



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARRAIAS
CURSO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO**

ALINE RIBEIRO SILVA

RACISMO ESTRUTURAL E O ACESSO DE PESSOAS NEGRAS À EDUCAÇÃO

**Arraias, TO
2025**

Aline Ribeiro Silva

Racismo Estrutural e o Acesso de Pessoas Negras à Educação

Monografia apresentada à Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Universitário de Arraias para obtenção do título de bacharel em Direito.

Orientador (a): Prof.^a Ma. Luiza Mello Fruet

Arraias, TO

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- S586r Silva, Aline Ribeiro.
Racismo Estrutural e o Acesso de Pessoas Negras à Educação. / Aline Ribeiro Silva. – Arraias, TO, 2025.
65 f.

Monografia Graduação - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus
Universitário de Arraias - Curso de Direito, 2025.
Orientador: Luiza Mello Fruet

1. Educação. 2. Racismo Estrutural. 3. Desigualdade Social. 4. Políticas
Públicas. I. Título

CDD 340

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizada desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Aline Ribeiro Silva

Racismo Estrutural e o Acesso de Pessoas Negras à Educação

Monografia apresentada à UFT – Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Arraias, Curso de Direito foi avaliado para a obtenção do título de Bacharel em Direito e aprovada em sua forma final pela Orientadora e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: 12/ 02 / 2025

Banca Examinadora:

Prof.^a Ma. Luiza Mello Fruet, UFT

Prof.^a Dra. Lorena Lima Moura Varão, UFT

Prof. Me. Rômulo José Barboza dos Santos, UNICRUZ/RS

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que de alguma forma contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho, e em especial a minha mãe Maria de Jesus, por sua colaboração desde o projeto de pesquisa até o trabalho final, por todos os conselhos e puxões de orelha, e ao meu pai Luiz Carlos por ser minha fortaleza, por todo o incentivo e apoio incondicional.

À minha família por acreditar em mim e vibrar junto comigo a cada nova conquista.

Aos meus amigos, em especial minha amiga Jucineia, minha parceira durante os últimos anos da graduação, por sonhar junto comigo, por ter mais fé em mim do que eu mesma, você é uma amiga muito valiosa, sem essa parceria não chegaríamos aqui, mas conseguimos! Agradeço

À minha orientadora, Luiza Fruet, pelo incentivo e dedicação durante o desenvolvimento deste trabalho.

À Universidade Federal do Tocantins, pelo ambiente acolhedor e por ter se tornado uma segunda casa, jamais poderia imaginar que entraria na universidade como aluna e terminaria como servidora efetiva da instituição, é um prazer e uma honra fazer parte dessa Universidade.

Aos meus artistas favoritos por serem uma fonte inesgotável de força, inspiração e apoio, por me instigar a refletir sobre a sociedade e nosso lugar no mundo, a música, sem dúvidas é bem mais do que um mero entretenimento. Agradeço aos artistas que me inspiraram a explorar temas como a desigualdade social e discriminação racial e a encontrar novas formas de expressar minhas ideias. A trilha sonora da minha vida, sem dúvida, contribuiu para a construção deste trabalho.

RESUMO

Esta monografia tem como objetivo discutir a desigualdade racial no acesso à educação no Brasil, com foco no papel do racismo estrutural. A pesquisa combina a análise quantitativa de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) com a revisão bibliográfica do tema em questão. Inicialmente, é realizada uma contextualização histórica da educação brasileira, evidenciando como constituições e leis educacionais foram historicamente moldadas por um contexto de desigualdade racial, perpetuando barreiras ao acesso à educação para pretos e pardos. Em seguida, a pesquisa investiga as políticas públicas educacionais implementadas no país, com destaque para as ações afirmativas, e analisa os dados da PNAD Contínua a fim de identificar as disparidades existentes no acesso à educação entre brancos e negros evidenciando a persistência de mecanismos que dificultam a igualdade racial no âmbito educacional. Além disso, a monografia apresenta o conceito de racismo estrutural e seus mecanismos de acordo com a bibliografia, e destaca o papel da meritocracia na naturalização da desigualdade racial. Os resultados da pesquisa demonstram que o racismo estrutural é um obstáculo significativo para o acesso de pretos e pardos à educação de qualidade. A análise revela a complexidade da desigualdade racial no sistema educacional brasileiro, que se manifesta em diferentes dimensões, como na evasão escolar e no desempenho acadêmico. Os resultados obtidos contribuem para o debate sobre a necessidade de ações mais efetivas para superar a desigualdade racial no acesso à educação.

Palavras-chaves: Educação. Desigualdade Social. Políticas Públicas. Racismo Estrutural.

ABSTRACT

This research aims to discuss racial inequality in access to education in Brazil, focusing on the role of structural racism. The research combines a quantitative analysis of data from the Continuous National Household Sample Survey (PNAD Contínua) with a literature review on the topic. Initially, a historical context of Brazilian education is carried out, highlighting how constitutions and educational laws have been historically shaped by a context of racial inequality, perpetuating barriers to education for black and brown people. Next, the research investigates the educational public policies implemented in the country, with emphasis on affirmative actions, and analyzes data from PNAD Contínua to identify existing disparities in access to education between white and black people, highlighting the persistence of mechanisms that hinder racial equality in the educational field. In addition, the monograph presents the concept of structural racism and its mechanisms in accordance with the bibliography, and highlights the role of meritocracy in the naturalization of racial inequality. The research results demonstrate that structural racism is a significant obstacle to the access of black and brown people to quality education. The analysis reveals the complexity of racial inequality in the Brazilian educational system, which manifests itself in different dimensions, such as school dropout and academic performance. The results obtained contribute to the debate on the need for more effective actions to overcome racial inequality in access to education.

Key-words: Education. Social Inequality. Public Policy. Structural Racism.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 - Taxa de analfabetismo (%)..... | 30 |
| Figura 2 - Pessoas de 25 anos ou mais de idade que concluíram ao menos a etapa do ensino básico obrigatório, segundo o sexo, a cor ou raça e as Grandes Regiões (%)..... | 31 |
| Figura 3 - Pessoas de 14 a 29 anos e que não frequentam escola, com nível de instrução inferior ao médio completo, segundo o sexo e cor ou raça..... | 32 |
| Figura 4 - Número médio de anos de estudo das pessoas de 25 anos ou mais de idade, segundo o sexo, a cor ou raça e as Grandes Regiões (anos)..... | 34 |
| Figura 5 - Pessoas de 14 a 29 anos com nível de instrução inferior ao médio completo, por motivo do abandono escolar ou de nunca ter frequentado escola (%)..... | 35 |
| Figura 6 - Distribuição das pessoas de 15 a 29 anos de idade, por condição de estudo e situação na ocupação (%)..... | 36 |
| Figura 7 - Pessoas de 15 a 29 anos de idade, com no máximo o ensino superior incompleto, que não frequentavam escola ou curso da educação profissional ou de pré-vestibular, segundo o sexo, a cor ou raça e as Grandes Regiões..... | 37 |
| Figura 8 - Pessoas que frequentavam ou concluíram curso técnico de nível médio, por sexo e cor ou raça, segundo a condição de estudante (%)..... | 39 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO..... | 10 |
| 2 ENTRE A PROMESSA E A REALIDADE: A EDUCAÇÃO NAS CONSTITUIÇÕES E A EXCLUSÃO DOS NEGROS..... | 12 |
| 2.1 "Cidadãos" com Direitos Limitados: A Educação e a População Negra na Constituição de 1824..... | 15 |
| 2.2 O Direito à Educação e a Questão Racial: Um Olhar para as Constituições Brasileiras..... | 18 |
| 3 DESIGUALDADES RACIAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UM PANORAMA A PARTIR DA PNAD CONTÍNUA E DAS POLÍTICAS PÚBLICAS..... | 28 |
| 3.1 Desafios e Obstáculos: A Educação de Pretos e Pardos segundo a PNAD Contínua. | 28 |
| 3.2 Ações Afirmativas e o Sistema Educacional Brasileiro: Desvendando as Lacunas das Políticas Educacionais para a População Negra..... | 40 |
| 4 RACISMO ESTRUTURAL E AS BARREIRAS AO ACESSO À EDUCAÇÃO..... | 47 |
| 4.1 Conceitos, Mecanismos e Implicações do Racismo Estrutural para a Educação Brasileira..... | 48 |
| 4.2 O Pacto da Branquitude e a Meritocracia: Dispositivos de Reprodução da Desigualdade Racial na Educação..... | 52 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 59 |
| REFERÊNCIAS..... | 62 |

1 INTRODUÇÃO

A desigualdade racial no acesso à educação é um problema profundamente enraizado no racismo estrutural que permeia a sociedade. A herança da escravidão e as históricas desigualdades sociais impõem barreiras significativas para que pessoas negras exerçam plenamente seu direito à educação. Embora a Constituição Federal de 1988 (CF/1988) garanta a igualdade de todos perante a lei, a realidade demonstra que a institucionalização de direitos não é suficiente para eliminar as disparidades.

Dessa forma, cabe discutir a assimetria entre os direitos positivados e o acesso a eles através do exame dos dados estatísticos da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua). Essa disparidade se mostra um resultado direto do racismo estrutural entranhado nas diversas esferas da sociedade brasileira, limitando as oportunidades educacionais para os negros.

Nesse sentido, a hipótese é de que as desigualdades no acesso à educação entre brancos e pretos e pardos, é resultado do racismo estrutural e de seus mecanismos. A disparidade no acesso à direitos reflete a imensa desigualdade social do país, não apenas no que concerne a dificuldade de efetivar as políticas públicas de inclusão dos negros, mas também na premissa de que o ordenamento jurídico precisa ter o compromisso com a dignidade da pessoa humana, em seu viés promocional e garantidor.

Dessa forma, o objetivo central é investigar o racismo estrutural como um dos principais fatores que impedem a população negra de acessar plenamente o direito à educação no Brasil. Para tanto, busca-se evidenciar as barreiras enfrentadas por essa população no sistema educacional, através da análise de dados estatísticos e da revisão de obras de intelectuais negros como Sueli Carneiro, Djamila Ribeiro e Silvio Almeida. Ademais, propõe-se analisar brevemente a evolução histórica do acesso à educação no Brasil, desde a primeira Constituição, problematizar as ações afirmativas voltadas para a equidade racial e correlacionar esses elementos com o conceito de racismo estrutural.

A metodologia empregada neste estudo adota uma abordagem qualitativa e crítica, combinando diversas técnicas de pesquisa para analisar o racismo estrutural e suas manifestações na educação. A pesquisa bibliográfica foi fundamental para mapear as principais obras e autores sobre o tema. A análise de dados estatísticos permitiu evidenciar as desigualdades raciais nos indicadores educacionais. A análise crítica do discurso meritocrático desconstruiu a ideia de que o sucesso individual independe das desigualdades estruturais. A abordagem interseccional possibilitou compreender como raça, classe social e gênero se

articulam para produzir diferentes experiências educativas. Por fim, a pesquisa qualitativa, dedicou-se a examinar o contexto histórico e social da educação brasileira, priorizando as políticas públicas e ações afirmativas que visam a superação das desigualdades raciais.

Desse modo, o primeiro capítulo deste trabalho abordará as principais diretrizes educacionais presentes nas Constituições brasileiras desde a constituição do Império até a promulgação da CF/1988. A análise comparativa revelará como a educação era concebida e tratada em cada período histórico, evidenciando as profundas desigualdades sociais e o limitado acesso à escola que caracterizaram o Brasil por muitos anos. A cobrança de mensalidades em diversos níveis de ensino, a concentração de recursos em poucas instituições e a ausência de políticas públicas efetivas para a universalização da educação básica são alguns dos desafios enfrentados pela educação brasileira ao longo do tempo.

No segundo capítulo, emergem reflexões acerca da análise dos dados da PNAD Contínua, em conjunto com as contribuições teóricas de autoras como Sueli Carneiro e Lilia Schwarcz, o que permite uma interpretação mais profunda das disparidades educacionais. Além disso, ao analisar as políticas públicas de inclusão racial e o compromisso constitucional com a educação, busca-se compreender a atuação das ações afirmativas a fim de corrigir as desigualdades estruturais que perpetuam o privilégio branco.

Servindo-se dos conceitos de racismo estrutural e do pacto da branquitude, o terceiro capítulo busca elucidar como o racismo estrutural e o sistema meritocrático podem dificultar o acesso a direitos, em especial ao direito à educação. Dessa forma, é essencial refletir sobre como o racismo estrutural, enquanto fenômeno social, contribui para a perpetuação das desigualdades raciais no acesso à educação. Além disso, é importante considerar como as políticas públicas podem reduzir a discrepância de acesso à educação entre brancos e negros no Brasil, assim como a dificuldade de permanência desses grupos nos ambientes educacionais.

2 ENTRE A PROMESSA E A REALIDADE: A EDUCAÇÃO NAS CONSTITUIÇÕES E A EXCLUSÃO DOS NEGROS

Este capítulo busca traçar um panorama histórico da educação no Brasil, desde a primeira constituição até os dias atuais, com o objetivo de evidenciar como o racismo estrutural moldou e continua a moldar as políticas educacionais e as experiências da população negra. Ao analisar a evolução das constituições, pretende-se demonstrar como as desigualdades raciais foram construídas e perpetuadas no sistema educacional brasileiro.

Nesse contexto, é crucial compreender que a ideologia dominante na época da escravidão desempenhou um papel fundamental na construção dessas desigualdades. A população negra era vista como incapaz de adquirir conhecimento, sendo considerada propriedade e naturalmente inferior ao ideal de humanidade representado pelos brancos (DAVIS, 2016). Em “Mulheres, Raça e Classe”, Angela Davis (2016), traz relatos da luta das mulheres pretas e brancas pela alfabetização da população negra dos Estados Unidos e como enfrentaram barreiras raciais, econômicas e os esforços violentos de coibir o acesso à educação.

Ortegal (2018) aponta em sua obra que o racismo não se tratava meramente de uma distinção entre classes sociais. A classe dominante, através da biologia, da medicina, da criminologia e também da religião, definia quem era considerado humano e quem não era. Foi nesse contexto que as “teorias deterministas, também denominadas ‘darwinistas raciais’, pretenderam classificar a humanidade em raças, atribuindo-lhes distintas capacidades físicas, intelectuais e morais” (SCHWARCZ, 2020, p. 25).

Segundo Schwarcz (2020), nesses modelos eugenistas os homens brancos e ocidentais ocupam o topo da pirâmide social e as populações mestiças são consideradas inferiores e degeneradas por possuírem ascendentes de raças essencialmente diversas. A intenção era justificar, com o amparo da ciência, o domínio biológico dos senhores brancos sobre as demais populações a fim de substituir a desigualdade social produzida pela escravidão por outra, agora justificada pela biologia.

O racismo que permeia a sociedade brasileira manteve o pensamento de que os negros são inferiores e a partir dessa ideia foram disseminadas teorias eugenistas, a fim de promover limpeza étnica no Brasil, além de promoverem a imigração de europeus pobres para suprir a recente demanda de mão de obra e também para embranquecer a população.

Uma das heranças da escravidão foi o racismo científico do século XIX, que dotou de suposta cientificidade a divisão da humanidade em raças e estabeleceu hierarquia entre elas, conferindo-lhes estatuto de superioridade ou inferioridade naturais. Dessas ideias decorreram e se reproduzem as conhecidas desigualdades sociais que vêm sendo amplamente divulgadas nos últimos anos no Brasil (CARNEIRO, 2015, p. 15).

Além da biologia e da medicina, também era comum utilizar argumentos espirituais, e até mesmo pelo senso comum senhorial, a imposição de uma raça de negros e uma de indígenas, estabelecendo distinções entre esses três grandes grupos não apenas para compor uma hierarquia, mas para definir essencialmente o que era ou não considerado humano e conseqüentemente quem podia ou não ter o mínimo existencial (ORTEGAL, 2018).

Na visão de Ferraro (2009), operava no Brasil um modelo de sociedade de economia “agrícola-exportadora-dependente”, marcada por uma estrutura patriarcal e escravocrata, baseada na exportação de produtos agrícolas, onde a divisão entre senhores e escravizados era muito acentuada, excluindo da escola o negro, o indígena e quase a todas as mulheres, gerando um grande contingente de analfabetos e profunda desigualdade social.

Não se escapava da escravidão. Aliás, no caso brasileiro, de tão disseminada ela deixou de ser privilégio de senhores de engenho. Padres, militares, funcionários públicos, artesãos, taverneiros, comerciantes, pequenos lavradores, grandes proprietários, a população mais pobre e até libertos possuíam cativos. E, sendo assim, a escravidão foi bem mais que um sistema econômico: ela moldou condutas, definiu desigualdades sociais, fez de raça e cor marcadores de diferença fundamentais, ordenou etiquetas de mando e obediência, e criou uma sociedade condicionada pelo paternalismo e por uma hierarquia muito estrita (SCHWARCZ, 2020, p. 23).

De acordo com Almeida (2019), o papel da escola dentro de uma sociedade estruturalmente racista como a brasileira, é perpetuar essa hierarquia social baseada na inferiorização intelectual das pessoas negras ao retratar um mundo onde as contribuições de negros e negras para a história, literatura, ciência e afins são minimizadas, resumindo-se a comemorar a própria libertação graças à bondade dos brancos.

Nesse viés, Petrônio Domingues (2009) faz um apanhado histórico sobre a relação entre a educação e o antirracismo no Brasil pós-abolição e a luta pela alfabetização dos negros. Assim como Davis (2016), Domingues (2009) relata os esforços feitos pelas pessoas negras libertas e alforriadas para conseguirem ser alfabetizadas e para ajudar os outros a serem alfabetizados também.

Mas, se fossem realmente inferiores em termos biológicos, as pessoas negras nunca teriam manifestado desejo nem capacidade de adquirir conhecimento. Portanto, não

teria sido necessário proibi-las de aprender. Na realidade, é claro, a população negra sempre demonstrou uma impaciência feroz no que se refere à aquisição de educação (DAVIS, 2016, p. 110).

