



Revista de Políticas Públicas  
ISSN: 2178-2865  
revistapoliticaspUBLICAS@ufma.br  
Universidade Federal do Maranhão  
Brasil

Yamauchi Moraes, Yukari; de Jesus da Silva, Rafael Matheus;  
Bolorino Canteiro Martins, Eliana; Fonseca, Dagoberto José  
**A DIMENSÃO HISTÓRICA E POLÍTICA DA LEI 10.639/03  
'A CONTRAPELO' DO CAPITAL INCENDIÁRIO**

Revista de Políticas Públicas, vol. 27, núm. 2, 2023, Julio-Diciembre, pp. 529-544  
Universidade Federal do Maranhão  
São Luís, Brasil

DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2865.v27n2.2023.30>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321177219003>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc  
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante  
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia



## A DIMENSÃO HISTÓRICA E POLÍTICA DA LEI 10.639/03 'A CONTRAPELO' DO CAPITAL INCENDIÁRIO

Yukari Yamauchi Moraes<sup>1</sup>  
Rafael Matheus de Jesus da Silva<sup>2</sup>  
Eliana Bolorino Canteiro Martins<sup>3</sup>  
Dagoberto José Fonseca<sup>4</sup>

**Resumo:** O artigo apresenta uma reflexão em torno da lei 10.639/03, bem como, os direcionamentos na produção de repertórios multiculturais na educação básica do país, em específico, atreladas às temáticas sobre História da África, Cultura afro-brasileira e indígena, partindo do pressuposto que os currículos escolares da atualidade posiciona a legislação no embate à reprodução de valores, visões de mundo e modelos coloniais. Entende que a educação das relações étnico-raciais tem descortinado o 'silenciamento' de memórias, saberes, particularidades e vivências afro-diaspóricas e indígenas igualmente atacadas pelo capitalismo incendiário que reproduz sistematicamente as desigualdades. Compreender esses efeitos, a partir da racionalidade crítico-dialética, em conjunto com o viés decolonial, lança luz aos desafios da sociedade brasileira, justamente esta contribuição que se constitui o objetivo deste texto teórico.

**Palavras-chave:** Educação étnico-racial; descolonização; educação antirracista; política pública; neoliberalismo.

### THE HISTORICAL AND POLITICAL DIMENSION OF LAW 10.639/03 'AGAINST THE BURDEN' OF INCIDENTAL CAPITAL

**Abstract:** The article presents a reflection on Law 10.639/03, as well as the directions in the production of multicultural repertoires in basic education in the country, specifically, linked to the themes of African History, Afro-Brazilian and indigenous culture. Based on the assumption that current school curricula position legislation in the fight against the reproduction of values, worldviews and colonial models. In the understanding that the education of ethnic-racial relations has uncovered the 'silence' of memories, knowledge, particularities and Afro- diasporic and indigenous experiences equally attacked by incendiary capitalism that systematically reproduces inequalities. Understanding these effects, based on critical-dialectical rationality, sheds light on the challenges of Brazilian society, precisely this contribution that constitutes the objective of this theoretical text.

**Keywords:** Ethnic-racial education; decolonization; anti-racist education; public policy; neoliberalism.

Artigo recebido em: 06/05/2023 Aprovado em: 01/11/2023  
DOI <https://dx.doi.org/10.18764/2178-2865.v27n2.2023.30>

<sup>1</sup> Assistente Social. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) Campus de Franca, São Paulo. Discente de Mestrado Acadêmico em Serviço Social pelo Programa de Pós-Graduação (PPGSS) UNESP/Franca. E-mail: yukari.yamauchi@hotmail.com

<sup>2</sup> Licenciado em História pela UEMG; Mestrando em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) - campus Franca/SP-Brasil; Bolsista vinculado a CAPES-DS pelo mesmo programa e Integrante do grupo de Pesquisa Núcleo Negro da UNESP (NUPE); E-mail: [rafaelmjsilva@hotmail.com](mailto:rafaelmjsilva@hotmail.com)

<sup>3</sup> Assistente Social. Doutora em Serviço Social pela PUC/SP. Pós-doutorado pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Livre Docente. Docente do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social - Universidade Estadual Paulista - UNESP Campus de Franca/SP. Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq - nível 2. Email: elianacanteiro@terra.com.br. Linha de Pesquisa: Estado, Políticas Sociais e Serviço Social. E-mail: elianacanteiro@terra.com

<sup>4</sup> Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP, São Paulo, SP, Brasil), pós-doutor em Educação pela Universidade de Campinas (Unicamp, Campinas, SP, Brasil). Livre Docente. Docente do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Serviço Social da Universidade Estadual Paulista (UNESP, São Paulo, SP, Brasil), E-mail: dagobertojose@gmail.com.

