



Currículo, diferença e literatura: Autoras negras rasurando a produção curricular (um diálogo entre Brasil e Moçambique)

*Curriculum, difference and literature:
Black authors rasuring curriculum production
(a dialogue between Brazil and Mozambique)*

*Currículo, diferencia y literatura:
Autores negros que aseguran la producción del currículo
(um diálogo entre Brasil y Mozambique)*

Luciane Silva¹

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ)

Dossiê

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de destacar a produção curricular e a porosidade advinda do trabalho com as narrativas de autoras negras, num diálogo entre Brasil e Moçambique. Tal análise foi motivada e amparada pelas Leis 10.639/03 e 4/83 constituídas em contextos de lutas para uma educação pós-colonial. As legislações instituem respectivamente, a obrigatoriedade na educação básica, do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana; A formação do Homem Novo, a erradicação do analfabetismo. Fundamentais para um debate à diferença, as determinações acabam fixando um conhecimento pré-dado, trabalhado delineando um currículo a priori, precipitando identidades. Parto do argumento de que currículos instituídos, normatizadores e prescritivos visam a controlar a proliferação de sentidos e inibir a produção da diferença. Para análise dessa posição, conecto currículo como cultura e enunciação nas perspectivas de Bhabha (2014) e Macedo (2011). Reafirmo que a ideia de currículos como enunciação cultural em suas diferentes formas de se apresentar é um texto em movimento, e implica pensá-lo como produção de sentidos e para além do normativo e do institucionalizado. Com base nesta perspectiva, rasurar o currículo com as narrativas de autoras negras, na educação básica é colocar sob suspeita o trabalho com a literatura canônica e apostar na produção de sentidos de currículos e alunos.

Palavras – chave: autoras negras; pós-colonial; currículo; diferença; literatura.

ABSTRACT

This article aims to highlight the curricular production and the porosity arising from the work with the narratives of black authors, in a dialogue between Brazil and Mozambique. Such analysis was motivated and supported by Laws 10.639/03 and 4/83 constituted in contexts of struggles for a post-colonial education. The laws establish, respectively, the obligatory nature of basic education, the teaching of Afro-Brazilian and African history and culture; The formation of the New Man, the eradication of illiteracy. Fundamental for a debate on difference, the determinations end up fixing a pre-given knowledge, worked out by outlining an a priori curriculum, precipitating identities. I start from the argument that instituted, normative and prescriptive curricula aim to

¹Doutoranda em Educação do ProPed (Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ). Mestra em Literatura Portuguesa e Africana – UERJ. Atualmente leciona na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC). <https://orcid.org/0000-0001-7607-1065> _Email: lucianessga_75@hotmail.com



control the proliferation of meanings and inhibit the production of difference. To analyze this position, I connect curriculum as culture and enunciation from the perspectives of Bhabha (2014) and Macedo (2011). I reaffirm that the idea of curricula as cultural enunciation in its different ways of presenting itself is a text in motion, and implies thinking about it as a production of meanings and beyond the normative and institutionalized. Based on this perspective, erasing the curriculum with the narratives of black authors, in basic education, is to put under suspicion the work with canonical literature and bet on the production of meanings in curricula and students.

Keywords: black authors; postcolonial; resume; difference; literature.

RESUMEM

Este artículo tiene como objetivo resaltar la producción curricular y la porosidad derivada del trabajo con las narrativas de autores negros, en un diálogo entre Brasil y Mozambique. Dicho análisis fue motivado y apoyado por las Leyes 10.639 / 03 y 4/83 constituidas en contextos de luchas por una educación poscolonial. Las leyes establecen, respectivamente, la obligatoriedad de la educación básica, la enseñanza de la historia y la cultura afrobrasileña y africana; La formación del Hombre Nuevo, la erradicación del analfabetismo. Fundamental para un debate sobre la diferencia, las determinaciones terminan por fijar un conocimiento pre-dado, elaborado a partir del esquema de un currículo a priori, precipitando identidades. Partiré del argumento de que los currículos instituidos, normativos y prescriptivos tienen como objetivo controlar la proliferación de significados e inhibir la producción de diferencias. Para analizar esta posición, conecto el currículo como cultura y enunciaci3n desde las perspectivas de Bhabha (2014) y Macedo (2011). Reafirmo que la idea del currículo como enunciaci3n cultural en sus diferentes formas de presentarse es un texto en movimiento, e implica pensarlo como una producci3n de significados y m3s all3 de lo normativo e institucionalizado. A partir de esta perspectiva, borrar el currículo con las narrativas de los autores negros, en la educaci3n b3sica, es poner bajo sospecha el trabajo con la literatura can3nica y apostar por la producci3n de significados en los curr3culos y los estudiantes.

Palabras clave: autores negros; poscolonial; reanudar; diferencia; literatura.

Para começo de conversa

N3o 3 de hoje que a literatura escreve a naç3o, exaltando seus feitos ou expondo suas mazelas, o s3culo XIX v3 emergir uma relaç3o 3ntima entre o romance e sua capacidade de representaç3o social. Foi o s3culo do nacionalismo e de ficç3es “de largo alento, que se converteram em espelho das identidades coletivas” (VILLAS, 2017). O romance compunha naç3es: Inglaterra, França, Espanha ou Portugal.

Na literatura brasileira, o Brasil transformado em Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves, impulsionou diversas modernizaç3es e logo o desejo de esboçar a escrita de uma nova naç3o. Entre continuidades e descontinuidades o s3culo seguinte trouxe in3meros processos que abalaram as construç3es das identidades culturais modernas, dentre eles os movimentos de luta pela independ3ncia, nos pa3ses africanos de l3ngua portuguesa. Moçambique conquistou a independ3ncia em 1975, muitos escritores fizeram parte desse movimento.

Tanto no Brasil quanto em Moçambique (objetos de nosso estudo), era urgente narrar a nação em outros moldes que não fossem os ditados até então, a imagem e cultura do colonizador. Encenava-se desse modo, narrativas que buscavam escrever a nação para um outro projeto de vivência, a busca por uma brasilidade e uma moçambicanidade. O ideal de escrita era contrapor as representações construídas de colonizado, apresentando outras imagens mais autênticas e válidas.

Diante desse jogo de representações, observa-se nos estudos literários, certa univocidade, no qual tendenciou a uma única perspectiva: a configuração de um perfilamento e conceituação de um cânone literário. Este determinado por críticos literários da alta sociedade e pela igreja, excluindo, silenciando e estereotipando – negros, mulheres, portadores de sexualidades policiadas - entre outros. Fechando-se em homens, brancos, heteronormativos e cristãos.

É essa literatura que produziu durante um longo tempo nas historiografias literárias currículos, sendo a escola um dos espaços privilegiados de formação do indivíduo é nesse contexto plural que a promoção da igualdade de oportunidade deve ser também questionada. Tais questionamentos têm sido feitos com bastante avanço nas produções curriculares, no Brasil pela Lei 10.639/03, que institui na educação básica, o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana; E em Moçambique pela Lei 4/83 referente à formação do Homem Novo, a erradicação do analfabetismo, a introdução da escolaridade obrigatória, a formação de professores, a difusão da língua portuguesa como fator de unidade nacional.

Porém, mesmo sendo necessárias para um debate à diferença, as determinações citadas acabam fixando onde o conhecimento deve ser primordialmente trabalhado, delineando um currículo *a priori*, precipitando identidades e inibindo a produção de sentidos. Diante disso, trabalhar com as narrativas de autoras negras se justifica por serem textualidades que põem em desconcerto a pretensão das culturas de autonomia, universalidade e hierarquia, pondo em relevo sua fluidez e contingência.

Nesse sentido, a questão que se coloca nesse estudo é como a autoria feminina negra produz diferença nas produções curriculares nos respectivos países, Brasil e Moçambique? Diferença à moda de Derrida, no sentido de diferir, de produzir-se em singularidade “uma



reafirmação do mesmo em sua relação com o outro, sem que seja necessário, para que ela exista, ou fixá-la numa distinção ou num sistema de oposições binárias”. (DERRIDA, 2004a, p. 34).

Concentra-se nesse estudo primordialmente, compreender a relação entre a produção curricular e as narrativas de escritoras negras, a potência dessa articulação. Argumento que currículos prescritivos podem impedir a produção da diferença, para essa análise adoto a noção de currículo como enunciação cultural, lugar de fluxos, articulação e rearticulação.

Partindo desses pressupostos, a pesquisa analisa a relação da literatura na construção da nação, “a nação não é apenas uma entidade política, mas algo que produz sentidos – um sistema de representação cultural (HALL, 2001, p.49). Do currículo com a literatura, “o currículo é uma prática discursiva, isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 41) e da potência das narrativas de escritoras negras no currículo, “O espaço da literatura não é somente o de uma ficção instituída, mas também o de uma instituição fictícia, a qual, em princípio, permite dizer tudo. Dizer tudo é, sem dúvida, reunir, por meio da tradução, transpor os interditos” (DERRIDA, 2006, p.22).

Optou-se por analisar as legislações, 10.639/2003 e 4/83 por serem políticas curriculares de fundamental importância na educação, pelo fato de que elas se inserem em um contexto de questionamento das fixações identitárias e pelo entendimento que:

Em tal contexto, as identidades não podem mais ser vistas como expressão de entes positivos e previamente constituídos, mas como uma relação imaginária entre sujeitos que se constituem na própria prática de identificação, que nunca será completa (MACEDO, 2010, p.4).

