



A urgência do letramento racial e do antirracismo na educação brasileira

Julia Oliveira Moraes

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

<https://orcid.org/0000-0001-8162-5384>

Introdução

No Brasil, a população negra encontra-se submetida a um quadro de precarização da sua qualidade de vida. Trata-se de um cenário em que essa população enfrenta condições sociais, políticas e econômicas profundamente desiguais que destituem seus direitos. Pesquisas evidenciam a relação entre a raça e as desigualdades sociais e econômicas, cujas políticas universais de combate à pobreza e distribuição de renda, ao não levarem em conta o fator etnia/raça, mostram-se pouco efetivas (PAIXÃO, 2013). Nesse sentido, analisando a sociedade brasileira, ainda é procedente falar de uma estrutura de bases raciais que geram desigualdades. Por isso, neste artigo mostraremos como o racismo coloca a democracia em risco ao submeter a população negra a experimentar uma cidadania mutilada (SANTOS, 1997).

Nesse sentido, é importante ressaltar que as causas das diferenças entre os grupos raciais não se encontram justificadas no campo da meritocracia ou da responsabilidade individual, mas são consequências de estratégias econômicas, políticas e sociais sedimentadas desde a invasão do Brasil, modernizando-se continuamente a serviço de propósitos racistas. Sendo assim, o racismo não é restrito à conjuntura social de hoje, tampouco se trata de uma patologia: faz parte de um mecanismo que, ainda que se manifeste de maneiras distintas em circunstâncias históricas, diz respeito, sobretudo, a uma forma de se relacionar com o outro através do poder. Ele constitui a base fundante da sociedade brasileira, sendo, portanto, estrutural e estruturante (ALMEIDA, 2018). Dessa forma, é preciso compreendermos que medidas paliativas não vão resolver o problema da desigualdade no país.

O presente artigo conduz uma revisão de literatura na qual buscamos discutir como a escola e a universidade brasileiras, atravessadas pelo racismo estrutural, contribuem para a reprodução de práticas pedagógicas e padrões de comportamento racistas na conduta de muitos dos profissionais da educação. Nesse sentido, levantamos a hipótese de que o não investimento na formação antirracista por parte da universidade contribui para a formação de educadores racistas, que passam a reproduzir o racismo em sala de aula. A partir da revisão de literatura de pesquisas sobre racismo e escola, problematizamos como a relação intergeracional – aluno (a)/professor(a) – está atravessada por mecanismos racistas, categorizados da seguinte forma: universo semântico pejorativo, julgamento racialmente enviesado, avaliação racialmente desigual, desigualdade de afeto, pedagogia racista de branqueamento e silenciamento/naturalização.

Dito isso, veremos adiante que tal racismo escolar cotidiano gera impactos nocivos na trajetória educacional dos alunos negros, ele se mostra associado aos resultados desiguais encontrados nos indicadores do sistema educacional brasileiro. Desta forma, a partir de uma pesquisa documental sobre as normativas legais brasileiras a respeito da educação, constatamos, ao compará-las com os indicadores educacionais, que o racismo provoca uma distância abissal entre o que está prescrito pelo arcabouço legal e a realidade prática educacional encontrada na população negra. Neste sentido, tal realidade mutila a cidadania dos sujeitos negros, negando seus direitos. Portanto, analisar como isso ocorre é condição indispensável para se organizar um projeto de educação que possibilite condições reais de gerar cidadania, inserção social e o desenvolvimento igualitário e pleno para todos os indivíduos.

Colonialidade e necropolítica

Atualmente, mesmo em meio a tantas comprovações de sua existência e de suas consequências degradantes, o racismo continua sendo, muitas vezes, negado ou silenciado por parte da população brasileira. Uma das explicações para isso pode ser encontrada no campo da autoridade sobre as narrativas, sobre o poder de definir quais e de que forma as realidades e os conhecimentos vão ser valorizados ou invisibilizados. Apesar de se encontrarem em disputa, as narrativas predominantes, que hegemonicamente determinam muito do que o imaginário social vai entender enquanto verdade, são referenciadas nos discursos e nas práticas sociais da colonialidade. Com isso, temos que a colonialidade

[...] é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala societal (QUIJANO, 2009, p. 73).

Este aspecto foi constitutivo da sociedade brasileira, tornando este país um território de terror, no qual há grande convencimento de que algumas populações, tidas como inferiores e ruins, devem morrer. Nessa forma peculiar de terror analisada, a morte tem dimensão política, está direcionada a diversas esferas da existência humana. Nesse caso, a morte não se configura exclusivamente enquanto morte do corpo biológico, ela também é entendida como a exposição ao risco da morte, engloba formas que colocam a vida permanentemente em contato com a morte. Ou seja, caracteriza-se por maneiras pelas quais “populações são submetidas a condições de vida que lhes conferem o status de ‘mortos-vivos’ ” (MBEMBE, 2016, p. 146). Atentando para essa questão, ao analisar o projeto colonial, Mbembe (2014) observou que é no período colonial que surge essa forma particular de terror que torna vidas racialmente descartáveis, a qual ele nomeou de necropolítica. Segundo o autor, “a característica mais original dessa formação de terror é a concatenação do biopoder, o estado de exceção e o estado de sítio” (MBEMBE, 2018, p. 5), sob os quais está o exercício fundamental de controle da morte em que a raça, mais uma vez, é crucial.

Portanto, podemos dizer que a vida da população negra brasileira está sob a mira de um Estado, que norteia suas ideologias e práticas a partir de mecanismos necropolíticos, de tal modo que, “quase não haja funcionamento moderno do Estado que, em certo momento, em certo limite e em certas condições, não passe pelo racismo” (MBEMBE, 2018, p. 105).

Nessa mesma perspectiva, o racismo no campo do biopoder foi analisado por Foucault (1999) enquanto tecnologia de poder utilizada para definir que vidas importam e, portanto, quais devem ser preservadas e quais podem ser descartadas, cabendo ao Estado fazer essa distinção nas sociedades disciplinares. Sendo assim, tendo em vista que, o poder da colonialidade é conduzido pelo Estado, o qual tem também poder sobre as instituições, a escola e a universidade estão imbricadas nas contradições que formam o contexto brasileiro e constroem as práticas escolares e acadêmicas a partir de mecanismos da colonialidade e da necropolítica.

