

POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA EM UM CONTEXTO NEOLIBERAL: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL ENTRE LITERATURA E A LEI 10.639/03

POR UNA EDUCACIÓN ANTIRRACISTA EN UN CONTEXTO NEOLIBERAL: UNA POSIBLE RELACIÓN ENTRE LA LITERATURA Y LA LEY 10.639/03

<https://orcid.org/0009-0003-9208-9806>  Brenda Cristina da Silva e Silva^A
<https://orcid.org/0000-0002-2400-6664>  Fabrícia Vellasquez Paiva^B

^A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica, RJ, Brasil

^B Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica, RJ, Brasil

Recebido em: 01 mar. 2024 | Aceito em: 17 set. 2025

Correspondência: Brenda Cristina da Silva (cristina.brends@gmail.com)

Resumo

O presente artigo busca debater sobre os limites e possibilidades da Lei 10.639/03 nas escolas brasileiras, diante de um cenário de desmontes e de desqualificação das instituições públicas de ensino a partir da lógica neoliberal, e como as obras de narrativas literárias de autores e autoras negras podem auxiliar no debate e na reflexão da questão étnico-racial em sala de aula e em toda a comunidade escolar. Para tal, foi feita uma revisão bibliográfica que nos permitiu analisar como o neoliberalismo se estrutura na sociedade e influencia as relações sociais, bem como textos que se debruçam sobre a Lei 10.639/03 e sobre o uso de literaturas para a sua aplicabilidade. Como referenciais teóricos bases, usamos Antônio Cândido (2011), Edward Said (2011) e Spivak (2010), para argumentar sobre a potencialidade da Literatura. O texto de Pierre Dardot e Christian Laval (2016), foi utilizado como base para pensarmos o neoliberalismo e a sua influência na educação. A partir da análise bibliográfica, portanto, foi possível perceber como a literatura pode servir como um valioso instrumento crítico-reflexivo, buscando uma educação antirracista.

Palavras-chave: Lei 10.639/03; Literatura; Educação; Antirracista; Neoliberalismo.

Resumen

Este artículo busca debatir los límites y las posibilidades de la Ley 10.639/03 en las escuelas brasileñas, frente a un escenario de dismantelamiento y descalificación de las instituciones educativas públicas basado en la lógica neoliberal, y cómo las obras de narrativas literarias de autoras negras pueden ayudar en el debate y reflexión sobre cuestiones étnico-raciales en las clases y en toda la comunidad escolar. Para ello, se realizó una revisión bibliográfica que permitió analizar cómo el neoliberalismo se estructura en la sociedad e influye en las relaciones sociales, así como textos que se centran en la Ley 10.639/03 y el uso de la literatura para su aplicabilidad. Como referentes teóricos básicos, utilizamos Antônio Cândido (2011), Edward Said (2011) y Spivak (2010), para argumentar sobre el potencial de la literatura. Se utilizó el texto de Pierre Dardot y Christian Laval (2016) como base para pensar sobre el neoliberalismo y su influencia en la educación. A partir del análisis bibliográfico, por lo tanto, fue posible ver cómo la literatura puede servir como un valioso instrumento crítico-reflexivo, buscando una educación antirracista.



Palabras clave: Ley 10.639/03; Literatura; Educación; Antirracista; Neoliberalismo.

Introdução

[...] as sociedades que viram suas costas ao direito de narrar são sociedades de um silêncio ensurdecedor, tais quais as nações autoritárias, estados policiais e culturas xenofóbicas.

Luana Barossi.

Não podemos pensar a Educação, principalmente na contemporaneidade, desprendida do debate acerca dos Direitos Humanos, especialmente diante de um cenário político e social de anos de desmontes, descasos e ataques, diretos e indiretos, impulsionados, também, a partir de canais oficiais do Governo. Debater a Educação torna-se, nesse cenário, de suma importância no momento de luta e de reconstrução que vivenciamos, uma vez que acreditamos que a Educação ocupa um espaço fundamental no processo formativo do sujeito, uma vez que um de seus objetivos é “formar cidadãos/ãs consciente de sua história e de seus direitos, capazes de lutar contra as opressões e desigualdades presentes na sociedade” (PORTO; SILVA; SOUSA, 2023, p. 774). E é por ocupar esse espaço que a Educação, especialmente em seus espaços institucionais, torna-se mais um espaço em disputa no modo de produção capitalista, especialmente sob a lógica neoliberal.

Temos percebido, nos últimos anos, um movimento de resistência pela manutenção das inscrições e do rito democrático, que representam, sobremaneira, a viabilidade dos Direitos Humanos. Ademais, a construção dos direitos sociais também se alicerça em princípios democráticos e de participação social que buscam referendar políticas essenciais à condição humana de viver em sociedade. Tais conquistas, a partir de contextos mais dialógicos e participativos - a partir da década de 1980 do século passado - não se configuram, no entanto, realidades consolidadas. A reafirmação de sua validade e de sua importância direcionam o pensamento para a próxima ação de luta pelo que se faz fundamental como compreensão de projeto de sociedade.

