



Literatura afro-brasileira e exclusão: dificuldades enfrentadas na materialização da Lei 10.639/2003

Afro-Brazilian literature and exclusion: difficulties faced in the materialization of the Law 10.639/2003

Natalino da Silva de Oliveira  <https://orcid.org/0000-0001-7426-7283>

IF Sudeste MG/Campus Muriaé

E-mail: natalino.oliveira@ifsudestemg.edu.br

Anderson Novais Soares  <https://orcid.org/0000-0001-8561-7242>

IF Sudeste MG/Campus Muriaé

E-mail: andenovais@gmail.com

Resumo

Este artigo foi motivado por uma pesquisa de mestrado, em andamento, em que se investiga o ensino de literatura afro-brasileira no ensino médio. O objetivo deste trabalho é abordar questões relacionadas ao ensino da literatura afro-brasileira em sala de aula e o cumprimento da Lei 10.639/2003. Para isso, apresenta-se, inicialmente, um panorama da situação de escolarização da população negra brasileira e da presença do preconceito racial na sociedade e na literatura. Em seguida, propõe-se estabelecer um conceito de literatura afro-brasileira segundo as concepções de Duarte (2017), Fonseca (2014) e Cuti (2010). Por fim, são demonstradas algumas constatações sobre a efetivação do ensino de literatura afro-brasileira em sala de aula, com base em revisão bibliográfica de artigos acadêmicos. Analisam-se aspectos como a importância da literatura para a formação humana, o modelo eurocentrista predominante na literatura brasileira e nos currículos escolares, a formação deficitária de professores e a invisibilidade de pessoas negras nos livros didáticos.

Palavras-chave: Cultura Afro-Brasileira. Currículo. Ensino.

Abstract

This article was motivated by an ongoing master's research, which investigates the teaching of Afro-Brazilian literature in high school. The aim of this paper is to address issues related to the teaching of Afro-Brazilian literature in the classroom and the accomplishment of the Law 10.639/2003. To this end, an overview of the schooling situation of the black Brazilian population and the presence of racial prejudice in society and literature is initially presented. Then, it is proposed to establish a concept of Afro-Brazilian literature according to the conceptions of Duarte (2017), Fonseca (2014) and Cuti (2010). Finally, some findings are demonstrated about the effectuation of teaching Afro-Brazilian literature in the classroom, based on a bibliographic review of academic articles. Aspects such as the importance of literature for human formation, the predominant Eurocentric model in Brazilian literature and school curricula, deficient teacher education and the invisibility of black people in textbooks are analyzed.

Keywords: Afro-Brazilian culture. Curriculum. Teaching.



Introdução

Este trabalho objetiva abordar algumas questões concernentes ao ensino de literatura afro-brasileira nas escolas por meio de revisão de bibliografia que trate do tema. Deste modo, serão abordados a lei Lei nº 10.639 e o conceito de literatura afro-brasileira (DUARTE, 2014) ou negro-brasileira (CUTI, 2010). Além disso, serão demonstradas algumas constatações sobre a efetivação do ensino de literatura afro-brasileira em sala de aula, com base em revisão de fortuna crítica.

Inicialmente, será traçado um panorama sobre dados de escolarização da população afrodescendente brasileira, cuja condição geral de exclusão e discriminação de toda sorte é bem conhecida. Constata-se que a situação dessa camada populacional é em muito desfavorável em relação ao grupo não negro, e que isso pode ser alimentado tanto pela situação econômica, em geral mais adversa, quanto pelo processo sistemático de preconceito racial impetrado a essas pessoas. Isso evidencia a necessidade de abordagem do tema em ambiente escolar para a construção de uma educação verdadeiramente antirracista.

Após, será proposta a delimitação de um conceito de literatura afro-brasileira, tendo em vista que há muita disputa em torno do que seria a terminologia mais adequada para nominar as criações literárias de autores de ascendência africana ou de obras que retratem aspectos da vida e da cultura afro-brasileira. Contudo, não é possível afirmar que uma conceituação seja mais adequada que a outra. Os dois conceitos carregam elementos semelhantes com pequenas alterações de perspectiva. Deste modo, esta pesquisa se apropriará das contribuições das duas percepções teóricas.

Para finalizar, serão abordadas algumas questões referentes ao ensino de literatura afro-brasileira nas escolas e quais têm sido os problemas encontrados para a materialização da Lei 10.639/2003. Alguns aspectos levantados dizem respeito à falta de formação adequada de professores; à escassa divulgação da literatura afro-brasileira na sociedade, notadamente a sua ausência no grande mercado editorial, passando também pelo currículo deficitário em relação à presença de temas africanos e afro-brasileiros. Todos esses apontamentos perpassam obviamente por considerações sobre o racismo presente na sociedade brasileira, ainda que em boa parte do tempo de forma perversamente escamoteada.

Exclusão

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua para o ano de 2017, a *população preta e parda*¹ no Brasil equivale a 55,4% do total de habitantes do país (IBGE, 2017). No segundo grupo, incluem-se pessoas identificadas etnicamente como resultado da miscigenação entre europeus e seus

¹ Trata-se de critério de classificação de cor ou raça, adotado pelo IBGE (2017). Nesta pesquisa, pretos e pardos inserem-se no conjunto da população negra brasileira.



descendentes, populações autóctones brasileiras e de origem africana. Este significativo contingente populacional, em grande parte afrodescendente, a despeito de representar no presente momento a maioria da população brasileira, sofre um histórico processo de discriminação e silenciamento, imposto pela elite dominante do país, constituída, em sua maioria, pelos que herdaram as posses e o lugar social dos antigos colonialistas europeus.

A marginalização da população afrodescendente brasileira e o preconceito são elementos que atuam na manutenção e no aprofundamento das mazelas sociais que atingem em grande medida esse grupo de pessoas. Jesus (2018), na pesquisa intitulada “A exclusão de jovens adolescentes de 15 a 17 anos cursando ensino médio no Brasil: desafios e perspectivas”, realizada entre 2012 e 2013, em Belo Horizonte, Brasília, São Paulo, Fortaleza e Belém, explicita melhor essa realidade. As narrativas recolhidas pelo pesquisador demonstraram como o preconceito racial contribui com a evasão e retenção escolares de jovens pretos e pardos.

Em paralelo, dados da Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua para a educação em 2017 expõem os números do problema: a população desse grupo étnico-racial, com 25 anos ou mais de idade, tem em média 8,2 anos de escolaridade, enquanto que entre a população branca, a média é de 10,1 anos (IBGE, 2018, p. 4). Em 1999, segundo Jesus (2018), os números eram respectivamente de 6,1 e 8,4 anos, portanto, 2,3 anos de diferença. Destaca, ainda, que em 2002 essa desigualdade caiu para 1,9 anos de escolaridade. Em quase vinte anos, houve uma tímida evolução geral quanto aos aspectos quantitativos de tempo de escolarização da população maior de 25 anos. Entretanto, tomados os números de 2002, a diferença entre as pessoas dos dois grupos étnicos aqui observados mantém-se a mesma.

