

# EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: UM CAMINHO PARA A GARANTIA DE DIREITOS

## ANTI-RACIST EDUCATION: A PATH TO GUARANTEE RIGHTS

Gerusa Faria Rodrigues<sup>1</sup>  
Debora Breder<sup>2</sup>

### RESUMO

O presente artigo tem por objetivo apresentar resultados parciais de uma pesquisa realizada com jovens negras e negros do ensino médio, da rede pública estadual, na cidade de Petrópolis. O estudo objetivou compreender de que maneira se constituíam as trajetórias de sucesso destes estudantes. Contudo, ao longo da pesquisa questões relacionadas à necessidade da implementação de uma educação antirracista emergiram e despontaram como um caminho necessário para a garantia de direitos educacionais. Como metodologia foi utilizada a revisão bibliográfica de autores que discutem relações étnico-raciais e educação; a observação participante; e entrevistas com alunas e alunos negros e professoras que lecionam no colégio. A pesquisa teve como pilares teóricos autores que discutem questões raciais e racismo estrutural, como Munanga, Souza. As particularidades das juventudes que cursam o ensino médio são apresentadas e discutidas com base nos estudos de Dayrell, Dayrel e Jesus.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação antirracista. Direitos. Juventude.

### ABSTRACT

This article aims to present the results of a survey carried out with young black men and women from high school, from the state public network, in the city of Petrópolis. The study aimed to understand how the successful trajectories of these students were constituted. However, throughout the research, issues related to the need to implement an anti-racist education emerged, and emerged as a necessary way to guarantee educational rights. As a methodology, a bibliographical review of authors who discuss ethnic-racial relations and education, participant observation; and interviews with black students and teachers who teach in the courses that composed the research were used. The research had as theoretical pillars authors who discuss racial issues and structural racism, such as Munanga, Souza. The particularities of young people who attend high school are presented and discussed based on studies by Dayrell, Dayrel and Jesus.

**KEYWORDS:** Anti-racist education. Rights. Youth.

---

<sup>1</sup> Professora da Universidade Católica de Petrópolis (UCP) e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de Duque de Caxias/RJ. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis (PPGE/UCP). Pesquisadora do Grupo de Estudos em Educação, Cultura e Contemporaneidade (GRECCA/UCP).

<sup>2</sup> Professora Adjunta da Universidade Católica de Petrópolis (UCP). Doutora em Antropologia pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Coordenadora do Grupo de Estudos em Educação, Cultura e Contemporaneidade (GRECCA/UCP).

## 1 INTRODUÇÃO

Neste artigo propomos uma reflexão sobre as relações étnico-raciais e a necessidade de uma educação antirracista. Baseamos essa reflexão num estudo que procurou compreender como se constituíam as trajetórias de sucesso de estudantes negras e negros do ensino médio em um Colégio da rede estadual em Petrópolis, com estudantes dos cursos Regular, Técnico em Química e Técnico em Áudio e Vídeo (RODRIGUES, 2022). Durante o trabalho de campo, entre fevereiro e novembro de 2022, foram realizadas rodas de conversa com nossos interlocutores de pesquisa – as alunas e alunos – e foram entrevistadas professoras da Unidade de ensino.<sup>3</sup> Foi possível perceber que a falta de uma educação antirracista se apresentou de forma contundente, trazendo implicações significativas em suas trajetórias escolares.

Pode-se dizer que o poder público ainda não conseguiu se adaptar à realidade da inserção das classes populares no ensino médio das escolas públicas; e políticas afirmativas de ampliação de vagas e permanência nos colégios ainda não foram implementadas de modo mais efetivo, como visto no ensino superior. Como nota Dayrell (2007, p. 1114) em seus estudos, referindo-se à inserção de jovens das classes populares no ensino médio:

(..) as escolas públicas de ensino médio no Brasil, até recentemente, eram restritas a jovens das camadas altas e médias da sociedade, os “herdeiros”, segundo Bourdieu, com uma certa homogeneidade de habilidades, conhecimentos e de projetos de futuro. A partir da década de 1990, com a sua expansão, passam então a receber um contingente cada vez mais heterogêneo de alunos, marcados pelo contexto de uma sociedade desigual, com altos índices de pobreza e violência, que delimitam os horizontes possíveis de ação dos jovens na sua relação com a escola. Esses jovens trazem consigo para o interior da escola os conflitos e contradições de uma estrutura social excludente, interferindo nas suas trajetórias escolares e colocando novos desafios à escola (DAYRELL, 2007, 1114).

No entanto, mesmo com a falta de políticas públicas para esses estudantes, muitos superam os preconceitos raciais, a falta de oportunidades educativas e conseguem obter “sucesso” em suas mais variadas formas, de acordo com seus pontos de vista.