## 1 INTRODUÇÃO

As mobilizações dos movimentos sociais no Brasil têm preconizado historicamente a relevância de uma educação pluriétnica e multicultural no país, seja pela consecução dos direitos sociais no âmbito da educação, objetivada pelo acesso ao ensino; a diversidade do conteúdo; participação na produção dos planos, propostas; projetos pedagógicos que de modo geral demarcam a estrutura curricular no país. Parte disso se deve a escalada ascendente no interior dos coletivos, movimentos e entidades negras, que fomentaram o debate para a constituição de uma educação étnico-racial, direcionada ao reconhecimento da história da África, cultura afro-brasileira e indígena, em específico nos centros de formação da rede básica no Brasil. Nessa perspectiva, as estratégias organizadas pelos setores da sociedade, tencionaram para a institucionalização da Lei nº 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003, 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 Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências, está completando (2023), vinte anos do marco civilizatório. Contudo, o alcance e centralidade desse dispositivo legal, conforme aponta Petronilha Gonçalves (2013), esbarram em ordens econômicas, culturais e políticas ao desvelar a defasagem estrutural da desigualdade nos vários setores da vida social.

Em síntese, a junção desses fatores expõe a dimensão histórica e política da referida lei, a qual é apresentada neste trabalho a fim de elucidar a importância da legislação para o processo educativo e reeducativo na diversidade dos currículos escolares, visto que a intervenção desta política, com real destaque comemorativo, visa o combate ao racismo que, de diversas maneiras, tem obliterado outras vivências sobrepostas à experiência racial.

Diante desse quadro, este artigo apresenta, ainda que sucintamente, uma revisão teórica e bibliográfica, compreendendo os enlances históricos que percorrem a lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB/1996) em disputa com projetos políticos educativos e societários. Sinalizados por discursos e ações neoliberais que, de modo geral, pulverizam as mudanças sociais significativas na sociedade, desmoralizando as políticas públicas no Brasil, 'a contrapelo' do que diria Michael Lowy ao recorrer às reflexões filosóficas de Walter Benjamin, "trata-se de ir contra a corrente da versão oficial da história, opondo-lhe a tradição dos oprimidos". (BENJAMIN, *apud*, LOWY, 1938, p.74). É neste contexto, que o modelo neoliberal de tendência gerencialista nega aos oprimidos a justaposição de participação na sociedade ao prenunciar, conforme poderá ser visto no decorrer deste texto, a catástrofe das diversas formas de sociabilidades.

Nesse percurso, o aporte teórico que embasa o trabalho, se assenta na

instrumentalização intelectual de Dussel (2005) e Fanon (1957) enquanto ferramenta decolonial, no que tange à construção sobre a descolonização do saber, das práticas sociais e as estruturas de poderes internalizadas no processo de educação. Problematizar esses processos implicou na análise da legislação LDB/1996 e a Lei nº 10.639/2003 enquanto procedimentos metodológicos documentais e bibliográficos, estabelecendo, assim, conexões entre os elementos da contradição, historicidade e mediação que perpassam a configuração destas legislações. Para tal, o referencial também se vale das teorias e metodologias do materialismo histórico-dialético, as quais nos permitem estabelecer o diálogo seguro entre as fontes, sem perder de vista a importância da inclusão do estudo de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos pedagógicos da educação básica.

Os resultados das pressões e mobilizações, especialmente advindos do movimento social negro, em certa medida, expõem as lacunas e fragilidades presentes na dinâmica escolar em decorrência da implementação tardia e residual das referidas leis que, dado as suas formulações e modo de execução, não conseguem atingir esse complexo aparelho ideológico que produz as desigualdades raciais em todas as esferas da sociedade, as quais incluem as instituições educacionais em todas as modalidades de ensino.

Partindo dos fatos mencionados, uma das indagações apontadas que orientaram as reflexões do presente estudo foram: considerando a vigente estrutura social capitalista, em que medida a lei 10.639/03 propicia a efetivação da democracia, combate ao racismo e às desigualdades no âmbito socioeducacional?.

A presente indagação nos leva a perseguir as discussões que recaem sobre este trabalho, as provocações e discussões teóricas, em específico as literaturas de cientistas sociais que fomentaram códigos raciais no imaginário social, observadas sobre figura de teóricos como Raimundo Nina Rodrigues (1982), Euclides da Cunha (1984) e Silvio Romero (1907), então precursores do racismo científico, no qual se depositou ideologias que alimentaram a antinegitude no Brasil. Visualizá-las acende o debate sobre a relação da construção de estereótipos raciais intimamente ligados à produção de conhecimento no país, processo que expõe o modo como as representações da imagem dos negros no país estiveram assentadas sobre uma imagem fantasmagórica do medo.

Na mesma sequência, discorreremos sobre os projetos de poderes no país que, de modo geral, se beneficiam de modelos teóricos construídos com parâmetros raciais, ao passo que o sistema capitalista de produção neoliberal organiza e classifica os níveis de acesso, os conteúdos assimilados, da mesma maneira, insistem em macular a inclusão da diversidade étnica-racial nos processos de formação de saberes. Perceber como essa estrutura aparece nas proposições políticas do governo da década de 90 e as influências deste período na contemporaneidade, representadas no “novo ensino médio” sintetizam a urgência de uma educação antirracista.

## 2 A PRODUÇÃO TEÓRICA DE CÓDIGOS RACIAIS NO BRASIL E OS DESDOBRAMENTOS PARA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

Não é novidade que no Brasil a difusão e produção de linhas de construções teóricas utilizadas nas instituições de ensino, centros técnicos, universidades e no ambiente escolar, estiveram forjadas em ideologias que priorizaram a branquitude<sup>1</sup> na sustentação de referências na produção do conhecimento, sejam nas artes plásticas, nas ciências humanas, biológicas, ciências sociais, para não dizer outras áreas que, de modo geral, foram influenciadas por referências, categorias, epistemológicas e visões de mundo exclusivas do norte global.