Diante disso, observa-se o contexto de produção, seus autores e objetivos curriculares das leis, na performance da noção de currículo e aluno. Apesar das pretensões desses projetos educacionais, de certa normatividade, a análise demonstra que as diferenças escapam ao controle, narrativas de escritoras negras esboçam com fluidez tais tensionamentos. Pois a partir de temporalidades disjuntivas, autoras negras constroem seus discursos na *différance*.

1. Na liminaridade da Nação

A partir do século XVI, nos territórios sob domínio português começou algo como uma prática de assimilação, oficializada em 1926 pelo primeiro-ministro ditatorial de Portugal, António Salazar. Segundo a lei da assimilação:

o africano, a fim de ser oficialmente reconhecido como civilizado, tinha que submeter-se a um processo de europeização. Para ser considerado assimilado, o indígena via-se obrigado a abandonar os usos e costumes tradicionais, adotar a religião cristã, falar e ser alfabetizado em português e portar-se sob as normas do sistema econômico imposto pelos colonizadores (HAMILTON, 2000, p.14).

No entanto, paradoxalmente os assimilados como projeto colonizatório deram um impulso a ação política referente a situação do colonizado. Na segunda metade do século XIX, grupos de assimilados começaram a exercer influência substancial na vida social dos centros urbanos de Moçambique. Constituíram-se num núcleo de intelectualidade cuja acentuada militância lutaria contra o sistema colonialista.

Dessas fileiras também surgiram escritores que deram início a uma expressão literária híbrida, mas com um forte apelo nativista. Reivindicavam a preservação da cultura africana, assim como os interesses sociais e culturais dos povos indígenas e crioulistas. Destaca-se em 1909 o jornal, “O africano”, editado em português e ronga, um dos principais idiomas bantos de Moçambique, que disseminava textos literários com essas perspectivas nativistas.

Em contrapartida, foram publicadas obras por europeus radicados nas colônias, “narrativas para satisfazer o gosto de parte dos leitores da metrópole pelo exótico” (p.17), além do exotismo, abordavam o paternalismo, mistificações e toda caricatura que o colonizador imprimiu ao colonizado, para destituí-lo de humanidade – via padrão europeu – com o objetivo de inferiorizá-lo e justificar a escravidão e todo o complexo sistema escravista.

Com a efervescência dos movimentos anticolonialistas muitos dos escritores integravam os movimentos de libertação, como a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), partido político que conduz o país desde a guerra pela independência. As obras literárias produzidas nesse período, abordam um tom de combatividade, protesto e



reivindicações culturais. A FRELIMO editou e incentivou obras literárias e em 1983 empreendeu um projeto político pedagógico para erradicar o analfabetismo e o subdesenvolvimento.

No Brasil, “Códigos literários europeus mais mensagens ou conteúdos já coloniais conferem aos três primeiros séculos de nossa vida literária um caráter híbrido, de tal sorte que parece uma solução aceitável de compromisso chamá-lo luso-brasileiro” (BOSI, 1991, p.11). O nativismo proposto por essas paragens começa a fazer-se perceber em meados do século XVII, por literatos formados na Europa e de retorno ao país.

Distingue-se um nativismo mais idílico e outros mais dinâmicos relacionando o homem ao ambiente, mas diferente de Moçambique, a “Terra de Vera Cruz” foi o país do continente americano que importou mais escravos africanos, obviamente que esse contingente foi delineando uma população mestiça. A literatura emergente nesse período confabulava contra o colonizador, o mestiço e o negro.

Destaca-se no Brasil Colônia, o poeta Gregório de Matos, cuja alcunha “Boca do Inferno”, satirizava costumes, a colonização portuguesa, menosprezava a mulata e ao homem mulato fazia críticas e insultos. Também no período colonial, o discurso do Padre Antônio Vieira. Seus “Sermões” bastante ambíguos no que se refere a escravidão dos negros, comparando-a com o sacrifício que Cristo vivenciou.

Se a leitura dos textos de Gregório de Matos e de Padre Vieira permite perceber que o negro surge como motivo de sátira ou como alguém que precisa ser consolado, ou melhor, apaziguado para aceitar os sofrimentos da escravidão, a ficção romântica nos coloca diante de uma ausência do negro como elemento fundante da nação (EVARISTO, 2007, p. 9)

A produção literária romântica que buscava idealizar uma identidade nacional privilegiou a imagem do indígena como arquétipo literário da época, pois era ele o sinal de pureza, brandura e inocência. Nessa idealização, o índio era inserido como mestiço com o branco colonizador, figura assim na obra *Iracema* (1865), de José de Alencar, a fusão do índio com o europeu, um novo homem, o brasileiro.

Ainda nesse contexto colonial e escravocrata, a escritora negra Maria Firmina dos Reis publica *Úrsula* (1859), primeiro romance escrito por uma mulher no Brasil, em que

procura retratar os escravos negros com individualidades e singularidades, desapartadas da homogeneidade da escravidão. Contemporâneo a autora, o escritor Luiz Gama, cujos versos exaltam uma identidade de origem africana e apontam a miscigenação negra num período de ideias embranquecedoras.

O jogo de representações construído por estas literaturas, tanto a moçambicana quanto a brasileira, demonstra a tentativa de descrever de forma mais autêntica o colonizado e de certa forma a nação. Na análise do pesquisador indiano Bhabha, o que realmente se destaca nesse embate é: “se eram as linguagens usadas para representar os sujeitos ou se era o que se entendia por sujeito – isto é, a questão da construção da identidade” (SOUZA, 2004, p. 114).

Desapartado do binarismo maniqueísta utilizado por escritores pós-coloniais² para tentar representar o sujeito colonizado de forma mais autêntica, Bhabha valoriza o hibridismo como elemento constituinte da linguagem, logo da representação e recusa a substituição de imagens distorcidas por outras mais válidas. Mostra que essa posição está interligada ao que nomeia de “conluio entre o historicismo e o realismo”, onde o tempo é visto como uma sucessão de eventos encadeados de forma linear com causas e consequências.

A realidade nesse panorama, de acordo com Souza (2004) é percebida como uma totalidade coerente e ordenada, decorre dessa junção o pensamento de que tanto o tempo quanto o real são passíveis de serem representados sem mediações de textos literários ou históricos. Neste entremeio, em termos de linguagem, o signo é visto como algo dado e uniforme e não construído, assim a descontinuidade e a diferença no espaço intervalar entre o significante e o significado são desconsideradas.

A convicção de uma realidade preexistente e extralinguística faz com que o significado seja visto como produto independente da produção da linguagem, ou seja, independente do contexto social e histórico e do significante, que é imprescindível para se fazer o signo. Este nas literaturas coloniais e pós-coloniais é representado pelas imagens e a relação destas com a realidade acaba sendo de forma direta, o real é visto como algo pré-concebido e construído.

² Entendo pós-colonial coadunando com as pesquisadoras Lopes e Macedo (2011), e o pesquisador Homi Bhabha (2014), como perspectivas que lidam teoricamente com a resistência a todas as formas de globalismo e universalismo presentes nas manifestações contemporâneas. Logo movimento concomitante aos processos colonizatórios a seu tempo.



Nesse sentido, Bhabha aponta o trabalho com as imagens como reconhecimento, partindo de uma realidade previamente conhecida e fixa e de um sujeito pleno e homogêneo inerente a essa dada realidade. Para o autor esse movimento denota uma “vontade de saber metadiscursivo, almejando fixar e estabilizar o processo sígnico – seja no plano da realidade ou de uma história – fixando o sujeito numa posição de inteligibilidade” (SOUZA, 2004, p. 117). Desconstruindo a articulação desse movimento, Bhabha analisa o discurso como prática significatória.

Esse posicionamento desconstrutivista abre uma fenda entre o significante e o significado, pensando o texto como produção de sentidos, de significados que pululam numa dinâmica em que os discursos se entrecruzam. Assim, em termos de representação do colonizado, os discursos dos colonizados se constroem nos discursos dos colonizadores e vice-versa.

Dessa forma, a nação não é apenas uma entidade política, mas algo que produz sentidos – um sistema de representação cultural. “As pessoas não são apenas cidadãos/ãs legais de uma nação; elas participam da ideia da nação tal como representada em sua cultura nacional” (HALL, 2001, p. 49). Nesse sentido, as culturas nacionais são subsumidas ao que (GELNER, 1983), chama de “teto político” do estado-nação, onde diferenças regionais, étnicas são gradualmente subordinadas, criando identidades culturais modernas.

Tais formações contribuem para criar conforme (HALL, 2001), padrões de alfabetização universais, generalizando uma única língua, nesse estudo a língua portuguesa, como meio dominante de comunicação em toda nação, também fixando uma cultura homogênea e instituições culturais nacionais como os sistemas educacionais. Pensa-se a nação como uma essência, substância existente em si mesma, um centro fixo e imutável, um pilar firme e seguro, sempre idêntico a si mesmo, sempre presente a si mesmo, algo ileso a todas as mudanças e circunstâncias que lhe possam sobrevir.