Pesquisas sobre as desigualdades sociais por cor/raça no Brasil, como as desenvolvidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2019), demonstram como avançamos pouco na superação dos problemas raciais. No mercado de trabalho os cargos gerenciais são ocupados majoritariamente por homens brancos: apenas 29,9% são ocupados por homens negros. Esta situação é ainda mais gritante se considerarmos mulheres negras, que recebem menos da metade

---

<sup>3</sup> Os nomes de nossos interlocutores foram alterados para garantir o sigilo ético necessário à pesquisa.

do que homens brancos.<sup>4</sup> As taxas de analfabetismo e violência são alarmantes e traduzem os reflexos do racismo estrutural presente na sociedade: 98,5% dos jovens assassinados, entre 15 e 29 anos, em 2018, eram pretos ou pardos, sendo, deste total, 10,1 de mulheres negras. Verifica-se o mesmo em relação ao analfabetismo e outros indicadores. Esses dados revelam de forma contundente a grande desigualdade racial e social existente no Brasil, e reforçam a necessidade das políticas afirmativas e a implementação de uma educação antirracista.

Com efeito, grande parte dos excluídos da escola é negra. Esta discriminação não se manifesta apenas no acesso ao ensino, mas também em sua permanência, tendo como consequência a evasão e os baixos resultados escolares – dados estes que poderiam ser revertidos com ações mais efetivas, como a estruturação de currículos que considerem a diversidade racial e cultural do país, assim como o trabalho com conteúdo menos euro centrado.

## **2 AS DIFICULDADES DE SE ENXERGAR COMO NEGRA(O) NUM PAÍS MISCIGENADO**

A pesquisa que realizamos foi fundamentada, teoricamente, em autores que discutem a temática das relações étnico-raciais, como Bento (2014), Gomes (2017), e Munanga (2004), Piza e Rosemberg (2014), entre outros. Com a finalidade de compreender como o racismo impacta as trajetórias escolares dos alunos no ensino médio e se há ações para a promoção de uma educação antirracista, na primeira etapa da pesquisa recorreremos, como procedimento metodológico, à aplicação de um questionário e, na segunda etapa, foram realizadas entrevistas com os estudantes negras e negros.

Algumas dúvidas surgiram por parte das alunas e alunos ao responderem ao questionário: “*O que são benefícios do governo?*”? “*Aposentadoria também é um benefício do governo?*”. Mas a grande dúvida que surgiu, em todas as turmas, foi sobre a autoatribuição racial: os alunos se questionavam a respeito de sua cor/raça e foi necessário explicar o termo e a diferença entre este e a heteroatribuição, quando terceiros os identificam. Usamos as categorias do IBGE, que desde a realização dos censos contemporâneos utiliza características fenotípicas como cor, traços corporais (formato do nariz, da boca, cor e tipo e cor dos cabelos), assim como origem regional. As dúvidas e hesitações, contudo, permaneceram. “*Às vezes me sinto preta, às vezes me acho morena*”, disse uma

---

<sup>4</sup> O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE, utiliza em suas pesquisas as seguintes categorias para cor ou raça: branco, preto, pardo, amarelo e indígena, sendo que, a categoria “preto”, é utilizada no censo demográfico desde 1872. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD) 2019, 42,7% dos brasileiros se declaram brancos, 46,8 % pardos, 9,4% como pretos e 1,1 % como amarelos e indígenas.

jovem, explicando que é filha de mãe branca e pai negro. Esta e outras falas demonstram a grande dificuldade que os alunos pardos apresentam para se identificar. Como notam Piza e Rosemberg (2014):

Os problemas das coletas sobre cor em países de população multirracial, como no caso do Brasil, têm como ponto marcante de conflito a existência, no contínuo de cores da população, do grupo dos pardos. Este se constitui como o grupo onde a variação do pertencimento parece ser maior e mais influenciada pelos significados sociais da cor. É esta população que mais fluidamente transita pelas linhas de cor, estabelecendo limites geralmente amplos (PIZA E ROSEMBERG, 2014, p. 100).

Já as alunas e alunos pretos não apresentaram tais questionamentos, já que suas características fenotípicas não deixam dúvidas para auto e a heteroatribuição. Uma aluna preta, ao ver o questionamento de sua colega, disse: “*Nunca tive o privilégio de não ser preta na vida*”. Esta fala revela que as pessoas pretas, salvo exceções, conseguem perceber quem são e como as pessoas as percebem – embora se reconhecer como pessoa preta não signifique, necessariamente, ter consciência racial; ou que estas pessoas não sejam atravessadas pelo desejo de embranquecer para que sejam aceitas socialmente.

Em entrevista concedida à revista *Estudos Avançados*, Kabengele Munanga (2004) aponta que pode parecer simples se definir como negro no Brasil; no entanto, num país que desenvolveu o desejo do branqueamento, não é fácil apresentar uma definição de quem é negro ou não, pois há pessoas negras que introjetaram o ideal de branqueamento e não se consideram negras. E a fala das alunas ilustra bem o ideal de branqueamento vivido pelos negros. Conforme pondera o autor,

Assim, a questão da identidade do negro é um processo doloroso. Os conceitos de negro e branco têm um fundamento etno-semântico, político e ideológico, mas não um conteúdo biológico. Politicamente, os que atuam nos movimentos negros organizados qualificam como negra qualquer pessoa que tenha essa aparência. É uma qualificação política que se aproxima da definição norte americana. Nos EUA não existe pardo, mulato ou mestiço e qualquer descendente de negro pode simplesmente se apresentar como negro (MUNANGA, 2004, P. 52).