Além do empenho em frequentar as escolas que existiam na época, também houve movimentação das pessoas negras no incentivo e na busca pela educação, inclusive algumas escolas foram abertas por negros para ensinar outros negros a ler, escrever e contar, um movimento que partia em muitos dos casos de abolicionistas. De acordo com Domingues (2009), as associações negras também abriram escolas, sendo uma delas a Sociedade Amigos da Pátria, na cidade de São Paulo, fundada em 13 de maio de 1908, por Salvador Luís de Paula, um ex-ativista abolicionista negro e um exemplo desse protagonismo negro na educação.

A escola chamava-se Progresso e Aurora. Não se têm maiores detalhes de sua dinâmica interna. Contudo, o jornal paulista Progresso, em 23/9/1929, p.7, informava que a escola era “mista” e atendeu “mil e tantas pessoas” durante “dez anos”, o que permite supor que Progresso e Aurora foi talvez o estabelecimento de ensino voltado para a “população de cor” de maior longevidade na capital paulista, durante as primeiras décadas do século XX (DOMINGUES, 2009, p. 969).

Seja na abertura das próprias escolas, ou no empenho em frequentar as escolas e universidades ditas “de branco”, é certo que as pessoas negras buscaram como podiam o acesso à educação. Carlos Roberto Jamil Cury (2009) aponta a correlação entre educação e resistência, o autor mostra como os negros escravizados estavam estagnados na condição de “coisa” e nunca de cidadão, logo, mesmo com avanços nas constituições pré e pós abolição referentes ao ensino público, poucos negros mesmo que libertos, de fato tinham acesso a educação.

No Brasil, vale lembrar que a razão invocada por muitos juristas do século XIX para se opor à abolição da escravidão residia na necessidade de se manter o respeito ao direito natural de propriedade. E, perante o direito, escravizados eram considerados propriedade privada, mais especificamente, bens semoventes, ou seja, coisas que se movem com tração própria, semelhantes a animais (ALMEIDA, 2019, p. 82).

Haja vista essa concepção de que os negros escravizados não eram cidadãos e sim bens semoventes, sequer pensava-se na garantia do direito à educação, afinal, conhecimento é poder e nesse período eles não podiam quase nada. O Brasil escravocrata, “teria cavado a própria sepultura se houvesse favorecido o alargamento da escolarização e alfabetização do povo. Bastava a educação superior da elite para garantir as relações sociais de produção” (FERRARO, 2009, p. 46). E é devido a necessidade de perpetuar as relações sociais de

dominação que existem até hoje, que a dificuldade de acesso a direitos continua uma pauta tão latente.

Conforme caracteriza Silvio Almeida (2019), historicamente a desumanização que acompanha um genocídio é feita dentro da legalidade, associar pessoas a animais e insetos é uma das práticas mais comuns do processo que antecede a tentativa de extermínio de um povo. O Estado, a igreja, a elite e a maioria dos demais cidadãos apoiam a limpeza étnica e conspiram para legitimar tais atrocidades modificando as leis a seu favor visto que são as mesmas pessoas responsáveis por criar e aplicar essas leis.

Em vista disso, Schwarcz (2020, p. 23), aduz que:

No Brasil, o sistema escravocrata transformou-se num modelo tão enraizado que acabou se convertendo numa linguagem, com graves consequências. Grassou por aqui, do século XVI ao XIX, uma escandalosa injustiça amparada pela artimanha da legalidade. Como não havia nada em nossa legislação que vetasse ou regulasse tal sistema, ele se espalhou por todo o país, entrando firme nos “costumes da terra”. Imperou no nosso território uma grande bastardia jurídica, a total falta de direitos de alguns ante a imensa concentração de poderes nas mãos de outros (SCHWARCZ, 2020, p. 23).

Schwarcz (2020), destaca, ainda, as vãs tentativas de suavizar um sistema que negociava a propriedade de uma pessoa sobre outra, que usava a mão de obra cativa para acúmulo de capital e que a vigilância constante, a falta de liberdade e arbítrio eram tão severas, que a expectativa de vida dos escravizados homens no campo era de 25 anos. O Brasil, embora responsável pela implementação de um sistema escravista cruel e violento, tentou ao longo dos anos justificar e minimizar as atrocidades cometidas, construindo uma narrativa que suavizasse os impactos da escravidão.

Para Almeida (2019), quando se reduz a análise do racismo a aspectos meramente comportamentais e individuais, ignora-se o fato de que as maiores atrocidades perpetradas pelo racismo foram realizadas sob a proteção da legalidade e com o apoio moral de líderes políticos, religiosos e dos chamados “homens de bem”.

Sendo assim, enxergar o racismo como atitudes isoladas, como cita Almeida (2019), significa ignorar, por exemplo, que o Brasil funcionava através de um sistema escravista onde a lei estava intrinsecamente ligada aos mecanismos de dominação e coerção social. Daí a hipótese de que o racismo estrutural é o catalisador da dificuldade de acesso à educação de qualidade das pessoas pretas.

2.1 "Cidadãos" com Direitos Limitados: A Educação e a População Negra na Constituição de 1824

Ao realizarmos uma retomada histórica legislativa-constitucionalista, percebe-se que a educação passou a ser mencionada nas constituições brasileiras após a constituição de 1824. A Constituição Política do Império do Brasil, a primeira Constituição brasileira, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador Dom Pedro I, em 25 de março de 1824, assim dispôs em seu título 8º, art. 179, XXXII e XXXIII sobre a educação:

Art. 179 A inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, é garantida pela Constituição, pela seguinte maneira: [...]
XXXII - A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos.
XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes (BRASIL, 1824).

Além da menção a gratuidade da escola primária a todos os cidadãos ser muito breve, o art. 6º da Constituição de 1824 definia que eram cidadãos brasileiros "os que no Brasil tiverem nascido, quer sejam ingênuos ou libertos" (BRASIL, 1824). Ou seja, a escola primária constitucionalmente era destinada aos cidadãos brasileiros em geral, mas o acesso à educação era muito escasso.

Diante disso, criou-se uma forma de limitar espacialmente o acesso ao direito nos centros urbanos, já que a alfabetização não era formalmente proibida, porém, raramente o direito de frequentar escolas era concedido aos cativos (SCHWARCZ, 2020).

O ensino primário era de responsabilidade da família e "possuía um caráter elitista, sendo tal característica reforçada com a preferência atribuída ao ensino superior, tendência essa que continua até os dias atuais, cujo acesso era possibilitado apenas aos membros da nobreza e da burguesia" (MASCARENHAS, 2021, p. 06). Ou seja, não houve garantia de acesso ao ensino primário gratuito como falava a constituição vigente e a elite do país se beneficiou do ensino secundário e das universidades, as quais foram mais privilegiadas pelo governo da época.

Nesse sentido, o sistema educacional brasileiro não teve a escola primária como foco inicial das políticas educacionais, a construção iniciou-se pelo ensino superior e secundário, enquanto a educação elementar era responsabilidade das famílias que possuíam condições econômicas para isso, até o período da República (ZOTTI, 2006, p. 01). O ensino superior era

de interesse da nobreza e por isso pouco foi feito para garantir o acesso à educação elementar gratuita. Nesse sentido, Vieira (2007, p. 294) aduz que:

A presença desses dois únicos dispositivos sobre o tema no texto de 1824 é um indicador da pequena preocupação suscitada pela matéria educativa naquele momento político. É de se ressaltar, entretanto, a referência à idéia de gratuidade da instrução primária para todos, tema não contemplado pela Lei de 15 de outubro de 1827 ou pela primeira Constituição republicana, de 1891, a ser detalhada adiante. Não deixa de surpreender que, mesmo no nível das expectativas, a República silencie sobre tema acerca do qual o Império se pronuncia.

Além disso, nada se falava, sobre a destinação de recursos para a educação, “somente a partir das décadas iniciais do século XIX, a educação pública brasileira passou a ter seus primeiros contornos normativos e de financiamento público progressivo” (MASCARENHAS, 2021, p. 4).

Por conseguinte, em uma tentativa de diversificar o sistema educacional e adaptá-lo melhor às necessidades regionais do país, a Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834, decretou mudanças e alterações à Constituição de 1824, entre elas a descentralização do poder. Conforme o art. 10, §2º da referida lei, as províncias passaram a ter autonomia sobre a educação pública e os estabelecimentos destinados a promovê-la, mas as instituições de ensino superior como medicina, direito e outras instituições futuras foram explicitamente excluídas do poder provincial (BRASIL, 1834). Isso demonstra uma clara preferência do Império pelo ensino superior que era destinado à elite do país, enquanto a educação primária podia ficar a cargo das províncias.

Em vista disso, a primeira lei geral de educação, a Lei das Escolas de Primeiras Letras, de 15 de outubro de 1827, regulamentou o artigo da Constituição relativo à gratuidade da instrução primária e estabeleceu a construção de escolas básicas em todas as cidades, vilas e localidades de maior densidade populacional do Império. Cury (2008) assevera que concentrar a construção das escolas nos núcleos urbanos do Império, demonstrava o isolamento da população residente no interior do país, em latifúndios monocultores, nas áreas de pecuária e mesmo nas áreas de mineração.

Nesse sentido, proporcionar a instrução primária somente aos moradores urbanos por si só já era um tipo de proibição, mas, a despeito do que falava a Constituição vigente, o art. 69, §3º, do Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, conhecido como reforma Couto-Ferraz – que regulamentou a reforma do ensino primário da Corte –, proibia expressamente os escravos de se matricularem e de frequentar as escolas (BRASIL, 1854).

A exclusão social era tão acentuada que o decreto referente à reforma do ensino básico se preocupou em dedicar um artigo para excluir doentes e escravos da educação. Ao analisar a história do Brasil, percebe-se como leis e regulamentações, criadas durante e após a abolição da escravidão, “contribuem para a manutenção da mentalidade ‘casa-grande e senzala’ no país em que, nas senzalas e nos quartos de empregada, a cor foi e é negra” (RIBEIRO, 2019, p. 11).

Embora a Constituição garantisse o acesso à educação ao considerar livres e libertos como cidadãos, a descentralização do poder, a partir da Lei nº 16, de 1834, abriu-se um caminho para que leis e decretos provinciais legislassem sobre o assunto. A exclusão social era tão latente que cada estado criou leis para impedir o acesso à educação, não apenas de escravos, mas também de livres e libertos.

Apesar dos esforços para serem alfabetizados “muitos negros livres e libertos continuaram sendo proscritos da educação pública ou privada. Os sinais de mudança somente se aprofundaram com a abolição da escravatura, em 1888, e a implantação da República, em 1889” (DOMINGUES, 2009, p. 968). Para Schwarcz (2020), não é de se admirar que o sistema na qual os escravizados eram explorados por 18 horas por dia, não tinham posses e sobreviviam com pouca água e comida, tenha originado uma sociedade violenta que consolidou uma desigualdade estrutural no país.

2.2 O Direito à Educação e a Questão Racial: Um Olhar para as Constituições Brasileiras

A Lei nº 581, de 04 de setembro de 1850, popularmente conhecida como Lei Eusébio de Queiroz, foi instituída graças à pressão externa do Governo Britânico para o fim do tráfico negreiro, “tal lei, mesmo que por reflexo externo, viera colocar fim à entrada de cativos em território brasileiro, significando consequências na relação de poder do proprietário de terras para com seus escravizados” (FABRÍCIO, 2021, p. 101).

Posteriormente, a Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871, conhecida como Lei do Ventre Livre ou Lei Rio Branco, galgou a possibilidade de alforria por meios judiciais, já que as concessões de alforrias anteriores a essa lei dependiam da vontade dos senhores de escravizados (FABRÍCIO, 2021, p. 101).

A Lei do Ventre Livre instituiu no art. 1º, §1º, que as crianças nascidas a partir daquele dia seriam livres, porém, ficariam em poder dos senhores de suas mães, que teriam a obrigação de criá-los até os oito anos completos, a partir dessa idade, o menor poderia ser

entregue ao governo, que lhe daria um destino de acordo com a lei, e o senhor receberia uma indenização, ou poderia optar por utilizar os serviços da criança até os 21 anos (BRASIL, 1871).

Esse e os demais dispositivos da Lei do Ventre Livre tiveram uma eficácia ínfima e isso levou a uma alta taxa de mortalidade infantil, “pois, além das péssimas condições de vida, cresceu o descaso pelos recém-nascidos. A ajuda financeira prevista pela lei aos fazendeiros, para estes arcarem com as despesas da criação dos ingênuos, jamais foi fornecida” (NOGUEIRA, 2018, p. 5).

Do mesmo modo, o art. 2º, §1º, da Lei do Ventre Livre (BRASIL, 1871), estabelecia que o Governo poderia entregar às associações por ele autorizadas os filhos das escravas, nascidos a partir da data de promulgação da lei, que fossem cedidos ou abandonados pelos senhores, ou retirados do poder destes conforme o disposto no art. 1º, §6º. Essas associações teriam direito aos serviços gratuitos dos menores até a idade de 21 anos completos e poderiam, também, alugar esses serviços (BRASIL, 1871).

Fonseca (2002, *apud* DOMINGUES, 2009) afirma que, no caso das crianças negras que foram entregues às instituições estatais, houveram iniciativas da parte do governo e de certos setores das elites que procuravam oferecer-lhes educação básica. No entanto, o autor também ressalta que é preciso ter cautela ao avaliar a importância dessas iniciativas, as quais, além de apresentarem deficiências no âmbito educacional, não tiveram um alcance universal.

No que se refere à Lei nº 3.270, de 28 de setembro de 1885, conhecida como Lei dos Sexagenários, trata-se de um esforço para conter a eminente revolução dado o contexto da época, onde o Haiti e os demais países da América Latina já haviam abolido a escravidão.

Além disso, a Lei dos Sexagenários é muito criticada por estudiosos e historiadores, dada a expectativa de vida extremamente baixa que os escravizados possuíam, poucos conseguiram sobreviver até os 60 anos e os que passaram dos 60 não receberam nenhum respaldo do Estado ao serem libertos. Outro ponto importante é a dificuldade de conseguir trabalho remunerado já que a mão de obra escrava foi gradativamente substituída pela dos imigrantes europeus, conforme explica Ortegá (2018):

Nesse processo de transição do regime escravista para o capitalista, a mão de obra escravizada passa a ser substituída pela mão de obra livre e assalariada. Isso, porém, não significa dizer que o trabalhador que antes era escravizado foi absorvido como assalariado. Num sentido contrário, estudos como o de Sales dos Santos (1997) demonstram a intensificação da importação de mão de obra de países europeus, com vistas a substituir os trabalhadores negros, movidos pela ideologia racista do sucessivo branqueamento da população brasileira. É nesse contexto, então, que se formam no Brasil as classes sociais capitalistas. Num contexto de enfraquecimento

progressivo do regime escravista, em que as elites econômicas e políticas do país se viam diante de um impasse em relação a quem seria o tipo ideal de ocupante dos postos de trabalho do novo modelo econômico (ORTEGAL, 2018, p. 418).

A Lei Eusébio de Queirós (1850), a Lei do Ventre Livre (1871) e a Lei dos Sexagenários (1885), tiveram pouco efeito prático na liberdade dos escravizados, mas foram consideradas um marco para o processo abolicionista brasileiro. Esse conjunto de medidas culminaram na promulgação da Lei Áurea Lei nº 3.353, em 1888, que extinguiu oficialmente a escravidão no Brasil.

Apesar de apresentar avanços significativos, Ortegal (2018) argumenta que a abolição formal não é e não foi suficiente para abolir o preconceito e a discriminação racial que perduram por séculos no país.

Tal elemento é importante para compreender as relações sociais no Brasil, pois, em um mundo marcadamente antropocêntrico, caracterizar determinado grupo como não humano ou sub-humano resultava em total isenção moral para a exploração, escravização e extermínio desse grupo assim classificado. Isto está evidenciado nos mais diversos estudos da historiografia e da sociologia do Brasil e não teve seus efeitos suspensos “por decreto”, como a promulgação da Lei Áurea ou da Proclamação da Independência (ORTEGAL, 2018, p. 417).

De acordo com Abdias Nascimento (2016), a abolição da escravidão no Brasil não passou de um assassinato em massa pois condenou os afrodescendentes a uma existência marcada pela pobreza, pela violência e pela discriminação. Para o autor, ao simplesmente libertar os escravizados, o Estado, a igreja e a sociedade se eximiram de suas responsabilidades históricas, abandonando os negros à própria sorte.

Dessa maneira, o período pós-abolição no Brasil não teve como resultado uma nação mais equitativa para os diversos povos que a constituem. Apesar dos avanços sociais, a hegemonia dos brancos nos cargos de poder segue a mesma, assim como os negros continuam a ser sistemicamente discriminados (SCHWARCZ, 2020, p. 31).

O Brasil foi o último país das Américas a abolir o sistema escravista e a abolição aconteceu de maneira conservadora, já que os 300 anos de escravidão e desumanização deixaram marcas na sociedade brasileira que são visíveis até os dias de hoje. Ademais, com a abolição, o Estado brasileiro não ressarcou os senhores de escravos e tão pouco previu uma forma de integração das populações recém-libertas, o período chamado de pós-emancipação teve data precisa para começar mas não para terminar (SCHWARCZ, 2020, p. 24).

Apesar da discriminação escancarada, a Constituição de 1891, a primeira após a proclamação da república, estabeleceu no art. 35, nos incisos II, III e IV, a competência do

Congresso Nacional de promover o desenvolvimento das letras, artes e ciências no país. Além disso, a Constituição autorizava a criação de instituições de ensino superior e secundário nos Estados e a oferta de instrução secundária no Distrito Federal (BRASIL, 1891).

Art 35 - Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente:

[...]

2º) animar no País o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e comércio, sem privilégios que tolham a ação dos Governos locais;

3º) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados;

4º) prover a instrução secundária no Distrito Federal (BRASIL, 1891).

Além disso, no art. 72, §6º, fixou-se a laicidade do ensino ministrado nos estabelecimentos públicos do país que até então tinha a religião católica como a oficial. Por outro lado, na visão de Vieira (2007, p. 296), a proibição dos analfabetos de votar instituída no art. 70, §1º, revela uma exclusão do direito à cidadania que somente foi superada pela Constituição de 1988.