Achile Mbembe (2018), advoga que vivemos um paradoxo, segundo ele, é uma época de conexão, graças aos avanços tecnológicos do nosso tempo, mas também por toda a espécie de trocas econômicas e transações monetárias, incluindo o fluxo de ideias e de imagens que irrigam hoje as sociedades do planeta. Mas tudo isso é acompanhado por um aumento das dificuldades que experimentam certos setores da população em movimentar-se.

Ainda segundo Mbembe (2018), ganha força a crença de que o mundo seria mais seguro se ao menos os riscos, as ambiguidades e as incertezas pudessem ser controladas, se ao menos as identidades pudessem ser fixadas de uma vez por todas. Técnicas de gerenciamento de risco estão se tornando, cada vez mais, um método para governar a mobilidade. Sobretudo na medida em que a fronteira biométrica se expande para múltiplos domínios, não apenas na vida social, mas também no corpo.

Assim, uma cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza nossas ações e como pensamos. Ao produzir sentidos sobre a “nação”, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades (HALL, 2001). Categorias como classe, gênero, raça são unificadas em uma identidade cultural, mas mais que lealdade de pertencimento único, união ou identificação simbólica, tal autoridade nacional é uma estrutura de poder cultural.

E o exercício desse poder se configura nas unificações violentas e opressoras como os processos colonizatórios das Américas, as construções de identidades nacionais generificadas, as hegemonias culturais das nações ocidentais sobre as culturas dos colonizados. Transformam-se em histórias que são contadas sobre a nação, “memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas” (HALL, 2001, p. 51). Narrativas que esboçam as culturas nacionais e pretendem através de estratégias representacionais, construir um senso comum sobre pertencimentos ou a identidade nacional.

Desse modo, as literaturas nacionais emergem no século XIX como aglutinadores de sublevações que assolavam a Europa, velhos regimes feudais são derrubados pela classe média ao mesmo tempo que os enormes lucros advindos com o comércio de escravos, facultam uma transformação econômica. Alguns países detêm o controle imperial dos mares e se consolidam como nações capitalistas industriais no mundo.

A literatura nesse panorama constitui-se como um potente catalisador para “transmitir verdades atemporais, desta forma distraindo as massas de seus interesses imediatos, alimentando nelas um espírito de tolerância e generosidade, e assegurando, com isso, a sobrevivência da propriedade privada” (EAGLETON, 2006, p.39). Os romances ganham um poder de representação social bastante legitimado, “construíam” as nações.



No entanto, mesmo que as comunidades imaginadas elaborem representações metaforizadas de colonizados ou colonizadores, o ato de escrever a nação escapa da horizontalidade. A nação vai sendo esboçada “como a medida da liminaridade da modernidade cultural” (BHABHA, 2014, p.229). O que faculta um movimento que engendra uma certa duplicidade de escrita destituída de uma lógica causal centrada.

Referência que desloca a narrativa da autoridade nacional, de uma nação prefigurativa e autogeradora de si mesma, que se funda na dimensão pedagógica e impositiva de uma tradição, significando o povo como uma presença histórica a priori. Inserindo uma dimensão performática desestabilizando o significado de povo como homogêneo e intervindo na soberania da auto geração introduzindo a temporalidade do Terceiro Espaço ou do entrelugar.

Ao invés de estabelecer uma polaridade, nas sociedades pós-coloniais, a dimensão performática desenraiza a noção de povo como estabilidade e constrói essa categoria no seu presente enunciativo. E nesse tempo, os discursos das minorias, dos migrantes, das margens da nação atuam como contranarrativas que assombram as narrativas das “comunidades imaginadas”. Discursos que apontam os processos híbridos e ambivalentes de constituição da “nação” e do “povo”.

Quando Bhabha identifica duas dimensões para pensar a nação e o povo: a pedagógica relacionada a tradição e sentidos partilhados, a performática relacionada a sentidos socialmente construídos e a um projeto de sentidos, propõe:

que a cultura são os símbolos e sentidos produzidos num processo ambivalente que envolve reiterar e negar ao mesmo tempo, ambivalência própria da cultura que possibilita algum controle dos sentidos ao mesmo tempo que inviabiliza que esse controle seja total. Nessa perspectiva, a cultura é sempre híbrida, independentemente de qualquer interação entre grupos culturais diversos (LOPES; MACEDO, 2011, p. 211).

Essa discussão caminha segundo as autoras em duas direções, uma que apresenta os mecanismos de controle sobre a circulação de sentidos e outra destacando a impossibilidade total desse controle. Mecanismos óbvios como os primeiros processos colonizatórios escravocratas e o controle realizado por vias simbólicas como a imposição de conhecimentos europeus universalizados.

E Lopes e Macedo (2011) destacam ainda nesse movimento a impossibilidade de controle total, que não se constitui por uma resistência ao poder, mas como uma ambivalência inscrita no poder. A qual Bhabha salienta que sendo diferença, não ocorre apesar das tentativas de homogeneidades, mas são parte delas. As autoras ressaltam que pensar as culturas como híbridas é analisá-las na impossibilidade de fixações absolutas, são espaços regulados por um poder incapaz de regulação total.

Nesse sentido, “o sujeito do discurso cultural – a agência de um povo – se encontra cindido na ambivalência discursiva que emerge na disputa pela autoridade narrativa entre o pedagógico e o performático” (BHABHA, 2014, p. 241), onde a representação do social é deslizada incessantemente de uma posição a outra. E a nação não é mais “o signo de modernidade sob o qual diferenças culturais são homogeneizadas na visão “horizontal” da sociedade” (BHABHA, 2014, p.243).

Bhabha coloca o povo nos limites da narrativa da nação, liminaridade que concerne à nação uma temporalidade disjuntiva, de onde emergem novas formas de identidades culturais e de discursos que interrompem o pedagógico na tentativa de essencialização de identidades. E quando destaca o performático insinuando a finitude da nação e a articula como algo socialmente construído e não pleno de certezas compartilhadas historicamente, propõe que os sistemas culturais, a nação e o povo são construídos em um movimento contraditório, num espaço indeterminado, o Terceiro Espaço.

Apesar da despolarização proposta por Bhabha, apresentando o hibridismo e a ambivalência, como elementos desestabilizadores das hierarquias e classificações dos contextos pós-coloniais, quais narrativas figuram no cânone literário e compõe as produções curriculares?

2. Currículo e literatura, autogeradores?

O currículo é uma instância demarcada como uma das categorias privilegiadas de representação, pois das suas configurações foram elaboradas hegemonicamente, formas de significar negativamente o elemento negro colonizado, que ainda perduram na atualidade. De



certo, as literaturas corroboraram para inúmeras construções que performam e fixam perspectivas de sujeitos e modos de ser e estar no mundo. Assim:

a constituição do sistema literário nacional, relacionado ao desejo – que pode ser consciente ou não - de nação vai consolidando temas e formas discursivas como integrantes de um novo sistema literário. Entretanto, sua existência só é assegurada através de um reconhecimento nacional e internacional, prêmios, edições nacionais, traduções e integração ao sistema de ensino que, como consequência, reproduzem conceitos e valores que convergem para a constituição do novo cânone, a literatura nacional (ALVES *apud* MENDONÇA, 2008).

Formações discursivas que concernem silenciamentos, exclusões e negociações que permitem pensar currículo como prática discursiva e nessa acepção, uma confluência de diversos discursos que unificados compõem uma perspectiva da realidade. Esta possibilidade de delinear o real está imbricada por relações de poder, o que nos faculta colocar sob suspeita as metanarrativas modernas, engendradas na produção curricular.

Elas como atos de poder, podem significar, criar sentidos e hegemonizá-los, no entanto, também precisam ser vistas como sistemas simbólicos e linguísticos contingentes, pois são constituídas pela linguagem, “que cria tudo aquilo de que fala ao invés de simplesmente nomear o que existe no mundo” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 38). Isto significa que currículo é também uma prática de significação, de atribuição de sentidos.

Mas, como estes discursos são selecionados e se constituem na produção curricular e o que é aliado? Por meio do que Raymond Williams denomina tradição seletiva, ele “denuncia a criação de uma cultura geral como registro histórico de uma dada sociedade, num mecanismo que envolve uma série de exclusões e a rejeição de áreas consideráveis da cultura vivida” (LOPES; MACEDO, 2011, p.185).

Em contextos pós-coloniais, essa cultura geral é a do colonizador, que se pretende unilateral para efetivar os processos assimétricos, opressores e violentos do colonialismo. O complexo de autoridade (a tentativa de a colonização tornar-se absoluta), recusa a alteridade e o hibridismo. Essa recusa ignora que “a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo” (BAKHTIN, 1961, p. 293). O colonizador mira-se na própria face para se constituir e se interpõe a qualquer interação extra orgânica ou performática que possa desestabilizar essa ilusão de centro.

Segue tentando implantar no processo colonizatório um sujeito puro e monológico, estratégia para eliminar as diferenças. No entanto, “o paradoxo do poder colonial é que, ainda que se apresente como absoluto e ilimitado, ele só pode ser garantido pelo reconhecimento do outro como aquele que se quer dominar” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 213). Então, a diferença, ou seja, o outro é reconhecido. Porém é transformado em homogeneidade, através de estereótipos para justificar a dominação, o colonizado é incapaz de falar por si, de se representar por isso a tutela colonizatória.