Com efeito, a questão da construção identitária do negro é um processo doloroso, decorrente dos problemas relativos às várias formas de manifestação do racismo na sociedade. “Ser negro é ser violentado de forma constante, contínua e cruel, sem pausa ou repouso, por uma dupla injunção: a de encarnar o corpo e os ideais de Ego do sujeito branco e a de recusar, negar e anular a presença do corpo negro”, como tão bem expressou Jurandir Freire Costa (1983, p. 2). A violência citada pelo autor é comum na vida das pessoas pretas. A observação feita pela aluna – de não ter o “*privilégio de não ser preta*” em nenhum momento da vida – demonstra de forma contundente o

quanto ser preto dificulta a vida, até das pessoas mais jovens em uma sociedade onde impera o racismo estrutural.

Algumas alunas brancas também tiveram dificuldade na autoatribuição de cor. Entenderam que “amarelo”, referia-se, literalmente, ao amarelo, e não aos orientais, o que faz pensar que é preciso racializar também as pessoas brancas, cuja cor/raça não é problematizada. Concebido como modelo universal de humanidade, o branco é visto como o padrão de referência, econômico, social e político. Este modelo de branquitude gera uma espécie de pacto fundamental para a manutenção das desigualdades raciais no Brasil (BENTO, 2014).

As falas e dúvidas demonstradas pelos estudantes a respeito da própria cor provocou uma série de interrogações sobre como, e se, as discussões raciais são feitas no Colégio. As próprias respostas dadas pelos docentes que estavam nas salas onde os questionários foram entregues – sendo, estes docentes, todos brancos – sugere a falta de discussões sistematizadas sobre relações étnico-raciais. Essas discussões costumam surgir apenas em situações como a dos questionários, em caso explícito de racismo ou em datas comemorativas. Como na semana da consciência negra, que até 2019, antes da pandemia, era realizada em novembro, próximo à comemoração do *Dia da consciência negra*, e não como preconiza a lei Nº 10.639/2003, de que a História e cultura africana e afro brasileira devem permear todo o currículo da Educação básica.

Durante a aplicação do questionário outras questões foram levantadas pelos estudantes, especialmente em relação aos objetivos da pesquisa e sobre o processo para ingresso na universidade. Muitos alunos externaram o desejo de entrar no mercado de trabalho e de cursar o ensino superior. Contudo, o que chamou nossa atenção foi uma observação feita por uma aluna que questionou a primeira autora deste artigo, querendo saber se era apenas pesquisadora ou se era professora também. Informei que era professora da educação básica e do ensino superior. A jovem, então, retrucou: “*Que legal! Você é preta como eu, e dá aula em uma universidade?*”. Como vemos, seu entusiasmo demonstra a falta de representatividade de pretas e pretos nas escolas e universidades públicas e privadas do país. As estatísticas do próprio Colégio deixaram evidente essa questão: dos 109 professores da instituição, apenas 4 são pretos ou pardos.

Segundo dados divulgados pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), no ano de 2013 a participação das negras e negros como professores nas escolas das redes municipais e estaduais de todo país passou a ser mais equilibrada, já que 44,85 dos professores são negros e 55,15% não negros. As políticas afirmativas, como a lei de cotas raciais em concursos públicos, contribuíram para este aumento, pois, de acordo com os dados do mesmo departamento, em 2002 as disparidades eram mais significativas – 37,94% dos professores eram negros e 62,06% não negros.

No entanto, esses dados não estão refletidos no colégio onde realizamos a pesquisa, no qual apenas 3,6 % do corpo docente é negro. A surpresa da aluna revela o quanto a falta de professores pretos e pardos impacta negativamente os alunos negros, que não se veem representados entre os docentes e a equipe gestora. O estranhamento da aluna ao ver uma pesquisadora e professora universitária preta – o que é ainda mais raro, já que somente 16% dos professores universitários do país são autodeclarados pretos e pardos – é significativo: ver uma pessoa igual a ela, em uma situação que pode ser considerada de sucesso na carreira, pode auxiliar na construção de outras perspectivas de futuro. Naquele momento, a aluna se viu representada.