Universidade brasileira: terra fértil para o epistemicídio

Segundo Almeida (2018), o racismo se manifesta de forma subjetiva, trata-se de um processo de assujeitamento a partir da interiorização de uma mentalidade que legitima a desigualdade vinculando negros e indígenas à pobreza e ao trabalho precarizado. Nessas condições, as subjetividades, as práticas e os discursos de quem pratica e de quem sofre o racismo são produzidos e reproduzidos a partir de um sistema de racionalidade, pois, como afirma Munanga (1998), o preconceito não é um problema de ignorância, mas de algo que tem sua racionalidade embutida na própria ideologia.

A colonialidade submete tais subjetividades, práticas e discursos à racionalidade eurocêntrica – saber supostamente superior – que, em detrimento de outras epistemes, tem controlado hegemonicamente as narrativas e, assim, definido o significado de tudo, por exemplo, civilização, ciência, conhecimento, filosofia, cultura e, até mesmo, verdade. Isso porque, segundo análises de Quijano (2005), a submissão intelectual e o controle da subjetividade são estratégias de poder da colonialidade, dado que, o projeto colonialista não objetiva somente a exploração por meios coercitivos dos corpos, pois compreende que para ter sucesso é primordial o estabelecimento de uma relação fundamentada na superioridade étnica e epistêmica, capaz de instituir no imaginário social e cultural dos povos colonizados a naturalização de uma História da Humanidade única, assim como uma forma única de se relacionar com o mundo e com as pessoas. A intenção desse mecanismo é fazer com que os povos colonizados transformem significativamente suas estruturas subjetivas, cognitivas, afetivas e valorativas, ao ponto de adotarem o universo cognitivo do colonizador (CASTRO-GÓMEZ, 2005) enquanto subtrai o próprio.

A construção dessa dinâmica de poder e controle de narrativa se dá a partir de uma violência denominada epistemicídio. Esse conceito refere-se ao extermínio de algumas formas de saber, ou seja, de epistemes, consideradas inferiores em função do exclusivismo epistemológico explicitado acima (CARNEIRO, 2005). Por isso, um dos desdobramentos intencionais do epistemicídio é negar e/ou ocultar as contribuições do continente africano e de suas diásporas para a formação do patrimônio cultural da humanidade. Portanto, desperdiça-se, “em nome dos desígnios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presentes na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo por elas protagonizadas” (SANTOS; MENESES, 2009, p. 49).

O empreendimento científico moderno impôs à América Latina essa forma de produzir conhecimento fundamentada no exclusivismo eurocêntrico. Os métodos oriundos das epistemologias europeias foram impelidos como modelos de ciência acadêmica – ciência universal – que fundamentaram a construção das universidades brasileiras e permanecem sendo prioridade nos currículos acadêmicos.

O epistemicídio intenciona um controle étnico-racial através da desqualificação do outro enquanto ser racional, à medida que, descaracterizando esse ser do que caracteriza um ser humano, a sua produção de conhecimento não poderá ser legitimada, muito menos a sua civilização, pois não alcançariam o ideal de humanidade categorizado pela racionalidade ocidental. Consequente, o lugar da intelectualidade, da formação e aprendizado passa a ser cativo e exclusivo do branco, pensamento que atua visceralmente nas construções das relações sociais. Esse lugar é tanto subjetivo quanto físico, pois uma sociedade que constitui suas relações a partir do racismo estabelece atribuições subjetivas e valorativas aos espaços da vida social garantidos como espaços de grupos raciais específicos. Sendo assim, são raros os cursos de formação que têm intelectuais negros compondo seus currículos obrigatórios e seu corpo docente. Em relação ao epistemicídio, Carneiro (2005) afirma que ele é:

[...] um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Por isso, o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender (CARNEIRO, 2005, p. 97).

A universidade brasileira, ao continuar sendo agente do racismo epistêmico, produz uma escolha e um problema ético político; contribui para a escassez e limitação do conhecimento e do acesso à educação para as relações étnico-raciais; gera profissionais sem ferramentas e estratégias para intervir em contextos racistas, principalmente em contextos sensíveis e complexos, como o da escola; e reflete nos resultados descritos a seguir: profissionais da educação reprodutores do racismo escolar, trajetórias educacionais interrompidas e/ou dificultadas, crianças, adolescentes e jovens negros adoecidos e péssimos resultados nos índices educacionais.

Racismo escolar: a relação intergeracional problematizada pela questão racial

Adentrar no sistema educacional, principalmente o público, é um evento complexo, que envolve muitas consequências, nem sempre positivas, na medida em que, ao ter acesso à educação, alunos negros passam a enfrentar outras formas de exclusão no contexto escolar, como preconceito, discriminação, atraso escolar, reprovação, evasão e distorção idade-série, além de outras consequências do racismo estrutural, as quais iremos especificar adiante, que têm causado desfechos negativos na saúde de crianças e adolescentes, sobretudo na saúde mental, como sintomas depressivos e solidão (PRIEST et al., 2014). Essa é uma questão com muitas frentes, para além da educacional.

No que tange às questões raciais e de saúde, por exemplo, é importante nos atentarmos para o fato de que na escola os jovens estão amplamente vulnerabilizados pelos efeitos subjetivos de vivenciar experiências racistas, que podem causar, inclusive, consequências danosas, tanto na infância quanto ao longo da vida (PRIEST et al., 2014). Segundo documento organizado pelo Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância:

O racismo é uma das variáveis que compõem as chamadas Experiências Adversas na Infância (CDC, 2019). A experiência de ser criança negra no Brasil ocorre na adversidade do racismo brasileiro e essas crianças podem enfrentar maior exposição ao estresse tóxico por traumas e a situações de pobreza devido ao racismo (COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA, 2021, p. 10).