Parte desse processo acompanha as reflexões das análises de Dussel (2005), ao discorrer sobre a colonialidade do saber como forte indicativo de apropriação eurocêntrica das formas de pensamento, culturas e organizações políticas então expropriadas das diferentes formas de vida enquanto sociedade, como foi o caso das Américas. Se por um lado a expansão mercantil das sociedades europeias acumularam riquezas às custas da exploração de indígenas e africanos no Brasil, por outro, a insistência intelectual desses países, sobretudo nas colônias invadidas, acabou por alargar a assimilação, domínio e percepção de valores predominantemente brancos.

Essa estrutura se consolidou a partir da construção de imagens, símbolos e outras significações que imprimiram na mentalidade social, uma linguagem que Fanon (1957) denominou como colonizadora, suficiente para difundir códigos raciais e equívocos sobre a formação étnica do Brasil, e conseqüente desvalorização de uma sociedade plural, uma vez que a percepção de identidade perpassou pela supremacia branca. Não (à) a toa, que diferentes projetos de embranquecimento deram o tom do que convencionaram chamar de “brasilidade” da identidade do país.<sup>2</sup> Lesser (2015) acrescenta que as políticas de imigração fomentaram o mito de origem do país como “alma” branca, e predecessora dos europeus.

Essa narrativa, como bem recorda o autor, produziu o consenso na sociedade de superação da miscigenação racial, manifestada na ideia de superioridade racial. Na direção desse debate, Raimundo Nina Rodrigues (1982); Silvio Romero (1907) e Euclides da Cunha (1984) são alguns dos precursores intelectuais das ciências sociais no Brasil que pavimentaram justificativas raciais eugenistas no pós-abolição. Com intuito de marginalizar o fator da miscigenação ao que consideravam afetar o progresso para o estágio da civilização brasileira. Validaram interpretações que construíram um reforço na sociedade de antinegitude.

Quais sejam, observadas na produção de estereótipos que incidiram diretamente (a) na população negra no Brasil, a qual objetivava reforçar o *status-quo* da inferioridade racial dos Africanos e afro-descendentes seja por teorias médicas, como na medição craniológica que sustentou

o debate sobre degenerescência psíquica racial, ao predispor o indivíduo o caráter animalesco e agressivo; jurídica, observada nos discursos que culpabilizam as raças consideradas "inferiores" à responsabilidade penal do fenômeno da violência; determinista ao fixar que a região geográfica determina o caráter dos sujeitos. Fato é que essas teorias foram sustentadas pelo viés positivista e evolucionista, que de modo geral, depositava a crença da raça pura.

Essas orientações surtiram impacto na sociedade, ao passo que Schwarcz (1993) denominou como um laboratório racial, considerando o papel das teorias darwinistas como balizadoras na difamação da mestiçagem, bem como, da figura dos negros no país, da própria formação cultural, política, econômica e social do Brasil.

A contextualização desses fatores não escapa ao horizonte desta reflexão, pelo contrário, aprofunda o debate sobre o modo como a identidade do país sempre esteve em disputa em várias frentes de posicionamento elitista. Nesse sentido, percorrer o debate nos principais círculos de produção de conhecimento, em específico o espaço escolar, abrange a noção da participação dos sujeitos e agentes históricos na constituição da nacionalidade brasileira, mas, que estejam posicionadas de modo contrário do que foi postulado pelos cientistas sociais no pós-abolição. Com efeito, esse movimento vislumbra a visibilidade de novos repertórios culturais, bem como, de outras sociabilidades marginalizadas na organização do Estado.

Destarte, o assunto sobre educação étnico-racial, ou pluriétnica aparece lateralmente na aproximação entre o pertencimento étnico-racial capaz de despertar o interesse dos estudantes, com vistas, na percepção de uma história que descenda da África e que nos aproxima das suas particularidades, das fortes heranças, religiosas, linguísticas e culturais e não apenas de um legado escravista, entre as quais, se rememora um passado traumático, e muitas vezes personificados em produções e materiais didáticos único e exclusivamente sobre a história da escravidão, ao invés, de se discutir a relação dos efeitos desse período com o racismo na sociedade atual.

Sobre isso Gomes (2005) acrescenta que:

Ainda encontramos muitos(as) educadores(as) que pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação. É um dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos. Tal argumento demonstra uma total incompreensão sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira. E, ainda mais, essa afirmação traz de maneira implícita a ideia de que não é competência da escola discutir sobre temáticas que fazem parte do nosso complexo processo de formação humana. Demonstra também a crença de que a função da escola será reduzida à transmissão dos conteúdos historicamente acumulados, como se estes pudessem ser trabalhados de maneira desvinculada da realidade social brasileira (GOMES, 2005, p. 146).