Tais perspectivas são evidenciadas nos textos dos colonizadores, à medida que se vinculava ao enunciado do universo narrativo ou poético essencialmente o homem europeu, por décadas o negro aparece ocasionalmente visto paternalistamente, mas a norma é a sua coisificação. O professor e pesquisador Manuel Ferreira (1917-1992), da Universidade de Lisboa, em seus estudos diz:

O branco é elevado à categoria de herói mítico, de desbravador das terras inóspitas, o portador de uma cultura superior. Ele é, no texto literário e no pensamento de quem o redige e organiza, o habitante privilegiado e soberano, o prolongamento da pátria e o mítico sementeiro de utopias. Nele reside o ânimo e a consciência da posse da terra e das gentes e, com algumas exceções, a assunção do predestinado redentor com dom imperial (FERREIRA, 1987, p.11).

A “cultura superior” de Portugal fica legitimada nos sistemas de educação das colônias. Em Moçambique, durante o Estado Novo (1933-1975), a política administrativa colonial criou dois sistemas de educação, um para os africanos – o Ensino rudimentar, organizado pelas missões católicas e outro para europeus e assimilados – o Ensino Oficial organizado pelo governo português.

De maneira que o Ensino Rudimentar em conluio com a Igreja católica e o Estado Português, tinha como objetivo, “conduzir gradualmente o indígena duma vida de selvageria a uma vida civilizada”, doutrinar os filhos dos nativos negros, assegurando uma população dócil e fiel a Portugal” (FUMO, 2019, p.24).

Como distingue Ferreira, o colono português se autodeterminava o “vate” das “gentes” colonizadas. E com essa predisposição implantava segregações, incitava restrições e constrangimentos para a escolarização dos moçambicanos, os negros só podiam entrar no



ensino com sete anos e, devido às dificuldades com a língua, só concluíam com 12 a 14 anos, sendo o limite para o ingresso no nível seguinte a idade de 13 anos.

E ainda segundo (FUMO, 2019), as escolas das missões não ofereciam o último grau do ensino primário, os alunos precisavam se deslocar para uma escola no centro das cidades. Cobrava-se mensalidades a um terço ($\frac{1}{3}$) dos ganhos anuais de uma família africana na época. Em 1963, havia 311 escolas primárias, com 25.742 alunos, dos quais apenas um quinto ($\frac{1}{5}$) eram africanos; 03 escolas secundárias do Estado, com 2.250 alunos, 6% negros.

Os manuais curriculares eram compostos por conteúdos direcionados a exaltar o colonizador português e instruir para o trabalho compulsório. Ainda de acordo com (SAÚTE, 2008, apud FUMO, 2019), havia uma especificidade em relação as meninas, que aprendiam um ofício e treinadas para serem empregadas domésticas ou donas de casa. As escolas profissionais destinadas às meninas indígenas funcionavam em regime de semi-internatos que proporcionariam “o aperfeiçoamento da mulher indígena em ordem a prepará-la para formar o lar civilizado e para adquirir honestamente os meios de manter a vida civilizada”.

Com a independência, em 1975, Moçambique herda um sistema educacional arcaico cujo currículo era objetificado num projeto de ensino para dar “visibilidade a mumificação cultural da ambição declarada do colonizador de civilizar ou modernizar o nativo, a validade da violência na própria definição do espaço colonial; a viabilidade de imagens febris, fantasmáticas, do ódio racial (BHABHA, 2014, p.82).

Desconstruir esse projeto e escrever outro projeto de nação era o principal desafio da FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique), que assumiu o socialismo como o regime político-ideológico para governar o país. Em 23 de Março de 1983, um ambicioso programa do governo foi implantado em Moçambique, com o objetivo fundamental de eliminar o subdesenvolvimento nas décadas de 1980 a 1990, foi aprovada a Lei nº 4/83 que estabelece o Sistema Nacional de Educação (SNE) e seus fundamentos políticos.

Na época da independência, os índices de analfabetismo eram de cerca de 90% e a situação agravava-se pela saída massiva de pessoal qualificado para o estrangeiro como afirma (FUMO, 2019). O Sistema Nacional de Educação definiu:

A formação do Homem Novo, a erradicação do analfabetismo, a introdução da escolaridade obrigatória, a formação de professores, a difusão da língua portuguesa



como fator de unidade nacional, o desenvolvimento do sentido estético, amor pelas artes, o gosto pelo belo, a inserção das instituições de ensino na comunidade, transformando-as em bases revolucionárias (MOÇAMBIQUE, 1995, p. 178).

Com esse intuito inicia-se um processo simbólico de construção da nação que procurava distanciar-se do imaginário social impresso pelo período colonial e das vivências tradicionais, sob o lema do primeiro presidente, Samora Machel, “necessidade de construir a nação a partir da morte da tribo” (MACHEL, 1974). Novas parcerias foram efetivadas com entidades comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas no processo educativo, alargando possibilidades educacionais e a formação de professores.

A literatura estava intimamente articulada ao projeto educacional que convocava o “homem novo” a assumir os valores da “unidade nacional, do amor à pátria e “liberto de toda carga ideológica e política da formação colonial” (LEI 4/83). As obras literárias que compunham a produção curricular estavam voltadas para um “um forte pendor de protesto, denuncia e pretensão de ruptura com o sistema colonial e exaltação de valores de africanidade e identidade nacional” (FUMO, 2019).

Valores que pretendiam solapar tanto o colonialismo quanto as tradições, para a FRELIMO “Pela iniciação e rito, pelo dogma e superstição, pela religião e magia, pela tradição, o indivíduo era preparado para aceitar a exploração como uma lei natural e assim reproduzi-la no seu grupo etário, na sua família, na sua tribo, etnia e raça (Moçambique, 1983, p. 13). O que atrapalharia a sua adequação ao projeto de nação.

Sob essa perspectiva, a condição da mulher moçambicana na nova sociedade que se construía era tão difícil quanto no período colonial. Não podia continuar seus ritos, suas tradições ancestrais e nem tão pouco obtinha acesso aos estudos em equidade aos homens. Nos discursos de Samora fica evidente o papel que a mulher deveria desempenhar na nova nação, assumir o arquétipo da mãe cuidadora e zelosa, esposa companheira dos militantes. A ênfase na emancipação feminina consistia, de acordo com Machel, um combate contra a ordem social e não as relações opressoras de gênero (SANTANA, 2016).

A produção curricular que se intencionava implantar em Moçambique estava comprometida em formar uma nova mentalidade em oposição ao arcaico, ao velho, um homem novo. Este com sentidos voltados a criar uma unidade nacional, uma



moçambicanidade, soterrando as diferenças linguísticas, os conflitos internos, a pluralidade de vivências das tribos em prol de uma identidade cultural nacional. O filósofo (NGOENHA, 1998, p. 25), destaca:

Infelizmente os valores socialistas de unidade moçambicana pós-colonial vão ser tão externos, tão alienantes, tão colonizadores como eram os lusíadas. A moçambicanidade pós-colonial vai realizar-se a partir dos valores ideológicos de um elemento externo, como eram os valores portugueses.

Parâmetros que se estendem para o texto curricular entendido nesse contexto como o livro didático, paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, datas festivas e comemorativas –recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Performando uma noção de currículo e aluno apriori, concedendo centralidade a um determinado conhecimento externo ao sujeito.

No que se refere a constituição da Lei 10.639/03 que 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 educação básica a obrigatoriedade da temática: o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

Sendo ainda de acordo com a legislação devendo os conteúdos referidos serem primordialmente ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. “Mas obviamente que tem se observado o trabalho em todas as disciplinas de formas variadas, isoladas e de maneira interdisciplinar” (SILVA, 2020).

A Lei 10.639/03 foi uma conquista dos Movimentos Negros, conforme a pesquisadora e professora Nilma Lino Gomes (2017, p.24):

o Movimento Negro, por meio de suas principais lideranças e das ações dos militantes, elegeu e destacou a educação como um importante espaço-tempo passível de intervenção e de possibilidades de prática de significação, mesmo em meio às ondas de regulação conservadora e da violência capitalista.

Pensando de forma bem ampla, Santos (1994, p. 157) o define:

todas as entidades, de qualquer natureza, e todas as ações, de qualquer tempo [aí compreendidas mesmo aquelas que visavam à autodefesa física e cultural do negro], fundadas e promovidas por pretos e negros (...). Entidades religiosas [como terreiros de candomblé, por exemplo], assistenciais [como as confrarias coloniais], recreativas [como “clubes de negros”], artísticas [como os inúmeros grupos de dança, capoeira, teatro, poesia], culturais [como os diversos “centros de pesquisa”] e políticas [como o Movimento Negro Unificado]; e ações de mobilização política, de protesto antidiscriminatório, de aquilombamento, de rebeldia armada, de movimentos artísticos, literários e ‘folclóricos’ – toda essa complexa dinâmica, ostensiva ou encoberta, extemporânea ou cotidiana, constitui movimento negro.

Partindo dessas considerações ressalta-se no Brasil a importância da força de uma resistência anticolonial interpretada e reinterpretada ao longo do tempo, nas mais diversas formas de organização e ações políticas. Com a promulgação da primeira constituição brasileira (1824) que trazia no seu projeto de construção da nação, o desejo de igualar-se as nações mais ricas e cultas, a instrução recebe primazia para que as camadas populares alavanquem o progresso material do país. No entanto, determinava: “A instrução primária é gratuita para todos os cidadãos” (BRASIL, 1824), exceto escravos pois não eram considerados cidadãos.

