

# IN(EX)CLUSÃO E (DES)IGUALDADE NA ESCOLA: LEITURAS SOBRE O PRECONCEITO RACIAL

*Rosi Giordano \**

*Glenda Kelly Ribeiro da Silva de Ávila \*\**

**RESUMO:** O artigo analisa as causas do fracasso escolar de alunos pretos e pardos como resultante da estigmatização e práticas educacionais discriminatórias, bem como a influência das teorias racistas sobre as mesmas indicando a persistência da desigualdade racial no Brasil. Para tal análise realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental, no interior de uma perspectiva sociohistórica, concluindo que, apesar das políticas voltadas ao enfrentamento do racismo fincado na sociedade brasileira, as desigualdades raciais permanecem expressivamente justificando a ênfase na formação de professores para a docência na educação básica voltada ao enfrentamento do preconceito étnico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Racismo. In(ex)clusão. (Des)Igualdade. Formação de professores.

## IN(EX)CLUSION AND (IN)EQUALITY AT SCHOOL: READINGS ABOUT RACIAL PREJUDICE

**ABSTRACT:** The article analyzes the causes of school failure among black and brown students as result of stigmatization and discriminatory educational practices, as well as the influence of racist theories on them, indicating the persistence of racial inequality in Brazil. For this analysis, we carried out bibliographical and documentary research, within a socio-historical perspective, concluding that, despite policies aimed at combating racism in Brazilian society, racial inequalities remain significantly justifying the emphasis on teacher training for teaching in education basic approach aimed at confronting ethnic prejudice.

**KEYWORDS:** Racism. In(ex)clusion. (In)equality. Teacher training.

---

\* Doutora, Docente Associado IV, Universidade Federal do Pará, rosegiordano@ufpa.br, orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1871-2650>.

\*\* Graduanda, discente, Licenciatura Plena em Pedagogia, Universidade Federal do Pará, glenda.avila@iced.ufpa.br, orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1152-7898>.

## Notas Introdutórias: sob o fado do fracasso escolar

Prefaciando a segunda edição de *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia* (Patto, 2000) – obra que se tornou um marco da literatura no campo da psicologia escolar no Brasil pela singularidade da abordagem conferida à temática do fracasso escolar – Gomes (2000) destaca a ruptura epistemológica adotada pela autora para a realização da pesquisa. Tal ruptura levou-nos a compreender que o fracasso escolar relaciona-se à estigmatização dos alunos e não às suas carências, ideia que, naturalizada, tornou-se dominante, tanto por meio da psicologia científica, como também de teorias sociais e antropológicas funcionais às ideias das classes dominantes.

Na França, A. Comte afirmava, em torno de meados do século, que a elite ou vanguarda da humanidade era constituída pela raça branca da Europa ocidental; o autor da filosofia positivista reconhecia somente três raças distintas: a branca, à qual atribuía a inteligência, a amarela, portadora dos dons da atividade, e a negra, movida principalmente pela afetividade. (Patto, 2000, p. 54).

Da análise da autora, a questão sobre a longa duração da ideia de que o fracasso escolar das classes populares (maior parte dos alunos das escolas públicas) possa ser explicado pela teoria da carência cultural em uma sociedade em que argumentos racistas explícitos<sup>1</sup> podem causar constrangimento nos chama atenção, entre tantas outras, indicando a necessidade de expandirmos nossas leituras e buscarmos os mais diversos percursos em campos do saber diferentes dos que habitualmente temos percorrido.

**Alunos comuns são estigmatizados, a priori, por algumas marcas derivadas de sua herança étnica e/ou por suas condições sociais e culturais de vida.** A partir disso, o seu *destino* escolar passa a ser traçado. A experiência escolar é avaliada sem que a escola considere a maneira como ela mesma se relaciona com a subjetividade do aluno. E, sobretudo, sem levar em conta a maneira singular desse aluno viver nos extramuros escolares. (Gomes, 2000, p. 10. Grifo nosso).

A pesquisa sobre o objeto delimitado implicou a necessidade de ultrapassarmos concepções pedagógicas e psicologizantes que fixam a compreensão das questões imbricadas na produção do fracasso escolar no solo da instituição escola como que atribuindo aos métodos de ensino, à precariedade da formação de professores, à democratização da escola, à inaptidão intelectual das camadas populares ou a tantas outras causas a desigualdade de oportunidades própria às sociedades capitalistas e, em particular, a uma sociedade cujo passado repousa na irracionalidade e imoralidade do escravismo.