Nessa perspectiva, a letra da lei por si só não nos diz muita coisa sobre como era de fato a educação das pessoas negras nesse período, somente demonstra que a educação era um direito constitucional e que houveram alguns avanços e retrocessos quanto aos direitos conquistados. Por isso, é necessário buscar fontes diferentes para conseguir dimensionar a realidade da época.

De acordo com Domingues (2009, p. 968):

O negro se manteve afastado dos bancos escolares ou quando teve acesso a eles foi com muitas dificuldades. Em 1893, O Exemplo, jornal da imprensa negra do Rio Grande do Sul, em 8/1/1893, noticiava em primeira página: “Acaba de vir ao nosso conhecimento que algumas escolas públicas da capital recusam abertamente admitir ao ensino crianças de cor, outras que, limitando o número destas, mesmo assim maltratam-nas, a ponto de seus pais, em justa indignação retirarem-nas das aulas”.

Essas situações de exclusão social demonstram que os negros não eram e não são vistos como sujeitos de direito, apesar do direito à educação estar amparado constitucionalmente desde 1824, a exclusão social se mostrou uma barreira ao acesso dos negros à educação. Com a instituição da república, o racismo apenas continuou a crescer e no séc XX as pessoas negras continuaram a ser barradas de acessar a educação, os direitos sociais e as políticas públicas do Estado por conseguinte, o racismo se mostra como o maior empecilho no que se refere a expansão de direitos fundamentais para a população negra (SCHWARCZ, 2020, p. 26).

Há uma clara dualidade entre os textos constitucionais e o acesso às benesses instituídas por eles. A Constituição de 1934, assim como a anterior, disciplinou o direito à educação em seu texto, dessa vez no artigo 5º, XVI e nos artigos 148 a 158. Nesse sentido, o art. 149 dispôs que a educação é direito de todos e é dever do Estado, da família e dos poderes públicos garantir a educação a todos, sejam brasileiros ou estrangeiros residentes no país, “de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana” (BRASIL, 1934).

Diferente da constituição anterior, o texto constitucional de 1934 representou um avanço com a extensão do direito à educação aos adultos no art. 150, parágrafo único, alínea “a”, pois disciplinou que o “ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos” (BRASIL, 1934).

Além disso, previu também o Plano Nacional de Educação (PNE) no Art. 152, e um ensino religioso mais laico e de frequência facultativa “ministrado em conformidade com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais”, vide o art. 153 (Brasil, 1934). Também previu a isenção tributária para as escolas no art. 154, quando dispôs que os “estabelecimentos particulares de educação, gratuita, primária ou profissional, oficialmente considerados idôneos, serão isentos de qualquer tributo” (BRASIL, 1934).

Ademais, destaca-se também a destinação obrigatória de recursos oriundos de impostos para o sistema de educação, presente nos artigos 156 e 157, §1º, §2º da Constituição de 1934:

Art 156 - A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Parágrafo único - Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual.

Art 157 - A União, os Estados e o Distrito Federal reservarão uma parte dos seus patrimônios territoriais para a formação dos respectivos fundos de educação.

§ 1º - As sobras das dotações orçamentárias acrescidas das doações, percentagens sobre o produto de vendas de terras públicas, taxas especiais e outros recursos financeiros, constituirão, na União, nos Estados e nos Municípios, esses fundos especiais, que serão aplicados exclusivamente em obras educativas, determinadas em lei.

§ 2º - Parte dos mesmos fundos se aplicará em auxílios a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica, e para vilegiaturas (BRASIL, 1934).

A Constituição de 1934 foi um marco para a educação brasileira. Ao estabelecer, no seu artigo 139, a obrigação das grandes empresas de oferecer ensino primário gratuito e ao dedicar um capítulo inteiro (II, artigos 148-158) ao tema, essa Carta Magna demonstrou uma preocupação inédita com a educação, conferindo aos estados e ao Distrito Federal autonomia para organizar e gerir seus sistemas de ensino (VIEIRA, 2007, p. 296).

Ao lado de ideias liberais, o texto constitucional também expressa tendências conservadoras, favorecendo o ensino religioso "de frequência facultativa [...] nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais" (art. 153). Tais influências também estão presentes no apoio irrestrito ao ensino privado através da isenção de tributos a quaisquer "estabelecimentos particulares de educação gratuita primária ou profissional, oficialmente considerados idôneos" (art. 154) (VIEIRA, 2007, p. 297).

Vieira (2007), destaca também o art. 150, parágrafo único, alíneas "c" e "f" da Constituição de 1934, que prevê o reconhecimento apenas de escolas particulares que asseguram a estabilidade e oferecem remuneração digna aos professores, e o art. 108 que proíbe os analfabetos de votarem. Além disso, a autora cita também o art. 113, XXXVI, que versa sobre a isenção de impostos para a profissão de professor e o art. 158 referente a exigência de concurso público como forma de ingresso ao magistério oficial.

Posteriormente, o golpe de Estado de 10 de novembro de 1937 implantou a ditadura do Estado Novo, de Getúlio Vargas, a Constituição de 1937 disciplinava sobre a educação nos arts. 15, IX, e 16, XXIV, porém, o poder de decidir sobre a questão educacional que antes era descentralizado e transferido para os Estados e o Distrito Federal, no Estado Novo foi fixado novamente como competência da União.

Para Mascarenhas (2021), as rupturas antidemocráticas que ocorreram no país, tiveram um impacto significativo na implementação de medidas educacionais ao longo da trajetória do Brasil. Em comparação com a de 1934 que teve uma previsão mais extensa, a constituição de 1937 apresentou certo retrocesso ao deixar de prever a destinação obrigatória de recursos para a educação.

Se nos anos anteriores a autonomia dos Estados florescera com o surgimento de vários movimentos reformistas, o início dos anos quarenta responde por reformas educacionais desencadeadas pelo poder central, especificamente as chamadas Leis Orgânicas de Ensino, concebidas durante a administração de Gustavo Capanema no Ministério da Educação. Estas eram integradas por seis decretos-leis, efetivados de 1942 a 1946 (VIEIRA, 2007, p. 297).

A Constituição do Estado Novo expressa nos seus artigos 125 e 127, que a educação é um dever primordial dos pais, reconhecendo o papel do Estado como coadjuvante, devendo complementar a educação familiar, além de reforçar a ideia de que o Estado tem o dever de garantir a educação para aqueles que não possuem recursos para a educação privada (BRASIL, 1937). O art. 129 da mesma lei, quando aduz que o “ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever do Estado” (BRASIL, 1937), denotando uma visão utilitarista da educação, que educa as classes menos favorecidas com ênfase no trabalho.

Por outro lado, a Carta Magna promulgada em 18 de setembro de 1946, tentou resgatar a de 1934 que não teve grande eficácia dado o Golpe de Estado de Getúlio Vargas. Entre as inovações resgatadas estão os avanços quanto à vinculação obrigatória de parte do orçamento. Conforme o art. 169, anualmente “a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino” (BRASIL, 1946). Diferentemente da Constituição anterior, que no art. 130, apesar de afirmar que o ensino primário era obrigatório e gratuito, exigia mensalidade dos alunos que não fossem pobres (BRASIL, 1937).

Com a Reforma Capanema o sistema educacional brasileiro não só mantém como acentua o dualismo que distingue a educação escolar das elites daquela ofertada para as classes populares. Suas diretrizes vão orientar a educação nacional até a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 4.024/61). Esta foi, sem dúvida, expressão da necessidade histórica de estruturação do sistema nacional de educação. Os primeiros anos da redemocratização são agitados também no campo da educação, revelando elementos de contradição que expressam uma sintonia com o contexto político, antes mencionado. Pode-se dizer que o conceito de democracia limitada também se aplica às idéias pedagógicas que circulam no período. Assim, não é de estranhar a convivência entre tendências conservadoras e liberais, traço marcante do debate traduzido na Constituição de 1946 (VIEIRA, 2007, p. 300).

Sob o pretexto do fantasma do comunismo, desde a década de 30 com o governo facista de Getúlio Vargas, o Brasil teve um período de supressão de direitos acentuado com o golpe militar de 1964 que perdurou até a década de 1980 quando teve fim graças às lutas pela redemocratização.

Nesse viés, a Constituição de 1967, responsável por legitimar o golpe militar, foi completamente alterada pela Emenda Constitucional Nº 1, de 17 de outubro de 1969, editada com base no Ato Institucional Nº 5 (AI-5). Ao longo de duas décadas, o regime militar

controlou a sociedade brasileira com mãos de ferro e “deixou um oneroso legado cujos efeitos continuam afetando a situação social do país nos dias de hoje” (SAVIANI, 2008, p. 295).

O que a periferia percebeu antes de todos é que esse modelo genocida de organização social, ancorado numa série de mecanismos herdados da escravidão e aperfeiçoados durante a ditadura, não se voltava apenas contra aqueles considerados “criminosos”, tendo se convertido em norma geral, com aprovação quase irrestrita da opinião pública (RACIONAIS MC’S, 2018, p. 05).

Ou seja, o racismo se tornou a regra, normalizando a violência e a desigualdade em todos os ambientes, inclusive nas instituições de ensino, contando com a aprovação tácita da maioria da sociedade. Para Domingues (2009), o racismo fazia parte do universo escolar, seja com a discriminação de professores e colegas de turma que tratavam os alunos negros de maneira diferenciada, seja pelo material didático, que perpetuava estereótipos racistas, até a existência de um currículo eurocêntrico, o que excluía a discussão da história e da cultura afro-brasileiras.

Na visão de Saviani (2008), a política educacional e as reformas de ensino do governo militar possuem aspectos que se fazem presentes, ainda hoje, na educação brasileira, como a profissionalização do nível médio, a integração dos cursos superiores de formação tecnológica com as empresas e a precedência do Ministério do Planejamento sobre o da Educação na planificação educacional.

A Constituição de 1967 excluiu o princípio da vinculação orçamentária, o que prejudicou a destinação de recursos financeiros para a educação, “o investimento em educação por parte do MEC chegou a aproximadamente um terço do mínimo fixado pela Constituição de 1946 e confirmado pela LDB de 1961” (SAVIANI, 2008, p. 299). Além disso, o autor também elucida que a substituição gradual da gratuidade do ensino por um sistema de bolsas com restituição, prevista no artigo 176, §3º, inciso IV, relativizou a gratuidade da educação presente em todas as constituições desde 1824.

Art. 176. A educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola.

[...]

§ 3º A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas:

[...]

IV - o Poder Público substituirá, gradativamente, o regime de gratuidade no ensino médio e no superior pelo sistema de concessão de bolsas de estudos, mediante restituição, que a lei regulará (BRASIL, 1967).

Além do mais, ao não estabelecer a universalização do ensino como dever do Estado, a Constituição de 1967 abriu espaço para críticas por parte das lideranças negras. Essas críticas se voltavam não apenas para a falta de acesso à educação de qualidade para todos, mas também para o tratamento discriminatório sofrido por alunos negros nas escolas, tanto em relação aos professores quanto aos conteúdos ensinados (DOMINGUES, 2009).

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/1988), em contraponto à Constituição de 1967, é tida como um marco na história do Brasil, sendo considerada cidadã por ter sido elaborada em um processo de ampla participação popular. A sociedade civil, organizada em diversos movimentos sociais, exerceu uma pressão fundamental para que a nova Carta Magna garantisse direitos e liberdades que haviam sido cerceados durante o período da ditadura militar.

A vasta participação popular marcou o processo de redemocratização no Brasil, esse contexto deu força aos movimentos sociais, ajudou a multiplicar as formas de ativismo negro e foi fundamental para a construção de uma Constituição que reconhecesse as desigualdades históricas. O diálogo estabelecido entre o Estado e a sociedade civil representou um avanço significativo na garantia dos direitos fundamentais, sociais e coletivos (SCHWARCZ, 2020). No entanto, a trajetória histórica de exclusão e discriminação racial no Brasil demandava mais do que a mera declaração de um direito.

Como aponta Schwarcz (2020), a CF/1988 avançou significativamente ao criminalizar o racismo (art. 5º, XLII), garantir os direitos territoriais dos quilombolas (art. 68) e reconhecer os saberes e a cultura afro-brasileira (arts. 215 e 216), refletindo, assim, as lutas históricas dos movimentos negros (BRASIL, 1988).

O contraste entre a real situação do país e a necessidade de eliminar várias dessas marcas anacrônicas face à modernidade, das injustiças existentes face aos direitos sociais proclamados e do autoritarismo face à democracia ganham relevo e apoio no texto constitucional. Prova disso é o art. 3º da Constituição, que põe como objetivos fundamentais do Estado Democrático de Direito a busca de uma sociedade livre, justa e solidária, a redução das desigualdades sociais, das disparidades regionais e das discriminações que ofendem a dignidade da pessoa humana (CURY, 2009, p. 216).

Nesse contexto, educação é um direito social e fundamental consagrado no *caput* do art. 205 como direito de todos e dever do Estado (BRASIL, 1988). Os artigos 205 ao 214 detalham os princípios e diretrizes do ensino no Brasil, como a igualdade de condições de acesso, à gratuidade do ensino público e o direito à educação ao longo da vida (art. 206).

O contraste entre a real situação do país e a necessidade de eliminar várias dessas marcas anacrônicas face à modernidade, das injustiças existentes face aos direitos sociais proclamados e do autoritarismo face à democracia ganham relevo e apoio no texto constitucional. Prova disso é o art. 3º da Constituição, que põe como objetivos fundamentais do Estado Democrático de Direito a busca de uma sociedade livre, justa e solidária, a redução das desigualdades sociais, das disparidades regionais e das discriminações que ofendem a dignidade da pessoa humana (CURY, 2009, p. 216).

O artigo 23, inciso V, da CF/1988 estabelece, ainda, a competência concorrente entre os entes federados para garantir o acesso à educação. Essa disposição demonstra a importância da cooperação entre os diferentes níveis de governo para a efetivação desse direito fundamental.

Contudo, a mera previsão dos direitos sociais tais como os dispostos na CF/1988, não se traduz automaticamente em igualdade de oportunidades para a população negra. Como aponta Cury (2009), apesar de avanços como a universalização do ensino fundamental, a disciplinarização do financiamento, a ampliação do ensino médio e a discreta abertura na educação infantil, as persistentes desigualdades raciais limitam o pleno exercício do direito à educação.

A escravidão, na escala em que a conhecemos aqui, foi e continua sendo uma especificidade incontornável da história brasileira. Herdamos um contencioso pesado e estamos tendendo a perpetuá-lo no momento presente; as pesquisas mostram a discriminação estrutural vigente no país, a qual abarca, como veremos mais à frente, as áreas da educação, da saúde, chegando aos registros de moradia, transporte, nascimento e morte (SCHWARCZ, 2020, p. 31).

Logo, o acesso à educação é fundamental para o desenvolvimento individual e social, sendo um direito humano inalienável. Porém, a mera previsão legal não é um fim em si mesma, há fatores sociais, econômicos e principalmente raciais que impactam a eficácia das leis que garantem os direitos sociais. Schwarcz (2020) aponta que as tentativas de menosprezar a discriminação racial, o racismo e a intenção de desigualdade social no Brasil, apenas confirmam a sua efetiva prática cotidiana, que se esconde na negação do óbvio. A análise das constituições brasileiras revela uma trajetória marcada pela desigualdade no acesso à educação, embora presente nos textos constitucionais, o direito à educação não foi efetivamente garantido para todos os cidadãos.

A trajetória da educação no Brasil, como demonstrado ao longo deste capítulo, é intrinsecamente ligada às desigualdades raciais, desde a exclusão explícita da população negra até as formas sutis de discriminação presentes no sistema educacional contemporâneo. A análise das constituições e das políticas públicas revela como o racismo estrutural se

manifestou na construção de um sistema educacional que historicamente privilegiou a população branca. A compreensão desse contexto histórico é fundamental para a análise das desigualdades raciais na educação nos dias atuais e para a proposição de políticas públicas que visem a equidade racial, permitindo a superação das barreiras que perpetuam a exclusão e a desigualdade.

3 DESIGUALDADES RACIAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UM PANORAMA A PARTIR DA PNAD CONTÍNUA E DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Neste capítulo, procede-se à apresentação de dados e evidências que comprovam a persistência das desigualdades raciais no sistema educacional brasileiro. A análise de indicadores educacionais tem por objetivo evidenciar as barreiras enfrentadas pela população negra nos diversos níveis de ensino. Adicionalmente, analisam-se as ações afirmativas e políticas públicas implementadas no Brasil para promover a equidade racial na educação, buscando compreender as múltiplas dimensões do problema

Conforme demonstrado no capítulo anterior, as leis brasileiras asseguram o direito à educação gratuita em seu texto constitucional. Mas, assim como toda lei, existe uma dificuldade em garantir sua eficácia. As normas referentes à educação, em particular, não têm alcançado a finalidade a que se destinam, uma vez que o acesso à educação para a população negra não tem sido devidamente observado. Essa discrepância entre a previsão legal e a realidade demonstra a necessidade de uma análise aprofundada das causas que impedem a concretização do direito à educação para todos.

Dessa maneira, é comum a negar que o racismo seja um problema estrutural no Brasil. Essa negação dificulta a implementação efetiva de políticas públicas que visam garantir a igualdade racial, uma vez que impede o reconhecimento das barreiras sistêmicas que influenciam no acesso de pessoas negras a direitos sociais. Conforme Schwarcz (2020), a negação do racismo é uma forma de intolerância que silencia a discussão sobre o tema, perpetuando um problema que se manifesta de forma evidente na sociedade brasileira.

Ao analisar as políticas de inclusão social no Brasil, Florestan Fernandes (2008) revela uma lógica perversa: a tentativa de prevenir conflitos raciais levou à exclusão do negro do acesso direto a direitos sociais. A ideia de uma integração gradual, na prática, significou a manutenção do negro em uma posição social inferior, semelhante à época da escravidão. Essa lógica, destaca o autor, é evidente: em nome de uma igualdade futura idealizada, o negro foi mantido em uma condição subalterna, com direitos limitados e oportunidades restritas, perpetuando assim um ciclo de desigualdade racial.