Essas constatações abrem margem para discussão sobre a descolonização dos currículos nos espaços escolares, essa chave contribui para a afirmação da diversidade, assim como,

dos vários segmentos sociais igualmente afetados na esfera da produção do conhecimento. Algumas movimentações jurídicas da década de 1990 deram a tônica de um possível estreitamento nos parâmetros curriculares com as questões étnico-raciais, é o caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 1996 que estipulou no seu artigo 3º, inciso XII “as considerações com a diversidade étnico-racial” a serem aplicadas nos princípios que regulam a educação nacional (BRASIL, 1996). Contudo, sem a profícua praticidade de como essa metodologia ocorreria.

Em tela, essa ação acabou por produzir efeitos paliativos sobre a exata mudança para uma educação pluriétnica, que visasse à participação das camadas sociais na representação e produção da diversidade étnica nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. O que pareceria uma nova tendência no plano educacional, observado nesse período do governo Fernando Henrique Cardoso (1996-2001), posicionou o Brasil na articulação de uma educação competitiva, alinhada a agências internacionais ao preconizar estratégias na adoção de políticas educacionais que visavam “a formação dos jovens para a apropriação criativa do ensino médio e técnico com forte acento nos cursos breves, modularizados para a crença na ‘empregabilidade’ (FRIGOTO; CIAVATTA, 2003, p. 28).

Desse cenário, resulta a complacência política na configuração de um Estado mínimo, na articulação e alinhamentos com projetos que reduzem a responsabilidade social com as demandas sociais, bem como, do agravamento das desigualdades inscritas na divisão da educação, voltada mais para o quadro internacional do que para as movimentações que abarcam a realidade regional do país e da suas interseções culturais.

Ainda de acordo com os autores:

É o Governo Cardoso que, pela primeira vez, em nossa história republicana, transforma o ideário empresarial e mercantil de educação escolar em política unidimensional do Estado. Dilui-se, dessa forma, o sentido de público e o Estado passa a ter predominantemente uma função privada. Passamos assim, no campo da educação no Brasil, das leis do arbítrio da ditadura civil-militar para a ditadura da ideologia do mercado (FRIGOTTO *apud*, FRIGOTTO *et al* 2002, p.74).

Posteriormente, no bojo dessas questões a implementação da legislação nº 10.639/2003 incrementou na Lei nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da educação Nacional, em seu Art. 26 que obriga o ensino do estudo de História e Cultura Afro- Brasileira e africana. Desta forma, o conteúdo passa a fazer parte da política curricular do país. As orientações desta norma jurídica propuseram o fortalecimento da cidadania, com vistas à igualdade racial. Se as conjunturas políticas, econômicas e intelectuais anteriores, pouco fizeram ou se ausentaram da responsabilidade do compromisso da diversidade cultural e racial na sociedade, com a imposição desta lei na educação, posicionou essa

política como a única capaz de desmistificar visões de mundo, valores e hierarquias que privilegiam estruturas dominantes a certo grupo social.

A formulação dessa política só foi possível em decorrência de fortes pressões no interior dos coletivos negros, movimentos e entidades religiosas a exemplo das confrarias e irmandades negras, na busca pela valorização da cultura negra nas escolas e instituições de ensino superior. A inclusão de uma história multicultural lhes garante “o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico/racial a que pertencem e a adotar costumes, ideias e comportamentos que lhes são adversos” (GONÇALVES, 2013, p.4).

É válido reiterar a contribuição do movimento social negro a partir de intensas manifestações na busca por novos caminhos e oportunidades empreendidas por significativas ações, programas e projetos que visam a equidade de um sistema político educacional.

As expressões concretas dessa mobilização podem ser visualizadas na mesma direção que sinalizou Munanga e Gomes (2006) ao indicar as indagações em torno dos currículos, partiu antes, da insistência histórica presente na trajetória dos movimentos afro-brasileiros, das figuras negras em destaque no cenário político e das pressões populares. Guardado o debate demasiadamente longo e importante que recaí sobre o pós-abolição e a importância dos primeiros movimentos sociais negros do século XX, interessados na educação formal a exemplo da *Frente Negra Brasileira* (1931), o *Teatro Experimental do Negro -TEN* (1943).<sup>3</sup>

É imperativo contextualizar que foram inúmeros processos, movimentos e pressões que endossaram proposições de rupturas no modelo formal eurocêntrico. Entretanto, sem perder de vista a temporalidade do final do século XX, que nos importa, dado o recorte incutido neste trabalho. Neste sentido, as respostas mais diretas para a mudança no paradigma educacional, temos como exemplo concreto, como nos mostra Santos (2007), a atuação do intelectual e ex-deputado Abdias do Nascimento que não apenas produziu trabalhos sobre as discriminações raciais, como manifestou reivindicações em conjuntos com setores populares. A exemplo do debate presente na *Convenção Nacional do Negro* em 1986, atendidas – ainda que com ressalvas – pelos constituintes no ano seguinte. Processo que acabou por reiterar a necessidade de implementação de políticas públicas educacionais na agenda política brasileira.

Neste bojo, o autor menciona a mobilização social, citando o exemplo da *Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania* ocorrido em 1995; a simbologia da data faz menção à figura de destaque do líder Zumbi e o combate contra o racismo. As reivindicações provocaram o governo a construir programas de superação do racismo e da desigualdade social “com políticas valorativas e políticas específicas para a população negra, entre as quais: a) Recuperação, fortalecimento e ampliação da escola pública, garantia de boa qualidade” (SANTOS, 2007, p. 25).