Uma civilização que se revela incapaz de resolver os problemas que o seu funcionamento suscita, é uma civilização decadente. Uma civilização que prefere fechar os olhos aos seus problemas mais cruciais, é uma civilização enferma. Uma civilização que trapaceia com os seus princípios, é uma civilização moribunda. A verdade é que a civilização dita ‘europeia’, a civilização ‘ocidental’, tal como a modelaram dois séculos de regime burguês, é incapaz de resolver os dois problemas maiores a que a sua existência deu origem: o problema do proletariado e o problema colonial; que, essa Europa acusada no tribunal! da «razão» como no tribunal da ‘consciência’, se vê impotente para se justificar; e se refugia, cada vez mais, numa hipocrisia tanto mais

---

<sup>1</sup> Lembramo-nos, aqui, da Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor (Brasil, 2023).

odiosa quanto menos susceptível de ludibriar. A Europa é indefensável. (Césaire, 1978, p. 13).

Para a apreensão dessa complexa temática, buscamos uma análise histórica e psicossocial das causas do preconceito étnico na escola, bem como do preconceito e do fracasso escolar como resultante de operações de natureza intraescolares.

Gomes (2000) alerta-nos para a denúncia de Patto (2000) que indica a participação ativa de diretores, professores, orientadores educacionais, psicólogos e médicos na estigmatização e discriminação de alunos

[...] quase sempre rotulado[s] de ‘deficiente[s] mental[is]’. Ou seja, Maria Helena dá visibilidade à força dos estereótipos e dos preconceitos de classe enquanto determinantes das relações entre profissionais da escola as famílias e as crianças pobres. Sem meias palavras, diz-nos: ‘o destino escolar de uma criança burguesa portadora dos mesmos problemas de aprendizagem certamente seria outro’. (Gomes, 2000, p. 10-11).

Também conforme Patto (2000), podemos afirmar que do movimento das décadas de vinte e trinta do século XX restou a prática de submeter a diagnósticos médico-psicológicos crianças que não respondem às exigências das escolas e, ainda, que nos anos quarenta, um viés psicologizante e quantificador das dificuldades de aprendizagem escolar transformou-se em rotina (Patto, 2000). Desnecessário será dizer que as clínicas ortofrênicas<sup>2</sup>, verdadeiras “fábricas de rótulos”, cujos destinatários serão principalmente “[...] as crianças provenientes de segmentos das classes trabalhadoras dos grandes centros urbanos, que tradicionalmente integram em maior número o contingente de fracassados na escola”. (Patto, 2000, p. 67).

Para compreendermos essa trama intrincada entre, de um lado, o preconceito étnico, exclusão social e escolar e, de outro, a sobreposição entre as questões históricas implicadas na formação da sociedade brasileira – envolvendo a colonização, a escravidão, a imigração e uma diversidade étnica e cultural significativa – e o racismo científico encrustado, durante o século XIX e início do XX, no desenvolvimento do campo das ciências no Brasil, buscamos fontes teóricas (de natureza bibliográfica e documental), diversas das comumente propostas ao longo dos cursos de licenciatura voltados à formação de professores para as séries iniciais da educação básica.

A pesquisa – base para a constituição deste artigo – foi organizada, para fins de exposição, em cinco fragmentos que se comunicam entre si: uma introdução, intitulada *Notas introdutórias: sob o fado do fracasso escolar* seguida da apresentação do método utilizado para a realização da pesquisa, sintetizada em *Caminhos, finalidades e horizontes*; na sequência, expomos a pesquisa propriamente dita, nos fragmentos

---

<sup>2</sup> Conforme Monarcha (2009), as psicoclínicas fazem referência aos serviços de saúde mental e terapêuticos em conexão direta ou indireta com as escolas públicas brasileiras, nas décadas de 1930 e 1940. Atualmente, estas são chamadas de Clínicas Psicológicas ou de Higiene Mental. “Os métodos utilizados pelas equipes de profissionais, na efetivação do psicodiagnóstico, consistiam na aplicação de instrumentos psicológicos, exames de sinais de comportamento e análises da anatomia corporal, a fim de identificar e avaliar indicadores da personalidade e caráter” (Monarcha, 2009, p. 274). Ainda segundo o autor, “No Brasil, os melhores exemplos de instituições de higiene e saúde mental da infância referem-se à Clínica de Eufrenia (1932), ao Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental (1934) e à Clínica de Orientação Infantil (1938) [...]”. (Monarcha, 2009) (p. 274).