Autores como Bourdieu (1998) e Brecht (2018) apontam como a disputa desigual de forças entre burguesia e proletariado ganha força e espaço, também, na Educação, especialmente nas escolas. Em seu texto “Se os Tubarões Fossem Homens”, Brecht (2018, s/p.) aponta que “naturalmente também haveria escolas dentro das grandes gaiolas. Nessas escolas, os peixinhos aprenderiam como nadar para dentro da boca dos tubarões”, a partir dessa perspectiva, podemos perceber como a escola torna-se um espaço que quando apoiado “em

supostas neutralidade e naturalidade [do] Estado, por meio de princípios e sujeitos conservadores/as, perpetua a manutenção de um sistema e de valores em que o direito à vida, à cidadania, à democracia são pensados para poucos/as” (PORTO; SILVA; SOUSA, 2023, p. 781). Em outras palavras, a classe dominante se apropria dos espaços educacionais para naturalizar determinados discursos e visão histórica, buscando a manutenção de seu poder e domínio. Seja por meio do controle do conteúdo ministrado em sala de aula, como nos livros didáticos, por exemplo; seja por meio de discursos e políticas públicas como Escola Sem Partido, Ideologia de Gênero, Contrarreforma do Ensino Médio, a classe dominante cerceia e monitora o processo educacional e formativo dos sujeitos, garantindo que seus interesses sejam atendidos.

Assim sendo, para que possamos debater sobre a Educação, em suas potencialidades e seus limites, precisamos, também, nos debruçar sobre a atual fase do modo de produção capitalista e as suas expressões e interferências nas relações sociais, políticas e econômicas; em especial ao pensarmos em uma Educação, e um processo formativo, que se coloque como crítica, propositiva e interventiva, que busca romper com a lógica dominante e questione aquilo que a classe dominante impõe como natural para que se possa superar com essa lógica hegemônica.

Pierre Dardot e Christian Laval (2016), no texto “Neoliberalismo e subjetivação capitalista”, se debruçam na análise de como o controle da subjetividade do indivíduo é de extrema e fundamental importância para a lógica neoliberal: mais do que homogeneizar as práticas, é necessário homogeneizar o indivíduo de dentro para fora; para que este internalize e naturalize em si os interesses da classe hegemônica como os seus próprios. Para que tal controle sobre o indivíduo seja efetivado, o uso da narrativa é de extrema importância: controlar o que é dito e como é dito, é imprescindível para se naturalizar ações e discursos que agem na manutenção do poder e do controle social e político que a classe burguesa detémⁱ. Esse controle narrativo, acreditamos, passa, também e talvez principalmente, pela educação escolar, tornando todos os agentes educacionais protagonistas do cenário: e por isso o grande interesse daqueles que detém o poder em implementar, cada vez mais, uma lógica concorrencial e gerencial no sistema educacional, minimizando e muitas vezes excluindo conteúdos, espaços e incentivos que contribuam para um processo educacional e formativo que seja reflexivo, crítico e emancipatório.

Mais do que dizer, é impedir que o outro diga. Gayatri Spivak (2010), em seu livro *“Pode o subalterno falar?”*, argumenta como o uso da linguagem, especialmente da negação de espaços e de oportunidades para o uso da linguagem em suas múltiplas expressões por grupos que são historicamente subalternizados, é favorável à classe dominante na manutenção de seu poder. Spivak (2010) e Said (2007; 2011), cada um a seu modo, apontam como o imperialismo/colonialismo dos Estados Unidos da América e dos países Europeus criam discursos que buscam naturalizar um sujeito “Outro”, sempre posto em condição de inferioridade e, até mesmo, de desumanização:

A manutenção, como discurso dominante, da noção de “Outro” (terceiro mundo) de modo estereotipado é bastante útil – para os que desejam manter a perspectiva dominante como norma – na manutenção do controle e da posição hegemônica. *O Outro não fala e, se falar, tem seu discurso reduzido, de antemão, à perspectiva de que é “inferior” porque não parte do mesmo conjunto de normas e codificações do “Mesmo”* (BAROSS, 2018, p. 132. Grifo meu).