Nesse sentido, os processos educativos oficiais não excluía negros livres e forros, pois a letra da lei não fazia menção a elementos da aparência e sim a condição de cidadania. Mas a exclusão acontecia de outras formas: a pobreza, o preconceito e o racismo são dispositivos que ainda hoje excluem os negros de espaços educativos formais. De forma que mesmo excluídos dos espaços oficiais de escolarização, os negros encontravam brechas para instrução, ainda que de maneira bem precária.

O comprometimento do Estado com a religião católica foi a base das grades curriculares oficiais que seguiram no século XIX, a moral cristã regulamentava desde a escolha dos professores, conteúdos, comportamentos até perspectivas de mundo. Muitos projetos políticos disputavam a invenção do Brasil naquele momento, as intenções da educação pública estavam concentradas em homogeneizar, civilizar e adaptar características morais e culturais da população a determinados padrões.

As legislações foram sendo descentradas e concedendo autonomias as regiões, assim ora negros faziam parte dos processos de escolaridade, ora ficavam excluídos. Embora fazer



parte estivesse relacionado ao sofrimento em função da pobreza e da discriminação social e racial. De acordo com (ALMEIDA e SANCHEZ, 2016) a falta de recursos para merenda, roupas e materiais escolares aliado as dificuldades de transporte e locomoção, mais a solicitação constante da presença das famílias na escola, que nem sempre podiam comparecer por questões de trabalho e até mesmo a necessidade de trabalho das próprias crianças para ajudar a família, comprometiam seus rendimentos e constância nos estudos.

Essas dificuldades e o fato de os alunos não conseguirem realizar na maioria das vezes, em seus lares, as tarefas escolares solicitadas pelos professores, inclusive o tipo de roupa usada pelas crianças, eram frequentemente interpretados por professores e inspetores como um desinteresse de pais e responsáveis pela escolarização de seus filhos. Notadamente foi sendo construído um perfil para os alunos negros nas escolas públicas e delineando as produções curriculares.

Esse preconceito aparece, por exemplo, nos relatórios de professores das escolas primárias da época do Império estudados por Barros (2005), em que são rejeitados os hábitos e comportamentos do alunado pobre e de origem africana. Tais hábitos e comportamentos são classificados conforme (ALMEIDA; SANCHEZ, 2016), vadiagem, vícios, falta de asseio, devassidões, entre outros termos, e vistos como potencial de influenciar as “boas famílias”.

Apesar das diversas iniciativas e esforços dos negros em aprender a ler e a escrever, apenas em 1879, com a nova reforma do Ensino “instituiu-se a obrigatoriedade de matricular crianças dos sete aos quatorze anos e caiu o veto que proibia a frequência dos escravos nas escolas públicas” (ALMEIDA; SANCHEZ, 2016, p. 238). Com esse último decreto, conforme os autores, escravizados passaram a frequentar escolas profissionais e puderam promover com maior amplitude o letramento de outros negros em espaços informais.

Com o advento da República e o pós abolição os ex. escravizados e seus descendentes foram relegados a condições indignas de sobrevivência, sem oportunidades de inserção no mercado de trabalho, moradia, educação. O que exigiu uma organização mais sistematizada em termos de movimento social, mas diversificada nas suas pautas. Como salienta Santos (2019):

Plural nas formas de se estruturar e com práticas específicas de atuação, o movimento negro, [...] a depender da leitura que se faça de sua história, originou



organizações formadas na década de 1930, como a Frente Negra Brasileira, que são completamente diferentes daquelas criadas em fins dos anos 1970 ou meados das décadas de 1980 e 1990, entre elas, Movimento Negro Unificado, Geledés – Instituto da Mulher Negra, Ilê Ayê, Criola e Centro de Articulação de Populações Marginalizadas.

Esse movimento vem se transformando continuamente, influenciado por mudanças políticas, sociais, econômicas e culturais no Brasil. No entanto, o combate ao racismo e a discriminação racial em todas as suas formas é o que caracteriza suas ações políticas. Ainda de acordo com (SANTOS), 2019:

A luta contra o racismo, para algumas organizações, pode significar denunciar o assassinato sistemático de jovens negros/as pelas forças policiais, enquanto, para outras, pode significar influenciar a construção de políticas públicas de saúde e educação, como aumentar a população negra nas universidades. Ou, ainda, pode significar revalorizar a estética negra por meio de práticas culturais ou educativas. Enfim, as formas de atuação das organizações negras caracterizam-se por diversidade e criatividade.

A variedade de atores sociais, eventos ou mudanças políticas, econômicas e culturais que se entrelaçam com uma pluralidade de formas de organização e de pautas no movimento social negro, são combustíveis para de acordo com (FLEURI, p. 119, 2003): “Enfatizar o caráter relacional e contextual (*inter*) dos processos sociais permitindo reconhecer a complexidade, a polissemia, a fluidez e a relacionalidade dos fenômenos humanos e culturais. E traz implicações importantes para o campo da educação.”

Como a intervenção através de uma queixa formal, quando a Caixa Econômica Federal veiculou um comercial, em 2011, sobre os 150 anos da instituição apresentando o escritor Machado de Assis interpretado por um ator branco. Isso acontece porque o modelo que se configura de escritores é o de homens brancos, a presença do negro na literatura brasileira foi tão marginalizada e silenciada quanto o foi no processo de formação da sociedade.

De acordo com pesquisa do Grupo de Estudos de Literatura Contemporânea da Universidade de Brasília, 70% das obras publicadas por grandes editoras brasileiras entre os anos de 1965 e 2014 foram escritas por homens, dos quais 90% são brancos e pelo menos a metade deles é de São Paulo ou do Rio de Janeiro. Os próprios personagens retratados



aproximam-se da realidade desses autores: 60% das obras são protagonizadas por homens, sendo 80% deles brancos e 90% heterossexuais.

Ainda de acordo com a mesma pesquisa, entre 2004 e 2014, apenas 2,5% dos autores publicados não eram brancos, e apenas 6,9% dos personagens retratados eram negros. Em apenas 4,5% das histórias eles aparecem como protagonistas. Entre 1990 e 2014, as cinco principais ocupações dos personagens negros nas obras analisadas eram: bandido, empregado doméstico, escravo, profissional do sexo e dona de casa.

Nesse contexto, o advento da Lei 10.639/2003 traz um imenso valor, à medida que põe em desconcerto estereótipos e marcas identitárias e aponta para a necessidade de desconstrução de perspectivas hierarquizantes de relação entre as diferenças inscritas no tecido social. A lei possui também uma importância estratégica, pois transforma estas perspectivas em razão de Estado. “Sabemos da importância da escola para a produção e reprodução da imaginação nacional ou da nação como uma “comunidade imaginada” (BRANDÃO, 2007, p. 36).

A legislação trouxe também para a sala de aula o debate e a discussão sobre o racismo a partir de outro prisma que não seja a tolerância. Fomentou a necessidade de materiais didáticos e paradidáticos, desvelando no campo literário vários autores/as negros. De acordo com Felisberto (2017, p. 1):

A literatura negro-brasileira hoje é um campo, que vem fortalecendo cada dia mais a cadeia autoria, editora e público leitor, e ganhando cada dia mais espaço dentro da academia e das escolas brasileiras, [...] caminhando de forma coordenada, seja para pautar temas comuns à experiência negra no Brasil, assim como recuperar autoras e autores, que foram sistematicamente rasurados ou embranquecidos, e este compromisso de (re)elaborar outras representações se intensifica, quando pensamos no lugar ocupado pelas mulheres negras na prosa brasileira.

A obrigatoriedade do ensino da História da África e da cultura afro-brasileira se consolida em um momento no qual, toma corpo na arena política brasileira o debate institucionalizado sobre diversidade cultural e políticas de identidade. Estas denunciam a monoculturalidade dos currículos baseados numa cultura geral e oferecem alternativas baseadas no pertencimento dos sujeitos a um determinado grupo cultural.

Porém, como destaca as pesquisadoras Lopes e Macedo (2011) um currículo mais plural não significa que a diferença esteja presente, o diverso é, na verdade, outra manifestação do mesmo. Assim, separar e organizar as culturas por características essenciais a fim de demonstrar uma diversidade, tem se caracterizado como uma política universalista de maneira a contemplar o todo, todas as formas culturais, como uma síntese de totalização das diferenças.

O que faz emergir propostas curriculares que contemplem as culturas concebidas como repertórios partilhados de significados, fixos e homogêneos. Desses repertórios, acaba-se, então, por selecionar um conjunto de práticas culturais a ser trabalhadas pela escola, de modo que quanto mais plural for a seleção, mais representativo seria o currículo. O que, por conseguinte reflete em um trabalho com um conhecimento pré-dado.

É inegável que tanto a Lei 4/83 quanto a Lei 10.639/03 são expressões de contextos multiculturais, como exemplifica (HALL, 2003) ao demarcar três momentos históricos que foram fundamentais para uma reconfiguração estratégica das forças e relações sociais em todo o globo. O fim do velho sistema imperial europeu com as suas lutas pela descolonização e independência nacional. O fim da guerra fria e a nova paisagem que se delineia a partir desse processo. E a globalização que se apresenta na década de 70, do século XX, associada ao surgimento de novos mercados financeiros, das empresas transnacionais e rapidez no fluxo de informações.