Sendo assim, é especialmente importante compreender como tais experiências acontecem no contexto escolar e impactam significativamente e diferencialmente no processo de formação e desenvolvimento saudável das crianças negras. Esse processo seria facilitado caso houvesse um amplo reconhecimento do racismo enquanto problema social, assim como a identificação do papel e a tomada de responsabilidade por cada ator social em torno da prática ou do combate a ele. Contudo, até o momento, no contexto brasileiro, esse processo fundamental se encontra em disputa e necessita, ainda, de muito trabalho e engajamento coletivo de todos os setores da sociedade.

Portanto, esse é, até então, um grande desafio, posto que, embora a existência do racismo seja até óbvia, grande parte dos brasileiros não quer se assumir como parte do problema, presumindo que ele seja do outro (LIMA; VALA, 2004). Tanto é que, alguns estudos indicam o grande número de pessoas que não se consideram preconceituosas, apesar de reconhecerem que o outro é (CAMINO et al., 2001). Essa negligência quanto à tomada de responsabilidade sobre a questão racial é observada, inclusive, por parte dos educadores, como evidenciam pesquisas citadas a seguir que observaram e/ou entrevistaram professoras da Educação Básica a fim de compreender as relações étnico-raciais no contexto escolar.

Tendo em vista que profissionais da educação têm contato privilegiado na relação com as crianças e jovens em virtude do longo tempo que passam juntos e pela posicionalidade que ocupam nessa relação, sua postura e ações são determinantes para favorecer ou prejudicar as trajetórias educacionais desses sujeitos. Lamentavelmente, o que se pode constatar a partir de um considerável número de pesquisas (ALVES, 2014; BOTELHO et al., 2015; CAVALLEIRO, 1999, 2000, 2003; CHAGAS; FRANÇA, 2010, 2017; OLIVEIRA, 1994; SILVA, 2002) é que, historicamente, em função do contexto racial brasileiro e da conformação da trajetória educacional dos profissionais da educação, eles são fruto de uma sociedade estruturalmente racista. Portanto, parte dos professores ainda reproduz ideologias e práticas racistas, colaborando, em certa medida, para a manutenção do racismo, o que prejudica a trajetória de muitos alunos.

Desde a década de 90, e até mais recentemente, as pesquisas realizadas nesse campo evidenciam que a manifestação do racismo no comportamento dos professores tem prejudicado as crianças negras e gerado consequências problemáticas em suas existências (ALVES, 2014; CAVALLEIRO, 1999; FEITOSA, 2012; FRANÇA, 2017; GODOY, 1996; OLIVEIRA, 1994; OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2010; SILVA, 2002). Vejamos a seguir como isso se dá na relação intergeracional – aluno(a)/ professor(a) – através da descrição desses mecanismos racistas, que foram categorizados a partir da análise da revisão da literatura sobre racismo e escola da seguinte forma: universo semântico pejorativo, julgamento racialmente enviesado, avaliação racialmente desigual, desigualdade de afeto, pedagogia racista de branqueamento e silenciamento/naturalização.

O universo semântico pejorativo diz respeito aos discursos e às falas, que passam a ser instrumento fundamental para a reprodução do racismo, visto que compõem o modo como os professores se relacionam com cada grupo racial que há em sala. A linguagem, os termos utilizados para caracterizar e agrupar os alunos em determinadas categorias e lugares reforçam estereótipos preconceituosos e naturalizam a diferenciação racista de tratamento. Consequentemente, incentivam o distanciamento e a não identificação racial dos não brancos, visto que, através do uso de termos como “neguinho”, “mulato”, “escurinho”, além de outras palavras depreciativas, apelidos e expressões racistas, os adultos verbalizam sentidos violentos sobre a existência de estudantes negros, o que fomenta a construção de um ambiente escolar com potencial para prejudicar esses sujeitos subjetivamente, visto que os inferioriza e se opõe à construção positiva de suas identidades (CAVALLEIRO, 1999).

Nesse sentido, em sua pesquisa, Silva (2002) identificou que a etnia/raça e o gênero determinam a forma como as educadoras caracterizam as crianças e se referem a elas, ressaltando, inclusive, que uma menina branca foi caracterizada como a “criança ideal”. O estudo chama atenção, ainda, para o fato de que o mesmo comportamento pode ser interpretado e qualificado como tendo origens e motivações diferentes de acordo com as características fenotípicas de quem está sendo julgado, de tal modo que as professoras identificaram o carinho expresso por parte de crianças negras como carência afetiva, enquanto no caso de crianças brancas, que tiveram suas características positivadas por elas, entenderam como uma virtude.

Esse julgamento racialmente enviesado, cria lugares fixos anteriormente à própria existência dos sujeitos e das relações e, conseqüentemente, posiciona os estudantes a partir de sua etnia/raça, como se ela os posicionasse em um único lugar possível a ocupar no mundo. Sendo assim, as ações dos professores, quando naturalizam esse processo, tornam-se bastante problemáticas, pois além de contribuir para a permanência do racismo, naturalizam e favorecem as assimetrias raciais nas relações.

Além disso, a postura racista dos professores no cotidiano do ambiente educacional influencia os resultados desiguais dos indicadores do sistema educacional, visto que o desempenho escolar também passa pela relação construída entre professor(a) e aluno(a) e professor(a) e etnia/raça, ao passo em que ambas influenciam na atribuição de notas e avaliação dos alunos feitas pelos professores. França (2017) constatou que há viés racial no processo de correção de atividades e avaliação das crianças, pois, segundo seu estudo, as notas foram atribuídas pelos professores de acordo com as características fenotípicas da criança avaliada.

No Brasil, os critérios de avaliação dos professores colocam os alunos negros em constantes desvantagens, em razão da constatação de que as características raciais e do núcleo familiar influenciam na correção das avaliações escolares, segundo evidencia a análise da pesquisa *Racial Discrimination in Grading: Evidence from Brazil* (BOTELHO et al., 2015). Ainda de acordo com o levantamento, quando o(a) professor(a) faz o arredondamento de nota do estudante, se este último for negro, o valor é arredondado para baixo. No entanto, caso o aluno seja branco, a nota é arredondada para cima. A análise identificou, ainda, que existe uma baixa probabilidade de negros serem classificados acima da média da sala de aula.