Nesse sentido, podemos perceber como a narrativa e a linguagem, tornam-se centrais para analisar e refletir o cenário da Educação, especialmente frente aos desmontes e retrocessos que atingem direta e indiretamente esse campo. Pelo exposto e dialogando com o que as autoras em destaque apontam sobre a noção de “Outro”, neste artigo nos debruçamos sobre a Lei 10.639/03, buscando refletir sobre as suas potencialidades e os seus limites. Para tanto, nos atentamos ao aspecto da linguagem, percebida como mais uma narrativa que se constitui como uma organização de escritos e de estruturas de pensamento, mas, sobretudo, de ideologia em disputa. Desta forma, o artigo se divide em três partes, a saber: na primeira parte buscamos analisar o contexto neoliberal e a sua influência na Educação, destacando, sempre, os discursos e narrativas que cerceiam o exercício profissional dos educadores e qual a influência podemos perceber na aplicabilidade da Lei 10.639/03 nas Escolas. Em um segundo momento, buscamos refletir sobre a importância e a potencialidade da Lei 10.639/03 no processo formativo dos alunos, bem como os limites que são encontrados para a sua efetiva implementação. E, por fim, nas considerações finais buscamos traçar caminhos possíveis para trabalharmos as questões de raça/etnia em sala de aula, de uma forma decolonial e, portanto, não estereotipada, em diálogo com narrativas literárias.

O modelo neoliberal e a Educação

Para que possamos refletir sobre a ideologia neoliberal no Brasil hoje e a sua influência na Educação, precisamos destacar que “a redemocratização brasileira coincidiu com o apogeu

do neoliberalismo” a nível global, momento em que, no Brasil, se tornava presidente Fernando Collor de Melo, cujo discurso, dentre outras questões, “indicava a intervenção estatal e o excesso de proteção social como obstáculos ao desenvolvimento do país” (MIGUEL 2019, p. 55; 56). Percebemos, portanto, como o Brasil reconstrói a sua democracia a partir de ideias e ações norteadas por uma lógica neoliberal que busca a manutenção dos privilégios e do poder da classe dominante.

Todavia, antes de olharmos para o cenário nacional, cabe apontar que aqui tomamos o texto de Dardot e Laval (2016) como base para pensarmos o conceito de neoliberalismo cuja acepção mais disseminada, segundo os autores, é que este seria um movimento ideológico que tanto “defende um “retorno” ao liberalismo originário, quanto a uma política econômica de retração do Estado que abre ainda mais espaço ao mercado” (s/p.). Ainda segundo os autores, para que a lógica neoliberal pudesse minar e suplantar a lógica vigente e se fortificar e enraizar no modo de produção e reprodução social, o neoliberalismo precisaria “se constituir como uma forma “total” ou “transversal”, com base em um modelo de relação social que fosse transferível para todas as atividades”, ou seja, para além de um puro e simples sistema político-ideológico, o neoliberalismo precisava se constituir como um “sistema eficaz de normas que operasse, desde o início, em termos de práticas e comportamentos” (DARDOT; LAVAL, 2016, s/p). Dessa forma, reconhecemos que, para concretizar esses objetivos, o domínio das narrativas, das linguagens e de seus códigos é de suma importância, e que, assim o sendo, o controle do sistema e das políticas educacionais é tão importante e necessário para a manutenção desse modelo e de seus poderes.

Para que possamos analisar o campo linguístico e cultural como um campo fértil para a difusão e manutenção da lógica neoliberal, precisamos compreender, inicialmente, que o capitalismo se expande e se fortifica, também, a partir da “difusão social de um sistema de regras de ação” (DARDOT; LAVAL, 2016), ou seja, do controle dos corpos a partir de um sistema de regras que limitem as ações de determinados sujeitos. O controle dos corpos pode ser facilitado a partir do controle da mente, da subjetividade do indivíduo: para expandir e fortalecer a “lógica de mercado” fora da esfera mercantil, o neoliberalismo precisa transformar a competição entre os sujeitos sociais, especialmente o proletariado, “em *forma geral* das atividades de produção, especialmente daquelas que produzem serviços não mercantis e até mesmo daquelas atividades sociais fora da esfera produtiva” (idem, grifo dos autores). O

neoliberalismo, portanto, tem no que Bourdieu chama de *ethos*ⁱⁱ, um possível instrumento de propagação, de naturalização e de universalização dos valores e dos interesses de uma minoria, servindo, assim, como um dos mecanismos de controle desse sistema.

Em resumo, como sintetizam os autores, “o traço mais característico do capitalismo neoliberal é [...] a expansão e intensificação da concorrência pela mundialização” (DARDOT; LAVAL, 2016, s/p.); ou seja, o principal traço dessa fase capitalista é o da concorrência como algo basilar à sua manutenção e ao seu fortalecimento: busca-se naturalizar, portanto, a meritocracia e percebe-se, assim, um retorno a uma lógica individualista de culpabilização dos sujeitos sociais pela sua condição de vida. A partir dessa naturalização e universalização de um sistema concorrencial em todas as esferas da vida, tem-se um controle maior dos sujeitos, uma vez que “qualquer situação de não conformidade com as condições de concorrência perfeita é considerada, assim, como uma anormalidade que impede a realização de uma harmonia postulada entre estes agentes” (DARDOT; LAVAL, 2016, s/p.); algo que acaba por fomentar uma fragmentação de classe: ao invés da classe trabalhadora se unir, seus agentes se voltam um contra o outro, em uma lógica de concorrência e vigilância constante entre si.