Destes eventos em que o pesquisador descreve, emergem grupos distintos, movimentos sociais e religiosos, que reivindicam suas representações estabelecendo contornos contingentes ao que se constitui como multicultural. No entanto, como salienta (MACEDO, 2006, p. 333):

Da mesma forma que o termo pode estar associado a projetos contra hegemônicos e emancipatórios, não se pode negligenciar sua utilização para fazer referência a formas de regular e controlar a diferença. Iniciativas de discriminação positiva, assim como movimentos que lutam por uma política de identidade, dividem espaço na arena dos projetos multiculturais com programas assistenciais e/ou compensatórios que visam domesticar a diferença.



Diante dessas questões, as diferenças tribais ameaçam a constituição da nação Moçambicana como identidade unificada e universal de assumir o socialismo. E as diferenças de negritudes brasileiras ameaçam a formação de uma identidade unificada para uma ação política na luta antirracista. Assim, os projetos educacionais que subsidiam as respectivas legislações necessárias a produção da diferença são pautados em homogeneizar identidades, inibindo a produção da diferença, trabalhando com um conhecimento pré-dado, concebendo um currículo prescritivo, instituído para um aluno genérico.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que pautam a Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08, com a inclusão da temática indígena, tem nitidamente a performatização de uma identidade negra, construída *a priori*, com foco na diversidade.

O ensino de Cultura Afro-Brasileira destacará o jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia a dia, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras (BRASILIA, 2004). É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira (BRASILIA, 2004).

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana se fará por diferentes meios, em atividades curriculares ou não, em que: – se explicitem, busquem compreender e interpretar, na perspectiva de quem o formule, diferentes formas de expressão e de organização de raciocínios e pensamentos de raiz da cultura africana (BRASILIA, 2004).

O que não se mostra diferente na Lei 4/83, em 1992 é aprovada a lei 6/92 do SNE, que revogou a lei 4/83, que criara o SNE. Pelas palavras do escritor e historiador moçambicano:

Com a Proclamação da Independência esperava-se que as identidades circunscritas ao universo étnico ganhassem, no espaço soberano da pátria, a liberdade e o direito de confrontarem-se com identidades afins. Esperava-se que a secular presença islâmica e indiana, reduzida a nichos culturais bem delimitados, ganhasse outra amplitude no solo pátrio, de modo a que, por exemplo, as especiarias e outros aromas, enraizados ao longo da costa, se embrenhassem pelo sertão adentro e se incrustassem no adobe das palhotas da nossa existência. Esperava-se que a língua portuguesa, língua da unidade e do desenvolvimento, partilhasse o seu espaço hegemônico na educação, na informação, nos espaços públicos e privados, com outras línguas. Com a independência esperava-se, enfim, que as várias identidades ganhassem cidadania e contribuíssem, na sua diversidade, para a construção do tecido identitário moçambicano. Mas tal não aconteceu (KHOSA, 2015, p.128-129).

Tais legislações tem alicerçado seus projetos educacionais em substituir um conhecimento pelo outro, retirando os conteúdos colonizatórios e incluindo conteúdos emancipadores. Nessa perspectiva, o conhecimento é reificado e elabora um currículo instituído, onde os sujeitos são receptores enformados nesses projetos, em detrimento de uma produção curricular instituinte em que os sujeitos são produtores culturais.

As produções curriculares estão imbricadas em processos de articulação e rearticulação, “constroem a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41). E nesses movimentos, os processos de identificação são construídos nas fissuras das temporalidades das narrativas nacionais.

Assim, a temática da identidade em políticas contemporâneas obriga a problematizar o fato de que elas se inserem em um contexto de questionamento das fixações identitárias. Em tal contexto, as identidades não podem mais ser vistas como plenamente unificadas. De acordo com (HALL, 2001, p.13), “à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis”. Como nos contextos dos sistemas pós-coloniais.

Lócus enunciativo que revela um âmbito de diversas ideologias e condições socioeconômicas que perfazem o arranjo psíquico dos sujeitos. Nessas confluências interculturais os signos passam por processos tradutórios, de um lado a identidade do colonizador, imerso pelo conjunto de valores, hábitos e costumes do novo lugar e cindido pela memória de nação imaginada e mitológica, recuperada no imagético.

De outro lado a identidade do colonizado, imersa através de uma imposição num conjunto de valores, hábitos e costumes do processo colonizatório; cindido pela tentativa de resgatar uma temporalidade dissoluta e cambiante. Diante dessa mescla que não é propriamente nem isto e nem aquilo, os dois casos produzem híbridos, de acordo com (LEMOS, 2018, p.197):



Não são entendidos por Bhabha como frutos de uma razão dialética, já que não são nem a conciliação nem a superação entre dois opostos ou intangíveis; são entendidos como algo que abandona a ideia de estação e adere a um ininterrupto estado de movimento mesclatório cujo sentido é impossível determinar ou mesmo imaginar.

Articulação que remete a noção de entre-lugar, que não é situado em uma localidade originária do imigrante e nem no novo lugar para onde migrou, assim como desconstrói a ideia de uma anterioridade fixa e universalizante. Bhabha (2014), salienta que os entrelugares fornecem o campo para a formação de estratégias de subjetivação que dão início a novos signos de identidade e redefinem a ideia de sociedade.

Sendo assim, é imperioso entender os deslocamentos que a hegemonia da ideia de currículo como formador de identidades vem sofrendo tendo em vista a ampliação das demandas da diferença, evitando a insustentável premissa de que as políticas são imunes ao questionamento da fixidez. Se há pressupostos que o currículo vem sofrendo um descentramento, acompanhado pela possibilidade de sujeitos com identidades multifacetadas, apostar em uma homogeneidade para atender as indagações cotidianas no contexto escolar não é o bastante.

É preciso ir “além”, no que concerne (BHABHA, 2014, p.21) “O além não é nem um novo horizonte, nem um abandono do passado... Um movimento exploratório incessante...”. Dessa forma, uma produção curricular capaz de representar a diferença é preciso ser concebida como cultura.

3. Currículo como enunciação

Nesse sentido, há temporalidades distintas e descentradas para pensar as sociedades contemporâneas multiculturais, em uma lógica que não há exclusão. Uma temporalidade continuísta que anula as diferenças e torna as culturas homogêneas, atuando com a noção reificada de cultura. “Uma reificação que fixa os sentidos da cultura nas tradições de um passado e implica na submissão da diferença à diversidade” (MACEDO, 2006, p. 349). E uma outra temporalidade que altera as representações que se pretendem hegemônicas e autoritárias, fragmentando a arbitrariedade de nação e povo com contranarrativas daqueles que margeiam a autoridade cultural da nação.

A partir destas temporalidades que MACEDO (2006, 2006a, 2006b, 2012) em diálogo com Bhabha (2013, 2014) compreende que deva ser o projeto de educar. O autor busca entender a representação da nação cindida e dupla, a pesquisadora propõe que se pense a produção curricular como narração cindida e dupla, cuja ambivalência permita variadas escrituras.

A autora segue defendendo que a educação, assim como o povo e a nação, emerge de um movimento cultural narrativo duplo: de um lado uma temporalidade pedagógica e de outro uma temporalidade performática. “Associa a primeira à tradição e aos sentidos partilhados e define a segunda como um projeto de sentido, o que à primeira vista reedita a dicotomia reprodução | produção” (LOPES; MACEDO, 2011, p.211). Pois dessa perspectiva, no processo educativo não há nenhuma unicidade primordial, apenas produção de sentidos.

Por temporalidade pedagógica, (MACEDO, 2006a), define todo um conjunto de saberes culturais legitimados, ou seja, uma cultura selecionada que é função do currículo transmitir. Nesse aspecto, a produção curricular se apresenta como continuísta, num tempo de repetição. E por temporalidade performática um projeto de significação que nega qualquer temporalidade anterior, deslizando para um presente enunciativo.

Da cisão entre as duas temporalidades cria-se uma zona de ambivalência, uma liminaridade que possibilita que o currículo se estabeleça como lugar de enunciação “onde a diferença cultural se constitui” (MACEDO, 2006b, p. 349). Um entre-lugar que permite que a produção curricular seja sempre inacabada e movediça, por mais que as narrativas tradicionais da escola, o racismo estrutural, a herança iluminista e as diversas formas de colonialidade constituam o currículo, esse processo não existe na forma de fixações absolutas, constitui-se como híbrido e ambivalente.

E, portanto, como híbridos culturais, ou seja, como práticas ambivalentes que incluem o mesmo e o outro num jogo em que nem a vitória nem a derrota jamais serão completas. Entendo-os como um espaço-tempo em que estão mesclados os discursos da ciência, da nação, do mercado, os “saberes comuns”, as religiosidades e tantos outros, todos também híbridos em suas próprias constituições (MACEDO, 2006a, p.289)



Corroborando à noção de hibridismo, o pesquisador (CANCLINI, 1998), quando propõe que a Europa moderna e mais tarde a América Latina equacionaram a formação de coleções especializadas de arte culta e folclore, como dispositivo para organizar bens simbólicos em grupos separados e hierarquizados. Porém em um mundo globalizado, segundo o autor, as culturas são de fronteira, o que significa que os fluxos de sujeitos e bens simbólicos vão sendo desagregados exponencialmente, possibilitando acentuação dos processos híbridos.