Ribeiro (2019), aponta também que é na ausência de pessoas negras nos espaços de trabalho historicamente brancos e no silêncio perante uma piada racista, que o racismo impera. Para a autora, quem se silencia se torna cúmplice da violência praticada. Segundo Bento (2022), o óbvio precisa ser dito, a memória das sociedades é seletiva e sempre escolhe

o que quer lembrar e o que quer esquecer, a amnésia coletiva perante os abusos sofridos na escravidão brasileira é poposital.

3.1 Desafios e Obstáculos: A Educação de Pretos e Pardos segundo a PNAD Contínua

A previsão legal do direito à educação no Brasil remonta às primeiras constituições, contudo, a mera formalização não é suficiente para garantir o acesso equitativo. A concentração de recursos, a exclusão de grupos marginalizados e a falta de políticas públicas eficazes para a educação de jovens e adultos são exemplos das desigualdades estruturais que persistem no sistema educacional brasileiro.

Nesse contexto, Carneiro (2015) aponta que a escassez de políticas públicas para a inserção dos negros recém libertos no pós abolição e dos já alforriados, gerou a desigualdade de acesso que existe hoje. No Brasil em 2023, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua)¹ 5,4% das pessoas com 15 anos ou mais de idade eram analfabetas (IBGE, 2023, p. 02).

Figura 1 - Taxa de analfabetismo (%)

| | | | | | | |
|---------------------|--------------------------|--------------------|------|------|------|------|
| Grupos de idade (1) | 15 anos ou mais | | 6,7 | 6,1 | 5,6 | 5,4 |
| | 18 anos ou mais | | 7,1 | 6,4 | 5,9 | 5,7 |
| | 25 anos ou mais | | 8,3 | 7,4 | 6,8 | 6,5 |
| | 40 anos ou mais | | 12,1 | 10,8 | 9,8 | 9,4 |
| | 60 anos ou mais | | 20,5 | 18,1 | 16,0 | 15,4 |
| Sexo | 15 anos ou mais | Homem | 7,0 | 6,4 | 5,9 | 5,7 |
| | | Mulher (1) | 6,5 | 5,8 | 5,4 | 5,2 |
| | 60 anos ou mais de idade | Homem | 19,7 | 17,9 | 15,7 | 15,4 |
| | | Mulher (1) | 21,1 | 18,2 | 16,3 | 15,5 |
| Cor ou raça | 15 anos ou mais | Branca | 3,8 | 3,3 | 3,4 | 3,2 |
| | | Preta ou parda (1) | 9,1 | 8,2 | 7,4 | 7,1 |
| | 60 anos ou mais de idade | Branca (1) | 11,8 | 9,5 | 9,3 | 8,6 |
| | | Preta ou parda | 30,7 | 27,2 | 23,3 | 22,7 |

■ 2016 ■ 2019 ■ 2022 ■ 2023

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), 2023.

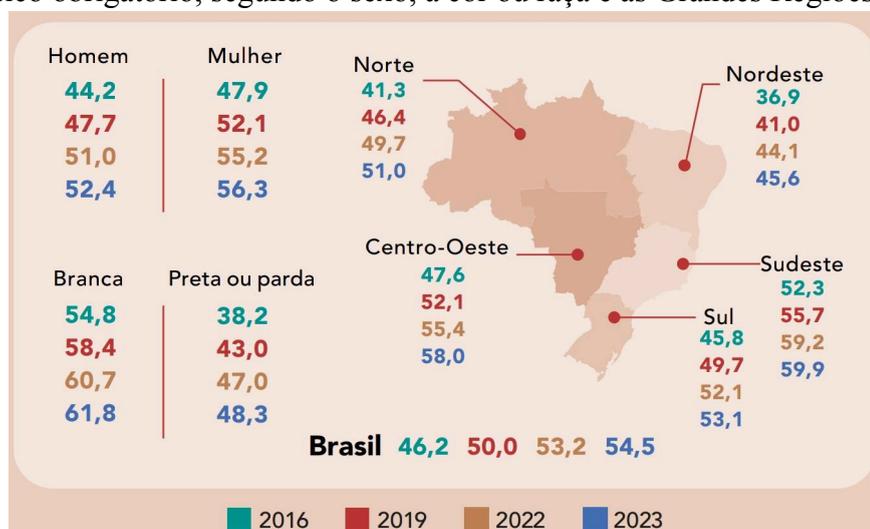
¹ Iniciada em 2012, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua vem, desde então, levantando trimestralmente, por meio do Questionário Básico, informações sobre as características básicas de educação para as pessoas de 5 anos ou mais de idade. A partir de 2016, foi introduzido na pesquisa o módulo anual de Educação que, durante o segundo trimestre de cada ano civil, amplia a investigação dessa temática para todas as pessoas da amostra, bem como introduz a coleta de informações sobre a educação profissional. Tendo em vista retratar o panorama educacional da população do Brasil, são apresentados os resultados do questionário anual de Educação com referência no segundo trimestre de 2023, assim como algumas comparações com os resultados do mesmo trimestre dos anos anteriores: 2016, 2017, 2018, 2019 e 2022 (IBGE, 2023, p. 01).

A herança escravagista é perceptível também estatisticamente, já que as pessoas negras não só lideram os índices de analfabetismo no Brasil, como o analfabetismo está diretamente associado à idade, eis que, quanto mais velho o grupo populacional, maior a proporção de analfabetos. Conforme a Figura 1, no ano de 2023 22,7% das pessoas pretas maiores de 60 anos eram analfabetas, enquanto o percentual de pessoas brancas analfabetas na mesma faixa etária era de 8,6%. Na faixa etária de 15 anos ou mais, enquanto 3,2% das pessoas de cor branca eram analfabetas, o percentual se eleva para 7,1% entre pessoas de cor preta ou parda e isso demonstra que o acesso à educação tem aumentado para os mais jovens, porém, ainda é expressivamente desigual entre os grupos raciais (IBGE, 2023, p. 01).

É de Joaquim Nabuco a compreensão de que a escravidão marcaria por longo tempo a sociedade brasileira porque não seria seguida de medidas sociais que beneficiassem política, econômica e socialmente os recém-libertados. Na base dessa contradição perdura uma questão essencial acerca dos direitos humanos: a prevalência da concepção de que certos humanos são mais ou menos humanos do que outros, o que, conseqüentemente, leva à naturalização da desigualdade de direitos (CARNEIRO, 2015, p. 14).

A discriminação racial se manifesta na negação sistemática de direitos básicos à população negra, mas a prática de negar direitos não é vista como racismo. Se o lugar do negro está consolidado no imaginário social como humanamente inferior, torna-se natural que não acessem igualmente os direitos humanos (CARNEIRO, 2015). É possível demonstrar essa disparidade quando se olha para o ensino básico e a taxa de escolarização.

Figura 2 - Pessoas de 25 anos ou mais de idade que concluíram ao menos a etapa do ensino básico obrigatório, segundo o sexo, a cor ou raça e as Grandes Regiões (%)



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), 2023.

Conforme a Figura 2, enquanto 61,8% das pessoas brancas de 25 anos ou mais de idade concluíram o ensino básico, apenas 48,3% dos pretos e pardos na mesma faixa etária alcançaram essa etapa (IBGE, 2023, p. 04).

Na opinião de Schwarcz (2020, p. 102):

O fenômeno da desigualdade é tão enraizado entre nós que se apresenta a partir de várias faces: a desigualdade econômica e de renda, a desigualdade de oportunidades, a desigualdade racial, a desigualdade regional, a desigualdade de gênero, a desigualdade de geração e a desigualdade social, presente nos diferentes acessos à saúde, à educação, à moradia, ao transporte e ao lazer.

O racismo no Brasil, frequentemente associado a atitudes individuais e micro agressões, possui raízes mais profundas e ele se manifesta na forma de desigualdades que se somam. O sistema educacional brasileiro incorpora a discriminação racial por meio da omissão, da relativização do preconceito e na dificuldade de garantir a permanência do aluno, como consequência, a Figura 3 mostra que enquanto 27,4% das pessoas que evadiram a escola eram brancas, 71,6% eram pretas ou pardas (IBGE, 2023, p. 09). Essa disparidade é expressiva e reflete não só a desigualdade no acesso à educação como também na permanência na escola.

Figura 3 - Pessoas de 14 a 29 anos e que não frequentam escola, com nível de instrução inferior ao médio completo, segundo o sexo e cor ou raça.

| Sexo e cor ou raça | Total | |
|--------------------|--------------------|----------------|
| | Absoluto (milhões) | Percentual (%) |
| Total (1) | 9,0 | 100,0 |
| Sexo | | |
| Homem | 5,2 | 58,1 |
| Mulher | 3,8 | 41,9 |
| Cor ou raça | | |
| Branca | 2,5 | 27,4 |
| Preta ou parda | 6,4 | 71,6 |

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), 2023.

Mesmo com dados expressivos como o da Figura 3, a ideia de racismo velado é muito forte no Brasil e é responsável por minimizar o racismo praticado no país, que ainda hoje possui o mito da democracia racial presente no imaginário social. Essa ideia é tão fortemente

enraizada que é comum as pessoas reconhecerem a existência de racismo no país, mas, se perguntado, ninguém se reconhece como racista.

Tal paradoxo – racismo sem racistas – justifica-se pelo mito da democracia racial, que é persistente no sentido de justificar as desigualdades raciais como responsabilidade individual; como inerente a dinâmicas de vidas negras, que em uma sociedade herdeira de um pós-Abolição totalmente desassistido, tanto em termos de políticas de reconhecimento sócio-histórico e cultural como de redistribuição material (DIAS; TAVARES JUNIOR, 2018, p. 14).

Ocorre que a harmonia social de que o mito da democracia racial evoca, é facilmente desmentida, a dificuldade de acesso à educação das pessoas negras é demonstrada estatisticamente pelo IBGE e os dados são públicos. Conforme Ribeiro (2019, p. 18), o mito da democracia racial, construído por setores da elite intelectual no século XX, funcionou como uma ideologia que mascara as desigualdades raciais, apresentando a miscigenação e a ausência de leis segregacionistas como prova de uma harmonia racial inexistente.

Nesse viés, Almeida (2019, p. 120) afirma que “achar que no Brasil não há conflitos raciais diante da realidade violenta e desigual que nos é apresentada cotidianamente beira o delírio, a perversidade ou a mais absoluta má-fé”. O fato é que a democracia racial de Gilberto Freyre não faz jus à realidade brasileira, esse mito sobre o racismo no Brasil é o mais conhecido e também o mais nocivo por ajudar a fundamentar as peculiaridades do sistema de opressão racial brasileiro (Ribeiro, 2019, p. 18).

Não há ideologia do “coitadismo” no Brasil, ainda mais quando o tema remete à exclusão racial. Ao contrário, as conquistas que o ativismo negro alcançou, desde pelo menos a década de 1920, vêm demonstrando como aqui não existe laivo de “democracia racial” enquanto persistir tamanha desigualdade social, econômica e racial (SCHWARCZ, 2020, p. 28).

Embora o discurso sobre a diversidade cultural seja comum no Brasil, Schwarcz (2020) argumenta que, na prática, a discriminação sistemática leva ao apagamento de diversas culturas e à manutenção de relações de submissão. O Brasil é essencialmente um país de passado violento, “documentos dos séculos XVI e XVII mostram a dureza da convivência colonial e de que maneira essa socialização condicionou o país: de um lado a tentativa de aniquilamento, de outro a justificativa do necessário domínio” (SCHWARCZ, 2020, p. 173).

Sueli Carneiro (2015) salienta também, que a disparidade nos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) entre brancos e negros apresentada nos indicadores socioeconômicos, demonstra que os brancos possuem o IDH de países do norte global enquanto o dos negros é inferior ao de inúmeros países em desenvolvimento.

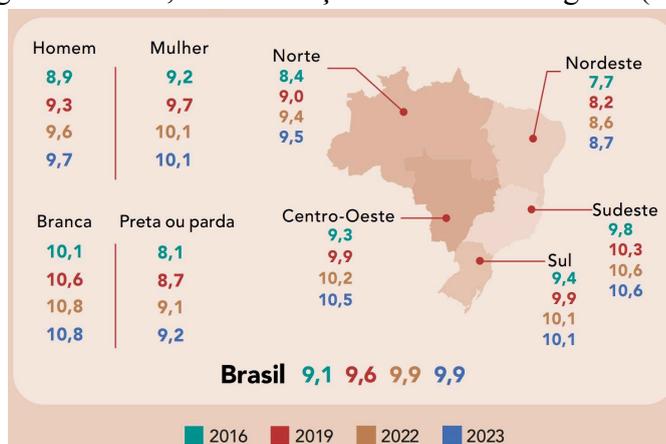
O fenômeno da desigualdade é tão enraizado entre nós que se apresenta a partir de várias faces: a desigualdade econômica e de renda, a desigualdade de oportunidades, a desigualdade racial, a desigualdade regional, a desigualdade de gênero, a desigualdade de geração e a desigualdade social, presente nos diferentes acessos à saúde, à educação, à moradia, ao transporte e ao lazer (SCHWARCZ, 2020, p. 102).

É certo que a trajetória de vida da população negra no Brasil é marcada por profundas desigualdades, que se manifestam desde a infância e se perpetuam ao longo dos anos. A alta taxa de violência e encarceramento entre homens e mulheres negros, associada à baixa escolaridade, evidencia a vulnerabilidade social a que estão submetidos.

Uma profusão de estatísticas oficiais demonstram como as populações afro-brasileiras são objeto direto da “intersecção” de uma série de marcadores sociais da diferença que acabam condicionando, negativamente, sua inclusão na sociedade, com um acesso mais precário à saúde, ao emprego, à educação, ao transporte e à habitação (SCHWARCZ, 2020, p. 145).

A PNAD Contínua revela que o racismo estrutural, ao limitar o acesso e a permanência dos negros na educação, perpetua as desigualdades sociais e econômicas ao longo das gerações. Dessa maneira, ao analisar os dados da Figura 4, registra-se 10,8 anos de estudo para as pessoas de cor branca e 9,2 anos para as de cor preta ou parda, ou seja, uma diferença de 1,6 anos entre esses grupos, que reduziu pouco desde 2016, quando era de 2,0 anos de diferença (IBGE, 2023, p. 04). Schwarcz (2020), reforça que a combinação de fatores socioeconômicos e raciais cria um ciclo de exclusão que dificulta o acesso a oportunidades e a ascensão social.

Figura 4 - Número médio de anos de estudo das pessoas de 25 anos ou mais de idade, segundo o sexo, a cor ou raça e as Grandes Regiões (anos)



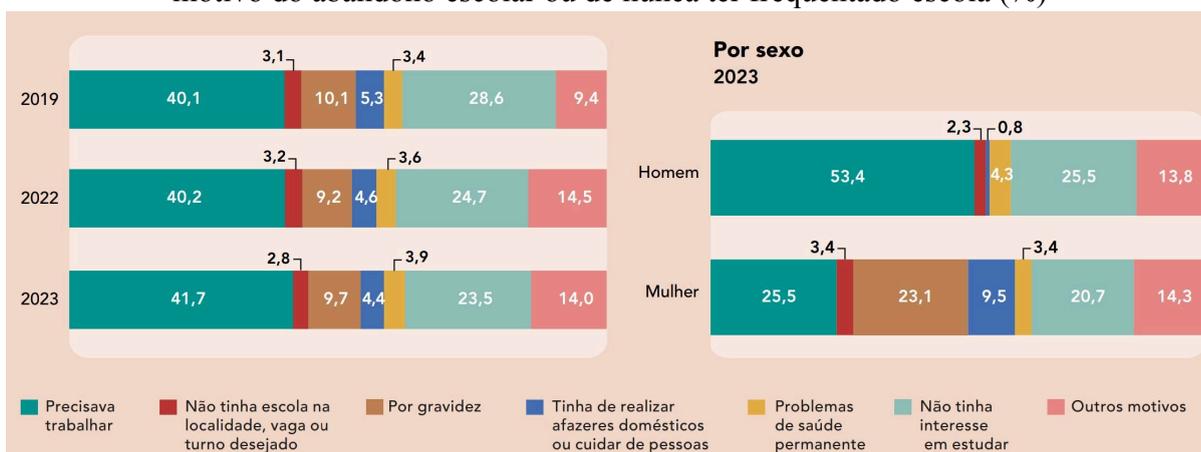
Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), 2023.

Dessa forma, o racismo tem como propósito garantir os privilégios das pessoas que estão no topo da pirâmide social e utiliza como instrumento o racismo e a desigualdade social, a violência da época da escravidão não cessou com o tempo, ela foi modificada para se encaixar na modernidade sempre com foco de manter os ricos mais ricos e os pobres mais pobres (SCHWARCZ, 2020, p. 28).

Mais ainda, os sujeitos vitimizados continuam a ser os mesmos: negros, índios, migrantes, moradores de periferia, pessoas com mais idade. em uma palavra: os que são vítimas de uma renitente e injusta distribuição de renda. Daí que situações de desigualdade, de disparidade e de discriminação produzidas de fora da escola acabam por reforçar situações de precariedade no interior dela (CURY, 2009, p. 217).

É importante ressaltar que as pessoas negras, na maioria dos casos, precisam trabalhar, estudar e cuidar dos filhos ou de parentes idosos simultaneamente. O acesso precário aos direitos sociais, é apontado estatisticamente como um dos principais motivos para não estudar ou se qualificar, já que muitos precisam trabalhar para sustentar a família. Conforme a Figura 5, para 53,4% dos homens o principal motivo de abandonar os estudos é a necessidade de trabalhar, seguido de outros 25,5% que não têm interesse em estudar (IBGE, 2023, p. 10). Já em relação às mulheres, 25,5% tinham como principal motivo de abandonar os estudos a necessidade de trabalhar, para 23,1% o motivo do abandono foi a gravidez e 20,7% não ter interesse em estudar (IBGE, 2023, p. 10).

Figura 5 - Pessoas de 14 a 29 anos com nível de instrução inferior ao médio completo, por motivo do abandono escolar ou de nunca ter frequentado escola (%)



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), 2023.