Há, portanto, no neoliberalismo a tentativa de se naturalizar uma forma de relação social concorrencial que nada tem de natural e que tampouco é o resultado de processos espontâneos, mas sim de uma construção política (DARDOT; LAVAL, 2016, s/p.). Aqui, e em diálogo com Joel Rufino dos Santos (2008), quando o autor aponta que “quase tudo o que se pretende universal é, na verdade, de contexto cultural ou de classe”, percebemos como o neoliberalismo encontra na cultura, também, e a partir da linguagem e de seus códigos, um espaço para a naturalização de seus ideais. Para tal, portanto, o neoliberalismo precisa se inserir na formação do indivíduo, em seu “desenvolvimento pessoal” em todas as esferas da sua vida, o remodelando de acordo com o princípio concorrencial de que se alimenta (DARDOT; LAVAL, 2016, s/p.) e esse é, assim, um dos meios pelo qual a lógica neoliberal adentra na política educacional.

A partir do exposto, portanto, podemos perceber que a lógica neoliberal, no sistema educacional, pode ser compreendida a partir de dois pontos fundamentais: no controle sobre o trabalho do professor e no controle do conteúdo ministrado em sala. No primeiro ponto, a partir de uma lógica de que “para pôr os indivíduos em concorrência, para empurrá-los ao máximo desempenho, é preciso pôr um preço sobre o que eles fazem” (DARDOT; LAVAL, 2016, s/p.),

cria-se um sistema de notas e de remunerações individuais – que tornam-se coletivas – no trabalho do profissional, que se vê pressionado pelo sistema e pelos colegas de profissão, a cumprir com as metas, em uma máxima de “publicar ou perecer” (DARDOT; LAVAL, 2016, s/p.), e os objetivos traçados pelas secretarias, de modo, muitas vezes, a tornar o seu trabalho mecanizado e patronizado, apagando, ao mesmo tempo, as diversidades e individualidades presentes em sala de aula e no entorno escolar. Ao se codificar e quantificar uma atividade, e aqui fazendo o recorte da atividade da classe docente, a reduzimos “a uma dada informação, bem simples, a qual permite uma decisão rápida e, eventualmente, uma sanção mercantil, sem discussão” (DARDOT; LAVAL, 2016, s/p.), algo que influencia diretamente, dentre outros pontos, no sucateamento da educação pública e na autonomia do professor.

Pelo segundo ponto acima destacado, e que influencia diretamente na implementação da Lei 10.639/03, temos o controle, ou uma tentativa de, dos conteúdos ministrados em sala de aula. A partir de programas como “Escola Sem Partido”, “Future-se”, o Novo Ensino Médio, etc., o neoliberalismo começa a traçar uma lógica mercadológica também nos conteúdos trabalhados em sala, dando uma suposta neutralidade ao processo educacional e ampliando conteúdos cada vez mais tecnicistas, em especial na educação pública, cujo corpo discente é majoritariamente da classe proletária. Fortalece-se, portanto, um ““pragmatismo” pedagógico, [sendo este um] treino técnico-científico do educando” (FREIRE, 2022), que tem uma educação voltada para o mundo do trabalho, sem um desenvolvimento crítico-reflexivo de seu papel social e político. Acentua-se, assim, a diferença entre dois modelos educacionais existentes e em constante e desigual disputa: uma educação chamada “formal”, majoritariamente formada pela classe dominante, e uma educação tecnicista, voltada para o mercado de trabalho, majoritariamente formada pela classe trabalhadora.

Para a sua manutenção, portanto, o modelo neoliberal precisa se firmar, constantemente, como um modelo natural e intrínseco aos processos das relações humanas e sociais, ainda que seja um processo histórico e delimitado por aqueles que buscam a manutenção do poder. Para tal, é fundamental o controle da narrativa, o que faz com que se acentue um processo de silenciamento histórico da classe trabalhadora e de seus sujeitos, que não se reconhecem enquanto atores ativos da dita “história oficial”. Dessa maneira, a Lei 10.639/03 é fruto de uma luta histórica e contínua que busca efetivar uma educação antirracista nas escolas do país; ainda

que representando um avanço, sua implementação é dificultada pela lógica neoliberal, seja nos desmontes feitos na política educacional, seja no controle do conteúdo do material didático.

Em tempos de retrocesso, como recentemente vivenciamos nas políticas públicas e sociais, a resistência ou a persistência da Lei 10.639/03 precisa ser comemorada. Em vinte anos de existência, celebrados em 2023, o sentido de co-memorar nos direciona a justamente trazer à memória, estando junto das lembranças necessárias sobre a luta e sobre a conquista, para que não nos esqueçamos; afinal, não se faz possível esmorecer. A discussão sobre a legislação em questão, portanto, viabiliza o debate necessário sobre a atualização do tema, configurando-se como um campo de discussão que esteja constantemente em pauta: porque em frequente disputa pelos projetos societários que não podem construir consensos.