A questão parece não avançar, ainda que se considere ter havido nesse interregno a adoção de medidas que visassem à equalização dessas desigualdades, como edição da Lei 12.711/2012, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas autodeclaradas pretas, pardas e indígenas e por pessoas com deficiência em instituições de ensino superior e em instituições federais de ensino técnico de nível médio (BRASIL, 2012).

Evidentemente, a melhoria das condições de escolarização da população afrodescendente decorre de muitos fatores, sendo o principal deles talvez o fator econômico. A questão econômica está atrelada, por conseguinte, às amarras do racismo estrutural presente em nosso país. De acordo com Almeida, o racismo:

[...] é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de desvantagens ou privilégios, a depender do grupo racial ao qual pertençam” (ALMEIDA, 2018, p. 25).



Uma das faces mais cruéis de atribuir desvantagens para os negros é a vertente econômica da expressão racista.

A desigualdade econômica fruto de um desprivilégio surgido da torpe ideia de raça acaba afetando os currículos e vagas em escolas. Assim, há muitas variantes que acabam interferindo nas amarras do racismo que afetam o ambiente escolar. Tanto do ponto de vista da ampla oferta de um ensino público gratuito e de qualidade, que requer investimentos por parte da União, Estados e Municípios, ou seja, o fator econômico do Estado brasileiro, sua capacidade e sua disposição para investir em educação; quanto em relação à renda familiar desses alunos, pois que a permanência deles na escola depende de que suas famílias tenham condições materiais suficientes que os dispensem do trabalho precoce.

Sabe-se muito bem que as condições materiais favoráveis numa sociedade capitalista estão, para a classe trabalhadora, intimamente ligadas ao alcance de um nível de escolarização maior: requisito para acesso aos postos de trabalho mais bem remunerados. Este quadro leva a vislumbrar um círculo vicioso, em que, não dispondo de escolaridade adequada o indivíduo não consegue o acesso aos melhores empregos, reproduzindo, por conseguinte, a conformação social que aí está desde alguns séculos.

Além disso, é preciso repensar o conceito de educação em seu cerne, em funções que carrega como mantenedora de determinada estrutura social. Cabe questionar os motivos de a escola não buscar fornecer para os negros elementos conteudísticos ou epistemológicos que fortaleçam suas origens, sua autonomia, o sentimento de pertença. A educação, e principalmente quando pensamos no cenário nacional em que esta é fornecida e/ou regulada pelo Estado, segue um propósito de fortalecimento de um modelo de nação. Sendo assim, há toda uma seleção curricular que visa estabelecer esses explícitos propósitos.

Os elementos e técnicas pedagógicas não surgem de forma aleatória ou separados de qualquer ideologia. É importante, portanto, que a escola, que, sobretudo, o professor tenha plena consciência crítica de sua prática.

Tanto a educação do homem feudal quanto a do homem burguês (e também do chamado socialismo real) têm uma finalidade muito bem definida: adaptar as novas gerações a um modelo de sociedade. Mas será que a educação é apenas isso? Será apenas um processo de formação do homem para adaptá-lo à vida numa dada sociedade? Não existirá uma concepção de sociedade que, ao contrário, vise despertar novas gerações para a construção de outra sociedade, uma educação emancipadora que as desafie a construir outra? O que representa o educador nessa outra educação e como pode ele surgir no interior de uma sociedade velha e opressiva? (GADOTTI, 2001, p. 13).

Partindo da provocação de Gadotti, é necessário repensar as razões que são



camufladas no discurso do ensino do “cânone” e do intencional “esquecimento” de outras matrizes possíveis.

Entende-se, neste ponto, por cânone o padrão de boa literatura que foi estabelecido no Brasil a partir da produção literária europeia no século XIX e anteriores. Refere-se aos aspectos de linguagem, de temas, de valores morais, culturais, religiosos entre outros, que podem ser merecedores de se apresentarem numa obra escrita. Defende-se, obviamente, não o apagamento desse passado e do que está estabelecido, mas a incorporação de textos que tragam proposições diversas do olhar eurocêntrico. Nesse sentido, é preciso rediscutir os critérios unilaterais utilizados para a construção de um modelo literário de prestígio no Brasil.

Eis que se vislumbra a necessidade de refletir sobre o papel do Estado enquanto propagador e formador de epistemologias restritivas, preconceituosas e racistas (racismo estrutural) ou como ente capaz de promover as mudanças necessárias e cruciais para a construção de uma nação inclusiva.

Não sem razão é que se deve ir à luta pela escola pública. Pela sua existência e pela sua evolução. Para que seja ela uma instituição acolhedora e verdadeiramente transformadora não apenas da realidade social, mas de cada pessoa em particular. É, portanto, de suma importância que estudantes negros se sintam acolhidos na escola; que tenham um sentimento de pertencimento à coletividade escolar e à sociedade de forma geral, para se reconhecerem como membros relevantes do espaço que ocupam, contrariando uma longa história de exclusão e opressão. A inserção de obras literárias afro-brasileiras nos currículos escolares pode contribuir com isso, a partir da ideia de que esses estudantes possam reconhecer-se positivamente nessas obras e também por meio de seus autores.

Antes da Lei 12.711/2012, a popular Lei de Cotas, foi promulgada, em 2003, outro importante normativo: a Lei 10.639/2003, que incluiu como diretrizes e bases da educação nacional a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares do Brasil (BRASIL, 2003). Instituíu-se, com isso, o reconhecimento, convertido em lei, do valor da expressão cultural africana para a formação da nação brasileira, tornando obrigatória a sua difusão. Ainda assim, parece ter sido uma lei que “não pegou”, como costumeiramente ouve-se dizer de uma norma cujo cumprimento não se reflete na prática, seja por que a população a ignora deliberadamente, seja por que não há meios disponíveis ao seu fiel cumprimento.