À medida que a nota dos alunos negros é tendenciosamente inferiorizada pelos professores, como resultado das discriminações étnico-raciais, nota-se como o racismo estrutural atinge o desempenho escolar e prejudica a trajetória educacional das pessoas negras desde muito cedo. Portanto, nota-se que a forma como os educadores manifestam o racismo em sua prática docente, muitas vezes através de vieses sutis e visões estereotipadas, prejudica a vivência de sujeitos negros nos ambientes educacionais, podendo ter conseqüências que os acompanhem a vida inteira.

Além do universo semântico pejorativo e da avaliação racialmente desigual, no que tange a como os adultos praticam o racismo direcionado às crianças no contexto escolar, podemos falar ainda da discrepância/desigualdade de afeto. Trata-se de um afeto positivo que se expressa através de gestos, ações, palavras tidas como carinhosas, que nos estudos de Oliveira e Abramowicz (2010) foi nomeado de “paparicação”, um carinho que era direcionado por parte das professoras de uma creche às crianças brancas. Para Cavalleiro (2003), a desigualdade de afeto se refere ao tratamento diferenciado expresso através dessas demonstrações de carinho, atenção, estímulos, oportunidades, em manifestações verbais e não verbais que os professores distribuem em maior ou menor intensidade de acordo com as características étnico-raciais da criança às quais se destina. As autoras observaram que há uma tendência a negar e rejeitar os corpos das crianças negras, que recebem muito mais ações de recusa e exclusão por parte das professoras, que, ao mesmo tempo, dirigem as ações de afeto positivas, preferencialmente, às crianças brancas. Essa diferenciação, mais uma vez, expressa a supervalorização das crianças brancas e a inferiorização das crianças negras, o que causa forte impacto para a construção da subjetividade, da identidade racial, assim como da autoimagem e, até mesmo, do sucesso ou insucesso escolar.

Nota-se que as ações dos profissionais da educação são influenciadas por algumas ideologias e pensamentos racistas que ainda se fazem presentes no imaginário social brasileiro, como a ideia de superioridade e pureza da branquitude e a ideia de que os negros são fortes, principalmente, as mulheres negras, não demandando, portanto, de tanta atenção e carinho. Dessa forma, a intersecção das violências de gênero junto às raciais, complexifica e agrava os efeitos e as consequências sofridas pelas meninas negras no dia a dia da escola (CASTELAR et al., 2015; CRUZ, 2014; BECK, 2017; GUIZZO; ZUBARAN; NUNES, 2017). Esse estereótipo de que mulheres negras são fortes por “natureza” reverbera com muita força no ambiente educacional. Sobre isso, Nunes (2017) observou que os adultos cobram que as meninas negras tenham maior controle sobre suas emoções. Ou seja, desde cedo, as mulheres negras são desumanizadas a partir de uma exigência de força e um controle de si sobre-humanos.

De acordo com Munanga (2005 apud MOREIRA-PRIMO; FRANÇA, 2020), a concretização do racismo na escola se apresenta nas datas comemorativas, quando as figuras/imagens de crianças e famílias negras não estão presentes; nas datas afirmativas, o 13 de maio e o 20 de novembro, quando elas se tornam os únicos dias para se falar da história negra, com imagens muitas vezes caricatas, resumindo-se, quase sempre, à escravização dessa população; nos livros didáticos, pela ausência de negros e negras em suas páginas, ou nas presenças subalternas desses protagonistas, marcadas pela estereotipia e caricatura; na ausência nas historinhas contadas e narradas pelos professores para as crianças; na ausência de falas que apresentem a luta, a cultura e o protagonismo histórico do negro no país.

Existe na escola, portanto, uma pedagogia do branqueamento (MARTINS, 2017; OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2010; SANTIAGO, 2014), em razão da valorização de uma branquitude normativa atuada na preferência dos adultos, que faz com que a assimetria racial nas relações intergeracionais e intrageracionais marque subjetivamente os sujeitos e faça com que eles aprendam a normalizar o estabelecimento de um modelo universal de intelecto, beleza, de estética, de fenótipo e de comportamento baseado no referencial da branquitude. Com efeito, as crianças passam a acreditar na superioridade racial dos brancos e, assim, a preferir o padrão branco de cor da pele, tipo de cabelo e estrutura facial, ao mesmo tempo que negam e inferiorizam os não brancos. Isso se dá também muito através da falta de protagonismo e agência social e política de sujeitos negros e indígenas nas histórias contadas em sala de aula, no material didático, nos livros literários, nas brincadeiras e nos brinquedos. Consequentemente, limitam-se as possibilidades de identificação e a pluralidade de existência das crianças não brancas, pois são quase sempre colocadas em lugares de sub-representação e subalternidade no contexto escolar.

Segundo Tajfel (1983, p. 290), “a construção da identidade das crianças deriva do seu conhecimento, da sua pertença a um grupo (ou grupos) social, juntamente com o significado emocional e de valor associado àquela pertença”. Dessa forma, esse processo de negação da potencialidade dos sujeitos negros, que basila os ambientes educacionais, torna conflituosa a construção subjetiva e identitária das crianças e jovens negros brasileiros, assim como aumenta o sofrimento em suas vidas, de tal forma que, percebam ou não que são subalternizados, esses sujeitos são afetados pelos efeitos dolorosos do racismo,

Dentro e fora da escola, a negação do racismo é característica marcante na constituição de nossa sociedade. Por isso, apesar de já serem observadas e constatadas as diferentes formas de manifestação do racismo na relacionalidade intrageracional e intergeracional em ambientes educacionais formais, ainda impera no contexto escolar um discurso de silenciamento da existência desse problema social, principalmente, a partir da narrativa de uma suposta igualdade, pois a partir de falas como “somos todos iguais” e “nessa escola não existe racismo”, nega-se que os educadores atuem a partir de um viés racial e que no cotidiano escolar haja inúmeras violências raciais (AGUIAR, 2008; OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2010; SANTOS, 2008; SILVA, 2015).