A Lei 10.639/03 nas escolas: limites e potencialidades

Podemos dizer que um dos marcos mais importantes da luta do movimento negro brasileiro no que tange a educação foi a Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas. Trata-se, portanto, de um avanço fundamental em direção a um caminho que visa uma maior justiça social, especialmente quando pensamos na questão étnico-racial. Por um lado, a Lei se apresenta como um ótimo caminho para se refletir, pesquisar e debater como a desigualdade racial está intrinsecamente relacionada às relações sociais e políticas que formam a nossa sociedade; por outro, se coloca como um espaço possível para que as histórias que por anos foram – e anda o são – social e politicamente silenciadas, sejam contadas. É justamente por ameaçar a lógica neoliberal, ao abrir espaço para que se questione as naturalizações impostas a partir das vozes silenciadas, que a Lei 10.639/03 encontra resistência e dificuldades para a sua implementação.

Barbara Carine (2023, p. 20) ressalta que “a educação é o ato de socializar com as novas gerações os conhecimentos historicamente produzidos”, entretanto, como a autora vai apontar nas páginas seguintes, podemos notar que esses conhecimentos, em sua esmagadora maioria, são conhecimentos eurocêntricos, que reproduzem ideais colonialistas/imperialistas e reforçam o silenciamento do “Outro”. Nesse sentido, a Lei 10.639/03 se coloca como um marco importante para questionar os conhecimentos outrora naturalizados, uma vez que, como afirma o seu artigo 26-A:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá 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.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003, s/p.)

Ainda assim, a Lei 10.639/03 encontra resistências e limites para a sua implementação nas escolas brasileiras. Porto, Silva e Souza (2023, p. 771, 772) apontam dois principais desafios para que a Lei seja implementada de maneira adequada e satisfatória nas escolas: a lacuna na formação inicial e continuada do corpo docente e a falta de materiais didáticos adequados. Em ambos os casos, ao invés de termos a construção de uma educação crítica, propositiva e questionadora a partir de uma consciência étnico-racial, temos uma manutenção e reprodução de visões estereotipadas e preconceituosas, que continuam a reforçar ainda mais a lógica vigente.

Em pesquisa realizada por Berte e Maquêa (2022, p. 32), professores da rede pública apontaram que o motivo do “não desenvolvimento de ações [que contemplem as questões expostas na Lei 10.639/03] foi a falta de oportunidade ou de incentivo da escola ou da rede para os processos de formação continuada contemplando essa área de forma específica”. Diante do exposto e em diálogo com Porto, Silva e Souza (2023, p. 775, 776) na crença de que “é necessário que a educação assuma um papel ativo na luta contra o racismo e promova uma educação antirracista” e de que “a implementação da Lei 10.639/2003 deve ser entendida como uma ação afirmativa, que visa garantir o direito à educação para a população negra e a promoção da igualdade racial”, acreditamos na importância de se pensar práticas, ações e políticas de forma complementar, buscando não só o acesso à educação, mas a sua permanência; a uma formação continuada para todo o corpo escolar, uma vez “que educar para uma educação antirracista requer que todas as pessoas do processo educacional se envolvam” (BERTE; MAQUÊA, 2022, p. 32); a elaboração de materiais didáticos adequados, etc.

Levando em conta, pois, a educação e as instituições escolares como espaços de socialização e formação de conhecimento, e que “a história oficial é baseada em uma perspectiva essencialmente colonialista” (BAROSSO, 2018, p. 136), se torna fundamental que questionemos as instituições de ensino como um espaço de manutenção dos discursos hegemônicos que pelos discursos e pelas narrativas naturalizam as violências, silenciamentos e

opressões impostas aos sujeitos subalternizados. E, nesse cenário, a Lei 10.639/03 se apresenta como um grande instrumento, especialmente ao usarmos narrativas literárias no processo de formação.

Como aponta Edward Said: “as próprias nações são narrativas. O poder de narrar, ou de impedir que se formem e surjam outras narrativas, é muito importante para a cultura e o imperialismo, e constitui uma das principais conexões entre ambos” (SAID, 2011, grifo do autor) e reconhecendo as narrativas literárias “como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos” e que “talvez não haja equilíbrio social sem a literatura” (CÂNDIDO, 2011, s/p.); acreditamos que o poder de narrar ou não, de dizer quais histórias são contadas, por quem e como o são, é de igual importância para a relação que se estabelece entre a educação e o neoliberalismo. Dessa maneira, defende-se o uso de obras literárias em sala de aula, especialmente sob a luz da Lei 10.639/03, como caminho possível de uma nova resistência às naturalizações impostas pela narrativa dominante, uma vez que “as histórias estão no cerne daquilo que dizem os exploradores e os romancistas acerca das regiões estranhas do mundo” e é preciso conhecer o que dizem para argumentar contra e superar, mas, principalmente, “elas também se tornam o método usado pelos povos colonizados para afirmar a sua identidade e a existência de uma história própria deles” (SAID, 2011).