A devolutiva dos questionários possibilitou a construção de dados preliminares que foram explorados ao longo da pesquisa, bem como as interações realizadas com nossos interlocutores nesse primeiro momento. Dos 386 alunos matriculados em todas as turmas da 3ª série do ensino médio, 276 alunos responderam ao instrumento. Considerando o percentual de pretos e pardos, constatamos que há uma proporcionalidade entre alunos negros matriculados e alunos brancos, embora o número de pretos seja bem menor do que o de brancos. No levantamento inicial realizado por meio das atas de resultados finais, 89 alunos apresentaram “bons” resultados. Destes, 62 responderam ao questionário. A maioria dos alunos com bons rendimentos são brancos, ratificando as pesquisas que investigam o fracasso escolar de estudantes negros na educação básica. Essas pesquisas revelam que o fracasso está localizado nos alunos negros (pretos e pardos).

### **3 PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE AS QUESTÕES RACIAIS NO COLÉGIO E SEUS IMPACTOS (IN)VISÍVEIS**

Durante as entrevistas foi possível apreender a percepção dos estudantes sobre o colégio, visão que variou bastante de acordo com as turmas e cursos. Os estudantes do Áudio e Vídeo (AV) iniciaram falando que os professores são muitos bons, que procuraram ajudar no retorno presencial. Porém, logo em seguida, a aluna que chamarei de Elisa, afirmou: “*Esse colégio é muito branco*”. Alguns alunos riram e concordaram, já que de acordo com os estudantes, eles têm apenas três professores pretos. Ao perguntarmos se eles achavam que esse fato fazia alguma diferença, obtivemos a seguinte resposta: “*De verdade assim, diferença, diferença, mais ou menos, porque falta a inclusão dos negros na sociedade. Mas a gente já se acostumou a ver coisas assim. É o normal né?!*” (ELISA).

Foi possível compreender que até essa conversa ser realizada, algumas questões raciais não eram percebidas pelos alunos. Percebemos que houve uma admiração por parte de todos os que estavam presentes quando mencionamos o quantitativo de professores pretos e pardos do Colégio, e que não ter pessoas negras em posições de destaque é o “normal” a ser visto na sociedade. Caio,

outro aluno da turma, fez a seguinte observação: “*Mas isso é o normal, todos os lugares que a gente vai tem muito branco*”. No entanto, apesar da breve consideração sobre a falta de professores negros e dos espaços embranquecidos, a resposta de todos foi que isso não afeta o aprendizado deles. Na perspectiva desses jovens, as alunas e alunos são bem integrados: “*é bem misturado*”. Os estudantes enfatizaram muito o quanto os professores são bons e unidos, pois trabalham juntos no curso desde a sua criação. Eles definem o curso de Áudio e Vídeo como uma grande família, onde todos se conhecem e se cuidam.

Já a percepção dos estudantes do curso de Química difere bastante. Eles disseram que há bons professores no curso, bem preparados, mas que não se relacionam bem com os alunos. Houve reclamações a respeito de 2 professores por causa do excesso de exigências – fato que teria ocasionado, segundo os estudantes, algumas crises de ansiedade e até desmaios durante a apresentação de trabalhos numa aula. Os relatos que seguem, extraídos da fala de 2 alunos do curso, ilustram essas questões. Enquanto um aluno tenta justificar a atitude de uma professora, que chamaremos aqui de Celma, a outra afirma ser indefensável o modo com o qual a docente se relaciona com os estudantes:

*Ah, a questão é que tipo assim, ela, se ela ver que a pessoa não estudou, ela cai em cima porque ela cobra mesmo. Tipo assim, eu não acho que ela esteja errada. Ela faz isso com todo mundo. (LEONARDO). Ela não precisa humilhar. Humilhar. Mas não precisava falar do jeito que falou com a Gabi falando com ela, que ela é gorda! Não dá nem pra defender. Vocês acham que isso vai surtir algum efeito positivo nela? Não. Eu acho que a gente faz negócio assim, na força do ódio mesmo! (...) Só que o problema é quem tem ansiedade, quem fica com esse medo. (SAMARA).*

Na fala dos estudantes fica explicitado o nível de exigência da professora; os relatos demonstram que ela leva os alunos ao limite, acreditando que esta é a melhor maneira de obter deles bons resultados. Alguns estudantes, apesar da pressão, conseguem estudar e obter bons resultados; no entanto, há outros que não alcançam os objetivos e são levados a situações extremas, como as crises de ansiedade. A aluna que, segundo o relato acima, teria desmaiado durante a apresentação de um seminário entrou na sala enquanto a conversa ocorria e foi possível ver que se tratava de uma aluna branca e obesa – motivo que teria, de acordo com os estudantes, provocado os comentários da professora. A professora teria dito que a estudante deveria emagrecer, melhorar sua aparência, se quisesse ingressar no mercado de trabalho. O ocorrido, segundo os relatos, teria desencadeado a crise de ansiedade que culminou no desmaio da estudante. Ao serem questionados se notavam alguma atitude racista por parte da professora, todos responderam que não, comentando que ela, inclusive, dispensaria mais atenção a um dos estudantes negros que participava da nossa conversa – estudante este que é considerado pelo grupo e pelos professores

como um bom aluno. Segundo o ponto de vista desses estudantes, professores como ela dão mais atenção aos “bons alunos”.