Xavier e Aniceto (2017) destacam que alguns dos problemas para o cumprimento da Lei 10.639/2003 estão relacionados às dificuldades dos professores em ministrar conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira em decorrência da falta de uma formação específica. As autoras destacam em especial que uma das formas de efetivar este ensino seria por meio dos estudos das literaturas de temática africana e afro-brasileira:



Uma das formas de reconhecimento da cultura afro-brasileira e africana é o estudo de obras literárias sobre a temática. Apesar de a lei [10.639/2003] já existir há um tempo considerável, ainda não se vê, comumente, o estudo da cultura Afro-brasileira e Africana na sala de aula, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura. Sabe-se que isso requer formação qualificada e específica de professores, mudança de postura e nos modos de pensar e agir, em relação à população negra, por parte de toda comunidade escolar. (XAVIER; ANICETO, 2017, p. 58)

Pode-se reunir à fala das autoras outras hipóteses: a) o que comumente se vê nas escolas e nas academias é o estudo de literatura calcado nos modelos eurocentristas, disso deriva em grande medida a falta de formação específica por elas citada; b) há pouca oferta e divulgação de cursos de formação continuada de professores que se dediquem à cultura e à história afro-brasileira e africana, medida que poderia servir de paliativo à primeira formação deficitária; c) o distanciamento da literatura afro-brasileira do mercado editorial mais destacado, sendo a produção literária desse segmento publicada e difundida pelos próprios autores, por coletividades autorais ou por editoras de menor porte, sem o alcance de público que as grandes casas editoriais conseguem ter.

Não deixa de ser também destacável a passagem da citação: “modos de pensar e agir, em relação à população negra”. O racismo arraigado e naturalizado nos costumes, herança do processo histórico de escravização de povos africanos, deixou como legado o estereótipo da inferiorização da cultura, da inteligência, do caráter e da beleza das pessoas negras. Não é incomum que manifestações dessa pretensa inferioridade estejam presentes na escola, proferidas por colegas e até mesmo por professores. É preciso, nesse caso, que a instituição escolar, em lugar do silêncio, adote posturas firmes no enfrentamento dessas questões e promova espaços de debate para a desconstrução do pensamento racista.

Também a literatura tem sido terreno fértil à disseminação e à consequente perpetuação do preconceito. Fonseca (2014), listando várias obras do cânone literário nacional, cita diversos personagens negros e as características estereotipadas atribuídas a eles por seus autores, ora evocando a imagem do negro como objeto, como figura infantilizada ou imbecilizada ora, a imagem do “negro ruim”. Em todas as situações “reproduzem a condição subalterna em que os africanos escravizados viviam na sociedade brasileira” (FONSECA, 2014).

Vejam-se alguns exemplos:

A caracterização das personagens indica o endosso pela literatura de representações do negro que circulavam na sociedade escravocrata: o negro de bom coração, mas submisso, como a escrava Isaura e, de certa forma, o médico Raimundo; o negro bestializado, como a Bertoleza, de *O cortiço*, de Aloísio de Azevedo; ou pervertido, como o negro Amaro, do romance *O bom-crioulo* (1885), de Adolfo Caminha, capaz de assassinar o jovem Aleixo, por quem nutria uma paixão. A caracterização de personagens negras marcadas por estereótipos negativos (de alma ruim,



perigosos ou sexualmente pervertidos) distende-se para a consideração dos negros como depravados, que se evidencia no romance *A carne* (1888), de Júlio Ribeiro. Em *O presidente negro* (1926), de Monteiro Lobato, legitima-se a crença na inferioridade do negro e de sua raça. (FONSECA, 2014)

Obviamente, não será nessas e em outras obras semelhantes que estudantes negros e negras se reconhecerão. Como sucintamente demonstrado, essa literatura é reprodutora da marginalização e da opressão sofridas pela população afrodescendente e sua leitura acrítica ou, pior ainda, sua tomada pela escola como modelo ideal de estética literária e moral não apenas afasta o interesse de alunos e alunas afro-brasileiros, como contribui para o reforço da segregação étnico-racial e da imagem de que há uma escala de valores entre brancos e negros.

A relação de obras citada por Fonseca (2014) figura no cânone literário nacional e não significa que deva ser banida ou que não deva ser lida. O que não se pode fazer é tomá-la como único modelo, como se nada mais existisse de literatura produzida no Brasil desde que por aqui se inaugurou a arte das letras. É preciso saber explorar essas obras em relação à importância que tiveram quanto à estética literária que cada uma representa, a relevância de seus autores, suas qualidades de estilo enquanto obras literárias e, principalmente, como repositório de conhecimento histórico-social e fonte de discussões sobre as diversas inquietações que suscitam a respeito de uma sociedade escravagista.

Será, pois, uma outra literatura que se ocupará de valorizar a identidade afro-brasileira. Uma voz verdadeiramente afrodescendente, que tem emanção própria e que se dirige a um interlocutor específico, muito embora possa e deva ser apreciada indistintamente por todos os outros.

Literatura afro-brasileira: um conceito

Mas o que é literatura afro-brasileira? Seria esta a designação mais adequada? Refere-se ela à autoria ou ao discurso? Até o presente momento, falou-se dessa literatura sem que fosse conceituada.

É certo que quando se fala em criações artísticas, dificilmente consegue-se estabelecer fronteiras rígidas para todos os casos. Assim mesmo, é necessário que alguma delimitação seja imposta tanto pelas razões práticas do trabalho quanto pela demarcação de um território próprio, no caso, da literatura afro-brasileira.

Souza (2016) diz que “Agregar uma qualificação para o termo literatura é algo que envolve uma complexa teia de construções históricas, estéticas e significantes [...]”(SOUZA, 2016, p. 134), e, conforme continua, a autora vai afirmar que a literatura negra/afro-brasileira:

[...] compreende a quebra de uma teoria literária tradicional postulada como universal, o que nos faz imergir em engendramentos conceituais e



discursivos, que, para além de pressupostos estéticos, abarcam questões ideológicas, culturais e de poder. (SOUZA, 2016, p. 134).

É nesse percurso ideológico de construção de sentidos que a designação de uma literatura afro-brasileira perpassa por embates terminológicos, de conteúdo e de autoria que propõem a ela designações diversas. Cuti (2010) defende a utilização do termo literatura negro-brasileira. Para ele, a denominação afro preconiza, ainda que de modo discreto, uma remissão ao continente africano, fazendo com que esta literatura se mantenha marginalizada no cenário da literatura brasileira, pois que isso atribui-lhe “[...] uma desqualificação com base no viés da hierarquização das culturas, noção bastante disseminada na concepção de Brasil por seus intelectuais” (CUTI, 2010, p. 35).

Mais adiante, Cuti (2010, p. 39) se reportará ao sentido polissêmico da palavra “negro”, sabendo que a utilização desta palavra pode contribuir para o desprezo às obras com tal denominação. Em sua visão, o termo afro-brasileiro restringe-se aos estudos de “traços culturais de origem africana”, os quais independem “[...] da presença do indivíduo de pele escura, e, portanto, daquele que sofre diretamente as consequências da discriminação.” (CUTI, 2010, p. 39).