Por acreditar que “no diálogo com a sociedade, a literatura possibilita a produção de sentidos fundamentados em práticas sociais compartilhadas” e que “o discurso poético e narrativo pode reconstruir e recontar, criticamente, a partir de diversos pontos de vista histórico-culturais, a herança cultural, política e social de um povo, de uma sociedade” (BERTE; MAQUÊA, 2022, p. 36), reforçamos que o uso de narrativas literárias de autores e autoras negras em sala de aula, seguindo as diretrizes dispostas na Lei 10.639/03, pode auxiliar o trabalho do professor no fomento, na reflexão e no debate sobre as questões étnico-raciais que permeiam a nossa sociedade, uma vez que “por meio da leitura de textos literários que trazem essas temáticas, os estudantes podem romper com conceituações estereotipadas” (BERTE; MAQUÊA, 2022, p. 37), refletir criticamente sobre as desigualdades sociais e se reconhecerem enquanto protagonistas de suas próprias histórias.

Considerações finais

Este texto buscou apontar a importância da Lei 10.639/03 para a luta antirracista e para que possamos pensar uma educação antirracista, destacando os seus limites diante de um contexto político e social de desmontes propiciado pela lógica neoliberal. Frente esse cenário, apontamos a necessidade de políticas e ações que sejam pensadas em conjunto, especialmente em incentivos a uma formação continuada de todos os agentes escolares. Também apresentamos o uso de narrativas literárias em sala de aula como uma possibilidade de intervenção e de fomento do debate crítico e interventivo com os discentes.

Ainda que a Lei 10.639/03 represente um avanço significativo da luta de movimentos étnico-raciais, é preciso ainda muita luta e esforço para a sua efetiva implementação nas escolas brasileiras. É preciso que haja incentivo para se pensar e executar projetos voltados para os debates étnico-raciais nas escolas, bem como uma revisão do material didático usado, por um lado; por outro, é preciso elaborar e executar políticas públicas complementares, que buscam atuar sobre o fortalecimento da permanência do aluno na escola, bem como que incentive uma formação continuada e crítica, com recorte étnico-racial, para docentes e agentes educacionais.

Para que possamos avançar nesse debate, portanto, é importante que olhemos para como as relações desiguais de forças se manifestam em todas as esferas sob o modelo neoliberal que se acentua atualmente. Ao considerarmos que no neoliberalismo há a tentativa de se naturalizar uma forma de relação social concorrencial que nada tem de natural e que tampouco é o resultado de processos espontâneos, mas sim de uma construção política (DARDOT; LAVAL, 2016, s/p), e dialogando com Joel Rufino dos Santos (2008), quando o autor aponta que “quase tudo o que se pretende universal é, na verdade, de contexto cultural ou de classe”, percebemos como o neoliberalismo encontra na cultura, também, e a partir da linguagem e de seus códigos, um espaço para a naturalização de seus ideais.

Diante do exposto e ao consideramos a Literatura “claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos” (CANDIDO, 2011, p. 176), em que “os grupos sociais, [...] até onde se expressam pelo pensamento e a arte, só podem ver aquilo que as condições materiais engendram na sua consciência” (SANTOS, 2008, p. 28), ou seja, “não há povo e não há homem que possa viver sem ela [a literatura], isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação” (SANTOS, 2008, p. 28), vemos nela a possibilidade de debater e de refletir criticamente sobre as questões étnico-raciais em sala de aula, criando, ainda um espaço que permite aos alunos narrarem as suas próprias histórias.

Ao reconhecermos que a arte é capaz de influenciar o destinatário seja vinculando ou criando normas sociais, sendo somente no último capaz de romper com a ordem vigente, nela também é possível encontrar representações dos conflitos oriundos da luta de classe que se estabelece no modo de produção capitalista, oferecendo, portanto, “um campo vasto e significativo para descobrir e investigar a realidade” (LUKÁCS, 1968, p. 84), podemos considerá-la como instrumento possível de ensino e aprendizagem. Uma das obras possíveis para se trabalhar em aula questões tão latentes sobre a desigualdade étnico-racial é a peça de Nelson Rodrigues intitulada “Anjo Negro”. O autor Joel Rufino (2008) mostra como a peça potencializa o debate antirracista, desmascarando o mito da democracia racial, ao apresentar ao público “um conhecimento objetivo sobre o funcionamento das relações raciais no Brasil” através da peça (p. 117). “Anjo Negro” não traz, em sua narrativa, uma representação do racismo, mas uma apresentação, causando um incômodo no público (SANTOS, 2008) ao não permitir que este permaneça com a sua crença no discurso aparente de uma democracia racial, trazendo em seu texto, uma “vertente profunda do racismo [que] não foi captada pela sociologia, mas pelos grandes artistas e escritores, uma vez que são fenômenos inconscientes, simbólicos e efetivos” (SANTOS, 2008, p. 119), levando, portanto, aqueles que consomem a obra a encarar a realidade do preconceito racial tão enraizado na sociedade brasileira.