Nota-se como o mito da democracia racial deixou uma herança no Brasil, ainda reivindicada nas instituições escolares brasileiras, de tal forma que os sujeitos que as compõem, sem consciência da desigualdade racial, não compreendem a dimensão de como o racismo opera sobre a sociedade, levando-os a, além de o reproduzirem, o silenciarem. Cavalleiro (2000) evidencia a questão do silenciamento como um fator relevante, visto que:

O silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola (...). No espaço escolar há toda uma linguagem não-verbal expressa por meio de comportamentos sociais e disposições – formas de tratamento, atitudes, gestos, tons de voz e outras – que transmite valores marcadamente preconceituosos e discriminatórios, comprometendo, assim, o conhecimento a respeito do grupo negro (CAVALLEIRO, 2000, p. 98).

Muitos profissionais da educação, inseridos nesse contexto social, tendem a minimizar os conflitos raciais. Alguns, por considerarem que atitudes racistas são naturais ao relacionamento humano ou não existem (SANTANA et al., 2019); outros, por não se sentirem capacitados a realizar uma intervenção diante de situações racistas e para promoverem o debate e mudanças sobre a questão. Dessa maneira, a pouca consciência racial e o pouco conhecimento sobre relações étnico-raciais fazem com que não seja dada a devida atenção e importância às questões raciais que aparecem em diversos momentos e formas e, mesmo assim, não são discutidas e problematizadas no contexto escolar, nada ou pouco podendo se fazer para promover o antirracismo nos ambientes educacionais brasileiros.

O pouco conhecimento que os profissionais da educação têm sobre o racismo e suas consequências pode levá-los a distorcer e minimizar os problemas (...). Muitas vezes, as professoras deslocam a questão étnica, da condição de problema central, desviando-a para as secundárias, (...) fazendo com que o conflito racial fique em segundo plano (CAVALLEIRO, 1999, p. 54).

Por isso, a importância de se investir no letramento racial, dado que o ensino e a aprendizagem são compreendidos no engendramento das relações de poder. De acordo com Skerrett (2011 apud FERREIRA, 2015, p. 250), “letramento racial tem uma compreensão poderosa e complexa da forma como a raça influencia as experiências sociais, econômicas, políticas e educacionais dos indivíduos e dos grupos”. Nesse sentido, permite-se a compreensão de como esse processo de controle social, a partir da raça, se organiza centrado na perspectiva eurocêntrica do privilégio branco, possibilitando a desconstrução de formas naturalizadas de agir e pensar e a construção de táticas e estratégias para identificar o racismo e saber responder a ele.

Portanto, devido à falta de uma prática pedagógica baseada no letramento racial, na valorização da diversidade e no antirracismo, é mais comum do que deveria ser que os educadores não pratiquem a reflexividade e não olhem criticamente para as suas práticas docentes e pedagógicas; sendo assim, não se veem enquanto agentes da reprodução do racismo, o que são muitas vezes. Portanto, é comum faltar incômodo, mobilização e conhecimento para atuar no seu campo, compreendendo seu papel frente às demandas político-sociais brasileiras. Isso se dá, inclusive, muito em razão da falta de comprometimento e compromisso da universidade em promover o acesso, a qualificação e a capacitação dos profissionais, o que contribui para produzir esse ciclo educacional racista de ponta a ponta.

Racismo: o abismo entre a lei e a prática

O racismo escolar gera impactos, muitas vezes, nocivos para a trajetória educacional dos alunos negros. Ele também está associado aos resultados desiguais encontrados em alguns dos indicadores educacionais, pois é considerado um motivador do desempenho e do fracasso escolar que atravessa gravemente a trajetória dos sujeitos negros ao longo da vida. As crianças negras se encontram em desvantagem e, assim, acabam tendo trajetórias mais longas e acidentadas que a de crianças brancas (CARVALHO, 2005; CHAGAS; FRANÇA, 2010), o que pode ser verificado através de indicadores diversos, como aprovação, reprovação, repetência, evasão e defasagem idade-série.

O percurso escolar tortuoso, pelo qual a criança negra passa, gera certo descrédito em relação a si, um sentimento de incapacidade e desvalorização que influencia o modo como ela se posiciona nas diferentes situações de ensino ao decorrer dos anos (MOREIRA-PRIMO; FRANÇA, 2020, p. 190).

Portanto, em vista da cruel efetividade do racismo, na realidade educacional e na prática social brasileira, não se verifica a efetividade de muitas das importantes leis que versam sobre os termos do direito à educação. Diante disso, observamos que o racismo provoca uma distância abissal entre o arcabouço legal e a realidade prática educacional.

Segundo Nunes Júnior (2017), a Constituição Federal orientou-se pela ideia de mínimo vital, segundo a qual o Estado deve garantir a todos um padrão de vida social mínimo incondicional, a fim de preservar a dignidade humana de todas as pessoas. Dessa forma, o documento de lei afirma a cidadania e a dignidade da pessoa humana como fundamento do Estado e aponta como objetivos fundamentais: construir uma sociedade livre, justa e solidária; erradicar a pobreza e a marginalização; reduzir as desigualdades sociais; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça ou quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988).

No Art. 6º da Constituição Federal (BRASIL, 1988) estão elencados os direitos sociais brasileiros, entre eles: a educação, como pode ser visto a seguir:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988).

Esse direito - a educação - também é previsto nos seguintes artigos:

205. (...) direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; (...) pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas (...); gratuidade do ensino público (...); garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988).

Na década de 90, houve avanços no âmbito dos direitos das crianças, os quais influenciaram as legislações sobre as infâncias brasileiras de tal forma que, em 1990, foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990). Em diálogo com o ECA, está o Art. 227 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), que estabelece a prioridade absoluta à proteção dos direitos das crianças e dos adolescentes, sendo dever do Estado, da família e da sociedade assegurá-la. Portanto, garantir uma educação de qualidade para crianças e adolescentes tem uma dimensão de responsabilidade coletiva.