Também destaca que esses movimentos transitam por três mecanismos: descoleção dos sistemas culturais organizados, a desterritorialização dos processos simbólicos e a consequente expansão de gêneros impuros. Práticas ambivalentes que se mesclam, sem excluir nem um e nem o outro, na perspectiva curricular, o híbrido redimensiona a totalidade da dimensão pedagógica em interseção à performática. Descolecionando conhecimentos referendados, reterritorializando produções simbólicas e gerando novos signos “impuros”, na produção curricular.

Nesse sentido, o hibridismo quebra as noções de currículo eurocêntrico versus quaisquer outros currículos que se apropriem de qualquer natureza primordial, tentando fechar um conjunto de valores para arquitetar determinada cultura, para fins de uma ação política contra hegemônica. Essa articulação perde o sentido, à medida que independente do movimento que se faça, assim como as culturas são fluxos, os currículos também o são.

E é exatamente essa fluidez que permite a noção de currículo como enunciação cultural, prática de sentidos que destitui o pensamento de currículo como apenas transmissão de conhecimentos ou conteúdos previamente selecionados. E mais do que isso, arguir a legitimidade de determinados conhecimentos, ainda que dispostos de forma bem sutis, nas falas e ações dos atores sociais nas comunidades escolares e textualidades que compõe o currículo prescritivo.

Como prática de significação, o texto curricular faculta o deslocamento de uma leitura específica de ordenação de mundo, enfraquecendo as tentativas de bloquear outras significações possíveis. “Não se trata de educar para a reverência ao conhecimento e tampouco para a rejeição de um conhecimento herdado” (BORGES e LOPES, 2017, p.1). Trata-se de questionar qualquer discurso que se pretenda estável, absoluto e autogerador.

4. A potência das narrativas de autoras negras

Também sinto que quando escrevo uma nova vida me invade.
Viajo embalada na emoção do mundo que construo no pedaço de papel.
A escrita consola-me, estimula-me,
é a herança mais bela que Deus me legou,
não, não posso desistir.
Paulina Chiziane (2013, p.204)

Escrevo a miséria e a vida infausta dos favelados.
Eu era revoltada, não acreditava em ninguém.
Odiava os políticos e os patrões, porque o meu sonho era escrever
e o pobre não pode ter ideal nobre.
Carolina Maria de Jesus (1996, p. 171)

As escritas de autoras negras são textualidades que põe em desconcerto produções discursivas que se pretendem universais e homogêneas em contextos pós-coloniais. Em uma das mais importantes obras que discutem a pós - colonialidade na atualidade, o pesquisador Homi Bhabha (2014, p.24) defende que, “se o jargão de nossos tempos – pós-modernidade, pós-colonialidade, pós-feminismo – tem algum significado, este não está no uso popular do “pós” para indicar sequencialidade – feminismo posterior – ou polaridade – antimodernismo”.

O autor argumenta que esses termos que insistentemente apontam para o além, só poderão significar e requerer esse prefixo se transformarem o presente em um espaço ampliado, onde narrativas que margeiam constructos nacionais hegemônicos e perspectivas de poder totalitárias, possam ser evidenciadas. Tal amplitude, exemplifica Bhabha, não pode estar somente conectada à fragmentação das grandes narrativas do racionalismo moderno, pois se assim o fosse estaria fadada a um movimento muito provinciano.

Assim o “pós” residiria na análise de que “os limites epistemológicos daquelas ideias etnocêntricas são também as fronteiras enunciativas de uma gama de outras vozes e histórias dissonantes, até dissidentes” (BHABHA, 2014, p.24). Mulheres, colonizados, negros, portadores de sexualidades policiadas, entre outros. Inseridos e articulados num movimento ambivalente nas histórias das migrações forçadas dos contextos pós-coloniais.

Ambivalência que delinea histórias de exploração e o desenvolvimento de estratégias de resistência, construindo novas formas de existir colocando em xeque a pretensão de culturas nacionais homogêneas, logo a “a verdade de uma população está onde



ela está mudando, a verdade de uma nação está em suas bordas” (WILLIAMS, 2012, p.15). A nação não é o seu centro é a revivescência das suas margens.

E o efeito mais significativo daqueles que transitam pelas margens não é a proliferação de testemunhos ou narrativas de excluídos, é pôr em relevo o hibridismo cultural e os processos tradutórios capazes de reinscrever o imaginário social da nação e da modernidade. Notadamente autoras negras de Brasil e Moçambique têm produzido tal empreitada de forma bem significativa.

De maneiras naturalmente díspares, mas com aproximações importantes, as narrativas de escritoras negras têm promovido nas produções curriculares de ambos os países deslocamentos e rasuras tanto no cânone literário quanto no campo do currículo. Têm promovido questionamentos e implicações que redesenham a identidade nacional, tanto no Brasil quanto em Moçambique.

Desafia a escritora negra Maria Firmina dos Reis³, no prólogo de sua obra *Úrsula*, em um período de efervescência da Lei Eusébio de Queirós, cujas narrativas que descreviam o Brasil estavam sob a pena do patriarcalismo e dos escravocratas. “Sei que pouco vale este romance, porque escrito por uma mulher, e mulher brasileira, de educação acanhada e sem o trato e a conversação dos homens ilustrados, que aconselham, que discutem e que corrigem” (REIS, 2018, p. 12).

A autora constrói personagens negros que escapam da dicotomia negro/escravo, o escravismo “coisificou” o negro atribuindo-lhe o sinônimo de escravo, que remetia imediatamente a toda forma de subtração de humano, uma homogeneização. Incluindo-o a categoria de bárbaro/cultura inferior em detrimento de branco/cultura superior. Diante de “uma oposição filosófica clássica, nós não estamos lidando com uma coexistência pacífica de um face a face, mas com uma hierarquia violenta” (DERRIDA, 2001a, p. 48).

Firmina desconstrói essa oposição na fala da personagem Susana, quando coloca o branco colonizador no lugar de bárbaro: “E esse país de minhas afeições, e esse esposo querido, e essa filha tão extremamente amada, ah Túlio! Tudo me obrigaram os bárbaros a

³ Maria Firmina dos Reis (1822-1917), nascida no Maranhão, primeira escritora romântica e abolicionista brasileira, musicista e criadora da primeira escola mista no Brasil. Sua obra: novela indianista chamada “Gupeva” (1861), o livro de poesias “Cantos à beira-mar” (1871), o conto “A escrava” (1887), além de composições musicais. Seu livro mais conhecido é “Úrsula”, romance abolicionista de 1859.

deixar! Oh! Tudo, tudo até a própria liberdade!” (Idem, p. 70). Em seguida desloca a concepção de “coisa” e humanidade ao retratar o afeto de Suzana com sua filha e a saudade de África sem atavismos, mas com singularidade.

A voz da poetisa Noêmia de Souza⁴ diz (TINDÓ, 2016), “não é apenas feminina; é, também, coletiva. É uma voz tutelar, plural, prometeica”. Como no poema, *Let my people go*:

Noite morna de Moçambique
e sons longínquos de marimba chegam até mim
– certos e constantes –
vindos nem eu sei donde.
Em minha casa de madeira e zinco,
abro o rádio e deixo-me embalar...
Mas as vozes da América remexem-me a alma e os nervos.
E Robeson e Marian cantam para mim
spirituals negros de Harl.
“Let my people go”
– oh deixa passar o meu povo,
deixa passar o meu povo –,
dizem.

Em que se acumplicia com questões de opressão ao negro não só na África, mas também por africanos dispersos nas Américas. A *différance*, conforme (HALL, 2003, P.60. apud Derrida, 1972), “caracteriza um sistema em que cada significado está inscrito em uma cadeia, dentro do qual ele se refere ao outro e aos outros significados, através de um jogo sistemático de diferenças”. O que não evidencia um valor político essencializado, expõe possíveis relações de vivências negras diaspóricas.

Carolina Maria de Jesus⁵ irrompe na cena literária, operando na descosedura de uma história de nação, em que as mulheres negras e pobres estavam destinadas a uma posição na qual ser escritora seria completamente improvável. Seu primeiro livro foi lançado 72 anos após o processo que culminou com a abolição, se atualmente a desigualdade entre negros e

⁴ Carolina Noêmia Abranches de Souza Soares (1926-2002), nasceu em Catembe, no litoral Sul de Moçambique. Poetisa, tradutora e jornalista; sua poesia foi contundente no processo de libertação, abordando a mulher africana e a luta do povo moçambicano. Teve seus poemas reunidos em um livro em 2001 e no Brasil em 2011.

⁵ Carolina Maria de Jesus (1914-1977), nasceu em Sacramento, Minas Gerais. Uma das primeiras escritoras negras brasileiras, sua principal obra, “Quarto de Despejo” foi traduzida para 13 idiomas. Principais obras: Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada (1960), Casa de Alvenaria (1961), Diário de uma ex-Favelada, Pedacos de Fome (1963), Provérbios (1963).



brancos é aguda, contemporânea à escritora era muito mais complexa. “Todos tem um ideal. O meu é gostar de ler” (JESUS, 1993, p.23).