Pode-se afirmar que, para Cuti (2010), a utilização da denominação literatura negro-brasileira não se trata apenas de uma escolha terminológica que em seu dizer é mais correta do ponto de vista sócio-histórico e mesmo geográfico. É também, e principalmente talvez, uma opção política que encontra no combate ao racismo o seu sentido mais profundo.

Conforme pode ser visto em Duarte (2014), há uma diversidade de posições sobre a designação a ser utilizada e, em sua visão,

[...] tem-se, ainda, um outro agravante, formulado pelo segmento de sentido que diz respeito ao texto negro como sinônimo de narrativa detetivesca de mistério e suspense, na linha do *roman noir* da indústria editorial. No Brasil, tal vertente faz sucesso com Rubem Fonseca e outros, chegando-se mesmo ao estabelecimento de nuances diferenciadoras entre os conceitos de *romance negro* e *romance policial*. (DUARTE, 2014, p. 24).

Como razão para escapar às controvérsias e à polissemia de *literatura negra*, Duarte (2014, p. 25) argumenta que ela “[...] são muitas, o que, no mínimo, enfraquece e limita a eficácia do conceito enquanto operador teórico e crítico”. Mais ainda, aponta a “[...] cadeia semântica do adjetivo [negro] que, desde as páginas da Bíblia, carrega em praticamente todas as línguas faladas no ocidente as marcas de negatividade, inferioridade, pecado, morte e todo tipo de sortilégio” (DUARTE, 2014, p. 25).

A partir dessas concepções é que o autor propõe o termo *literatura afro-brasileira*:

Já o termo afro-brasileiro, por sua própria configuração semântica, remete ao tenso processo de mescla cultural em curso no Brasil desde a chegada dos primeiros africanos. Processo de hibridismo étnico e linguístico,



religioso e cultural. De acordo com um pensamento conservador, poder-se-ia dizer que afro-brasileiros são também todos os que provêm de ou pertencem a famílias mais antigas, cuja genealogia remonta ao período anterior aos grandes fluxos migratórios ocorridos desde o século XIX. (DUARTE, 2014, p. 25).

Ele reconhece que terminologias como afro-brasileiro ou afrodescendente podem conter generalizações que trazem o “[...] risco de assumirem sentido homólogo ao do signo ‘pardo’, tão presente nas estatísticas do IBGE, quanto execrado pelos fundamentalistas do orgulho racial” (DUARTE, 2014, p. 26) e que, por conseguinte, poderiam enfraquecer “o sentido político de afirmação identitária contido na palavra *negro*.” (DUARTE, 2014, p. 26).

Não obstante, essa mesma noção generalizante é tomada pelo autor não como elemento enfraquecedor, mas:

[...] uma formulação mais elástica (e mais produtiva), a abarcar tanto a assunção explícita de um sujeito étnico – que se faz presente numa série que vai de Luiz Gama a Cuti, passando pelo “negro ou mulato, como queiram”, de Lima Barreto –, quanto o dissimulado lugar de enunciação que abriga Caldas Barbosa, Machado, Firmina, Cruz e Sousa, Patrocínio, Paula Brito, Gonçalves Crespo e tantos mais. Por isso mesmo, inscreve-se como um operador capacitado a abarcar melhor, por sua amplitude necessariamente compósita, as várias tendências existentes na demarcação discursiva do campo identitário afrodescendente em sua expressão literária. (DUARTE, 2014, p. 27-28).

Duarte (2014), trazendo à baila alguns importantes teóricos, destaca que uma questão central do tema é reconhecer se também há ou não legitimidade em uma literatura negra/afro-brasileira cuja autoria seja branca, restringindo-se, portanto, o conceito ao conteúdo da obra, a seus personagens, à intencionalidade discursiva.

Fonseca (2014), nessa mesma linha, vai identificar no poema *Navio Negroiro*, de Castro Alves, as marcas de uma visão ainda preconceituosa a respeito dos africanos, “[...] embora a intenção mais forte seja a de expor o sofrimento dos escravos e a de condenar o perverso comércio dos africanos como escravos.” (FONSECA, 2014).

A leitura do belo poema expõe o grito contra a injustiça da escravidão e contra a barbaridade do tráfico negreiro, mas percebe-se que pairam sobre os versos resquícios ideológicos que procuravam justificar o tráfico valendo-se de visões que justificam as diferenças entre raças e aceitam a propensão natural dos africanos (e do continente africano) à submissão. (FONSECA, 2014).

Portanto, parece que a delimitação conceitual de uma literatura afro-brasileira não poderá ser reduzida ao discurso ou à tentativa de um discurso que se proclame em favor de questões íntimas à identidade negra. O exemplo de Castro Alves, que não era negro tampouco escravizado, revela que, apesar de suas boas intenções ao compor seus versos, não conseguiu alcançar o ponto de vista necessário a imprimir



neles a subjetividade que os configurariam como legítimos representantes da literatura afro-brasileira. Nesse sentido, pode-se deduzir que a autoria é um elemento importante, senão essencial, à conceituação que aqui se propõe.

Assim é que o conceito de literatura afro-brasileira forjado por Duarte (2014) irá fundar-se em alguns elementos específicos. Diz o teórico que a classificação de uma literatura afro-brasileira requer a conjugação de fatores temáticos, autorais, do ponto de vista, linguagem e público a que se dirige. Trata-se de fundir todos os componentes desse conjunto de modo que o produto literário que dele emane seja um discurso verdadeiramente afro-brasileiro:

Em resumo, que elementos distinguiriam essa literatura? Para além das discussões conceituais, alguns identificadores podem ser destacados: uma voz autoral afrodescendente, explícita ou não no discurso; temas afro-brasileiros; construções linguísticas marcadas por uma afro-brasilidade de tom, ritmo, sintaxe ou sentido; um projeto de transitividade discursiva, explícito ou não, com vistas ao universo recepcional; mas, sobretudo, um ponto de vista ou lugar de enunciação política e culturalmente identificado à afrodescendência, como fim e começo. (DUARTE, 2014, p. 29).

Então, pode-se dizer que a conceituação proposta por Duarte (2014) deixa claro que a literatura afro-brasileira é necessariamente produzida por autoria negra: sujeito étnico com identificação de pertencimento afrodescendente. Trata de temas sócio-históricos e culturais intimamente ligados ao povo negro e, além disso, assume essas temáticas a partir de um ponto de vista próprio. Utiliza-se de linguagem específica, impregnando o texto com as marcas linguísticas herdadas da África. Por fim, se a autoria literária é negra, também o é o público. É a este segmento da população em especial que se dirige a literatura afro-brasileira. Uma população em grande medida marcada pela marginalização, pela pobreza material e conseqüentemente pelo afastamento de um contato mais intenso com a leitura. Duarte (2014, p. 29) alerta, entretanto, que se trata de um conceito em construção, mas que parece suficiente para ser tomado como paradigma.

