamento de importantes constituições identitárias, como a exclusão do negro nas obras “Iracema” e “O Guarani”, de José de Alencar, consideradas clássicas da literatura, dentre muitos outros exemplos.

Discutir o ensino de literatura sob o viés decolonial, na Educação do Campo - modalidade de ensino constituída de uma potência identitária -, como proposto neste estudo, portanto, significa oportunizar aos sujeitos camponeses a percepção da literatura como possibilidade de criação de uma visão alternativa do mundo, de

(re)construção identitária, por exemplo, na contramão do discurso hegemônico que afeta suas autoimagens, inferioriza e subjuga. Tal proposta, se alcançar os currículos escolares, com investimento, mormente, em políticas de formação docente, pode influenciar os processos formativos dos sujeitos, de maneira crítica e emancipatória.

referências

ARROYO, Miguel. Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, p. 28-49, jan/jun, 2003. Disponível em <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1/articles/arroyo.pdf> Acesso em dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf Acesso em 18 de jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 10639, 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 AfroBrasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10639.htm. Acesso em: 10 de dez. de 2020.

BRASIL. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In. KOLLING, Edgard Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo (Org.). **Educação do Campo: identidades e políticas públicas**. Brasília: articulação nacional por uma educação do campo, 2002.

_____. CALDART, Roseli Salete. *Concepção de Educação do Campo*. Síntese produzida para exposição sobre a Licenciatura em Educação do Campo (texto-fala). POA: ENDIPE, 29 de abril de 2008.

COUTO, Mia. Poesia é boa aliada na era da pandemia. In. *Correio Braziliense: diversão e arte*. Brasília, 22 de abr. 2020. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2020/04/22/interna_diversao_arte,846997/poesia-e-boua-aliada-na-era-da-pandemia-avalia-mia-couto.shtml

EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água/Conceição Evaristo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas Míni, 2018.

_____. A escrituragem e seus subtextos. In. DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). **Escrituragem: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

HALL, Stuart. Notas sobre a desconstrução do “popular”. In: **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Liv Sovik (org); Trad. Adeline La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007.

POTIGUARA, Eliane. *Metade cara, metade máscara*. 3. ed. revisada. Rio de Janeiro: Grumin, 2019.

SANTOS, C. E. F.; PALUDO, C.; OLIVEIRA, R.B.C. *Concepção de Educação do Campo*. In. **Cadernos didáticos sobre educação no campo/Universidade Federal da Bahia**. TAFFAREL, C. N. Z.; SANTOS JÚNIOR, C. L.; Escobar, M. O. (Org.). Salvador: EDITORA, 2010.

SOUZA, Florentina. Relações étnico-raciais e ensino da literatura. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.25, Número Especial, p. 96-107, 2016.

Recebido em 2021-07-18
Publicado em 2021-11-01