A paixão pela leitura, grafomania como (SANTOS, 2009), elege no seu livro sobre a autora, naturalmente a levou a escrita. E desta relação textos atuais e contundentes sobre a condição da mulher negra, conflitos sociais, metalinguagens e uma gama de perspectivas sobre a nação brasileira, fraturando sua identidade nacional em um momento que se consolidava o mito da democracia racial. “... Eu escrevia peças e apresentava aos diretores de circo. Eles respondiam-me: - É pena você ser preta” (SANTOS, 2009).

As narrativas de Paulina Chiziane⁶ se constroem no “modular, desviar e traduzir seus imperativos a partir da base” (HALL, 2003, p.61). “Rami, faz o xitique⁷. Rami, entra no xitique. Vais ver como a tua vida melhora em pouco tempo. (CHIZIANE, 2004, p. 122). A autora mescla as línguas moçambicanas, os rituais tradicionais com a língua portuguesa e os imperativos colonialistas.

Chiziane expõe as contradições e as necessidades de redefinição dos ritos, das tradições nos entremeios dos discursos colonizatórios, configurando-se em estratégias de sobrevivência. “Agora compreendo por que é que os ritos de iniciação foram combatidos, mas, mantidos em segredo, sobreviveram durante séculos como sociedades secretas. (CHIZIANE, 2004, p. 181).

As narrativas de autoras negras que borbulham margeando a nação, apresentam modos de existência e re-existência através dos processos tradutórios e híbridos que se constituem como resistências as imposições coloniais ou pós-coloniais. Demonstram que há singularidades nas possibilidades de ser, dos sujeitos diante desses contextos e que “a identidade nunca é um a priori, nem um produto acabado” (BHABHA, 2014, p.94). E tão somente única.

Dessa forma, tais escritas operam na *différance*, a literatura pode operar em diversas interfaces, se dispor a vários tipos de discursos que podem se apropriar da literário,

⁶ Paulina Chiziane (1955), nasceu em Manjacaze. Foi a primeira mulher a publicar um Romance em Moçambique. Suas obras abordam questões que envolvem racismo, relações de gênero, tradições – como a poligamia – e diversos temas que são tabus em Moçambique.

⁷ O xitique inicia normalmente com um grupo de amigos que se juntam, fixam um montante para contribuição de cada membro e fazem encontros para a prestação de contas e distribuição rotativa da poupança, que passa por cada um dos membros integrantes do grupo.

institucionalizando. Fazendo da literatura um campo delimitador, normatizador e exclusivo. Mas também pode operar como sugere Derrida:

O espaço da literatura não é somente o de uma ficção instituída, mas também o de uma instituição fictícia, a qual, em princípio, permite dizer tudo. Dizer tudo é, sem dúvida, reunir, por meio da tradução, todas as figuras umas nas outras, totalizar formalizando; mas dizer tudo é também transpor [franchir] os interditos. É liberar-se [s'affranchir] - em todos os campos nos quais a lei pode se impor como lei. A lei da literatura tende, em princípio, a desafiar ou a suspender a lei. Desse modo, ela permite pensar a essência da lei na experiência do “tudo por dizer”. É uma instituição que tende a extrapolar [déborder] a instituição (DERRIDA, 2006, p. 22).

Dessa perspectiva, o literário opera sendo uma “instituição sem instituição” coloca em suspensão o seu próprio conceito, à medida que está circunscrito a esse conceito o não “poder dizer” livremente. Assim, a literatura aponta a origem delimitadora e reguladora do próprio valor institucional. Pois “dizer tudo” é desestabilizar narrativas que envolvem noções rígidas de sociedade, sujeitos e educação, por exemplo.

Para a conversa ir adiante

Pensar a nação e a produção curricular cindida e dupla, em diálogo com Bhabha e Macedo, concebe a possibilidade de variadas narrativas. Escrituras que não produzem um novo objeto ou saber político que seja um simples “reflexo mimético de um princípio político ou comprometimento teórico a priori” (BHABHA, 2014, p.55). Tampouco por manter separados os termos como senhor e escravo, mas à medida que ultrapassa as bases de oposição dadas abre um espaço de tradução, um lugar híbrido.

E em tal temporalidade discursiva, o entre-lugar, advém estratégias de resistência e lutas políticas que negociam diferenças sem tentativas de apagamento ou subsunção a uma identidade mestra. Perspectiva iterativa que chama a atenção para as referências cruzadas das prioridades políticas – povo, comunidade, diferença de gêneros, luta de classes, antirracismo – que se constroem em outros diversos discursos.

Assim, “cada posição é sempre um processo de tradução e transferência de sentido, cada objetivo é construído sobre o traço daquela perspectiva que ele rasura; cada objeto



político é determinado em relação ao outro e deslocado no mesmo ato crítico” (Idem, p.58). Nesse sentido, as narrativas de autoras negras rasuram as produções curriculares prescritivas tanto de Moçambique quanto do Brasil, ao imprimir ao currículo uma dinâmica contingente e movediça, articulando novas dicções, quais sejam ensinar a produção de sentidos de currículos e alunos.

Referências

- ALMEIDA, Marcus. SANCHEZ, Livia. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 234-246, 2016.
- ALVES, Aline. **As mulheres moçambicanas no pós-independência**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Pernambuco. Pernambuco, 2018.
- BA KA KHOSA, Ungulani. **Memórias perdidas, identidades sem cidadania**. Revista Crítica de Ciências Sociais, 106, maio 2015: 127-132.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.
- BOSI, Alfredo. **A dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das letras, 1992.
- BRASIL. **Lei n.º 10.639/2003 (lei ordinária) de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira” e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: Acesso em: 20 mar. 2021.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Parecer CNE/CP 3/2004, homologação publicada no DOU 19/05/2004, Seção 1, p. 19. Resolução CNE/CP 1/2004, publicada no DOU 22/06/2004, Seção 1, p. 11.
- CANCLINI, Néstor García. **Estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 2006.
- CHIZIANE, Paulina. **Niketche: uma história de poligamia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- DERRIDA, Jacques, ROUDINESCO, Elisabeth. **De que amanhã... diálogo**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2004.
- DERRIDA, Jacques. **Essa estranha instituição chamada literatura**. Belo Horizonte, UFMG, 2006.
- DERRIDA, Jacques. **Posições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura**. São Paulo, Martins Fontes, 2006.
- EVARISTO, Conceição. **Literatura negra**. Rio de Janeiro, CEAP, 2007.
- FERREIRA, Manuel. **Literaturas Africanas de Expressão Portuguesa**. São Paulo: Ática, 1987.
- FUMO, Óscar. **O ensino de literatura e a formação de leitores: práticas didático-pedagógicas nas aulas de português em Moçambique**. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2019.
- GOMES, Nilma Lino. **O Movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.



- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- HAMILTON, RUSSEL. Introdução In: SEPÚLVEDA, Maria. SALGADO, Maria. **África & Brasil: letras em laços**. Rio de Janeiro: Atlântica, 2000.
- JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de Despejo: Diário de uma favelada**. São Paulo, Ática, 1993.
- LEMONS, Guilherme Augusto Rezende. **Notas sobre as bases do pensamento “PÓS: a subjetividade como problema**. In: TOMÉ, Claudia. MACEDO, Elizabeth. (org). **Currículo e diferença: afetações em movimento**. Curitiba: CRV, 2018. P.189-212.
- LOPES, Alice Cassemiro. MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. Rio de Janeiro: Cortez, 2011.
- MACEDO, Elizabeth. **Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino**. Cadernos de Pesquisa, v.42, n.147, p.716-737, 2012.
- MACEDO, Elizabeth. **Currículo, identidade e diferença**. Rio de Janeiro: UERJ, 2011.
- MACEDO, Elizabeth. **Por uma política da diferença**. Cadernos de pesquisa, v. 36, n.128, p. 327-356, mai/ago. 2006.
- MACHEL, Samora. **Mozambique: sowing the seeds of Revolution**. London: CFMAG, 1974.
- MBEMBE, Achille. **A ideia de um mundo sem fronteiras**. 2018. Disponível em: <https://revistaserrote.com.br/2019/05/a-ideia-de-um-mundo-sem-fronteiras-por-achille-mbembe/>. Acesso em: 20 de nove. de 2020.
- MOÇAMBIQUE. **Projeto de Lei do Sistema Nacional de Educação**. Lei nº 4/83, de 23 de março. Maputo: Assembleia Popular, 1983.
- REIS, Maria Firmino. **Úrsula**, Brasília, Edições Câmara, 2018.
- SANTANA, Cristiane. **O olhar de Frelimo sobre a emancipação feminina**. Revista África(s), v. 03, n. 05, p. 157-168, jan./jun. 2016.
- SANTOS, Márcio André de Oliveira. **Novos rumos do movimento negro**. Ciência hoje [online], 2019.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**. Belo Horizonte, Autêntica, 2019.
- SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de. **Hibridismo e tradução cultural em Bhabha**. In: ABDALA JÚNIOR, Benjamin (org). **Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo & outras misturas**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004. P. 113-133.
- SOUZA, Noêmia de. **Sangue negro**, São Paulo, Kapulana, 2001.
- VILAS, Manuel. **Literatura e nação**. Disponível em: <http://www.blogletras.com/2017/12/literatura-e-nacao.html>. Acesso em 29 de mar. 2021.



Dossiê



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

[License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



Este trabalho está licenciado com uma Licença [Creative Commons - Atribuição](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

[4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Artigo recebido para publicação em: 30 de março de 2021.

Artigo aprovado para publicação em: 11 de junho de 2021.