Nesse cenário, a participação direta e indireta de grupos na superação do racismo serviram de base fundamental para a consolidação da legislação; na medida que: intelectuais negros; comunidades de terreiros; sociedades recreativas observadas a partir dos clubes negros; agentes que integram setores culturais como a poesia, literatura, capoeira; feministas negras; bem como daqueles que promove no dia a dia a valorização da culinária africana; militantes e participantes de ongs, são alguns dos principais agentes sociais que constituíram o movimento social negro.

Pensar esses agentes, nos permite observar conforme aponta Gomes (2017), o papel do movimento negro educador, como produtor de saberes em consonância com várias esferas sociais da realidade negra. De modo geral, amplificam a consciência negra mediante a realidade em que estão inseridos, a partir do que a autora define como pedagogia da diversidade. Conforme descreve:

O Movimento Negro constrói um projeto educativo emancipatório e, dentro deste, socializa os saberes construídos pela população negra ao longo de sua trajetória histórica. Esses saberes são fruto de subjetividades desestabilizadoras construídas na trajetória dos negros, das negras e nos seus corpos. Subjetividade que foram passadas de geração em geração como herança, cultura e resistência. (GOMES, 2017, p. 130).

Nessa observação, a intencionalidade dessa política não focaliza única e exclusivamente apenas um grupo étnico, a complementação da lei nº 11.645/2008 altera o Art. 26 A da Lei nº 9.394/1996, e estende a obrigatoriedade para o ensino de histórias e culturas dos povos indígenas. A confluência desses dois eixos temáticos no currículo escolar descoloniza a naturalização do racismo na sociedade, porém, passa a ser o principal alvo na dinâmica do capital, que muito se fortalece na continuidade de estruturas “intocáveis” e “incendiárias” para a manutenção de uma ordem econômica. A interrupção e desconfiança do modelo econômico vigente sobre políticas públicas, no caso educacional, é proposital.

O que se viu nos últimos anos no Brasil se relaciona com debate Benjaminiano de Lowy (1938) em que diz sobre a “ascensão do dilúvio Facista”, incendiadas pela secularização messiânica religiosa e conservadora, que veem a diversidade como armadilhas progressistas à continuidade da tradição marcadamente branca, elitista e abastada economicamente. Nesse sentido, o ataque à agenda social se fundamenta por práticas pela decadência e humilhação da comunidade.

Desse modo, a materialização do racismo sistematizado nas instituições e organizações se estrutura em diferentes obstáculos, no direito à justiça, no acesso à habitação, nas condições de permanência a educação, bem como, das condições materiais da vida da população negra, perpassadas por processos de desigualdade que dificultam a ampliação da cidadania. Em contrapartida, expõe os principais índices estatísticos desfavoráveis à população racializada.<sup>4</sup> Entretanto, é necessário questionar: como este processo de desigualdade racial em curso é funcional

ao neoliberalismo?

### **3 A DINÂMICA DO RACISMO NO NEOLIBERALISMO E A CONTÍNUA URGÊNCIA DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**

Ainda que brevemente, é importante contextualizar que o insucesso do keynesianismo<sup>5</sup>, justificado pela ampla cobertura do Estado, somado ao segundo choque do petróleo em 1979 - que o Fundo Monetário Internacional (FMI) alegou ter como fatores agravantes a autonomia dos sindicatos e as altas taxações sobre o setor privado, fortaleceu a concepção de Estado “mínimo” para os gastos sociais e “máximo” para o favorecimento das leis do mercado.

Essa corrente teórico-econômica convergente com a lógica do capitalismo modificou estruturalmente a concepção de sociedade e liberdade. Assentado sobre a flexibilização do trabalho e a lógica econômica, o neoliberalismo penetra nas esferas sociais e políticas, o que torna a capacidade alienante do capital imensurável.

Esse pensamento se expressa na defesa do empreendedorismo massivo e discursos meritocráticos, sendo o apogeu dessa corrente a resignificação do Estado diante da ampliação e manutenção a favor do capital em detrimento dos gastos sociais.

O neoliberalismo “bebeu” da crise sistêmica capitalista, da necessidade de reestruturação dos interesses mercantis e da famosa “mão invisível” defendida por Adam Smith (2013). Estreitaram-se ainda mais os laços do tripé macroeconômico, composto por Estado, mercado e sociedade, tendo como interesse primordial a conservação e expansão das “leis econômicas naturais”, respaldadas na lógica do mercado, e a relativa liberdade dos homens.

Isso posto, as expressões dessa ordem podem ser identificadas no mandato presidencial de Ronald Reagan (1981-1989), no cenário estadunidense, e no ministro de Margaret Hilda Thatcher (1979-1990), no Reino Unido, quando implementaram políticas de desestabilização dos sindicatos e contrarreformas que afetaram os direitos trabalhistas.

Devido ao “êxito” das medidas mencionadas, tal modelo econômico serviu de inspiração para a América Latina, estando materializado nos ideais pautados no “Consenso de Washington”, organizado pelo seminário “Institute for International Economics”, em novembro de 1998, o qual compilou propostas para os países latino-americanos.