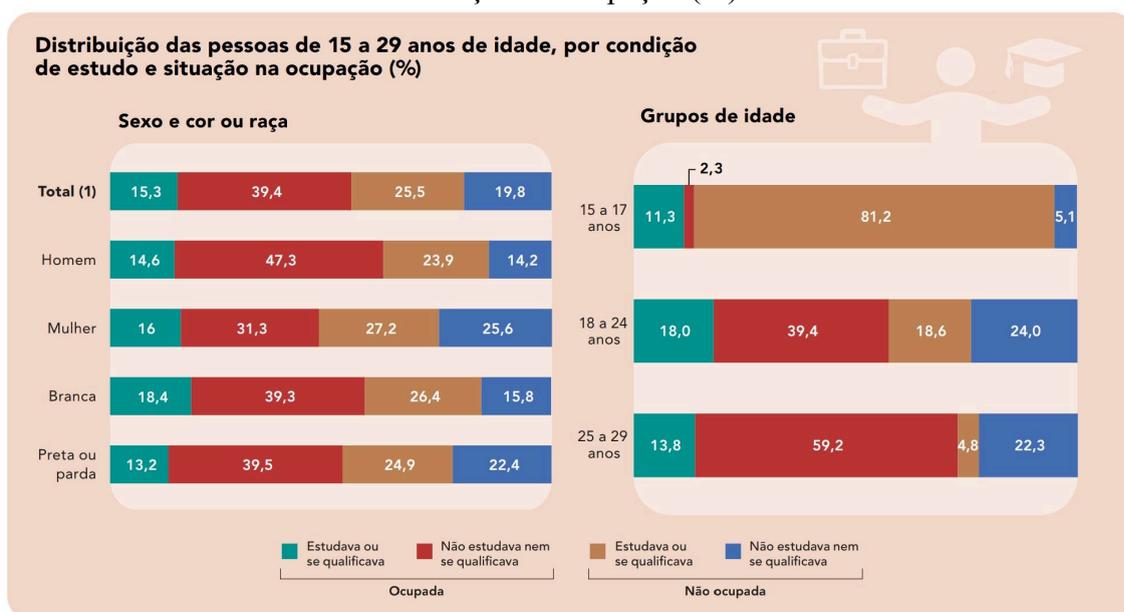
Os dados do IBGE (2024) revelam ainda uma disparidade significativa entre homens e mulheres quanto aos motivos para abandonar ou nunca ter frequentado a escola. Conforme a

Figura 5, enquanto 9,5% das mulheres citaram os afazeres domésticos ou o cuidado de pessoas, para os homens esse percentual foi de apenas 0,8%. Essa diferença acentua a desigualdade de gênero, reforçando a ideia de que as mulheres ainda são as principais responsáveis pelas tarefas domésticas e de cuidado, o que limita suas oportunidades educacionais.

A pesquisa também demonstra que a raça influencia o acesso e a permanência na escola. A Figura 6 indica que um percentual maior de pessoas brancas conseguem conciliar trabalho e estudo (18,4%) em relação a de pessoas de cor preta ou parda (13,2%) (IBGE, 2023). Quando se olha para a proporção de pessoas brancas que apenas estudavam (26,2%) em relação a de pessoas de cor preta ou parda (24,9%) é possível aferir que, apesar da pobreza atingir brancos e negros, as pessoas brancas possuem mais apoio para se manter no sistema educacional enquanto as negras historicamente tiveram que colocar o trabalho em primeiro lugar, e isso conseqüentemente as coloca mais longe da sala de aula (IBGE, 2023, p. 15).

A intersecção entre raça, gênero e classe social emerge como um fator crucial para entender as desigualdades educacionais. Bento (2022), destaca que os movimentos sociais de mulheres negras, quilombolas e indígenas têm construído contra-narrativas que desafiam a atribuição do cuidado exclusivamente às mulheres e a subordinação dos negros, promovendo uma reflexão crítica sobre as relações de poder e as desigualdades existentes.

Figura 6 - Distribuição das pessoas de 15 a 29 anos de idade, por condição de estudo e situação na ocupação (%)



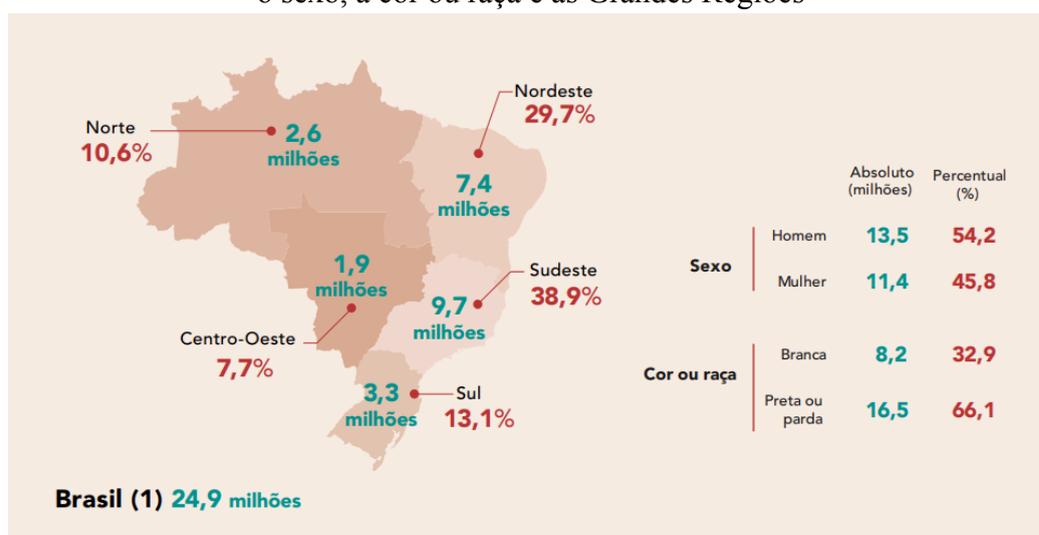
Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), 2023.

Por outro lado, o percentual de pessoas pretas ou pardas que não estudavam e não estavam ocupadas foi consideravelmente superior ao de pessoas brancas, sendo 22,4% contra 15,8%. Paradoxalmente, elevar a instrução e a qualificação dos jovens significaria combater a expressiva desigualdade educacional do País (IBGE, 2023). Carneiro (2015), afirma que o mito da democracia racial e a disputa de classes minimizam a intersecção de raça que existe nas questões referentes aos direitos humanos, a justiça social e a consolidação da democracia, o que dificulta a erradicação das desigualdades raciais nas políticas públicas.

Da mesma forma, Schwarcz (2020) destaca a prática do conservadorismo de desautorizar demandas das minorias que lutam pelo acesso à direitos sociais. Ademais, dentre as “estratégias políticas de governos populistas, como os que temos visto na nossa contemporaneidade, está o escárnio diante dos dados que mostram como vivemos em condições que dividiram e ainda dividem os brasileiros” (SCHWARCZ, 2020, p. 31).

Por exemplo, os dados da Figura 8 sobre o abandono escolar mostram que em 2023, 24,9 milhões de pessoas com idade entre 15 e 29 anos com nível de instrução até o superior incompleto não frequentavam escola, curso de educação profissional ou pré-vestibular. Deste total, 54,2% eram homens e 66,1% de cor preta ou parda. Quando olhamos para a taxa ajustada de frequência escolar líquida, no ensino médio foi de 80,5% para as pessoas brancas, enquanto para as pessoas pretas ou pardas, 71,5% (IBGE, 2023, p. 13).

Figura 7 - Pessoas de 15 a 29 anos de idade, com no máximo o ensino superior incompleto, que não frequentavam escola ou curso da educação profissional ou de pré-vestibular, segundo o sexo, a cor ou raça e as Grandes Regiões



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), 2023.

Carneiro (2015) assinala que, apesar do empenho do Estado em garantir a universalização da educação, os dados mostram que as pessoas negras não foram plenamente contempladas pelas políticas universalistas, ou seja, não é possível dizer que a população negra seja uma beneficiária desse princípio. Os dados educacionais demonstram que as desigualdades raciais se cruzam com outras formas de desigualdade, como a de gênero e classe social, exigindo políticas públicas mais complexas e interseccionais.

A desigualdade social, decorrente da discriminação racial, perpassa os diversos setores da sociedade. Contudo, a restrição do acesso à educação em todos os seus níveis é, especialmente, perversa tendo em vista que o acesso ao ensino formal e de qualidade é o principal meio de emancipação dos cidadãos. Assim, a impossibilidade de formação educacional adequada compromete todo o futuro de uma geração (FERREIRA, 2019, p. 478).

Desse modo, os esforços graduais pela universalização da educação se mostram na queda tímida do percentual de analfabetos, que diminui em décimos a cada ano. Apesar dos dados concretos que evidenciam o racismo, a desigualdade social e as dificuldades de acesso a direitos entre brancos, pretos e pardos, a busca por soluções eficazes ainda se limita ao plano teórico, presa a um ideal jurídico utópico que têm se mostrado ineficaz em transformar essa realidade.

De concreto, há apenas algum reconhecimento oficial da gravidade da desigualdade racial; no entanto, as ações para combater esse mal não ultrapassam, via de regra, os gestos simbólicos, ou a retórica bem-intencionada. No Orçamento da União não existe a palavra “negro”; no orçamento da Educação, nenhuma rubrica (CARNEIRO, 2015, p. 50).

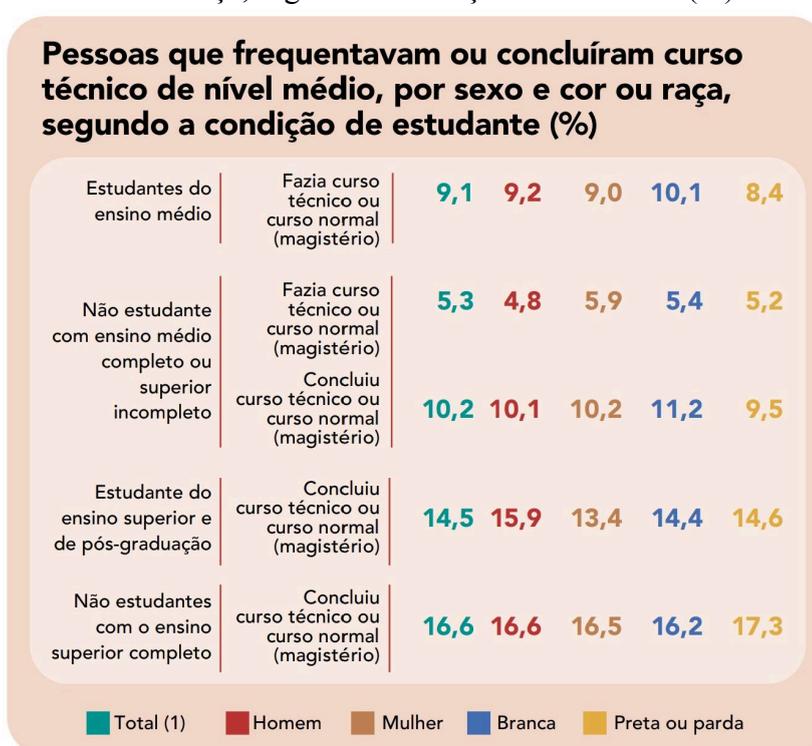
Daí porque o acesso a direitos é tão difícil de ser alcançado, a sociedade reconhece que há racismo, mas não reconhece que a desigualdade social brasileira é fruto dele. Schwarcz (2020) destaca que a desconsideração e a deslegitimação das reivindicações por mais direitos por parte das minorias são características marcantes dos discursos conservadores. Para a autora, esses grupos, em sua condição de cidadãos, possuem direitos inalienáveis que são frequentemente negligenciados. Paralelamente, governos populistas contemporâneos demonstram um desprezo sistemático por dados que evidenciam as profundas desigualdades sociais brasileiras, contribuindo para a polarização da sociedade.

Na opinião de Almeida (2019), o racismo presente na vida cotidiana da sociedade possibilita que a desigualdade racial seja reproduzida em ambientes onde as instituições não tratam o racismo como um problema a ser ativamente combatido, isso acontece geralmente em governos, empresas e escolas que não desenvolvem técnicas institucionais para lidar com

conflitos raciais. Nesse caso, a discriminação racial é reproduzida no cotidiano das instituições na forma de violência explícita, piadas, silenciamento e isolamento, de modo que, o racismo “é um dos modos pelo qual o Estado e as demais instituições estendem o seu poder sobre toda a sociedade” (ALMEIDA, 2019, p. 30).

Os dados do IBGE (2024) permitem compreender que a desigualdade social apontada pelos autores citados, assim como a meritocracia, também é um dos mecanismos de dominação social.

Figura 8 - Pessoas que frequentavam ou concluíram curso técnico de nível médio, por sexo e cor ou raça, segundo a condição de estudante (%)



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), 2023.

Nesse viés, ao analisar os resultados de 2023 por sexo e cor ou raça, nota-se que a realização de curso técnico ou normal (magistério) pelos estudantes de ensino médio foi, entre os estudantes de cor branca, 10,1% que frequentam essa modalidade de educação profissional, e 8,4% entre os estudantes de cor preta ou parda.

Esses dados mostram que há uma busca por parte dos pretos e pardos, pela qualificação profissional e por um diploma de curso técnico. Ao se qualificarem, as chances no mercado de trabalho aumentam e conseqüentemente a renda familiar também, elevando as possibilidades de melhorar a qualidade de vida da população.

Do mesmo modo, entre o grupo de pessoas com os requisitos educacionais mínimos para frequentar ou já ter concluído um curso da educação técnica de nível médio e que não frequentavam o ensino superior, os percentuais foram de 11,2% entre as pessoas brancas e 9,5% entre as pretas ou pardas, ou seja, uma diferença de 1,7 (IBGE, 2023).

Cabe, ainda, avaliar o percentual de pessoas com o nível técnico completo entre aquelas que eram estudantes de graduação e pós-graduação, como entre aquelas com ensino superior completo que não frequentavam cursos de pós-graduação. Assim, conforme a Figura 7 (IBGE, 2023), para o primeiro grupo de pessoas, o percentual de pessoas pretas ou pardas superou o de brancas, com 14,6% e 14,4%, respectivamente. Já no segundo grupo, o percentual daqueles que haviam concluído curso técnico ou magistério chegou a 16,6% no Brasil, percentual maior entre pessoas pretas ou pardas (17,3%) em comparação às brancas (16,2%) (IBGE, 2023).

O racismo é responsável por construir o imaginário social da sociedade, e esse imaginário é constantemente reforçado por meio da cultura, dos meios de comunicação e também pelo sistema educacional (ALMEIDA, 2019). Apesar de ser vista como um fator de mudança social e de fato ser possível transformar a realidade de muitas pessoas através dos estudos, paradoxalmente o sistema educacional reforma estereótipos raciais discriminatórios.

Já mencionamos, mas é bom lembrar, que o Brasil foi formado a partir da linguagem da escravidão, que é, por princípio, um sistema desigual no qual alguns poucos monopolizam renda e poder, enquanto a imensa maioria não tem direito à remuneração, à liberdade de ir e vir e à educação (SCHWARCZ, 2020, p. 102).

Significa dizer que, quando a Figura 7 (IBGE, 2023) mostra que o percentual de pessoas negras que concluíram um curso técnico ou magistério é maior que o de brancas, as pessoas negras estão na busca por essa mudança social através do estudo, mas, apesar disso, o meio acadêmico ainda é muito hostil para pessoas racializadas, porque o sistema educacional perpetua o racismo e é isso que precisa ser mudado. É o que diz Grada Kilomba (2019):

O centro acadêmico não é um local neutro. Ele é um espaço branco onde o privilégio de fala tem sido negado para as pessoas negras. Historicamente, esse é um espaço onde temos estado sem voz e onde acadêmicas/os brancas/os têm desenvolvido discursos teóricos que formalmente nos construíram como a/o “Outras/os/” inferior, colocando africanas/os em subordinação absoluta ao sujeito branco. Nesse espaço temos sido descritas/os, classificadas/os, desumanizadas/os, brutalizadas/os, mortas/os. Esse não é um espaço neutro (KILOMBA, 2019, p. 50).

A fala de Grada Kilomba nos traz outra importante problemática, no que se refere a produção de conhecimento, o exercício de se tornar “sujeito”, como a autora aborda em sua

obra. Kilomba (2019) problematiza a posição objetificada do negro, que ela chama de “Outridade”. A Figura 7 (IBGE, 2023) mostra explicitamente o interesse do negro pelo centro acadêmico, logo, a autora argumenta que não se trata de falta de interesse mas sim de acesso à representação.

Kilomba (2019, p. 51), adverte ainda que, graças ao sistema racista, as vozes dos negros “têm sido sistematicamente desqualificadas, consideradas conhecimento inválido; ou então representadas por pessoas brancas que, ironicamente, tornam-se ‘especialistas’ em nossas cultura, e mesmo em “nós”. Nessa mesma linha, Ribeiro (2019, p. 65) aponta a incongruência de uma sociedade majoritariamente negra ter o conhecimento dominado por uma minoria branca.

Ainda segundo Ribeiro (2019, p. 65), “O privilégio social resulta no privilégio epistêmico, que deve ser confrontado para que a história não seja contada apenas pelo ponto de vista do poder. É danoso que, numa sociedade, as pessoas não conheçam a história dos povos que a construíram”. Essa dinâmica contribui para a perpetuação de desigualdades e impede a construção de um conhecimento mais justo e democrático. É fundamental descolonizar o conhecimento e valorizar as diversas epistemologias, daí a importância das ações afirmativas que promovem a democratização do acesso ao Ensino Superior.

Assim, Domingues (2009) relaciona educação e resistência ao citar a luta de antepassados a favor do letramento da população negra, hoje, ocupar lugares brancos como o centro acadêmico também é resistência, o ponto de vista de quem conta o passado é fundamental para definir como será o presente e o futuro. Seguindo o pensamento de Almeida (2019), a luta pela igualdade racial exige mais do que a simples ocupação de espaços de poder por pessoas negras. É fundamental garantir que os direitos fundamentais, previstos em leis como a CF/1988 e a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), sejam efetivamente exercidos por toda a população negra, especialmente no que diz respeito ao acesso à educação.