Ao analisarmos os relatos acima sobre a professora Celma, se fica nítido o preconceito relacionado à obesidade, pode-se dizer que os alunos não percebem o mesmo em relação à cor/raça. Ao contrário: os estudantes avaliam que a professora dispensaria mais atenção a um aluno negro por considerá-lo um “bom” aluno. No entanto, outros relatos sugerem discursos e práticas racistas que muitas vezes não são compreendidos como tais pelos estudantes. Com efeito, algumas alunas do curso descreveram uma situação clara de racismo, mas não a perceberam como tal:

*Natália: Ontem ela falou do cabelo, está solto, no olbo, não pode isso no trabalho. Vai atrapalhar você. Ela falou até isso com Riquelme. A Giovana estava com o cabelo solto, eu estava. Todo mundo estava.*

*Pesquisadora: E como é o cabelo do Riquelme?*

*Juliana: Ah, é assim cacheado, meio crespo e tem uma franja. Ela não falou nada quando a Giovana estava apresentando antes dele, e ela não mandou prender.*

*Pesquisadora: E como é o cabelo da Giovanna?*

*Michele: Tem uns cachos, mas é mais para liso. E também teve da Carol, também estava com cabelo solto, mas é liso o da Carol.*

*Natália: ela já é cismada com o cabelo dele desde o primeiro ano. E agora eles vão entrar num laboratório. Todo mundo tem que prender o cabelo entendem? Mas teve uma vez que ela (Celma), foi lá e prendeu o cabelo dele, falou que ele não tinha prendido isso direito. Aí ela foi lá e prendeu o cabelo dele, pra ele. Ele ficou com uma cara muito feia depois. Pro laboratório todo mundo tem que prender, mas para apresentar trabalho, ela não faz quem tem cabelo liso prender.*

*Michele: Eu até prendi o meu ontem, achando que ia apresentar o trabalho, mas acabei não apresentando.*

Como vemos, a fala das estudantes demonstra a presença do racismo estrutural, embora, pela maneira como narram o fato, pareçam não perceber seu sentido. Analisando a essência do racismo brasileiro, Bersani (2017) alude ao seu caráter estrutural e, portanto, em grande parte, inconsciente:

*Assim, por corresponder a uma estrutura, o racismo não está apenas no plano da consciência – a estrutura é intrínseca ao inconsciente. Ele transcende o âmbito institucional, pois está na essência da sociedade e, assim, é apropriado para manter, reproduzir e recriar desigualdades e privilégios, revelando-se como mecanismo colocado para perpetuar o atual estado das coisas. Trata-se de um elemento estrutural no Brasil porque formatado desde a vigência do escravismo colonial como modo de produção (BERSANI, 2017, p. 381).*

As atitudes da docente expressam esse racismo que “não está apenas no plano da consciência”, sendo parte das estruturas sociais, assentadas, culturalmente, no mito da democracia racial (FIGUEIREDO; GROSFUGUEL, 2009, p. 228). Embora de modo geral os alunos negros mencionem o racismo estrutural, parece que não se dão conta de sua manifestação nos discursos e práticas sociais. São manifestações que parecem ficar disfarçadas em meio a outros discursos e



práticas preconceituosas, como as relatadas contra a aluna que está fora dos padrões de beleza por ser obesa.

Em suma, o racismo que uma instituição manifesta faz parte de uma estrutura social que é internalizada pelos indivíduos, de forma mais ou menos consciente; portanto, se queremos uma sociedade mais justa e igualitária, não se pode desconsiderar os mecanismos simbólicos de reprodução do racismo estrutural presentes nas instituições que compõe a sociedade – como a escola.

#### **4 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA DISCUSSÃO EMANCIPATÓRIA**

A discussão sobre formação de professores para a educação das relações étnico raciais, com vistas a uma educação antirracista é recente. Até a promulgação da Lei Nº 10.639/2003, que chegou ao congresso por meio de muita luta dos movimentos sociais, pensar uma educação antirracista não era pauta, tampouco fazia parte do itinerário acadêmico nos cursos de licenciatura. As articulações ganharam força a partir dos anos de 1980, pois neste período, com a redemocratização do país, ocorreram mudanças significativas na perspectiva de luta contra o racismo. Anteriormente a luta do movimento negro visava combater a ditadura civil militar vigente no país (PEREIRA, 2016). Desse modo, as estratégias ganham novos rumos, passando pela busca de ações afirmativas para os negros no Brasil, como a referida lei, e também a lei de cotas raciais.

As Leis Nº 10.639/2003 e 11.645/2008 podem ser consideradas como propulsoras de avanços na discussão étnico-racial nas escolas, trazendo à tona pontos importantes, antes trabalhados apenas pelo movimento negro em espaços específicos e que estiveram em discussões e ações do movimento. As ações não aconteceram de forma estanque, apenas no momento da criação da lei, e abriram caminho para outras tantas discussões no plano acadêmico, levando um germe deste debate para a formação de professores.