Em linhas gerais, a proposta previa: a reorientação dos gastos públicos, privatizações de empresas públicas, eliminação de barreiras fiscais, desregulamentação do mercado e a proteção à propriedade privada. Ademais, é característica orgânica da política neoliberal o efeito do acirramento da desigualdade social, precariedade trabalhista, a redução da soberania nacional e limitar o

desenvolvimento dos países denominados “subdesenvolvidos”, que dentro da divisão internacional do trabalho são caracterizados como exportadores de *commodities*<sup>6</sup>, com produtos de baixo valor agregado – realidade de capitalismo periférico e dependente como o Brasil. Em contrapartida, países “centrais” expandem nos avanços tecnológicos, propiciando um ciclo sistêmico de desenvolvimento desigual e combinado, aprofundando progressivamente a desigualdade entre as nações.

Importante destacar que as receitas históricas do capitalismo não apresentaram saídas aos povos racializados, pois, neste desenho de governo neoliberal importado no Brasil, refere-se a um Estado provedor do sistema que promete a liberdade da nação com a redução e controle do Estado, mas que intencionalmente, também não avança em fortalecer as populações vulnerabilizadas historicamente afetadas pela dominação e exploração.

Portanto, é possível afirmar que a reprodução do racismo ressoa no sistema neoliberal de modo que esta dinâmica de subalternização das raças repercute na depreciação da força de trabalho e fortalece este sistema perverso de opressão. Em síntese, esta relação:

[...] povo x racismo x neoliberalismo funciona tal como uma máquina: autoritarismo do brasileiro (“ideia de nobreza”) sustenta e é sustentado pelo racismo (dominação social); o racismo, por sua vez, produz a mão de obra barata (negros valem menos que brancos); essa exploração do trabalho, portanto, beneficia o neoliberalismo (desejo por superlucro); e esse, no que lhe diz respeito, retroalimenta o ego do brasileiro (autoritarismo) (SANTOS, 2022, p.4).

As questões suscitadas sinalizam que, passados 135 anos da emancipação racial, o racismo, qualificado como “preconceito e discriminação direcionados a alguém tendo em conta sua origem étnico-racial, geralmente se refere à ideologia de que existe uma raça melhor que a outra” (AURÉLIO, 2023) é perpetuado pela população brasileira por meio das relações sociais e por efeito, se reverberam nas decisões políticas do Estado e instituições.

No âmbito da educação, foco do presente estudo, é possível afirmar que o racismo se reproduz também nos processos pedagógicos e nas políticas educacionais devido à ausência do debate étnico-racial nas escolas. De acordo com o artigo publicado pelo jornal da USP, as discussões em torno do debate racial, observado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), está sintetizado, exclusivamente na matéria de história, que “apresenta apenas um item referente ao ensino da história afro-brasileira, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio” (JORNAL DA USP, 2022).

Esse modelo tem se agravado nos últimos anos, em decorrência da reforma do “novo” ensino médio em 2017, que de modo geral, não tem oportunizado orientações da aplicação da lei 10.639/03 e 11.645/08, considerando o foco na educação orientada na formação técnica direcionada para o mercado de trabalho.<sup>7</sup> Com efeito, diminui o interesse dos estudantes em áreas de

humanidades e outras correlatas.

Além do direito negado à educação pluriétnica, outro elemento que se agrava é a perceptível dificuldade e/ou impossibilidade do acesso de negros e indígenas aos direitos básicos (educação, moradia, lazer, alimentação, saúde, habitação, segurança e outros) assim como nos locais de prestígios (cargos renomados, disparidade de negros, indígenas e brancos que conseguem concluir o ensino superior, representações em grandes produções de autores negros ou indígenas, entre outros). Isto posto, de acordo com Almeida (2018) o racismo é um sistema opressor de dominação social, que opera em diferentes âmbitos (econômico, político e ideológico) e tem como proposta central em beneficiar a hegemonia branca em detrimento dos racializados.

O racismo nas práticas pedagógicas que reproduzem erroneamente nas escolas a concepção que as crianças “menos desenvolvidas na educação” são sempre as negras ou indígenas, guardam a equívoca relação com as teorias raciais já evidenciadas anteriormente. Isso acontece, mediante a ausência do debate étnico-racial nas escolas, que de modo geral, não compartilham referenciais bibliográficos de obras de autores negros ou indígenas que descortinem essas impressões. Por conseguinte, quando o horizonte da educação é limitado e ausente da dimensão representativa para a população negra e indígena, não possuindo as devidas condições objetivas e subjetivas, é negado o seu direito aos espaços.

Este fato justifica também os principais índices estatísticos desfavoráveis no âmbito da educação, como exemplo, de acordo com os estudos efetuados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) em 2019, “os jovens negros de 14 a 29 anos são maioria nas estatísticas de evasão escolar no ensino básico. Eles somam 71,7% dos alunos que abandonam os estudos” (PNAD, 2019).

Contudo, na obra: “Descolonizando saberes: mulheres negras na ciência”, Pinheiro (2020) fundamenta que a educação é transformadora porque constitui em diferentes esferas da vida social, e que concomitantemente, os processos educacionais podem imbricar na transformação da sociedade. Essa lógica contribui para a construção de uma educação antirracista, compreendendo que a educação é basilar na formação da cidadania e extrapola a dimensão dos saberes didáticos; nesse sentido, imprime a importância e a dimensão política da lei 10.639/03 nos espaços escolares e sua pedagogia ao formar sujeitos que irão ocupar os demais complexos da sociedade, e, por isso, a escola é fundamental neste processo de transformação social.