A obra de Nelson Rodrigues teve sua primeira publicação em 1947, contudo, ainda hoje podemos notar as influências e as consequências das desigualdades produzidas pelo modo de produção capitalista em nosso cotidiano, tornando a obra ainda pertinente e o seu debate necessário, especialmente ao pensarmos sobre a questão racial. Todavia, devemos considerar que atualmente as produções e reproduções das desigualdades sociais acontecem a partir de outras lógicas e relações, que são influenciadas, em muito, pela globalização. Dessa forma, nos é caro o conceito de homens lentos e homens velozes a partir das leituras de Milton Cunha (2006; 2012), em que o autor define os primeiros como as pessoas cuja mobilidade e acesso às tecnologias e informações são limitados pelas condições econômicas, sociais e/ou geográficas; já os segundos, são definidos pelo autor como as pessoas cuja mobilidade e acesso às informações e tecnologias são facilitados pelas condições econômicas, sociais e/ou geográficas mais privilegiadas. A partir dessa distinção entre os sujeitos, o autor fundamenta a sua crítica à globalização hegemônica, uma vez esta contribui para a agudização das desigualdades sociais e reforça as divisões espaciais e sociais, uma vez que os homens lentos são frequentemente excluídos em diferentes aspectos por terem sua mobilidade, geográfica e social, limitada, o que

contribui para um sistema de segregação, naturalização e perpetuação de injustiças sociais que atingem, principalmente, a população negra e parda de regiões periféricas. Compreendemos, a partir do exposto, que o aspecto cultural e artístico também é atingido por essa desigualdade, seja em sua produção ou em seu consumo, e que, portanto, o uso de expressões culturais e artísticas, no geral, e a literatura, em específico, privilegiando artistas negras e negros, no espaço escolar é de grande importância e contribuição.

A literatura, portanto, alimenta a liberdade do pensamento, que se fortalece para reconhecer a essência por detrás do aparente real; assim sendo, é mais do que fundamental se falar do acesso ao direito às múltiplas narrativas como um direito humano indispensável para o desenvolvimento de uma classe liberta, uma vez que na liberdade podemos encontrar caminhos para uma reflexão crítica e para o reconhecimento de si e do mundo e de si no mundo, uma vez que “autoconhecimento e conhecimento do mundo são inseparáveis” (LUKÁCS, 1968, p. 85). Ao concordamos com Joel Rufino (2008) que “as condições sociais [...] são a primeira coordenada para investigar obras literárias” (p. 167), podemos perceber que o caminho inverso também pode ser verdadeiro e que, portanto, obras literárias podem servir como coordenadas para investigar as condições sociais e, portanto, podemos pensa-las como instrumentos valiosos para o trabalho do docente e da escola sob à luz da Lei 10.639/03.

Em diálogo com bell hooks (2013), e do que a autora traz, na introdução do seu texto, sobre a necessidade e as potencialidades que o entusiasmo traz ao ensino e que devemos “discutir o papel do entusiasmo no ensino superior”, mas, também, em todos os níveis de ensino. Para que esse entusiasmo possa se tornar uma máxima, segundo a autora, é necessário pensar práticas pedagógicas que valorizem e considerem as particularidades individuais de cada aluno, fazendo com que o interesse nos debates em sala de aula seja entusiasmado, ansiado, algo que só é possível a partir do “nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros” (HOOKS, 2013). Dessa maneira, percebemos como o uso de narrativas literárias de autores considerados subalternizados, em diálogo com o que versa a Lei 10.639/03, pode potencializar um debate crítico, reflexivo e interventivo sobre as questões étnico-raciais.

O diálogo que podemos traçar entre o uso de narrativas literárias para abordar o debate sobre a questão racial a partir da Lei 10.639/03 já foi objeto de pesquisa: em sua dissertação de mestrado, intitulada “Literatura feminina e negra e suas relações educacionais: escrituras”

formativas de Conceição Evaristo”, Jéssica Vicência das Chagas aponta como o uso de obras selecionadas de Conceição Evaristo, junto ao conceito de *escrevivências*, permitiu com que ela trabalhasse em sala de aula, questões étnico-raciais, especialmente em se tratando do silenciamento das vozes narrativas de mulheres racializadas, “visto que estas literaturas contam nossas histórias, lutas e resistências” (MACHADO, 2021, p. 23). O uso dessas narrativas, portanto, pode fomentar debates importantes sobre as desigualdades sociais que se acentuam sob a lógica neoliberal como, por exemplo, a menor visibilidade que as obras de autores e, especialmente, autoras negras têm no cânone literário brasileiro e no campo da pesquisa (MACHADO, 2021, p. 26); essa menor visibilidade que, como aponta Machado (2021), “contrapõe-se com a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, que por vezes é apresentada aos discentes por meio de práticas e materiais literários que não aprofundam estas questões” (MACHADO, 2021, p. 26). Refletindo, portanto, sobre as histórias selecionadas de Conceição Evaristo à luz das Diretrizes para Educação para as Relações Étnico-raciais, a Jéssica Machado percebe que a escrita de Conceição Evaristo fomenta a reflexão e a contemplação das experiências das mulheres negras (MACHADO, 2021). Bem como, em uma perspectiva mais ampliada, a análise mostra que o uso das obras de narrativa é possível e que os escritos de Conceição Evaristo,