Como resultado direto ou indireto das proposições do Movimento Negro, é possível destacar algumas ações sistematizadas na área educacional e social, tais como: o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação para as Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2009); a Lei Federal 12. 288/2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial; a Lei Nº 12.711/2012 que dispõe sobre as cotas raciais para ingresso nas universidades federais e nas instituições federais técnicas de Nível médio; aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola – Parecer CNE/CEB 08/12, pelo Conselho Nacional de Educação; e a sanção da Lei 12.990/2014, que

aprovou a reserva de vagas 20% das vagas em concursos públicos e para cargos públicos, em empresas e autarquias administrados pela União (GOMES, 2017).<sup>5</sup>

Pensar e executar uma educação antirracista precisa passar por uma formação de professores inicial e continuada que traga reflexões e busque práticas sobre a temática, considerando que grande parte dos docentes, já inseridos nas instituições de ensino, foram formados sob a égide do mito da democracia racial, acreditando que todos têm as mesmas oportunidades na sociedade e, principalmente, na educação. Alguns elementos de combate ao racismo, como as discussões acadêmicas sobre o tema, deveriam compor os currículos da formação dos professores em todos os níveis de ensino e das ciências da educação que discutem a práxis educacional.

Os professores são, ou deveriam ser, responsáveis pela elaboração dos currículos escolares que, de forma consciente ou inconsciente, trazem fortes elementos da cultura hegemônica. Há uma construção e reconstrução de saberes a serem abordados pela escola em seus currículos; e quando os docentes passam a ter clareza destes elementos constituintes do currículo, e de suas práticas pedagógicas, a construção de uma educação equânime pode ocorrer. Mas para que isto aconteça os profissionais da educação não podem ser alijados do direito à elaboração dos currículos e de conhecimentos básicos que podem contribuir para erradicar preconceitos.

A formação de professores com vistas ao trabalho com as relações étnico raciais deve contemplar aspectos voltados à sensibilização dos docentes e à criação de estratégias ligadas ao combate a toda forma de discriminação e preconceito, sem esquivar as discussões sobre os pontos nevrálgicos e de tensão que a temática implica, como os campos de disputa curriculares na formação docente.

Existe uma hierarquia não expressa nas disciplinas que compõem as licenciaturas, principalmente no que tange à formação dos professores especialistas em disciplinas específicas, como Língua Portuguesa, Matemática e História, entre outras. Habitualmente, os componentes curriculares que abordam a formação específica ganham mais destaque e valor, e as disciplinas do corpo pedagógico (disciplinas pedagógicas), são deixadas em segundo plano. Nos cursos de Pedagogia, onde são formados professores generalistas para os anos iniciais e técnicos educacionais, esta ordem de conteúdos hierárquicos (disciplinas como Didática e Fundamentos da Educação) são mais valorizados, podendo variar de acordo com o interesse na futura atuação das estudantes; ou seja, se serão professoras ou desempenharão funções técnicas, como coordenadoras pedagógicas, orientadoras educacionais ou gestoras, dentre outras funções.

---

<sup>5</sup> Essa legislação, apresentada de forma sintética, foi promulgada nos governos do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva e da ex-presidenta Dilma Rouseff.

Em sua pesquisa sobre a questão étnico racial na formação de professores, Ferreira (2019) nota que há uma hierarquia entre os saberes e que estes saberes fazem parte de um campo em constante disputa, estando em grande parte à serviço das elites dominantes. Dessa forma, não haveria interesse, inclusive por parte dos docentes, em discutir relações étnico- raciais ao longo da formação acadêmica, ou mesmo em momentos de formação continuada:

Uma abordagem sociológica ajudou a evidenciar que entre os conhecimentos escolares não é atribuído o mesmo valor, considerando que no interior de um mesmo currículo, certas matérias “contam” verdadeiramente mais que outras, seja por seus horários, seja por seus pesos relativos na avaliação que é feita dos alunos. Isso resulta de alguma forma, na desvalorização ou na valorização de determinados conhecimentos acadêmicos (FERREIRA, 2019, p. 179).

Pensar nas questões curriculares considerando este campo de disputas e no desprestígio social de certos conteúdos remete às colocações da professora Ana, uma de nossas interlocutoras de pesquisa, quando informou sobre um dos projetos da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC/RJ, que propõe a criação de grupos de discussões sobre questões como raça e gênero nas escolas da rede estadual. Porém, as informações oferecidas pela professora indicam que a elaboração da cartilha não passou pelas discussões com professores e alunos e, conforme sugere seu relato, parece ser algo para apenas fazer cumprir a legislação vigente:

*É, então essa comissão era pelo que eu conversei com o Olavo lá da regional, é para fazer cumprir a lei da obrigatoriedade de ter o ensino da cultura, é a 10.639. E aí o que que acontece? Não existe um método correto para fazer não. Eles mandaram uma cartilha e nós teríamos que trabalhar essa cartilha. E aí como o Olavo que é o responsável estadual por isso, ele não dá conta de estar em todas as escolas, ele pediu ajuda aos professores para participarem dessa comissão. Não. A Alice jogou lá no Zap, né? E tal, e eu falei que eu queria participar. Eu não sabia nem do que se tratava não, depois que eu fui ver o que que é. E ele falou comigo que também nessa comissão trabalharia outras questões de interculturalidade. A questão de gênero, outras coisas... Mas o que acontece? Eu dou aula de Química e Biologia. Então para encaixar isso na minha disciplina é complicado. Num ano pós-pandemia, com todas as dificuldades que eles estão... Então eu pedi ajuda de alguns professores de projeto de vida. De Sociologia. Filosofia para estar trabalhando esse ano essa cartilha. Mas vou ser bem sincera com você. O que o Estado quer é assim que se faça, é trabalhe aquela cartilha, faça foto ou que faça assim trabalhe as datas. “Dia do índio”, “dia da consciência negra”. Pelo amor de Deus!! Querem tanto que teve a data, eles querem que você tenha lá foto de algum trabalho e mande pra eles e aquilo ali fica documentado (ANA, PROFESSORA 2022).*

Como vemos, seu relato levanta uma série de questões: “o fazer cumprir a lei” sem que haja uma preocupação com a falta de discussões sistematizadas sobre o tema, de maneira que todos os professores se sintam capazes de realizar o debate proposto, independentemente da disciplina que lecionem, conforme preconiza a legislação vigente: “§ 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras” (BRASIL, 2003). Dessa forma, os conteúdos aos quais a Lei

10.639/2003 se refere devem ser trabalhados em todo currículo escolar, em todas as disciplinas, e não exclusivamente em Artes, Literatura e História. Dito isto, é preciso considerar que o problema está localizado no “*fazer cumprir a lei*” sem suas observâncias, pois não há um material preparado que problematize as questões raciais, de gênero e culturais existentes, visto que, de acordo com o relato da professora, a cartilha aborda aspectos históricos das questões raciais, sem abranger as lutas e problemas atuais sofridos pela população negra do país. “*É uma abordagem histórico cultural, falando da formação do povo, língua, artes, por aí*”, como nos disse Ana.

Outra questão que o relato da docente sugere é a falta de uma formação continuada de professores que vise discutir, de maneira sistematizada, as relações étnico-raciais e de gênero. Os professores, de modo geral, não foram formados por currículos que contemplem tais demandas. Assim, o processo de formação continuada dos docentes é fundamental para que essas distorções sejam corrigidas. A falta de formação adequada é percebida até nos termos usados pelo gestor da SEEDUC/RJ e nas ações propostas, uma vez que propõe que sejam “tiradas fotos”, para que haja o registro formal da ação desenvolvida, sem o devido cuidado com o tema propriamente dito. A dinâmica apresentada para o trabalho com a cartilha remete ao praticado de forma corriqueira: o trabalho com datas comemorativas. Assim, a proposta se torna destituída de sentido, servindo apenas para cumprir um calendário de datas, ou “*para fazer cumprir a lei*”, ratificando estereótipos contra negros, indígenas, mulheres e a população LGBTQI+.

De fato, muitas ações pedagógicas no espaço escolar têm acontecido apenas nas datas comemorativas e momentos que mais ratificam estereótipos, sem fomentar um trabalho constante capaz de desconstruir mitos e preconceitos. Contudo, não podemos desconsiderar que o processo de formação docente é contínuo, dinâmico e abarca pensamentos da nova historiografia, favorecendo a constituição de um novo olhar em relação à forma como é vista a História dos negros escravizados, na contribuição deste povo, assim como na dos indígenas, na construção social e econômica brasileira.

Como observam Oliveira e Lins (2020), há uma afirmação da temática racial nos espaços escolares, que vêm se constituindo por meio de pressões exercidas pelos movimentos negros e discussões acadêmicas que ganham corpo e reverberam socialmente. Dessa forma, a questão se torna relevante à medida que entrelaça conhecimento, socialização e educação, estando presente nos espaços escolares e cobrando dos docentes uma tomada de posição. O momento não se restringe apenas a denúncias de práticas de racismo, preconceito, discriminação, mas à elaboração de práticas pedagógicas que revelam mudanças na formação dos professores, seja por pressão dos movimentos sociais, seja por iniciativa dos próprios professores.

Construir uma educação progressista, fundada na busca pela diminuição das desigualdades sociais e raciais, faz com que docentes compreendam que é necessária uma mudança de paradigma, no modo de enxergar e realizar as práticas educativas que discutam as relações de poder, de como se constitui a estrutura social que valoriza os saberes produzidos e valorizados pela elite, que é racista e classista. E fazer pensar como a nova legislação sobre educação antirracista pode impactar a formação de novos docentes.