Na educação básica, as crianças estão em processo de construção da personalidade. Todas nascem com funções cognitivas elementares, porém as funções psíquicas, que constituem a humanidade, é algo em desenvolvimento, ou seja, é algo a ser construído. Deste modo, o espaço escolar é um espaço formador de humanidade de concepções éticas, morais e culturais.

Diante disso, as crianças adquirem as concepções do mundo em seus processos de sociabilidade e a escola é um espaço privilegiado desta sociabilidade. Na fala de Nelson Mandela, o ex-presidente da África do Sul afirma: “ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender”. (“Long Walk to Freedom”, NELSON MANDELA, 1995).

As crianças, desde pequenas, vão compreendendo e assimilando esta estrutura no seu cotidiano: profissões e cargos relevantes são de pessoas brancas. Em contrapartida, as profissões de merendeira, faxineira, porteiro, e outros, ainda que trabalhos legítimos, dentro de uma percepção classista da sociedade capitalista são socialmente desvalorizados inclusive no âmbito da remuneração.

É nesta base hierárquica e racista, estratificada nas formas de sociabilidade que a educação antirracista deve acompanhar toda extensão curricular. Esse movimento, segundo Pinheiro (2020), deve ser construído por bases afro-cêntricas, por coletivos e movimentos em direção a uma construção representativa positiva da população negra e indígena. É preciso inserir no conteúdo das salas de aula as potencialidades da cultura do povo africano, que atuaram no âmbito das ciências humanas, exatas, biológicas e sociais, no sentido de olhar sobre a história e a continuidade ancestral sem perder a essência que remonta ao passado em específico dos africanos, ou seja, “tirar o foco desta visão de que o mundo ocidental e branco-cêntrico diz acerca de quem nós somos. É olhar sobretudo para a ancestralidade potente e afirmar: é isso que eu sou, não a negação do que o mundo diz acerca de mim” (PINHEIRO, 2020, p.60).

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Portanto, pensar na construção de uma educação étnico-racial, a qual está sintetizada no movimento atual como antirracista, requer inicialmente, que toda sociedade, as bases legislativas e instituições escolares tenham consciência dessa demanda histórica, do entendimento das bases constitutivas do Brasil e dos diferentes marcos civilizatórios para além do eurocentrismo desde a sua gênese. Estes elementos são essenciais desde a infância, e requerem estar devidamente demarcado dentro da estrutura pedagógica nas escolas.

É preciso, então, questionar o vigente currículo escolar, compreender os conhecimentos que atravessam o processo educacional e problematizar: Como é debatida a questão dos povos originários no currículo escolar? É uma visão estereotipada? Como é ilustrada ou invisibilizada a representação nos livros didáticos em torno da ancestralidade e manifestações culturais afro-

brasileiras e indígenas nos livros de história do Brasil e outras áreas?

Assim como delineado neste texto, a representação e ocupação dos espaços de poder e do ambiente escolar tem desvelado a dimensão do racismo nas organizações da sociedade. De acordo com as afirmações de Almeida (2018) o racismo constitui todo um complexo imaginário social na medida que, os meios de comunicação, tanto na indústria cultural como no sistema educacional, se estratifica de modo hierárquico, pautado no âmbito racial, ao sistematizar estereótipos e códigos raciais.

Soma-se a isso, a conjuntura do desemprego, os casos de insegurança alimentar, a violência doméstica que paralelamente ocasiona a desestruturação psíquica da saúde mental do aluno/a, da mesma maneira que outras vulnerabilidades são os principais riscos que condicionam a evasão e retenção escolar e que afetam expressivamente, a população excluída do direito à educação.

O que não se pode perder de vista é o modo como o capitalismo periférico e dependente como o Brasil, assentado em ideologias e heranças coloniais, promoveu a restrição do direito à terra, desemprego estrutural e intervenção do Estado a favor da manutenção e ampliação do capital em detrimento dos direitos sociais. Estes são alguns dos legados que o racismo influencia diretamente nas desigualdades sociais e educacionais existentes hoje.

Desse modo, as circunstâncias que balizam as motivações do público que historicamente foi excluído do acesso à educação, bem como, da produção do conhecimento, revelam a importância da participação desses sujeitos, seja na democratização do ensino em todos os níveis para toda população, pois, além de propiciar a formação ampliada, a Lei 10.639/03 promove avanço nas dimensões sociais, política e econômica ao contribuir para o exercício pleno dos sujeitos, da cidadania, inclusão e enfrentamento das expressões da questão social, que de modo geral, é basilar no processo de mudança social. Este processo só é possível levando em conta os novos referenciais representativos que retomam o protagonismo negro e as influências destes no processo de educação. É, antes, como definem Jesus e Silva (2022) um movimento de insurgência pedagógica como forma de descolonizar a estrutura curricular eurocêntrica que se constituiu no Brasil.