Entre os importantes avanços na legislação brasileira encontram-se também a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008, que estabelecem a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena, o estudo da história da África e dos africanos, bem como as contribuições desses grupos étnicos para a formação da sociedade brasileira. Tais leis são consequência dos esforços dos movimentos antirracistas e objetivam contribuir para a efetivação da democracia. No entanto, esses conteúdos continuam sendo comumente invisibilizados, negados e desvalorizados por muitas instituições educativas, cujo currículo “tal qual a sociedade brasileira, está pautado numa compreensão de que apenas a cultura do colonizador – branca, masculina, heterossexual e cristã – tem legitimidade para ser estudada” (PASSOS, 2008, p. 17). Além disso, essas leis abrangem apenas o estabelecimento de Ensino Fundamental e Médio (públicos e privados), mas não preveem a sua obrigatoriedade nos estabelecimentos de Ensino Superior para os cursos de formação de licenciaturas.

A legislação é um dispositivo importante, pois nos dá pistas de como o Estado, a família e a sociedade enunciam as relações com os seus cidadãos, além de ser ferramenta para que possamos disputar a garantia na realidade prática da educação e do desenvolvimento integral e pleno de todas as crianças, adolescentes e jovens brasileiros. Em razão disso, apesar de sabermos que a existência de uma lei não significa sua efetivação, conhecer a legislação pode ainda ser uma estratégia interessante para que possamos construir uma nova cultura em termos de responsabilidade, fiscalização e garantia do cumprimento das leis e das políticas públicas.

Os dados mostram o quanto a realidade prática se distancia do que sancionam os dispositivos legais sobre educação e os direitos das infâncias e juventudes brasileiras. A complexidade socio-política brasileira revela contradições do sistema educacional brasileiro, que em suas práxis, agindo ao contrário do que deveria, segundo a legislação, promove contextos de violências e desigualdades para a vida de crianças, de adolescentes e de jovens negros.

Para evidenciar o que está sendo afirmado, além do que foi visto até aqui, vamos analisar a disparidade entre o que está regulamentado na legislação e os dados de alguns dos indicadores educacionais. Como vimos, no Brasil, o acesso à educação é um direito social descrito no Art. 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988). No entanto, a proporção de pessoas de 25 anos ou mais que finalizaram a Educação Básica obrigatória, ou seja, concluíram, no mínimo, o Ensino Médio, foi somente 48,8% em 2019. O nível de instrução foi estimado para as pessoas de 25 anos ou mais, pois pertencem a um grupo etário que já poderia ter concluído o seu processo regular de escolarização (IBGE, 2020). A taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais foi estimada em 6,6%. Já na análise por cor/raça chama atenção a magnitude da diferença entre pessoas brancas e negras. Em 2019, 3,6% das pessoas de 15 anos ou mais brancas eram analfabetas, percentual que se eleva para 8,9% entre negras. No grupo etário de 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo dos brancos alcançou 9,5% e, entre as pessoas negras, chegou a 27,1% (IBGE, 2020).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), a Educação Básica é obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, período etário no qual todos os alunos deveriam frequentar todo o ciclo básico da educação. No entanto, o módulo Educação, da PNAD Contínua 2019 (IBGE, 2020), mostra que o atraso escolar se acentua já a partir dos 11 anos. Em 2019, para o grupo de 11 a 14 anos, destaca-se a diferença por cor/raça: entre as pessoas brancas, 90,4% estavam na idade/etapa adequada e, entre as pessoas negras, essa taxa foi 85,8%. Nota-se que, a desigualdade racial marca as etapas de ensino, assim, os alunos negros tendem a ser mais prejudicados no que se refere à taxa de distorção idade-série, que é a parcela de alunos com dois anos ou mais de atraso em relação à idade ideal de frequentar a etapa de ensino (UNICEF, 2018).

Para auxiliar o monitoramento do acesso, do atraso e da evasão do sistema de ensino brasileiro, um dos indicadores de referência utilizados na PNAD Contínua (IBGE, 2020) foi a taxa ajustada de frequência escolar líquida. Esse indicador representa a razão entre o número de estudantes com idade prevista para estar cursando uma determinada etapa de ensino e a população total na mesma faixa etária. Em 2019, 71,4% dos jovens de 15 a 17 anos estavam frequentando o Ensino Médio ou haviam concluído esse nível. No entanto, no tocante à cor/raça a diferença entre as pessoas brancas e as pessoas negras se manteve maior que 12,5 ponto percentual, sendo, respectivamente, a taxa ajustada de frequência escolar líquida ao Ensino Médio para cada grupo: 79,6% e 66,7%.

Em 2019, ainda segundo a PNAD Contínua (IBGE, 2020), levando-se em consideração todo o quantitativo de jovens de 14 a 29 anos do país, equivalente a quase 50 milhões de pessoas, 20,2% não completaram o Ensino Médio, seja por terem abandonado a escola antes do término desta etapa, seja por nunca tê-la frequentado. Nesta situação, portanto, havia 10,1 milhões de jovens, sendo 27,3% brancos e 71,7% negros. A desigualdade racial é gritante e deve se agravar ainda em decorrência da covid-19, dos cortes direcionados à educação e da despreocupação do governo federal em relação aos direitos e políticas voltadas para a população negra.

Ainda segundo o levantamento em questão, as pessoas de 18 a 24 anos são aquelas que idealmente estariam frequentando o Ensino Superior, caso completassem a educação escolar básica na idade adequada. No entanto, em 2019, a análise dos dados também revelou uma disparidade racial preocupante, visto que 37,9% das pessoas brancas de 18 a 24 anos estavam estudando, sendo 29,7% no Ensino Superior, frente a uma taxa de escolarização de 28,8% das pessoas negras, com apenas 16,1% cursando uma graduação. Além disso, 6,0% dos jovens brancos nesta faixa etária já tinham um diploma de graduação, enquanto, entre os pretos e pardos, 2,8%. Mais uma vez, agora com relação à média de anos de estudo das pessoas de 25 anos ou mais, a diferença foi considerável, registrando-se 10,4 anos de estudo para as pessoas brancas e 8,6 anos para as pessoas negras, ou seja, uma diferença de quase 2 anos entre esses grupos, o que se mantém desde 2016.

A partir dos dados dos indicadores sociais descritos acima é possível concluir que o Brasil ainda registra expressivos índices de desigualdade educacional. Muitos deles, evidentemente, relacionados à questão étnico-racial, o que evidencia como o racismo estrutural, através de alguns dos seus tentáculos discutidos neste artigo, colabora para que os ambientes educacionais formais brasileiros sejam ainda muito marcados por universidades despreparadas e desinteressadas em formar profissionais antirracistas, bem como por escolas massivamente ocupadas por práticas cotidianas racistas, que causam efeitos danosos na subjetividade e na trajetória educacional de crianças e jovens negros.