Como observamos nos relatos das professoras entrevistadas, a diversidade cultural e racial no colégio onde realizamos a pesquisa é uma questão considerada; entretanto, não há uma problematização a respeito do racismo estrutural, não há uma reflexão sistemática sobre a docência e o contexto brasileiro, sobre as políticas de ações afirmativas – ações imprescindíveis na construção de uma educação equânime a antirracista. Ademais, toda a legislação vigente precisa, de fato e de direito, compor a formação docente inicial e continuada. Os professores da educação básica deveriam ter amplo acesso à formação e capacitações que promovam a reflexão sobre a presença, não apenas da diversidade cultural no espaço escolar, mas também dos desdobramentos do racismo estrutural nos discursos e práticas cotidianas. O material produzido pela SEEDUC/RJ parece não dar conta deste processo de formação e reflexão – e sequer foi apresentado a todos os docentes para que o debate pudesse acontecer de forma democrática e ampla, de maneira a propiciar, talvez, a percepção e compreensão dos comportamentos preconceituosos. Essa compreensão por parte dos docentes permitiria aos estudantes a compreensão do ciclo das desigualdades educacionais e do racismo, propiciando uma reflexão crítica a respeito das situações a que são expostos no cotidiano escolar.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa realizada nos possibilitou compreender que no colégio onde realizamos a pesquisa o racismo se manifesta como na sociedade – de forma estrutural e quase imperceptível, e que as estudantes negras e negros que o sofrem, de modo geral, não são capazes de compreender plenamente a violência simbólica à qual estão sendo submetidos. As desigualdades sociais e o racismo estrutural presentes na sociedade manifestam-se, também, na escola, que tende a reproduzir essas hierarquias sociais e raciais. E a falta de discussões teoricamente fundamentadas e sistemáticas sobre essas questões nas escolas, com docentes e discentes, só faz reforçar essa situação, fazendo com que alunas, alunos e professores naturalizem as situações de racismo vivenciadas pelos estudantes negros.

O baixo quantitativo de professoras e professores negros no colégio onde realizamos a pesquisa é um dado que merece ser destacado, dado este presente nas instituições da educação básica ao ensino superior, como constatado em estatísticas. Alguns poucos alunos questionaram, no decorrer de nossas conversas, não se verem representados, mas boa parte destes jovens não percebem esse problema como manifestação do racismo estrutural, assim como não percebem, em certos discursos e práticas pedagógicas, atitudes racistas. Para eles é tão natural não ver mulheres e homens negros em posição de destaque, ou em postos de comando, que esta questão não se coloca: o colégio é apenas mais um espaço dentro da estrutura social a reproduzir o racismo e a falta de oportunidades. Desta forma, a falta de representatividade é mais um elemento que diminui a falta de oportunidades educativas de jovens negras e negros no espaço escolar.

Contudo, não podemos deixar de apontar que mesmo com menos oportunidades educativas, poucas discussões sobre questões raciais, um currículo embranquecido e a não percepção de que uma educação antirracista pode possibilitar a conquista de direitos, há jovens que são esperança de mudanças; que estão aprendendo a lutar por direitos; que estão aprendendo que são mais que suas notas; que ter sucesso escolar é compreender o seu lugar no campo que os constituiu, e contra o qual eles estão lutando, junto com professores que conseguem quebrar este ciclo de reprodução e fracasso que atinge tantos jovens negros que foram excluídos da escola por não se sentirem apropriados para esse espaço, por vezes elitista e segregador.

## REFERÊNCIAS

BENTO, M. A. S. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (orgs.) **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2014.

BERSANI, H. Racismo estrutural e o direito à educação. **Revista Educação em Perspectiva**. Viçosa, v.8, n.3, p. 380 – 397, set./dez. 2017.

BRASIL. **Lei no 10.639**, de 9 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. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 10 de out. 2022.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100. Especial, p. 1105 – 1128, out. 2007.

FERREIRA, V. M. **A questão étnico racial na formação de professores: análise de currículos.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2019.

FIGUEIREDO, A. GROSFOGUEL, R. Racismo à brasileira ou racismo sem racistas: colonialidade do poder e a negação do racismo no espaço universitário. **Sociedade e Cultura.** Goiânia, v. 12, n. 2, p. 223- 234, jul./dez. 2009.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

MUNANGA, K. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. **Estudos Avançados.** São Paulo, ano 18, n. 50, 2004.

PEREIRA, A. A. O movimento negro brasileiro e a lei nº 10.639/2003: Da criação aos desafios para a implementação. **Revista Contemporânea de Educação.** Rio de Janeiro, v. 12, n. 22, p. 13-30, ago/dez de 2016.

PIZA, E. ROSEMBERG, F. Cor nos censos brasileiros. In: CORONE, I. BENTO, M. A. S. (org.) **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2017.

OLIVEIRA, L. F. de, LINS, M. R. F. Pedagogia decolonial e didática antirracista. In: SOUZA, N. S. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

Enviado em: 16/03/2023  
Aceito em: 04/05/2023