Por tudo isso, não são obviamente incorporados à literatura afro-brasileira autores, obras e concepções (ainda que tangentes a um ou outro elemento de identificação afrodescendente) que tratem de maneira estereotipada o povo e a cultura africanos e afro-brasileiros e que, por isso mesmo, tendem ao preconceito (DUARTE, 2014, p. 23).

E na sala de aula?

Forçoso é reconhecer que é preciso trazer a literatura africana e afro-brasileira para um espaço mais evidente, uma vez que nos círculos acadêmicos e escolares há primazia pela estética eurocêntrica. Porém, ainda assim, entende-se que a literatura é um caminho importante para a constituição de sujeitos humanos – seu estudo e sua fruição são elementos formadores expressivos, que contribuem não apenas com



a elevação do saber ou com o simples passatempo, mas de modo direto ou indireto com a formação humana.

O saudoso professor Antonio Candido, no ensaio “A literatura e a formação do homem”, vem subsidiar essa concepção. No texto, o professor faz uma análise das funções da literatura e de seu poder humanizador, consubstanciado no que ele caracteriza como necessidade de ficção e fantasia e na relação dessa com o mundo real:

A fantasia quase nunca é pura. Ela se refere constantemente a alguma realidade: fenômeno natural, paisagem, sentimento, fato, desejo de explicação, costumes, problemas humanos, etc. Eis por que surge a indagação sobre o vínculo entre fantasia e realidade, que pode servir de entrada para pensar na função da literatura. (CANDIDO, 1999, p. 83).

Segundo o professor, a transformação promovida pela literatura não se dá de forma linear, mas de maneira involuntária e indireta, atuando subliminarmente nos sujeitos:

Quero dizer que as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar. Talvez os contos populares, as historietas ilustradas, os romances policiais ou de capa-e-espada, as fitas de cinema, atuem tanto quanto a escola e a família na formação de uma criança e de um adolescente. (CANDIDO, 1999, p. 84).

Mais adiante, reforçando seu postulado, destaca ele que a literatura não forma os indivíduos segundo os moldes da pedagogia oficial, na conformação ideológica pretendida pelos grupos dominantes que desejam reforçar suas concepções de vida e seus valores: o Verdadeiro, o Bom, o Belo (CANDIDO, 1999, p. 84). Há que se fazer uma ressalva neste ponto: é possível admitir que há verdadeiramente um caráter formador independente na literatura e muitas vezes subversivo em relação aos grupos dominantes, contudo, quando um território é dominado por um discurso majoritário, e que relega os demais a condições subalternas, haverá certamente um pré-condicionamento desse potencial formador, direcionando-o àqueles que detêm maior poder de fala.

Nesse sentido, deve-se destacar que, ao trazer a literatura afro-brasileira para ocupar um lugar junto ao cânone literário vigente nas escolas brasileiras, colabora-se positivamente com a ampliação da gama de elementos formativos. Pode-se, com isso, erguer um cenário propício às discussões para a desconstrução do preconceito racial, por exemplo, além de contribuir para a autoestima de alunos de ascendência africana, cujo fracasso escolar pode estar vinculado à sistemática de abusos e injúrias raciais perpetrados por outros estudantes e o silenciamento da escola frente ao problema, conforme hipótese levantada por Jesus (2018).

A realidade de omissão exige alertar para a necessidade de a literatura afro-brasileira se fazer presente nos círculos ditos oficiais. Fonseca (2014) diz que pelo fato de estar inscrita nessa literatura a denúncia social da condição dos



afrodescendentes, nem sempre esses textos encontram boa acolhida no público leitor não habituado a eles porque não se propagam nos espaços escolares e nos catálogos de grandes editoras. A autora assevera que:

“[...] importa possibilitar a entrada dos textos em maior circulação, aprendê-los em sua feitura, discutir a materialidade discursiva com que se apresentam, assumindo as inovações de sua escrita” (FONSECA, 2014).

Ou seja, assumi-los como obras literárias de valor e não apenas reduzir-lhes à categoria de obras de caráter político. Deve-se transpor a barreira dos modelos eurocentristas pela consecução de um projeto de formação de professores que abarque a capacitação para se trabalhar com a literatura afro-brasileira nas salas de aula. Há também que se vislumbrar no horizonte a valorização dessa literatura pelo mercado editorial, muito embora este objetivo dependa primeiramente da formação de um público leitor, já que, a despeito de figurar no panteão das artes, a literatura também se submete às leis de mercado e aos anseios capitalistas das casas editoriais.

A Lei 10.639/2003 é um marco importante na busca pelas mudanças pretendidas. Fruto de intensas lutas sociais dos grupos marginalizados, se configurou num mecanismo importantíssimo para o início de um processo que requer medidas mais profundas para que seu propósito se efetive. Mesmo com a edição da lei, passado tanto tempo de sua promulgação, o sistema educacional brasileiro ainda padece com suas práticas curriculares eurocentristas e discriminatórias (VERGULINO; SILVA; SILVA, 2013, p. 119).

Um exemplo bem-acabado dessas práticas é o estudo da vida e da cultura dos grupos de excluídos sociais em datas comemorativas, como, por exemplo, o *Dia do Índio* e o *Dia da Consciência Negra*. Em geral, nessas épocas as atenções são voltadas para esses coletivos, mas os estudos tendem a ser superficiais e reprodutores de imagens estereotipadas e preconceituosas, ainda que de maneira velada.

Não é o bastante trabalhar os temas africanos e afro-brasileiros apenas em datas significativas como o 20 de novembro (*Dia da Consciência Negra*) e o 13 de maio (dia da abolição da escravidão). Essas datas devem permanecer, sim, no calendário de atividades e devem ser vistas não apenas como datas comemorativas ou ocasiões de reprodução de estereótipos, mas como momento de reflexão crítica a respeito da condição da população negra do Brasil. Além delas, é preciso que haja durante todo o ano letivo um projeto curricular que traga a literatura afro-brasileira e os debates sobre as relações étnico-raciais para junto dos alunos, em todo o processo formativo. Isso deve ser uma constante, uma vez que é essa a realidade



social. Os alunos negros não são excepcionalidades na escola, e, como tal, os temas que lhes dizem respeito devem também ser constantemente abordados de modo honesto e desnudado dos preconceitos habituais.

Infelizmente, a realidade brasileira é a de um país tradicionalista e conservador, marcado pelo brancocentrismo e pelo machismo, que sufocam as diversidades. Isso se reproduz nos currículos escolares, que ocultam as manifestações dissonantes do modelo social constituído (FELIPE; TERUYA, 2014, p. 115).