3.2 Ações Afirmativas e o Sistema Educacional Brasileiro: Desvendando as Lacunas das Políticas Educacionais para a População Negra

A CF/1988, em seus três primeiros artigos, estabelece os fundamentos do Estado brasileiro, incluindo a dignidade da pessoa humana e a promoção da igualdade. Mas as constituições brasileiras não são os únicos instrumentos legais que asseguram o direito à educação, outros dispositivos complementam e reforçam essa garantia.

Nesse sentido, a educação, segundo a DUDH, é um pilar fundamental para a promoção dos direitos humanos e deve contribuir para o desenvolvimento integral do indivíduo e ser um ideal comum a ser perseguido por todos. Destaca-se também que o artigo 26 garante o direito à educação básica e superior, enfatizando que a educação básica deve ser orientada para o pleno desenvolvimento da pessoa e para a manutenção da paz entre os povos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

Ademais o art. 26 da DUDH expõe também que:

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

Almeida (2019), afirma que os direitos fundamentais consagrados na CF/1988, em consonância com a DUDH, servem de base para a implementar políticas públicas que promovam a igualdade racial. Para o autor, as ações afirmativas são políticas públicas destinadas a garantir que os grupos socialmente vulneráveis tenham acesso a direitos e oportunidades. Apesar dos esforços, é sabido que as políticas de ação afirmativa, ainda geram grandes debates dentro e fora das instituições em que são implementadas, geralmente por desconhecimento ou ignorância sobre o assunto (ALMEIDA, 2019).

Dessa forma, a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (Lei de Cotas), é um marco importante para a garantia do acesso à educação no Brasil e prevê a reserva de vagas para ingresso nos cursos de graduação. O art. 1º da Lei de cotas prevê:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita (BRASIL, 2012).

Na visão de Piovesan (2008), as ações afirmativas não se tratam somente de reparação histórica, mas também de construir uma nova realidade social. Para alcançar uma sociedade

mais igualitária é necessário combinar a proibição da discriminação com a promoção de políticas compensatórias que ajudem a incluir os grupos subalternizados na sociedade.

Com efeito, a igualdade e a discriminação pairam sob o binômio inclusão-exclusão. Enquanto a igualdade pressupõe formas de inclusão social, a discriminação implica a violenta exclusão e intolerância à diferença e à diversidade. O que se percebe é que a proibição da exclusão, em si mesma, não resulta automaticamente na inclusão. Logo, não é suficiente proibir a exclusão, quando o que se pretende é garantir a igualdade de fato, com a efetiva inclusão social de grupos que sofreram e sofrem um consistente padrão de violência e discriminação (PIOVESAN, 2008, p. 890).

Nesse sentido, o objetivo das ações afirmativas é promover a inclusão social de forma concreta, porém, a mera proibição da exclusão social não é suficiente para garantir a erradicação da desigualdade. Na opinião de Cury (2009, p. 04), a educação escolar, “não teve e ainda não tem sua distribuição efetivamente posta à disposição do conjunto dos cidadãos sob a égide da igualdade de oportunidades e de condições”. Por esse motivo, ao estabelecer o princípio da inclusão-exclusão no contexto da Lei de Cotas, busca-se garantir a representação de indivíduos que pertencem a múltiplos grupos minoritários na composição de universidades, instituições e empresas.

Um argumento recorrentemente usado pelas pessoas que são contra o sistema de cotas é de que elas deveriam ser cotas sociais e não cotas raciais, ocorre que o art. 1º, parágrafo único da lei de cotas diz respeito a cotas sociais, destinadas a pessoas que possuem renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo, independentemente de sua autodeclaração racial (BRASIL, 2012). Essa contradição entre a crítica e a lei demonstra a importância de conhecer a legislação antes de emitir opiniões sobre o tema.

Outra tensão diz respeito ao argumento de que as ações afirmativas gerariam a “racialização” da sociedade brasileira, com a separação crescente entre brancos e afrodescendentes, acirrando as hostilidades raciais. Quanto a esse argumento, cabe ponderar que, se “raça” e “etnia” sempre foram critérios utilizados para exclusão de afrodescendentes no Brasil, que sejam agora utilizados, ao revés, para a sua necessária inclusão (PIOVESAN, 2008, p. 894).

A Lei de Cotas detalha, em seu art. 3º, os critérios para o preenchimento das vagas reservadas para negros, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, em conformidade com o previsto no art. 1º. A lei determina que a proporção de vagas reservadas deve ser equivalente à proporção desses grupos na população da unidade federativa, de acordo com os dados mais recentes do IBGE. Além disso, a lei estabelece que, caso as vagas não sejam preenchidas pelos critérios iniciais, as vagas remanescentes serão destinadas a estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (BRASIL, 2012).

De acordo com Almeida (2019, p. 90):

As cotas raciais são apenas uma modalidade, uma técnica de aplicação das ações afirmativas, que podem englobar medidas como pontuação extra em provas e concursos, cursos preparatórios específicos para ingresso em universidades ou no mercado de trabalho, programas de valorização e reconhecimento cultural e de auxílio financeiro aos membros dos grupos beneficiados.

Dessa forma, ao tentar reparar injustiças históricas, as ações afirmativas procuram desigualar para depois igualar e contribuem para a inclusão de grupos sociais que foram historicamente marginalizados no acesso à educação formal (SCHWARCZ, 2020). Além disso, essas políticas visam aumentar a representatividade de minorias raciais em espaços majoritariamente brancos, como universidades e órgãos públicos, e promover a transformação de práticas discriminatórias dentro das instituições (ALMEIDA, 2019). Houve uma evolução das políticas públicas até chegar a Lei de Cotas, conforme elucida Schwarcz (2020, p. 29):

Em 2002, ocorreu um debate público sobre as ações afirmativas, quando foram implementadas, pela primeira vez, políticas compensatórias. Em 2003 foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Em 2010 foi aprovado o Estatuto da Igualdade Racial: um conjunto de regras e princípios jurídicos que visam coibir a discriminação, estabelecendo políticas para diminuir a desigualdade. Em 2012, o Supremo Tribunal Federal julgou constitucionais as cotas raciais na Universidade de Brasília, enquanto no mesmo ano era sancionada a lei n. 12711, que determinou a aplicação dessa medida em no mínimo 50% das vagas das instituições federais.

De acordo com Ribeiro (2019), durante esse período, houve muita oposição a implementação das cotas raciais nas universidades sob a alegação de que os negros estariam roubando suas vagas. Para a autora, essa percepção estava fundamentada no privilégio histórico da população branca, que via o acesso às universidades públicas como um direito inalienável. Conforme defende Carneiro (2015), o objetivo central das cotas é exatamente corrigir essas desigualdades estruturais que perpetuam esse ciclo de privilégios e desvantagens historicamente acumuladas.

Carneiro (2015) argumenta que as políticas compensatórias, como as ações afirmativas, são essenciais para reduzir as disparidades raciais e garantir o acesso equitativo a oportunidades para todos. Ao proporcionar oportunidades iguais, essas políticas buscam promover a igualdade racial, conforme preconiza o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010). Esse estatuto, em seu artigo 1º, estabelece como objetivo a garantia do combate ao racismo e a promoção de maiores chances de desenvolvimento e acesso a oportunidades para os negros (BENTO, 2022).

Nesse aspecto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, define os objetivos e a organização geral da educação escolar e tem como princípios do ensino a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a consideração da diversidade étnico-racial (BRASIL, 1996).

A LDB, em seu artigo 3º, estabelece que o ensino será ministrado com base em princípios como a igualdade de condições para acesso e permanência na escola, a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, a promoção da diversidade étnico-racial e a garantia do direito à educação no decorrer da vida. Além disso, o artigo 4º, inciso V, da mesma lei, assegura o acesso público e gratuito ao ensino fundamental e médio para todos aqueles que não tiveram acesso na idade própria, bem como o acesso aos níveis mais elevados de ensino, pesquisa e criação artística (BRASIL, 1996).

Além disso, conforme o art. 5º da LDB, o acesso à educação básica obrigatória é um direito público subjetivo, podendo ser exigido por qualquer cidadão. Ademais, o artigo 37 da mesma lei estabelece que a educação de jovens e adultos é destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria. O parágrafo segundo deste artigo determina que o Poder Público deve adotar medidas para garantir o acesso e a permanência desses estudantes na escola, por meio de ações integradas e complementares (BRASIL, 1996).

É importante frisar também a Lei 10.639/2003, que alterou a LDB para incluir o dia 20 de Novembro no currículo escolar como dia nacional da consciência negra e, ainda, tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as escolas nacionais. Essa lei é um passo importante para a mudança nas narrativas históricas e culturais que comumente são eurocêntricas, onde a história da colônia ainda é contada pelo colonizador (SCHWARCZ, 2020, p. 30).

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

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

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra' (BRASIL, 2003).

Ao ampliar a obrigatoriedade escolar para pessoas entre 4 e 17 anos e reduzir a desvinculação das receitas da União destinadas à educação, a Emenda Constitucional nº 59/2009 (art. 76, § 3º, do ADCT) contribuiu para a criação de um ambiente mais propício para

a implementação da Lei 10.639/2003. Em consonância com essa lei, o PNE (Lei nº 13.005/2014) estabelece, em seu artigo 2º, diretrizes como a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar e a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação (BRASIL, 2014).

Assim, o PNE complementa e amplia os objetivos da Lei 10.639/2003, determinando que as metas devem ser definidas com base em dados atualizados da PNAD, do censo demográfico e dos censos nacionais da educação básica e superior (art. 4º). A lei também estabelece a meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do PIB, garantindo qualidade e equidade no atendimento (art. 2º, VIII).

Do mesmo modo, a Emenda Constitucional nº 59/2009, ao ampliar a obrigatoriedade escolar para crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos e fortalecer os investimentos na educação ao reduzir a desvinculação das receitas da União destinadas à educação, contribui ainda mais para a implementação das políticas educacionais estabelecidas pelo PNE e pela Lei 10.639/2003.

Ademais, Piovesan (2008, p. 893-894), explora a complexidade das políticas de cotas no ensino superior:

Uma segunda tensão envolve o antagonismo “políticas universalistas versus políticas focadas”. Isto é, para os críticos das ações afirmativas, as mesmas demandariam políticas focadas, favoráveis a determinados grupos socialmente vulneráveis, o que fragilizaria a adoção das políticas universalistas. A resposta a essa crítica é que nada impediria a adoção de políticas universalistas combinadas com políticas focadas. Além disso, estudos e pesquisas demonstram que a mera adoção de políticas universalistas não tem sido capaz de reduzir as desigualdades raciais, que se mantêm em padrões absolutamente estáveis ao longo de sucessivas gerações.

Piovesan (2008), reconhece que essas políticas geram debates sobre a autonomia universitária e a meritocracia, mas argumenta que impulsionar o antirracismo é um imperativo para superar as desigualdades históricas e superar a histórica exclusão dos afrodescendentes. Para a autora, a contribuição de estudantes negros e pardos com suas diversas experiências e perspectivas é essencial para construir uma comunidade universitária mais plural e inclusiva, superando a predominância de brancos nas instituições de ensino superior brasileiras.

Cabe destacar que o diploma pode ser um passaporte para ascensão social e democratizar o acesso ao passaporte universitário significa democratizar o acesso ao poder, sendo a universidade por si só é um espaço de poder, por isso políticas públicas devem ser ampliadas e focalizadas (PIOVESAN, 2008, p. 894).

É sabido que mesmo após a Lei de Cotas, que reservou vagas para alunos de escolas públicas e pretos, pardos e indígenas, ser instituída, ainda há resistência à implementação de medidas institucionais de justiça e reparação. A resistência às políticas de reparação ainda é muito forte, para Zotti (2006, p. 8), a classe dominante somente “em discurso, defendia a instrução popular, enquanto arruinava as condições de vida da maioria da população em prol de garantir seus interesses”.

Bento (2022, p. 21), exemplifica bem essa afirmação:

Podemos encontrar um exemplo bem expressivo em ações do primeiro governo republicano brasileiro, que estimulou a vinda de imigrantes para o país. Todavia, essa imigração não poderia ser asiática nem africana, como nos mostra o decreto de imigração de 1890. Feito dois anos após a abolição da escravatura, ele nos permite conhecer o tratamento oferecido pelo Brasil para imigrantes vindos da África e da Ásia, bem como indígenas, e, de outro lado, para descendentes de europeus: o Estado brasileiro subvencionou as passagens dos imigrantes da Europa e determinou que nos primeiros seis meses ficariam sob sua proteção.

Na visão de Sueli Carneiro (2015), a ausência de implementação de políticas eficazes torna a população negra, um dado estatístico, uma ideia abstrata que nunca se concretiza na prática política. A desigualdade é um problema constatado e lamentado, mas a falta de vontade política para solucioná-lo é evidente.

A análise dos dados da PNAD Contínua e a avaliação das políticas públicas implementadas revelaram a persistência das desigualdades raciais na educação brasileira. Apesar dos avanços legais e das iniciativas governamentais, a população negra ainda enfrenta barreiras significativas no acesso e na permanência no sistema educacional. A persistência dessas desigualdades demonstra a necessidade de uma análise mais aprofundada das causas que as sustentam. No próximo capítulo, será explorado o conceito de racismo estrutural e sua relação com as barreiras enfrentadas pela população negra no acesso à educação.

4 RACISMO ESTRUTURAL E AS BARREIRAS AO ACESSO À EDUCAÇÃO

No presente capítulo, aprofunda-se a análise do racismo estrutural como fator determinante das barreiras enfrentadas pela população negra no acesso à educação. Através da exploração de obras de intelectuais negros e da reflexão crítica sobre as estruturas sociais, busca-se evidenciar como o racismo se manifesta no sistema educacional, limitando oportunidades e perpetuando desigualdades. Destaca-se, a desconstrução do mito da meritocracia, um discurso que, ao enfatizar o esforço individual, obscurece as desigualdades estruturais produzidas pelo racismo.

Nesse contexto, a perspectiva de Angela Davis (2016) sobre a relação entre educação e luta coletiva torna-se especialmente relevante. A autora relata que, nos Estados Unidos, a educação formal estava intrinsecamente ligada à busca por liberdade e justiça social para a população negra. Essa conexão demonstra o entendimento de que a educação transcende a mera aquisição de conhecimento individual, configurando-se como um instrumento de transformação social. A busca por conhecimento gera esperança e impulsiona a luta por melhores condições de vida e trabalho, representando um caminho para a superação das desigualdades impostas pelo racismo estrutural.

Para Gomes (2012), a educação tem merecido atenção especial das entidades negras ao longo da sua trajetória e o movimento negro a vê como um instrumento essencial para a luta por democracia, valorização da diversidade cultural e formação de cidadãos críticos, capazes de enfrentar os desafios da sociedade. Nesse sentido, a educação emerge “como aposta na produção de conhecimentos que valorizem o diálogo entre os diferentes sujeitos sociais e suas culturas e como espaço de formação de cidadãos que se posicionem contra toda e qualquer forma de discriminação” (GOMES, 2012, p. 735).

Por esse motivo, Domingues (2009) sugere que a possível falta de interesse do Estado em promover o acesso à educação pode ter sido influenciada pela percepção dos senhores de escravizados de que a alfabetização era uma ferramenta que, nas mãos dos escravizados, poderia ser utilizada para alcançar a liberdade.

Tinha-se noção que o domínio do código da leitura e da escrita permitia abrir novos horizontes na vida do negro, elevando sua autoestima, seu capital simbólico, suas perspectivas de futuro e significando, concretamente, chance de novas oportunidades de trabalho e progresso social. A escolarização, assim, era tida como instrumento de qualificação do negro para o mercado de trabalho e de acesso ao mundo da cidadania, visto que o direito ao voto era uma prerrogativa exclusiva das pessoas alfabetizadas (DOMINGUES, 2009, p. 982).

Assim, é inegável que a partir do acesso à educação de qualidade, é possível melhorar o salário de quem já é empregado, promover melhores possibilidades de emprego e também de mobilidade social, além de promover uma maior consciência política, de classe e de convívio social, o problema é conseguir acessar esse direito de forma igualitária. Essa ideia de que a educação possui um caráter transformador e é um fator de mudança social, capaz de melhorar significativamente as condições de vida e de trabalho, esbarra no conceito de racismo estrutural.

4.1 Conceitos, Mecanismos e Implicações do Racismo Estrutural para a Educação Brasileira

Dessa forma, para compreender a dimensão racial dos fenômenos sociais da realidade brasileira, é necessário entender que “tanto os processos da colonialidade quanto os da diáspora são estruturados pela ideia de raça, isto é, de que a humanidade é constituída de diferentes grupos raciais” (ORTEGAL, 2018, p. 416). A raça é um fator extremamente importante para as relações sociais e Bento (2022) argumenta que a colonização europeia das Américas marcou o início de um sistema capitalista global, no qual a raça, a terra e a divisão do trabalho foram utilizadas como instrumentos de dominação. Essa estrutura histórica moldou profundamente as relações sociais e econômicas em todo o mundo.

Na opinião de Almeida (2019, p. 112):

Isso significa dizer que a desigualdade racial é um elemento constitutivo das relações mercantis e de classe, de tal sorte que a modernização da economia e até seu desenvolvimento podem representar momentos de adaptação dos parâmetros raciais a novas etapas da acumulação capitalista.

Ortegal (2018) afirma que desde meados do século XIX, difundiu-se a noção errônea de que o racismo, sob o capitalismo, seria menos importante que a divisão de classes, encobrindo assim a persistência de ideologias racistas. O autor afirma ainda que, partindo do pressuposto de que a maioria da população pobre é a população negra, desenvolveu-se uma tese economicista de que resolvendo-se as desigualdades de classe o racismo seria automaticamente extinto.

Conforme Bento (2022), a combinação de lucro e preconceito racial, disfarçada por um discurso de meritocracia liberal, resulta na imposição do chamado capitalismo racial, compreendido como um sistema que permeia e molda a estrutura capitalista, tornando o

racismo intrínseco ao seu desenvolvimento. A autora destaca que essa expressão se originou nos movimentos *antiapartheid* sul-africanos da década de 1970 e é amplamente utilizada pelo movimento *Black Lives Matter*.