A relevância desta reflexão está sedimentada na possibilidade de fortalecer a mobilização do despertar para o conhecimento da “outra face da moeda” em relação ao racismo Brasil, que geralmente se encontra encoberta, velada, transfigurada. Assim, contribuir para compor e recompor a luta por uma educação crítica, propositiva, rumo à construção de outra sociabilidade na direção da emancipação humana.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. In: Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa. 2009. p. 2120-2120.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 9 jan 2023.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Quarta versão. Brasília: MEC/SEB, 2017.
- CARVALHO, F. J. **Keynes e o Brasil**. Economia e Sociedade, v. 17, p. 569-574, 2008.
- CUNHA, Euclides da. **Os Sertões**. 32. Ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1984.
- DIAS, de Jesus, Michael; SILVA, de Jesus, Rafael Matheus. A prática escolar por um olhar horizontal: Carolina Maria de Jesus e a decolonialidade como processo insurgente na aplicação da lei 10.639/03. In: **Congresso Internacional e Congresso Nacional Movimentos Sociais & Educação**. 2022.
- DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, E. (org.) **Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas da América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 24-32.
- FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Rio de Janeiro: Ed. Fator, 1983.
- FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & sociedade**, v. 24, p. 93-130, 2003.
- GOMES, N. L. **Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação**. Superando o racismo na escola, v. 2, p. 143-154, 2005.
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: Saberes construídos na luta por emancipação**. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.
- GOMES, Nilma Lino; MUNANGA, Kabengele. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, p. 67-80, 2006
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional sobre evasão escolar**. Brasil. Rio de Janeiro: IBGE; 2021.
- JORNAL DA USP. **Racismo no País está enraizado na educação escolar**. 2022. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/racismo-no-pais-esta-enraizado-na-educacao-escolar/>. Acesso em: 4 jan. 2023.
- LESSER, Jeffrey. **A invenção da brasilidade: Identidade nacional, etnicidade e políticas de imigração**. São Paulo: Editora Unesp, 2015. 206p.
- LÖWY, Michael. **Walter Benjamín: aviso de incêndio**. Uma leitura das teses 'Sobre o conceito de

História', São Paulo, Boitempo, 2005, 160 páginas (tradução de Wanda Nogueira Caldeira Brant; tradução das teses de Jeanne Marie Gagnebin e Marcos Lutz Müller).

MANDELA, Nelson. **Long Walk to Freedom**. Ed. Back Bay Books, 1995.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Descolonizando saberes: mulheres negras na ciência**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2020.

RODRIGUES, Raimundo Nina. **Os africanos no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Ed.Nacional; Ed.Universidade de Brasília, 1982

ROMERO, Sílvio (1851-1906). **O Brasil social Rio de Janeiro**. Typografia Jornal do Commercio, 1907.

MONTEIRO S. S. D. **O Estado brasileiro racista na máquina do neoliberalismo**. Direito UNIFACS–Debate Virtual, n. 266, 2022.

SANTOS, Sales Augusto. **Movimentos negros, educação e ações afirmativas**. 2007. 551f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SCHWARCZ, Lilian Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, P. B. G. *et al.* **Lei nº 10.639/2003: 10 ANOS**. Interfaces de Saberes, v. 13, n. 1, p. 1-13, 2013.

SMITH, Adam. **A mão invisível**. Editora Companhia das Letras, 2013.

## Notas

<sup>1</sup> Termo que se estuda nas relações raciais no Brasil, em que focaliza a reprodução do racismo a partir de privilégios centralizados em um único grupo racial, marcadamente branco.

<sup>2</sup> Valendo-se das discussões de Jeffrey Lesser, na qual trata sobre a etnicidade e identidade dos vários “brasis” que se constituíram na formação da nacionalidade do país.

<sup>3</sup> A Frente Negra brasileira (1931), vista como uma das primeiras organizações políticas de militares negros paulistas do pós-abolição que se reuniram a fim de constituir uma articulação nacional entre os grupos negros, fundaram o jornal *A Voz da Raça* e promoveram intensos debates sobre as necessidades da população negra, a educação era uma das demandas que aparecia na redação do jornal; o Teatro Experimental do Negro (1943) cuja pioneira é o intelectual e político-ativista Abdias do Nascimento, valendo-se de um projeto pedagógico na qual visava a arte como forma de garantir a cidadania e valorização social do povo negro.

<sup>4</sup> Termo que aparece na obra de Fanon “*Pele Negra, Máscaras Brancas*” como um produto do colonialismo. Nesse sentido, a palavra carrega uma expressão conotativa e estereotipada, é usada nesse trabalho para indicar o modo como um corpo negro é observado na sociedade.

<sup>5</sup> “O keynesianismo é uma doutrina *ativista*, que preconiza a ação do Estado na promoção e sustentação do pleno emprego em economias empresariais”. (CARVALHO, 2008, p.3).

<sup>6</sup> “Tudo aquilo que, se apresentando em seu estado bruto (mineral, vegetal etc), pode ser produzido em larga escala; geralmente se destina ao comércio exterior e seu preço deve ser baseado na relação entre oferta e procura”. (AURÉLIO, 2023).

<sup>7</sup> “A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022). O Novo Ensino Médio permitirá que o jovem opte por uma formação profissional e técnica dentro da carga horária do ensino médio regular”. (BRASIL, 2022).