Carvalho e Castro (2017, p. 136) afirmam que o sentido primitivo da palavra “currículo”, que deriva do verbo latino *currere*, dá a ideia de movimento, o que é exatamente o oposto da noção atual, de aprisionamento de determinados conhecimentos. Isso não é um acaso ou descaso por parte daqueles incumbidos de selecionar e determinar quais são os conhecimentos necessários e válidos para a formação dos indivíduos que se quer em uma dada sociedade. Trata-se de um instrumento a serviço da manutenção do *status quo*, pois “[...] o fato é que o currículo é construído a partir das relações sociais — desiguais — e envolve relações de poder.” (CARVALHO; CASTRO, 2017, p. 136).

A permanência dos paradigmas vigentes deve-se ao pensamento de que há um caráter isonômico e universal no arcabouço cultural europeu, como se não existissem ou tivessem existido na África e em outras regiões do globo a cultura, a ciência, a filosofia. Na verdade, o que se tem é “[...] uma história de dominação, exploração, e colonização que deu origem a um processo de hierarquização de conhecimentos, culturas e povos.” (GOMES, 2012, p. 102).

O questionamento das instâncias de poder é primordial para que alguma mudança seja promovida nos currículos. De outro modo, as práticas constituídas se perpetuarão, impedindo, por essa via, a constituição de uma sociedade em que haja a igualdade racial e o respeito às alteridades.

A mudança do currículo passa também pela formação de professores aptos a desenvolverem projetos pedagógicos em consonância com as diretrizes da Lei 10.639/2003. Conforme Vergulino, Silva e Silva (2013, p. 119), ainda há resistência em cursos de Pedagogia e de licenciaturas quanto a incluir em suas matrizes curriculares temas africanos e afro-brasileiros, mantendo-os na invisibilidade. Portanto, é uma necessidade premente que a formação de professores contemple esses temas polêmicos e delicados, que exigem a proficiência dos docentes para deles tratar (FELIPE; TERUYA, 2014, p. 121). Segundo Oliveira, Carvalho e Alves (2018, p. 122, 123) o que se tem visto nos espaços escolares são esforços individuais de professores para o cumprimento da legislação.

O processo de emancipação do educando só será possível quando o educador for emancipado. Há um movimento decolonial em vários campos do saber, porém é necessário que este processo seja internalizado também. Sendo o professor um



instrumento de uma educação emancipadora, cabe partir do princípio de que ele deverá passar por toda essa transformação para entender e apresentar caminhos possíveis para que o estudante possa também caminhar.

[...] no lugar da emancipação, encontramos um conceito guarnecido nos termos de uma ontologia existencial de autoridade, de compromisso, ou outras abominações que sabotam o conceito de emancipação atuando assim não só de modo implícito, mas explicitamente contra os pressupostos de uma democracia. Por isso, a preocupação que se apresenta não está restrita à emancipação do educando, mas também à formação do educador, enquanto são ambos sujeitos do processo ensino-aprendizagem numa proposta de desenvolvimento da autonomia e da cidadania. (ADORNO, 1995, p. 172)

Uma perspectiva importante a ser considerada é a própria Lei 10.639/2003, que não levou em conta a obrigatoriedade do ensino de conteúdo africano e afro-brasileiro na educação de nível superior, desconsiderando a formação de professores (SILVA, 2011, p. 104). Desde o nascedouro, vê-se que a educação para as relações étnico-raciais não recebeu a devida atenção do Estado brasileiro, que não se comprometeu legalmente com todas as ações concretas necessárias para a sua efetivação. Essa responsabilidade ficou a cargo das instituições de ensino superior, que deveriam atentar-se à demanda gerada pela inovação legislativa e, a partir disso, incluí-la em seus componentes curriculares.

Uma vez que não haja também a responsabilidade das instituições de ensino fundamental e médio em cumprir a lei e tampouco a ação do Estado em fiscalizar o seu cumprimento, a demanda por formação nas faculdades e universidades fica restrita às determinações individuais daqueles comprometidos com esse projeto. O que não chega a ser suficiente para movimentar toda a engrenagem.

Tão relevante quanto a existência dessas instâncias formativas, é que elas proporcionem a adequada capacitação, escapando dos reducionismos que, em vez de promoverem a multiculturalidade, apenas tendem a substituir um modelo por outro. Assim,

[...] é necessário também que, na formação dos professores, estejam presentes, além dos estudos sobre desigualdade, exclusão e inclusão, os estudos antropológicos da origem do homem, das ideologias do recalque, do etnocentrismo e da relativização, bem como o processo civilizatório dos diferentes povos que constituem a nação. Esses estudos facilitarão a identificação e desconstrução dos mecanismos ideológicos construídos cotidianamente para transformar o “outro” em algo desumano e apartado da nossa convivência, bem como para o reconhecimento da sua contribuição socioeconômica e cultural para a nossa sociedade. (SILVA, 2011, p. 104).

As instituições de ensino superior devem ater-se à inclusão, em seus componentes curriculares de licenciatura, de disciplinas que visem à formação para educação das relações étnico-raciais. É comum restringir-se à ideia de que esta educação é dever dos professores de literatura e da área de humanidades, inclusive por associação ao



texto da Lei 10.639/2003 que fala em ensino de “cultura e história”. Para além de um compromisso profissional, supostamente limitado a determinadas áreas do saber, trata-se de um comprometimento ético de qualquer um. Oportunamente, defende-se que nos cursos de Letras, em especial, haja uma formação para o conhecimento e o ensino das literaturas afro-brasileira e africana.

Atualmente, diversas instituições de ensino superior contam com organismos denominados Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIS). Se bem articulados, podem constituir um importante meio auxiliar à formação e aperfeiçoamento profissional.

Vencida a etapa da qualificação docente (ou ainda sem ela), é preciso uma mudança de postura nos modos de pensar agir. Todos estão submetidos culturalmente às “verdades” sociais que aí estão desde o início da formação da nação brasileira. É preciso lembrar que até mesmo autoproclamados antirracistas são passíveis do cometimento de atos racistas. Isso é fruto da naturalização do preconceito na sociedade. É preciso enfrentar a questão, evidenciá-la, para, assim, iniciar a construção de uma cultura diversa desta que aí está. Na escola e no currículo isso deve se reproduzir.

Essa alteração, em seus aspectos explícitos e implícitos, precisa ser construída no cotidiano do fazer pedagógico dentro das escolas, envolvendo toda a comunidade escolar, especialmente, os alunos e as alunas, os professores e as professoras, os gestores e as gestoras. (FELIPE; TERUYA, 2014, p. 117).