Considerações finais

Espera-se que este artigo, junto a outras produções, colabore para a compreensão de como o racismo estrutura o sistema educacional brasileiro e a sociedade, bem como contribua para incentivar a urgente ampliação do investimento em práticas institucionais e formações antirracistas nas escolas e universidades, a partir do letramento racial, a fim de avançar rumo à descolonização dos saberes, de tal modo que o antirracismo tenha centralidade na estruturação da educação brasileira.

Destarte, a garantia de uma cidadania plena, não mais mutilada, para todos os sujeitos que aqui vivem, passa pela visibilização dos estudos e a valorização das epistemologias historicamente negadas com o intuito de ampliar o foco para a pluralidade. Nesse sentido, esse processo passa por uma mudança epistemológica, conceitual, social e política, que desnaturalize estereótipos racistas e inclua amplamente conteúdos que repensem relações étnico-raciais, sociais e pedagógicas. Além do mais, a garantia da democracia brasileira exige, ainda, a ocupação dos corpos racialmente marginalizados nos espaços e lugares tidos como socialmente valorizados, não mais subalternizados, mas de modo que lhes possibilitem a oportunidade e o direito de ser e fazer o que quiserem.

Assim, fica evidente que a superação do racismo educacional é responsabilidade coletiva, e que, como vimos, mesmo quando prevista na legislação, a efetivação da agenda antirracista enfrenta dificuldades, já que não é prioridade da branquitude, daqueles que ocupam o poder. Portanto, precisamos investir tanto no aprendizado do letramento racial quanto no aprendizado dos mecanismos e estratégias que possibilitam exigir o cumprimento das leis pelos órgãos responsáveis, e, ao mesmo tempo, apoiar e participar de iniciativas dos movimentos sociais antirracistas.

Com tudo isso, defendemos que a universidade precisa ser cobrada em relação à formação antirracista de profissionais capacitados frente à complexidade dos problemas brasileiros e que estudantes em formação precisam ter conhecimento crítico sobre a realidade prática do seu país para serem capazes de agir no sentido de transformá-la.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, D. M. S. **Olhares de crianças sobre pobreza e raça nas relações escolares**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2008.
- ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ALVES, A. R. S. A. **A Construção da identidade das crianças afrodescendentes na escola**. Campina Grande: Editora Realize, 2014.
- BOTELHO, F. et al. Racial discrimination in grading: evidence from Brazil. **American Economic Journal: Applied Economics**, v. 7, n. 4, p. 37-52, 2015.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- _____. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.
- _____. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

- _____. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 9 jan. 2003.
- _____. **Lei nº 11.645/08, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 10 mar. 2008.
- CAMINO, L. et al. A face oculta do racismo no Brasil: uma análise psicossociológica. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 13-36, 2001.
- CARNEIRO, A. S. **A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser. 2005. Tese (Doutorado em Filosofia)** – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- CASTELAR, M. et al. **Brinquedos e brincar na vida de mulheres educadoras negras.** *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v.19, n. 3, p. 595-602, 2015.
- CASTRO-GÓMEZ, S. **La poscolonialidad explicada a los niños.** Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2005.
- CAVALLEIRO, E. S. O Processo de Socialização na Educação Infantil: A Construção do Silêncio e da Submissão. **Rev. Bras. Cresc. Desenv. Hum.**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 33-45, 1999.
- _____. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar.** São Paulo: Contexto, 2000.
- _____. **Veredas das noites sem fim:** um estudo com famílias negras de baixa renda sobre o processo de socialização e a construção do pertencimento racial. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- CHAGAS, L.; FRANÇA, D. X. **Racismo, preconceito e trajetória escolar de crianças negras e brancas:** A Realidade de Sergipe. Anais: relatório disponível pelo IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 2010.
- COGGIOLA, O. **As grandes depressões (1873-1896 e 1929- 1939):** fundamentos econômicos, consequências geopolíticas e lições para o presente. São Paulo: Alameda, 2009.
- COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. **Racismo, educação infantil e desenvolvimento na primeira infância.** São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2021. Disponível em: <https://ncpi.org.br/wp-content/uploads/2021/10/WP-7_Racismo-Educ-Infantil-e-Desenvolvimento-da-Primeira-Infancia.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2022.
- CRUZ, T. M. **Espaço escolar e discriminação:** significados de gênero e raça entre crianças. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 157-188, 2014
- FEITOSA, C. F. J. **Aqui tem racismo:** um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.
- FERREIRA, A. de J. (Org.). **Narrativas autobiográficas de identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em estudos da linguagem.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.
- FRANÇA, D. X. **Discriminação de crianças negras na escola.** *Revista Interações*, v. 13, n. 45, p. 151-171, 2017.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir:** a história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1999.
- GODOY, E. A. **A representação étnica por crianças pré-escolares:** um estudo de caso à luz da teoria piagetiana. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