nos mostram que existem projetos, autoras e autores voltados para a valorização da história e cultura da comunidade negra brasileira, [...] de modo a comprovar o potencial formativo destas produções no âmbito da Educação para as Relações Étnico-Raciais (MACHADO, 2021, p. 115).

Em uma sociedade regida pela lógica neoliberal, que a todo custo tenta se firmar como algo natural, a liberdade crítica que a narrativa literária é capaz de proporcionar é perigosa, pois é questionadora. E é justamente nessa liberdade literária que a educação que busca ser antirracista e decolonial, a partir daquilo que a Lei 10.639/03 versa, precisa encontrar diálogo. As histórias “[...] suscitam interesse, tristeza, perguntas, anseios e compreensões” (ESTÉS, 2018, p. 29) que nos trazem, enquanto profissionais, novas dimensões para analisar e intervir sobre as demandas narradas em nosso cotidiano profissional e, para os discentes, podem fomentar reflexões e questionamentos sobre a sua própria realidade, fazendo com que eles consigam questionar o que lhes é social e politicamente imposto e romper com essa lógica.

Neste artigo, portanto, buscamos argumentar também sobre as possibilidades do uso da literatura em sala de aula como mais uma possibilidade de fomentar um debate crítico-reflexivo antirracista nas escolas, a partir da Lei 10.639/03. Todavia, devemos considerar que

este processo demanda cuidado e tempo, bem como reforça a importância de uma formação continuada dos agentes educacionais, para que sejam capazes de abordar as temáticas e escolherem obras de maneira que não reforcem os estereótipos, mas sim rompam com eles.

Referências

BAROSS, Luana. (Po)éticas da escrevivência. In: **Literatura e Resistência**; DALCASTAGNÈ, Regina et. al. (org). Porto Alegre, RS: Zouk, p. 127-142, 2018.

BERTE, Simone de Barros; MAQUÊA, Vera. A Lei 10.639/03 e perspectiva do ensino de literaturas africanas e afro-brasileira: rumo a uma educação antirracista. **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 24, p. 24-43, 2022. DOI: 10.12957/pr.2022.64767.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (org.) – Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Dispõe sobre a inclusão obrigatória da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da Rede de Ensino e altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=L10639&text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A1ncias>. Acesso em: nov. 2024.

BRECHT, Bertolt. **Se os tubarões fossem homens**. 1ª ed. Curitiba: Olho de Vidro, 2018.

CÂNDIDO, Antônio. **Literatura e Sociedade**. 9ª edição. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CARINE, Bárbara. **Como ser um educador antirracista**. 1ª edição. São Paulo: Planeta, 2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. Neoliberalismo e subjetivação capitalista. **Revista o olho da história**. n.22, abril/2016a, p.1-15.

ESTÉS, Clarissa Pinkola. **Mulheres que correm com os lobos**: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem. 1ª edição. Rio de Janeiro: Rocco, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 74ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

LUKÁCS, Georg. **Marxismo e Teoria da Literatura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MACHADO, Jéssica Vicência das Chagas. **Literatura feminina e negra e suas relações educacionais: escrevivências formativas de Conceição Evaristo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense. Criciúma, p. 132. 2021.

MIGUEL, Luis Felipe. **O Colapso da Democracia no Brasil: da Constituição ao golpe de 2016**. 1. ed. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo. Expressão Popular. 2019.

PORTO, Liana Barcelos; SILVA, José Rodolfo Lopes da; SOUSA, Nilcelio Sacramento de. A implementação da Lei 10.639/2003 nas escolas públicas brasileiras: desafios e perspectivas para a promoção de uma educação antirracista. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 16, n. 3, set./dez, p. 768-793, 2023. DOI: <https://dx.doi.org/10.18764/2358-4319v16n3.2023.66>.

SAID, Edward. **Cultura e Imperialismo**. 1ª ed. São Paulo: Companhia de Bolso, 2011.

SANTOS, Joel Rufino dos. **Quem ama literatura não estuda literatura**: ensaios indisciplinados. Rio de Janeiro: Rocco, 2018.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4 edição. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

_____. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 22ª edição. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode um subalterno falar?**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

ⁱ Recomenda-se leitura do artigo: <<https://revistacult.uol.com.br/home/o-fascismo-e-a-lingua/>>. Acesso em: 02/11/2023.

ⁱⁱ Entendendo o *ethos* como um “sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar” (BOURDIEU, 1998).