Um importante passo nesse sentido é a atenção ao livro didático. Ele é um instrumento poderoso para a formação de leitores. Para muitas crianças e jovens, o livro é o único material bibliográfico a que elas têm acesso. Este instrumento tem também uma enorme capacidade de alcance de público, pois está presente em toda a rede pública de ensino do país. Segundo dados do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), foram distribuídos a alunos e professores da educação infantil, fundamental e média, no final do ano de 2019 e início de 2020, 172.571.931 exemplares, que beneficiaram 32.010.093 de alunos e 123.342 escolas, tendo o investimento do programa com as aquisições quase atingido a casa de 1,4 bilhão de reais (FNDE, 2020). Cabe considerar que, segundo BRITTO (2011, p. 12), os didáticos respondem por cerca de 54% da indústria nacional de livros, sendo o poder público quem adquire a quase totalidade.

Oliveira, Carvalho e Alves (2018, p. 124-125) e Felipe e Teruya (2014, p. 120), pontuam a necessidade de se ir além do livro didático e de questioná-lo. Trata-se de um instrumento que ainda não superou a perspectiva social eurocentrista e excludente. Deste modo, faz-se necessário que a construção do currículo e o trabalho docente busquem outras fontes.

Silva (2011) notou alguns progressos nos materiais didáticos destinados à educação



infantil, relativamente àqueles produzidos na década de 1990 comparando-se aos da década anterior, especialmente quanto ao abandono das representações imagéticas caricaturescas de pessoas negras e também a diminuição da inserção de personagens negros em situações sociais negativas na maioria dos casos. Todavia, houve uma tendência à assimilação de traços físicos característicos de pessoas brancas nas personagens negras:

[...] chamou-me a atenção a semelhança dos traços fisionômicos de grande parte dos personagens negros aos traços fisionômicos dos personagens brancos, bem como uma igualdade de status socioeconômico e de valores culturais atribuídos aos personagens brancos, que sugerem uma equalização ou assimilação da representação social do negro nos textos e ilustrações. (SILVA, 2011, p. 69).

Depreende-se que, mesmo representada, a pessoa negra ainda tem a sua identidade deturpada de alguma forma, muito embora de maneira não ultrajante como as representações de animais com feições humanas negras, conforme observado por Silva (2011).

Silva (2011) e Castro e Miguel (2019) notam ainda a grande desproporcionalidade entre a presença de imagens e ilustrações de pessoas negras e brancas nos didáticos. No estudo de Silva (2011), anterior à promulgação da Lei 10.639/2003, foram encontradas 1.360 representações de brancos e 151 de negros, o que equivale, respectivamente, a 90% e 10% do total, muito distante da realidade étnico-racial brasileira.

Já Castro e Miguel (2019) realizaram um levantamento de dados em publicações mais recentes. Ao todo, as pesquisadoras consultaram cerca de 100 livros, utilizados entre os anos de 2010 e 2018, na primeira etapa do ensino fundamental do município de Caetité/BA, abrangendo os componentes curriculares de língua portuguesa, história, geografia, ciências e matemática (CASTRO; MIGUEL, 2019, p. 202). Apesar do recorte geográfico da pesquisa, é preciso lembrar que os mesmos materiais consultados por elas são utilizados em escolas de todo o país.

Os resultados apresentaram-se mais favoráveis em comparação aos obtidos por Silva (2011). A análise da tabela apresentada por Castro e Miguel (2019, p. 205) revela que, em média, foram localizados nos livros 66,70% de imagens de indivíduos com fenótipo próximo ao branco, enquanto que o fenótipo próximo ao negro representou 23,75% das ocorrências. Ainda assim, lembram as autoras que essa discrepância da representação da população negra nos livros didáticos frente a realidade social pode fazer com que o aluno [especialmente o afrodescendente] se distancie do livro (CASTRO; MIGUEL, 2019, p. 205).

Na mesma pesquisa, Castro e Miguel (2019) se detiveram também no tema da ausência de escritores negros e africanos nas obras didáticas de português. Conforme apurado, 83% dos escritores eram brancos; 0,5% negros e 15% ignorados (CASTRO; MIGUEL, 2019, p. 213). Mesmo que todos os autores desse último grupo



fossem, de fato, negros, haveria ainda uma significativa diferença. Elas observam que

Há muito tempo que há escritores negros no Brasil, como Cruz e Sousa e Machado de Assis. No entanto, o que se ofusca é o trabalho de autores negros contemporâneos, em virtude da invisibilidade sofrida pelo negro brasileiro. Assim, esses autores não têm notoriedade no mercado editorial e não integram os currículos escolares do Ensino Fundamental e Médio [...]. (CASTRO; MIGUEL, 2019, p. 213).

A inserção de textos de autores afro-brasileiros em maior contingente nos livros didáticos seria uma medida para disseminar de forma imediata, por todo o território nacional, o conhecimento da literatura afro-brasileira. Isso poderia catalisar o processo de acolhimento e reconhecimento dessa literatura entre as obras canônicas da literatura nacional e entre o público leitor.

Nota-se, a partir das pesquisas de Silva (2011) e Castro e Miguel (2019) que, mesmo com a edição da Lei 10.639/2003, o racismo institucionalizado pode ser ainda percebido sob a forma de invisibilização. Houve um compromisso social e institucional de retirar dos livros didáticos caracterizações ofensivas à pessoa negra, porém, sua representação minoritária contribui perversamente para a construção de um modelo eurocêntrico de sociedade, que não é necessariamente universal e ideal.

Um panorama sobre a materialização da Lei 10.639/2003 pode ser traçado a partir de Almeida e Sanchez (2017). Os autores abordam o percurso de implementação da Lei, analisando os 10 primeiros anos de sua vigência. São analisados quatro eixos temáticos nesse processo: regulamentação, formação profissional, material e articulação. A análise parte de um levantamento bibliográfico sobre publicações afetas à Lei, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. A constatação geral é a de que a Lei 10.639/2003 não tem sido efetivada de modo adequado, principalmente por questões relacionadas à gestão: seja na gestão participativa para a construção de ações de efetivação da Lei, seja pela falta de interesse de profissionais da educação ou por conta de processos políticos e burocráticos.

Se ainda não há um cenário ideal para a promoção de uma sociedade mais equânime, que reconheça a sua metade invisibilizada da população, seja pela falta de cursos de formação suficientes; seja pelos currículos oficiais deficitários ou pela escassez material de publicação de autores negros, é preciso que aqueles que estejam imbuídos do propósito de evidenciar a literatura afro-brasileira e seus autores e de querer uma educação mais justa, mantenham seus discursos, continuem agindo e exigindo das instituições competentes a adoção de práticas para que as necessárias e profundas mudanças possam acontecer na escola e na sociedade.