- GUIZZO, B.; ZUBARAN, M.; BECK, D. Raça e gênero na educação básica: pesquisando ‘com’ crianças. **Acta Scientiarum: Education**, Maringá, v. 39, p. 523-531, 2017.
- IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf> . Acesso em: 17 mai 2022.
- LIMA, M. E. O.; VALA, J. As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. **Estud. Psicol.**, Natal, v.9, n. 3, p. 401-411, 2004.
- MARTINS, T. C. S. **O branqueamento no cotidiano escolar**: práticas pedagógicas nos espaços da creche. 2017. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.
- MBEMBE, A. **Sair da grande noite: ensaio sobre a África descolonizada**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- _____. Necropolítica: biopoder, soberania, Estado de exceção, política da morte. **Arte & Ensaios**, Rio de Janeiro, n. 32, p. 123-151, 2016.
- _____. **Necropolítica**. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- MOREIRA-PRIMO, U. S.; FRANÇA, D. X. de. Efeitos do racismo na trajetória escolar de crianças: uma revisão sistemática. **Debates em Educação**, v. 12, n. 26, p. 176-198, 2020.
- MUNANGA, K. Teorias sobre o racismo. In: HASENBALG, C.; MUNANGA, K.; SCHWARCZ, L. M. **Racismo**: perspectivas para um estudo contextualizado da sociedade brasileira. Niterói: EdUFF, 1998. p. 43-65.
- NUNES JÚNIOR, V. S. **Direitos sociais**. Enciclopédia jurídica da PUC-SP. Tomo: Direito Administrativo e Constitucional. 1. ed. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017.
- NUNES, M. D. F. **Mandingas da infância**: as culturas das crianças pequenas na escola municipal Malê Debalê, em Salvador. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- OLIVEIRA, E. **Relações raciais nas creches do município de São Paulo**. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1994.
- OLIVEIRA, F.; ABRAMOWICZ, A. Infância, raça e “paparicação”. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 2019-226, 2010.
- PAIXÃO, M. **500 anos de solidão**: estudos sobre desigualdades raciais no Brasil. Curitiba: Ed. Apris, 2013.
- PASSOS, J. C. dos. O projeto pedagógico escolar e as relações raciais: a implementação dos conteúdos de história e cultura afrobrasileira e africana nos currículos escolares. In: SPONCHIADO, J. I. et al. (Org.). **Contribuições para a educação das relações étnico-raciais**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008. p. 15-24.
- PRIEST, N. et al. Experiences of racism, racial/ethnic attitudes, motivated fairness and mental health outcomes among primary and secondary school students. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 43, n. 10, p. 1682-1687, 2014.
- QUIJANO, A. A colonialidade de poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

_____. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009. p. 73-118.

SANTANA, J. V. J. et al. “Eu tenho vergonha em dizer que sou negra, ninguém gosta, né”? As crianças e as relações étnico-raciais em Itapetinga-BA. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, v. 12, n. 28, p. 323-343, 2019.

SANTIAGO, F. “**O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado**”: hierarquização e racialização das crianças pequeninhas negras na educação infantil. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2014.

SANTOS, A. C. C. **Escola, família e comunidade quilombola na afirmação da identidade étnica da criança negra**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2008.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SANTOS, M. As cidadanias mutiladas. In: LERNER, J. (Org.). **O preconceito**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1997. p. 133-144.

SILVA, C. As representações sociais acerca da criança negra na educação infantil e os mecanismos de discriminação. **Eventos Pedagógicos**, v. 6, n. 4, p. 323-341, 2015.

SILVA, V. L. N. **Os estereótipos racistas nas falas de educadoras infantis**: suas implicações no cotidiano educacional da criança negra. 2002. Dissertação (Mestrado em Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2002.

TAJFEL, H. **Categorização social, identidade social e comparação social**. Grupos humanos e categorias sociais. Tradução de Lígia Amâncio. Belo Horizonte: Livros Horizonte, 1983.

UNICEF. **Panorama da Distorção Idade-série no Brasil**, 2018. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama_da_distorcao_idadeserie_no_Brasil.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2023.

RESUMO

O presente artigo busca demonstrar como o sistema educacional brasileiro tem contrariado suas funções sociais, ao passo que reproduz o racismo dentro de suas instituições, e as consequências desse problema. Para isso, discutiu-se o racismo estrutural, a colonialidade e o epistemicídio reproduzidos na universidade e gerando consequências na educação básica. Em seguida, analisou-se como esses fatos são relatos pela literatura, tendo como foco as formas como o racismo se manifesta nas relações intergeracionais na escola. Além disso, tendo em vista a gravidade desse ciclo educacional racista para a democracia, considerou-se a distância abissal entre a legislação sobre direito à educação e o cotidiano educacional enfrentado pelos brasileiros. Dessa forma, evidenciou-se que a dimensão coletiva e a urgência das instituições educacionais passarem a adotar o antirracismo como princípio político pedagógico.

Palavras-chave:

racismo escolar, epistemicídio, letramento racial, antirracismo.

La urgencia de la literacidad racial y del antirracismo en la educación brasileña**RESUMEN**

El artículo demuestra cómo el sistema educativo brasileño ha contradicho sus funciones sociales, ya que reproduce el racismo dentro de sus instituciones y las consecuencias de este problema. Para eso, se discute el racismo estructural, la colonialidad y el epistemicidio reproducidos en la universidad, generando consecuencias en la educación básica. Se analiza cómo esto sucede a partir de una revisión bibliográfica, centrándose en las formas en que el racismo se manifiesta en las relaciones intergeneracionales en la escuela. Además, se analiza la distancia abismal entre la legislación sobre el derecho a la educación y el cotidiano educativo enfrentado por los brasileños. De esta forma, se evidencia la dimensión colectiva y la urgencia de las instituciones educativas de adoptar el antirracismo como principio político pedagógico.

Palabras clave:

racismo escolar, epistemicidio, alfabetización racial, antirracismo.

The urgency of racial literacy and of anti-racism in Brazilian education**ABSTRACT**

The article seeks to demonstrate how the Brazilian educational system has contradicted its social functions, since it reproduces racism in its institutions, and the consequences of this problem. To this end, structural racism, coloniality and epistemicide reproduced in universities and its consequences for basic education are discussed. An analysis of how these facts are reported in scientific literature follows, with a focus on how racism manifests itself in intergenerational relationships at school. Furthermore, the abyssal distance between the legislation concerning the right to education and actual educational practices faced by Brazilians is analyzed, considering the severity of this racist educational cycle for democracy. Thus, the collective dimension and the urgency of educational institutions to adopt anti-racism as a pedagogical political principle are evidenced.

Keywords:

school racism, epistemicide, racial literacy, anti-racism.

DATA DE RECEBIMENTO: 15/07/2022

DATA DE APROVAÇÃO: 08/11/2022

**Julia Oliveira Moraes**

Psicóloga formada na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil. Atualmente, estuda as experiências coletivas das crianças a partir de uma perspectiva decolonial, assim como o Letramento Racial, o Racismo Escolar e Acadêmico.

E-mail: oliveiramoraesju@gmail.com