As raízes da escravidão moldaram as estruturas do capitalismo, que se originaram historicamente no sistema escravista, tornando o racismo um elemento intrínseco e persistente nesse sistema (ALMEIDA, 2019). No capitalismo, as situações de crise econômica geram um aumento da desigualdade social, com pessoas ricas que se tornam notoriamente mais ricas e milhares de famílias pobres que caem na faixa da extrema pobreza.

O capitalismo racial elucida como o capitalismo funciona por meio de uma lógica de exploração do trabalho assalariado, ao mesmo tempo que se baseia em lógicas de raça, etnia e de gênero para expropriação, que vão desde a tomada de terras indígenas e quilombolas até o que chamamos de trabalho escravo ou o trabalho reprodutivo de gênero (BENTO, 2022, p. 41).

Nesse viés, Almeida (2019) propõe que a abolição legal da escravidão sem qualquer reforma real na estrutura das instituições brasileiras e nenhuma reforma agrária, culminou nessa estruturação do preconceito racial como visto nos dias atuais, o racismo não consiste apenas em casos isolados, não acontece somente dentro das instituições e não é nenhum tipo de doença. O autor, apresenta uma concepção de que o racismo é um dos pilares da sociedade contemporânea, que está arraigado nas instituições de ensino públicas e privadas, na universidade que forma os professores, nas salas de aula e em toda a estrutura da educação brasileira desde as instâncias superiores como o próprio ministério da educação até as escolas rurais.

A tese central é a de que o racismo é sempre estrutural, ou seja, de que ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade. Em suma, o que queremos explicitar é que o racismo é a manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade. O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea (ALMEIDA, 2019, p. 15).

Dessa forma, ele é estrutural por estar enraizado no modo de vida da sociedade, faz parte do *status quo* de modo que nem mesmo os próprios negros escapam de perpetuar o racismo. Toda a estrutura racista dificulta para o negro situações que se mostram corriqueiras para as pessoas brancas, o racismo não é apenas a dificuldade de se manter na escola, o isolamento no trabalho, a impossibilidade de sair de casa sem documento de identificação e

notas fiscais dos próprios pertences, mas sim a soma de todas essas circunstâncias que revelam como a sociedade opera sistematicamente em desfavor do negro.

De tal sorte, todas as outras classificações são apenas modos parciais – e, portanto, incompletos – de conceber o racismo. Em suma, procuramos demonstrar neste livro que as expressões do racismo no cotidiano, seja nas relações interpessoais, seja na dinâmica das instituições, são manifestações de algo mais profundo, que se desenvolve nas entranhas políticas e econômicas da sociedade (ALMEIDA, 2019, p. 15).

A discriminação racial, muitas vezes naturalizada como algo corriqueiro ou até mesmo como uma “brincadeira”, revela uma profunda desigualdade social. Quando alguém se sente ofendido por uma fala racista, a reação comum é atribuir o ato a um indivíduo isolado, desconsiderando o contexto social mais amplo. Essa banalização da discriminação racial é um mecanismo que mascara a profundidade do racismo estrutural na sociedade brasileira.

Para Lilia Schwarcz (2020), o Brasil é um país marcado por um passado escravocrata e por profundas desigualdades, e mantém uma espécie de ritual de oposição às diferenças, como a racial, mesmo que, no dia a dia, essas diferenças sejam constantemente reforçadas. Segundo a autora, a aversão à igualdade, tanto de direitos quanto de deveres, é uma característica marcante da sociedade brasileira. Essa resistência a mudanças profundas tem suas raízes no período colonial e se manifesta em uma cultura hierárquica e autoritária. Essas práticas, mesmo com a mudança de regimes políticos, continuam a moldar nossos costumes, crenças, e a influenciar nossas relações sociais, perpetuando desigualdades como o racismo e a estratificação social.

Dessa forma, a ideia de racismo estrutural, explica o motivo de os direitos básicos não serem passíveis de acesso pleno pelas pessoas negras e o motivo da dificuldade de inserção e de permanência dos negros em ambientes majoritariamente brancos como a sala de aula. Na visão de Almeida (2019), se existem instituições cujos padrões de funcionamento resultam em regras que favorecem determinados grupos raciais, isso indica que o racismo é parte integrante da ordem social, não é algo criado pela instituição, mas sim por ela reproduzido.

Nesse sentido, a noção de raça ainda é um fator político importante, utilizado para naturalizar desigualdades e legitimar a segregação e o genocídio de grupos sociologicamente considerados minoritários (ALMEIDA, 2019). Ocorre que, na verdade, o racismo não é um problema individual e sim coletivo, classificar as pessoas pela raça é um meio de banalizar e justificar a inferiorização de grupos subalternizados.

No ponto de vista de Neusa Santos Souza (1983), a sociedade escravista moldou a identidade e a posição social dos negros, estabelecendo uma ligação entre cor da pele e posição social inferior, daí a relevância do conceito de raça para uma sociedade estruturalmente discriminatória.

Tendo que livrar-se da concepção tradicionalista que o definia econômica, política e socialmente como inferior e submisso, e não possuindo uma outra concepção positiva de si mesmo, o negro viu-se obrigado a tomar o branco como modelo de identidade, ao estruturar e levar a cabo a estratégia de ascensão social. A sociedade escravista, ao transformar o africano em escravo, definiu o negro como raça, demarcou o seu lugar, a maneira de tratar e ser tratado, os padrões de interação com o branco e instituiu o paralelismo entre cor negra e posição social inferior (SOUZA, 1983, p. 30).

Dessa forma, ao demarcar o lugar do negro na sociedade definiu-se também o lugar de privilégio do branco, nesse contexto, a raça opera para reafirmar o lugar do negro na sociedade e legitimar quaisquer injustiças sociais que surgem nas tentativas de ascender socialmente, inclusive por meio do estudo.

O racismo, outrora justificado por teorias científicas como as de Nina Rodrigues, transformou-se em senso comum:

E, se hoje em dia as teorias raciais saíram de voga, se o conceito biológico de raça é entendido como falacioso e totalmente equivocado em suas decorrências morais, ainda utilizamos a noção de “raça social”; aquela que é criada pela cultura e pela sociedade no nosso cotidiano. Tendemos também a perpetuar um plus perverso de discriminação, que faz com que negros e negras morram mais cedo e tenham menor acesso aos direitos de todos os cidadãos brasileiros (SCHWARCZ, 2020, p. 26).

A ideologia racista, segundo Schwarcz (2020), opera de forma perversa no dia a dia, naturalizando desigualdades e discriminação. Apesar de não ser mais aceito como uma teoria científica, o racismo continua a influenciar nossas relações sociais e a moldar nossa visão de mundo.

Contudo, se por um lado as distinções de raça foram se esvaziando de sentido em seu fundamento biomédico, em seu sentido sociológico tais ideias passaram por um intenso processo de sofisticação, tornando-se extremamente importantes no processo de constituição do Brasil como Estado-nação com as profundas marcas de desigualdade, violência e privilégio que carrega ainda hoje. Portanto, faz-se necessário compreender de que forma a raça incide nas relações sociais brasileiras e de que forma as marcas da colonialidade e da dependência são por ela atravessadas (ORTEGAL, 2018, p. 420).

Para Ortegá (2018), nesse ponto, os negros passam de biologicamente inferiores para econômico, social e intelectualmente inferiores, essa mudança aconteceu conforme o racismo foi se estruturando na sociedade e enraizou a desigualdade social como uma das principais características do Estado Brasileiro quando falamos das relações sociais e econômicas.

Como afirma Almeida (2019, p. 34), “o que queremos enfatizar do ponto de vista teórico é que o racismo, como processo histórico e político, cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática”. O autor ressalta, ainda, que, embora a responsabilização individual por atos racistas seja necessária, a perspectiva estrutural nos mostra que a desigualdade racial é um problema sistêmico, enraizado nas instituições e nas relações sociais. É por isso que a dificuldade de acesso à educação para pessoas negras persiste, mesmo diante dos esforços legais.

4.2 O Pacto da Branquitude e a Meritocracia: Dispositivos de Reprodução da Desigualdade Racial na Educação

O pacto da branquitude, na visão de Cida Bento (2022), opera com base na falsa ideia de que as pessoas brancas possuem lugar de privilégio na sociedade graças a seus próprios méritos e trabalho árduo. Essa ideia leva à glorificação do esforço extraordinário das classes subalternas para ascender socialmente.

Do ponto de vista de Bento (2022), é daí que surge o discurso do mérito pessoal, na qual cada indivíduo é o único responsável por sua posição social, por seu desempenho acadêmico e também profissional. Essa narrativa utiliza pessoas que ascenderam socialmente graças ao privilégio branco, como modelos de sucesso, ignorando as implicações sociais, econômicas e políticas que as pessoas negras possuem, a fim de dizer que todos são iguais e possuem as mesmas oportunidades de mobilidade social.

Privilégio branco é entendido como um estado passivo, uma estrutura de facilidades que os brancos têm, queiram eles ou não. Ou seja, a herança está presente na vida de todos os brancos, sejam eles pobres ou antirracistas. Há um lugar simbólico e concreto de privilégio construído socialmente para o grupo branco. Por sua vez, o conceito de prerrogativa branca diz respeito a uma posição ativa, na qual brancos buscam, exercitam e aproveitam a dominação racial e os privilégios da branquitude (BENTO, 2022, p. 36).

No Brasil, todos os brancos são privilegiados por nascerem brancos, porém, algumas pessoas utilizam da prerrogativa branca para benefício próprio. Por esse motivo, quando se

evoca a meritocracia para barrar propostas de promoção da igualdade racial, omite-se, o maior e mais importante mérito que é nascer branco. Para quem nasce branco, o acesso privilegiado aos espaços e aos direitos é natural e isso é confirmado constantemente pelos indicadores socioeconômicos (CARNEIRO, 2015, p. 98).

De acordo com Cida Bento (2022), a sociedade opera de forma desigual, com uma precarização institucionalizada e excludente que culpabiliza os sujeitos subalternizados pela sua subalternidade e enaltece quem é bem sucedido devido ao privilégio branco, mascarando a desigualdade com um discurso de mérito e sacrifício próprio.

Assim, o domínio de homens brancos em instituições públicas – o legislativo, o judiciário, o ministério público, reitorias de universidades etc. – e instituições privadas – por exemplo, diretoria de empresas – depende, em primeiro lugar, da existência de regras e padrões que direta ou indiretamente dificultem a ascensão de negros e/ou mulheres, e, em segundo lugar, da inexistência de espaços em que se discuta a desigualdade racial e de gênero, naturalizando, assim, o domínio do grupo formado por homens brancos (ALMEIDA, 2019, p. 27).

A meritocracia é um dispositivo para o pacto narcisístico, ela reforça a ideia de que o lugar natural do branco é nos espaços de poder, logo, “se constatamos representação excessiva de pessoas brancas nos lugares mais qualificados é porque elas mereceram isso, e a ausência de negras e negros e de outros segmentos deve-se ao fato de não estarem devidamente preparados” (BENTO, 2022, p. 12). Dessa forma, o mito meritocrático evoca a ideia de que negros não são cocompetentes o suficiente para estar na sala de aula, nem nos melhores cargos profissionais, sem levar em consideração o déficit educacional enfrentado pelos alunos de escola pública. Bento (2022, p. 51), explica que:

A meritocracia se manifesta por meio de mecanismos institucionais, como os processos seletivos das universidades e os concursos públicos. Uma vez que a desigualdade educacional está relacionada com a desigualdade racial, mesmo nos sistemas de ensino públicos e universalizados, o perfil racial dos ocupantes de cargos de prestígio no setor público e dos estudantes nas universidades mais concorridas reafirma o imaginário que, em geral, associa competência e mérito a condições como branquitude, masculinidade e heterossexualidade e cisnormatividade. Completam o conjunto de mecanismos institucionais meritocráticos os meios de comunicação – com a difusão de padrões culturais e estéticos ligados a grupos racialmente dominantes – e o sistema carcerário, cujo pretensão objetivo de contenção da criminalidade é, na verdade, controle da pobreza e, mais especificamente, controle racial da pobreza.

Muitas vezes a desculpa é a de que nenhuma pessoa negra foi competente o suficiente para ocupar aquele espaço. Bento (2022, p. 13), elucida que essa competência está ligada “a um tipo de familiaridade com códigos da cultura organizacional adquiridos ao frequentar

instâncias mais estratégicas das instituições, bem como quando se tem algum tipo de relacionamento com lideranças de níveis hierárquicos mais elevados”. O fato é que existem vários segmentos da sociedade que somente a classe média alta acessa de fato, jantares, festas e outros ambientes que são inacessíveis para a maioria das pessoas é desse conhecimento que a autora fala.

Essa experiência não é acessada, em geral, por grupos que carregam uma herança de discriminação e exclusão. A racionalidade que explica o suposto sistema meritocrático não considera ainda o impacto de histórias e heranças diferentes na vida contemporânea dos grupos, tais como qualidade de escolas frequentadas, disponibilidade de equipamentos e acesso à internet nos ambientes familiares e escolares, ao sistema de saúde, de saneamento básico nos locais de moradia etc (BENTO, 2022, p. 13).

Para a autora, assim como o sentido de raça, o sistema meritocrático também está profundamente atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado, onde um segmento branco da população acumula mais recursos econômicos, políticos, sociais e de poder, colocando seus herdeiros em posições privilegiadas somente por terem acesso a esses recursos.

Segundo Bento (2022), o privilégio branco é passado de geração em geração, isso proporciona melhores oportunidades de trabalho e supersalários para a elite que se aproveita da defasagem educacional para alavancar seus filhos. Ocorre que, na visão da autora, essa elite fica presa em uma corrida para se manter no topo, isso cria um antagonismo entre ricos e pobres que é constantemente capitalizado pelos governos populistas.

O herdeiro branco se identifica com outros herdeiros brancos e se beneficia dessa herança, seja concreta, seja simbolicamente; em contrapartida, tem que servir ao seu grupo, protegê-lo e fortalecê-lo. Este é o pacto, o acordo tácito, o contrato subjetivo não verbalizado: as novas gerações podem ser beneficiárias de tudo que foi acumulado, mas têm que se comprometer “tacitamente” a aumentar o legado e transmitir para as gerações seguintes, fortalecendo seu grupo no lugar de privilégio, que é transmitido como se fosse exclusivamente mérito. E no mesmo processo excluir os outros grupos “não iguais” ou não suficientemente meritosos (BENTO, 2022, p. 15).

Dessa forma, para Bento (2022), a ignorância branca sobre seus privilégios, está ligada ao esquecimento proposital das raízes escravocratas das famílias abastadas, tudo é passado de geração em geração e pouco se fala da origem do poder aquisitivo e da influência dessas famílias, o pacto narcisístico também é um pacto pelo esquecimento da origem escravocrata do Brasil.

É possível identificar a existência de um pacto narcísico entre coletivos que carregam segredos em relação a seus ancestrais, atos vergonhosos como assassinatos e violações cometidos por antepassados, transmitidos através de gerações e escondidos, dentro dos próprios grupos, numa espécie de sepultura secreta. Assim é que a realidade da supremacia branca nas organizações públicas e privadas da sociedade brasileira é usufruída pelas novas gerações brancas como mérito do seu grupo, ou seja, como se não tivesse nada a ver com os atos anti-humanitários cometidos no período da escravidão, que corresponde a 4/5 da história do país, ou com aqueles que ainda ocorrem na atualidade (BENTO, 2022, p. 15).

Enquanto isso, a evasão escolar de jovens negros é frequentemente atribuída à falta de competência ou compromisso, ignorando as barreiras socioeconômicas que impedem seu acesso aos direitos sociais e os obrigam a trabalhar desde cedo para garantir a própria sobrevivência. Conforme já demonstrado no capítulo anterior, a necessidade de conciliar trabalho e estudo é um dos principais fatores que levam ao abandono escolar.

Essa realidade é muito distante da elite que pode fazer um intercâmbio para aprender idiomas em outros países, antes mesmo de sequer ingressar na universidade, mas que se apresenta como muito trabalhadora e competente, enquanto um aluno preto precisa escolher entre comer e estudar.

Nesse viés, Ribeiro (2019, p. 47) destaca uma atitude clássica do sistema meritocrático, a romantização das dificuldades que os negros enfrentam para conseguir se formar, “ainda que seja bastante admirável que pessoas consigam superar grandes obstáculos, naturalizar essas violências e usá-las como exemplos que justifiquem estruturas desiguais é não só cruel, como também uma inversão de valores”. Como alerta Ribeiro (2019), ao naturalizar as desigualdades, o pacto narcisístico impede a efetiva reparação histórica, além disso, a cultura do mérito, aliada à desvalorização da educação pública, perpetua o privilégio branco e dificulta o acesso à educação para a população negra.

Carneiro (2015), pondera que embora se reconheça o mérito individual de brancos e ricos, suas conquistas foram alcançadas a partir de uma estrutura social que historicamente privilegiou determinados grupos. Essa exclusão sistemática de grupos marginalizados, perpetuada ao longo do tempo, restringe as oportunidades e limita o potencial de ascensão social, tornando a competição desigual. Do mesmo modo, Cury (2009, p. 12), destaca as implicações socioeconômicas no desempenho acadêmico:

Desse modo, ao não ignorar a situação socioeconômica de desigualdade, recupera-se a correlação sociedade e educação e seu impacto sobre o ensino/aprendizagem. Com isso evita-se exigir da ou até inculpar a escola pelo que não é de sua responsabilidade. Considerar esse ângulo é um passo importante para se pensar políticas públicas de cunho redistributivista, maior financiamento para a educação, os planos de carreira do magistério a partir de bases salariais recompostas.

Somado a isso, apesar da clara necessidade de ampliação do investimento na educação, a população brasileira enfrenta o desmonte das instituições responsáveis por fornecer serviços essenciais, impactando de forma desproporcional os mais pobres. Essa situação agrava a crise no acesso à educação e inviabiliza ainda mais a garantia do direito à educação e afasta a efetivação da Declaração de Direitos Humanos e do art. 6º da Constituição Federal de 1988.

A retração do Estado, forçosa em alguns casos, funcional noutros, não pode se efetivar em omissão diante de situações de desigualdade, disparidade, discriminação e privilégios. E nem pode exonerar-se do seu papel de garantia do direito à educação como inalienável à pessoa e à sociedade. É dele, sobretudo, que a sociedade continua esperando condições para a ultrapassagem de situações de exclusão, vindas do passado e aliadas a outras nascidas dos tempos presentes (CURY, 2009, p. 219).