Palavras finais

É imperativo reafirmar nessas considerações finais que a situação geral da população afro-brasileira frente a do grupo não negro é desvantajosa no que diz respeito ao acesso a bens materiais e culturais. O contundente processo de discriminação pelo qual têm passado essas pessoas é fator determinante para seu alijamento dos círculos sociais que vêm sendo reservados aos descendentes dos europeus, em especial à parcela economicamente favorecida desses.

Mesmo com tudo isso, as vozes dos movimentos pela luta dos direitos da população negra de ter seu espaço social reconhecido têm conseguido, ainda que timidamente, conquistar importantes resultados, como é o caso das promulgações das Leis 10.639/2003 e 12.711/2012. Esta última, a Lei de cotas, tem sido executada sem grandes dificuldades, restando vez ou outra alguma controvérsia sobre o pertencimento étnico de algum beneficiário. Quanto à outra, mesmo passado tanto tempo de sua entrada em vigor, viu-se, conforme as fontes bibliográficas aqui levantadas, que sua consecução encontra ainda algumas barreiras significativas. Os requisitos para a sua efetividade demandam não apenas investimentos por parte dos setores público e privado, mas uma mudança de postura das pessoas em relação à cultura africana e afro-brasileira. Trata-se de reconhecer a importância dessa cultura e sua influência na formação do Brasil, em lugar de submetê-la à condição de subalternidade.

Por derradeiro, repete-se que não é um empreendimento simples a mudança de postura, mas é preciso que se comece de algum ponto. Trazer a cultura e a literatura afro-brasileira para a sala de aula deve ser, sim, um projeto nacional e das gestões das escolas, porém, não será efetivo se não houver, principalmente por parte de professores e alunos, a disposição e a receptividade para acolher e valorizar esse projeto.

Referências

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; SANCHEZ, Livia Pizauro. Implementação da Lei 10.639/2003 – competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. **Pro-Posições**, Campinas, v. 28, n.1, p. 55-80, jan./abr. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072017000100055&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 set. 2020.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2003]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 03 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2012]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 03 nov. 2020.

BRITTO, Tatiana Feitosa de. O livro didático, o mercado editorial e os sistemas de ensino apostilados. **Textos para Discussão**, Brasília, n. 92, jun. 2011. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/textos-para-discussao/td-92-o-livro-didatico-o-mercado-editorial-e-os-sistemas-de-ensino-apostilados>. Acesso em: 18 mar. 2020.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. **Remate de Males**, [S. l.], 1999. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992>. Acesso em: 13 nov. 2020.

CARVALHO, Isabela Bastos de; CASTRO, Alexandre de Carvalho. Currículo, racismo e o ensino de língua portuguesa: as relações étnico-raciais na educação e na sociedade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 133-151, Jan. 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87350459009>. Acesso em: 19 mar. 2020.

CASTRO, Maria Aparecida Dias; MIGUEL, Antonieta. Indícios de uma falta: sutilezas na ausência negra nos livros didáticos. **ODEERE**, [S.l.], v. 4, n. 7, p. 199-220, jun. 2019. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/odeere/article/view/5099>. Acesso em: 18 mar. 2020.

CUTI [LUIZ SILVA]. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. In: DUARTE, Eduardo de Assis (Coord.). **Literatura afro-brasileira: 100 autores do século XVIII ao XX**. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2014.

FELIPE, Delton Aparecido; TERUYA, Tereza Kazuko. Cultura afro-brasileira e africana nos currículos da educação básica. **Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 3, n. 4, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4748204.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2020.



FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programas do Livro:** PNLD: Dados Estatísticos. c2020. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 18 mar. 2020.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. Literatura negra: os sentidos e as ramificações. In: DUARTE, Eduardo de Assis; FONSECA, Maria Nazareth Soares (Orgs.). **Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica**. 2.ed. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: SEPPIR, 2014, vol. 4, História, teoria, polêmica, p. 245-277. Literafro – O portal da literatura Afro-Brasileira. Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. 2019. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-conceituais/159-maria-nazareth-soares-fonseca-literatura-negra-os-sentidos-e-as-ramificacoes>. Acesso em: 04 jul. 2020.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação**. 7 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/curr%C3%Adulo-e-rela%C3%A7%C3%B5es-raciais-nilma-lino-gomes.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2020.

IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua**: educação: 2017. [online]. IBGE: 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf. Acesso em: 03 nov. 2020.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua**, 2017 – Características Gerais dos Moradores. [online]. IBGE: 2017. Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Anual/Caracteristicas_Gerais_dos_Domicilios_e_dos_Moradores_2017/PNAD_Continua_2012_2017_Caracteristicas_Gerais_dos_Moradores.xls. Acesso em: 02 nov. 2020.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. Mecanismos eficientes na produção do fracasso escolar de jovens negros: estereótipos, silenciamento e invisibilização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-18, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100102&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 nov. 2020.

OLIVEIRA, Cleide; CARVALHO, Jéssica Catharine Barbosa de; ALVES, Alcione Corrêa. Literatura afro-brasileira e relações étnico-raciais na sala de aula: O papel

da literatura para superar o preconceito na escola. **Revista Crioula**, n. 21, p. 116-155, 30 jun. 2018. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/crioula/article/view/143336/141452>. Acesso em: 04 jul. 2020.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?**. Salvador: EDUFBA, 2011.

SOUZA, Taise C. S. Pinheiro de. Literatura negra e diferença cultural. **Revista Trama**, Marechal Cândido Rondon, v. 12, n. 25, 2016, p. 133-156. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/13757/9657>. Acesso em: 08 jul. 2020.

VERGULINO, Ana Rosa; SILVA, Cleiton Sobral; SILVA, Débora R. Machado. Relações étnico-raciais no espaço escolar. **Revista Interação**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 109–129, 2013. Disponível em: https://vemprafam.com.br/wp-content/uploads/2019/09/OS_0010_16_fam_revista_interAtiva_n-10.pdf. Acesso em: 9 jul. 2020.

XAVIER, Glaucia do Carmo; ANICETO, Érica A. Fernandes. A literatura afro-brasileira no ensino médio: uma discussão necessária. **Revista LínguaTec**, Bento Gonçalves, v. 2, n. 4, p. 57-71, nov. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/2554/1720>. Acesso em: 01 dez. 2020.

Recebido: 17/06/2020

Aprovado: 09/03/2021

Como citar: OLIVEIRA, N. S.; SOARES, A. N. Literatura afro-brasileira e exclusão: dificuldades enfrentadas na materialização da Lei 10.639/2003. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC)**, v. 7, e133521, 2021.

Contribuição de autoria:

Natalino da Silva de Oliveira - Pesquisa bibliográfica, escrita e revisões.

Anderson Novais Soares - Pesquisa bibliográfica, escrita e revisões.

Direito autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.