O poder de criar e modificar leis, concentrado nas mãos de brancos, resulta em políticas públicas que perpetuam o racismo. Para Bento (2022), esse pacto de privilégios entre brancos, que os mantém no poder e usufruindo de benefícios, impede o acesso de negros a direitos e os submete ao racismo, mesmo em posições de destaque. Esse é o funcionamento do racismo estrutural, que visa manter a ordem social existente.

É preciso monitorar, exercer o controle social e transformar o contexto institucional que possibilita que uma parcela de profissionais do Judiciário proteja seus “iguais” e fortaleça líderes que pregam a violência sempre contra os considerados “não iguais” — essa é uma das grandes características do pacto narcísico. Ampliar a compreensão sobre o contexto de desigualdades raciais no campo de organizações do Judiciário e tornar mais plural o perfil dos operadores de direito pode também contribuir para que a justiça racial se torne efetiva (BENTO, 2022, p. 27).

Para Florestan Fernandes (2021), não houve uma luta organizada com negros e brancos em lados opostos, muito menos uma resistência aberta consciente, ele traz a ideia de que foi através da omissão que o racismo se estruturou no país, por mais “paradoxal que pareça, foi a omissão do “branco” – e não a ação – que redundou na perpetuação do *status quo ante*” (FERNANDES, 2021, p. 305).

O racismo estrutural, um sistema complexo e enraizado na sociedade, se reproduz através de diversas instituições e práticas sociais, sendo a passividade branca um elemento que colabora para a sua perpetuação. Essa omissão destacada Florestan Fernandes (2021), nada mais é que o pacto narcísico que reforça as desigualdades reproduzidas por mecanismos invisíveis e cotidianos, isso fica ainda mais evidente quando o autor aduz que:

Ao mesmo tempo em que o “branco” não se via impelido a competir, a concorrer e a lutar com o “negro”, este propendia a aceitar passivamente a continuidade de antigos padrões de acomodação racial. Graças aos efeitos sociopáticos da desorganização social permanente e da integração social deficiente, quando o “homem de cor” superava a apatia diante do próprio destino, fazia-o para aderir a um conformismo tímido e perplexo. Era fatal que prevalecesse orientações já estabelecidas e mais ou menos arraigadas no comportamento convencional. Ora, tais orientações não só existiam; elas faziam parte da herança cultural dos círculos dirigentes das camadas dominantes (FERNANDES, 2021, p. 306).

No entanto, essa perspectiva, defendida por Fernandes (2021), ao enfatizar apenas a passividade dos brancos, pode obscurecer a complexidade das relações raciais e as diversas formas de resistência negra ao longo da história. Embora a passividade seja um elemento importante, a história brasileira revela que a supremacia branca foi ativamente construída através de políticas violentas e eugenistas que frequentemente emanam do próprio Estado, e visam garantir a superioridade racial, isso revela a profundidade das raízes históricas do racismo no Brasil.

Dessa forma, em contrapartida a visão do autor, Schwarcz (2020), destaca a constante busca dos negros por condições de vida melhores, “escravizados e escravizadas reagiram mais, mataram seus senhores e feitores, se quilombaram, suicidaram-se, abortaram, fugiram, promoveram insurreições de todo tipo e revoltas dos mais diferentes formatos” (SCHWARCZ, 2020, p. 23). A autora destaca também que não houve um sistema menos severo no Brasil, os negros negociaram seu lugar na sociedade, lutando por lazer, por seus costumes, religião, por sua terra e pela preservação de suas famílias e filhos.

É fundamental reconhecer que a resistência negra se manifestou de diversas formas, desde as mais visíveis, como revoltas e movimentos sociais, até as mais sutis, como a construção de identidades e culturas próprias. Do mesmo modo, Racionais MC's (2018, p. 08), evidenciam como a arte foi usada pelos negros como ferramenta de afirmação identitária e de denúncia da discriminação enfrentada:

Desde o princípio o rap nacional vai se reconhecer enquanto gênero cantado por negros que reivindicam uma tradição cultural negra por meio de um discurso de demarcação de fronteiras étnicas e de classe que denuncia o aspecto de violência e dominação contido no modelo cordial de valorização da mestiçagem: “A fúria negra ressuscita outra vez”, como diz Mano Brown em “Capítulo 4, versículo 3”.

Dessa maneira, o Brasil fez o caminho contrário ao esperado pós abolição, adotou a necropolítica como projeto político e criou “um verdadeiro campo de extermínio a céu aberto, que tem como aspecto decisivo a produção e a gestão da violência contra os mais pobres”

(RACIONAIS, 2018, p. 09). Conforme já mencionado no capítulo anterior, os altos índices de violência e a pobreza extrema são fatores que influenciam ativamente nos dados sobre a educação, a maioria das pessoas que evadiram a escola antes mesmo de concluir o ensino médio eram negras e o motivo de quase a metade das pessoas que evadiram em 2023 era o trabalho (IBGE, 2023).

Daí a importância de ocupar espaços que são historicamente brancos, Bento (2022, p. 84) diz que:

Da mesma forma que podemos analisar a relação entre direito e poder na direção do antirracismo, a história nos mostra que, na maioria dos casos, a simbiose entre direito e poder teve o racismo como seu elemento de ligação. A ascensão ao poder de grupos políticos racistas colocou o direito à serviço de projetos de discriminação sistemática, segregação racial e até de extermínio, como nos notórios exemplos dos regimes colonial, nazista e sul-africano.

A mudança não virá por meio de famílias que estão a séculos ocupando cargos políticos que deveriam ser democráticos. A prerrogativa branca não permite essa mudança sem que haja resistência por parte das pessoas que têm o poder de modificar, criar e aplicar as leis do país.

Apesar disso, Almeida (2019), aduz que a raça não é uma categoria fixa e imutável, mas sim um conceito moldado por relações de poder, disputas sociais e contextos históricos. O racismo é marcado pela desigualdade política, econômica e jurídica, mas é importante frisar que o “uso do termo “estrutura” não significa dizer que o racismo seja uma condição incontornável e que ações e políticas institucionais antirracistas sejam inúteis” (ALMEIDA, 2019, p. 33).

Assim, o conceito de racismo não é um dado natural, mas uma construção histórica que se adapta às dinâmicas de cada sociedade e que é perpetuada e difundida pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional (ALMEIDA, 2019). Ou seja, buscar eleger candidatos que defendem os direitos fundamentais e que agem ativamente para a garantia desses direitos, por exemplo, pode ser um passo essencial para modificar essa relação entre direito e poder e para começar a pensar alternativas para o racismo sistêmico.

Diante do exposto, torna-se evidente que o racismo estrutural configura um obstáculo multifacetado ao acesso e à permanência de indivíduos negros no sistema educacional. As disparidades evidenciadas nos dados, aliadas às barreiras históricas e sociais, perpetuam um ciclo de desigualdade que demanda ações urgentes e coordenadas. Superar esse cenário exige um compromisso contínuo com políticas públicas inclusivas, a desconstrução de estereótipos

e a promoção de uma educação antirracista. Apenas através de um esforço coletivo e transformador será possível romper as amarras do racismo estrutural e garantir que a educação seja um direito pleno e acessível a todos, independentemente de sua cor.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise teórica sobre o racismo revela como um processo histórico e político constrói estruturas sociais que perpetuam a discriminação sistemática contra grupos racializados. Essa desigualdade racial, profundamente enraizada nas instituições e nas relações sociais, impede que pessoas negras tenham acesso equitativo à educação, mesmo com a existência de leis que garantem esse direito.

Ocorre que essa desigualdade não se limita apenas à educação, mas também interfere no acesso a outras áreas, como saúde, moradia e trabalho, revelando um padrão de exclusão sistemática que impede o pleno desenvolvimento da população negra. A crença, no mérito individual, desconsidera o papel das condições socioeconômicas e do racismo nas trajetórias educacionais dos estudantes negros, a fim de dizer que todos são iguais e possuem as mesmas oportunidades de mobilidade social, contribuindo para a evasão escolar e para o fracasso acadêmico.

A despeito da garantia constitucional de igualdade, os resultados demonstram que o racismo estrutural é um obstáculo significativo para o acesso de pessoas negras à educação de qualidade, o impacto pode ser constatado desde a educação básica até o ensino superior. Ao examinar os indicadores educacionais, observa-se que a desigualdade racial se manifesta de forma contundente, especialmente quando se considera o analfabetismo e a evasão escolar. Os dados demonstram que, em comparação com a população branca, as pessoas negras, independentemente da idade, abandonam os estudos com maior frequência, sendo a necessidade de trabalhar o principal motivo alegado.

As políticas públicas, embora tenham avançado em alguns aspectos, ainda não foram suficientes para abolir as desigualdades raciais presentes na educação. A falta de investimento em escolas públicas, a segregação escolar e a resistência a políticas afirmativas como as cotas raciais são exemplos de como o Estado contribui para a manutenção desse cenário. É fundamental que o poder público adote medidas mais efetivas para garantir a inclusão da população negra no sistema educacional.

Além disso, a escola, como instituição social, reproduz o racismo ao adotar um currículo eurocêntrico e reforçar estereótipos sobre a inteligência e a capacidade de aprendizado de pretos e pardos. A predominância da branquitude nos ambientes acadêmicos, associada à naturalização de privilégios raciais, demonstra como a educação pode ser um poderoso instrumento de reprodução do racismo. Ao perpetuar uma cultura que invisibiliza as

experiências e os saberes da população negra, as instituições de ensino contribuem para a manutenção de um sistema que privilegia os brancos.

Assim, a complexidade das desigualdades educacionais demanda uma abordagem multidimensional para superá-las. A transformação social necessária para garantir a equidade educacional passa pela desconstrução de estruturas racistas, machistas e classistas, visto que esses fatores também influenciam o desempenho escolar e as oportunidades de vida.

A produção intelectual de autores negros como por exemplo Sueli Carneiro, Grada Kilomba, Djamila Ribeiro, Silvio Almeida, Cida Bento, Neusa Souza, Petrônio Domingues, e Racionais MC's tem sido fundamental para a compreensão do racismo estrutural no Brasil. Ao conceituar os mecanismos de discriminação social e demonstrar em seu trabalho o que os negros enfrentam no dia a dia, suas obras e pesquisas nos convidam a refletir sobre o lugar do negro na sociedade e a desconstruir os discursos que naturalizam a desigualdade racial.

Nesse viés, um caminho para transformar a realidade estruturalmente racista do país seria reestruturar a educação brasileira, em especial a educação pública, trabalhando tanto com os profissionais da educação quanto com os alunos, conceitos socioculturais como raça e etnia. Além disso, é necessário ampliar as políticas públicas que visam garantir a eficácia do direito à educação dos alunos negros, alcançando mais pessoas e dando condições econômicas e sociais para manter os alunos dentro da sala de aula.

Dessa maneira, é imprescindível investir na formação dos professores desde a graduação, promovendo a inclusão de conteúdos sobre relações étnico-raciais e a construção de currículos antirracistas. Para que ocorra uma mudança real, é preciso que os futuros educadores sejam capacitados para abordar temas complexos como o racismo e a meritocracia de forma crítica e reflexiva, utilizando metodologias que promovam a participação ativa dos estudantes. Além disso, a formação continuada dos professores em exercício também é essencial para garantir a atualização e a qualificação dos profissionais da educação.

A mudança precisa ser sistêmica, iniciando pela educação e se expandindo para outras esferas como a do trabalho e a do sistema carcerário. É fundamental quebrar com os paradigmas existentes e adotar uma perspectiva antirracista em todas as áreas da sociedade. O Estado, como principal responsável pela garantia dos direitos dos cidadãos, deve liderar esse processo, demonstrando seu compromisso com a dignidade da pessoa humana e a promoção da igualdade racial. Afinal, a população negra representa uma parcela significativa da sociedade.

Portanto, para extinguir a desigualdade racial no acesso à educação, é crucial que haja um esforço conjunto da sociedade civil, do Estado e das instituições de ensino. É fundamental

quebrar com a cultura meritocrática e reconhecer que a desigualdade racial é um problema estrutural que exige ações coletivas e transformadoras. Se a desigualdade é estrutural, logo, a mudança também precisa ser estrutural e ela deve partir do povo, já que a história do Brasil mostra que a mobilização social é fundamental para conquistar direitos, e em relação ao racismo não seria diferente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. 1ª ed. São Paulo: Jandaíra, 2019. 256 p. (Coleção Feminismos Plurais).

BENTO, Cida. **O Pacto da Branquitude**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das letras, 2022. 152 p.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm> Acesso em: 21 jan. 2025.

BRASIL. Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm> Acesso em: 12 jan. 2025.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm> Acesso em: 12 jan. 2025.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm> Acesso em: 12 jan. 2025.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm> Acesso em: 12 jan. 2025.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm> Acesso em: 12 jan. 2025.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 12 jan. 2025.

BRASIL. Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o regulamento para a reforma do ensino primário do Município da Corte. *Coleção de Leis do Império do Brasil*, Rio de Janeiro, v. 1, pt. 1, p. 45, 1854. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acesso em: 30 jan. 2025.

BRASIL. Emenda Constitucional no 1, de 17 de outubro de 1969. Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc_anterior1988/emc01-69.htm> Acesso em: 12 jan. 2025.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Página 71 Vol. 1 pt. I. (Coleção de Leis do Império do Brasil).

BRASIL. Lei Eusébio de Queirós, Lei nº 581, de 4 de setembro de 1850. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 set. 1850. Disponível em:
<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM581.htm>. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. Lei n. 581, de 4 de setembro de 1850. Estabelece medidas para a repressão do tráfico de africanos neste Império. Coleção das leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, p. 267, v. 1, parte 1, 1850.

BRASIL. Lei nº 16 de 12 de agosto de 1834. Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Imperio, nos termos da Lei de 12 de Outubro de 1832. Disponível em:
<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim16.htm>. Acesso em: 30 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888. Declara extinta a escravidão no Brasil. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3353.htm>. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003. Disponível em:
<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm>. Acesso em: 30 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 29 ago. 2012. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de jun. de 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 21 jan. 2025.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB – Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 jan. 2025.

CARNEIRO, Sueli. Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil. 1ª ed. São Paulo: Selo Negro Edições, 2011. 192 p. (Consciência em Debate).

CURY, C. R. J. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 48, p. 205-222, dez. 2008. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000200010>. Acesso em: 16 jan. 2025.

CURY, C. R. J. **Direito à Educação: Direito à Igualdade, Direito à Diferença.** Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 245-262, julho/2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 16 jan. 2025.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe.** Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOMINGUES, Petrônio José. **O recinto sagrado: educação e antirracismo no Brasil.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 138, p. 963-994, dez. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/knKfsBMNzJH3Vc4Zsx7T4mM/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 02 fev. 2025.

FABRICIO, Matheus Di Felippo. **O impacto da Lei Eusébio de Queiroz de 04 de setembro de 1850: Lei Eusébio de Queiroz e a consequência para alforrias em províncias de São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul.** Disponível em: <<https://revistas.unibh.br/dcjpg/article/view/3104/pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2025.

FERREIRA, Nara Torrecilha. **Como o acesso à educação desmonta o mito da democracia racial.** Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 27, p. 476-498, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/LGb4NSSF8HGhyps4yhnrDB/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 19 jan. 2025.

FERRARO, Alceu R. **História inacabada do analfabetismo no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2009.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes.** Editora Contracorrente, 2021. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4482634/mod_resource/content/1/Florestan%20Fernandes%20-%20A%20integração%20do%20negro%20na%20sociedade%20de%20classes%20-%20Vol%20I%20-%20O%20legado%20da%20raça%20branca-1.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2025.

GOMES, Nilma Lino. **Movimento negro e educação: resignificando e politizando a raça.** Educ. Soc., São Paulo, v. 33, n. 120, p. 1-18, set. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/wQQ8dbKRR3MNZDJKp5cfZ4M/>>. Acesso em: 02 jan. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Educação 2023.** Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102068_informativo.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2025.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano.** 1ª ed. São Paulo: Cobogó, 2019. 249 p.

MASCARENHAS, Caio Gama. **Direito à educação, federalismo e financiamento nas constituições brasileiras: o passado, o presente e o futuro.** Revista da Procuradoria Geral do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 1-20, 2023. Disponível em:

<<https://revistaelectronica.pge.rj.gov.br/index.php/pge/article/view/222>>. Acesso em: 12 jan. 2025.

NOGUEIRA, Luiz Fernando Veloso. **Expectativa de vida e mortalidade de escravizados: uma análise da Freguesia do Divino Espírito Santo do Lamim – MG (1859-1888)**. *Histórica*, São Paulo, n. 51, p. 1-20, 2018. Disponível em: <<http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao51/materia01/texto01.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2025.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 1ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2016. 232 p.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948**. Disponível em: <<https://www.unicef.org>>. Acesso em: 19 jan. 2025.

ORTEGAL, Leonardo. **Relações raciais no Brasil: colonialidade, dependência e diáspora**. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 133, p. 413-431, set./dez. 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/sssoc/a/zxQfQVHgVLVdr8ZMvQRHMkz/>>. Acesso em: 20 jan. 2025.

PIOVESAN, Flávia. **Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas**. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 887-896, set./dez. 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ref/a/JXPnmdcRhtfnv8FQsVZzFH/>>. Acesso em: 20 jan. 2025.

RACIONAIS MC'S. **Sobrevivendo no Inferno**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. 160 p.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 136 p.

SAVIANI, Demerval. **O legado educacional do regime militar**. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 02 jan. 2025.

SCHWARCZ, Lilia M. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 288 p.

SOUZA, Neusa de S. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983. 88 p. (Coleção Tendências).

VIEIRA, Sofia Lerche. **A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto**. *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2010-1/3SF/VIEIRA,SofiaEducacaonasconstituicoes,2007.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2025.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Organização do ensino primário no Brasil: uma leitura da história do currículo oficial**. *Navegando pela história da educação brasileira*. Campinas: Gráfica Faculdade de Educação, p. 1-27, 2006. Disponível em: <https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Solange_Aparecida_Zotti_artigo.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2025.