*Teorias Racistas: genealogias e O que não (se) quer calar? Por fim, as Considerações Finais.*

### **Caminhos, finalidades e horizontes**

Ali onde termina a especulação, na vida real, começa também a ciência real, positiva, a exposição da atividade prática, do processo prático de desenvolvimento dos homens. As frases ocas sobre a consciência cessam, e um saber real deve tomar o seu lugar. A filosofia autônoma perde, com a exposição da realidade, seu meio de existência. (Marx; Engels, 1991, p. 38)

Correntemente, na sessão dedicada à exposição da *metodologia*<sup>3</sup> em artigos e/ou trabalhos acadêmicos, lemos “mais do mesmo”, isto é, que a pesquisa realizada, quando de natureza teórica, utilizou como técnicas a pesquisa bibliográfica e documental para compreensão e análise do objeto delimitado e alcance dos objetivos circunscritos.

Neste trabalho, ao expormos os procedimentos utilizados para realizarmos a pesquisa (uma pesquisa não empírica) assumimos que, ao levantarmos e procedermos à seleção das obras, artigos e documentos, intrinsecamente correlatos ao objeto de estudo da mesma, tínhamos como objetivo primeiro, além de melhor delimitar o tema da nossa pesquisa, (re)conhecê-lo no interior de uma perspectiva sociohistórica haja vista, conforme Haguette (1992), não haver neutralidade na ciência e seus métodos.

Enfatizamos, aqui, a compreensão de ciência e método que percebemos ao realizarmos as leituras dos textos e obras selecionados, evidenciando-se a proposição que nega a neutralidade da ciência, afirmando-a como produto social, como verdade que, historicamente, pode parecer independente da realidade social. No dizer de Schwarcz (1993, p. 17) “[...] o argumento racial foi política e historicamente construído nesse momento, assim como o conceito raça, que além de sua definição biológica acabou recebendo uma interpretação sobretudo social.

Também para Haguette (1992, p. 156): “A ciência é social, isto é, ela é um produto do intelecto humano que responde a necessidades concretas de determinado momento histórico, necessidades estas definidas pelos grupos no poder. Logo, ela é também histórica, situada”. Do mesmo modo, aqueles que a fazem são também seres históricos, possuidores de interesses.

Enquanto homens, os cientistas são possuidores de interesses, motivações, emoções e superstições; enquanto membros de determinada classe – a dominante ou a serviço dela – os cientistas definem o campo do ‘científico’ a partir dos interesses objetivos daquela classe. Consequentemente, nem a ciência é neutra, nem a forma de produzi-la – processo de geração de conhecimento (Haguette, 1992, p. 156).

Só assim foi possível apreender a historicidade da ciência, por meio, por exemplo, do que afirmaram o médico Renato Ferraz Kehl (1889-1974) e o antropólogo Edgar Roquette-Pinto (1884-1954)

<sup>3</sup> Destacamos o conceito **metodologia** de modo a salientarmos a necessária diferenciação entre **método** e **metodologia**, haja vista que, etimologicamente, **método** é o esforço para atender a um objetivo, pesquisa, estudo; inclusive, entre os filósofos antigos, notadamente, para Aristóteles, **método** significa, de modo frequente, *pesquisa* (Lalande, 1997, p. 623). Ainda segundo o autor (p. 624), as palavras *metódico* e *metodicamente* implicam uma concepção prévia e refletida de um plano a seguir. De outro lado, **metodologia** é uma subdivisão da Lógica que tem por objeto de estudo os métodos e, mais especialmente, o dos métodos científicos (p. 625).

– entre tantos outros intelectuais brasileiros cujas ideias figuram, na história do nosso pensamento médico e social, como sendo científicas.

As ideias de degeneração racial, ligadas ao movimento eugenista, foram teorias que defendiam o fim da miscigenação, e com isso, um processo de ‘purificação racial’ populacional brasileiro. Renato Kehl, foi um dos principais defensores dessa teoria. Segundo Kehl, a mescla racial gerava promiscuidade de temperamentos (Aguiar; Pereira, 2021, p. 152).

Já Roquette-Pinto opôs-se, por meio de seus trabalhos, às teorias sobre a degeneração biológica causada pela mestiçagem do povo. Entretanto, referia-se ao “[...] processo de escravização do negro como sendo algo ‘necessário’”. Assim, ainda segundo os autores, ao referir-se à política de povoamento do Brasil, Roquette-Pinto afirmou: “Importou negros escravos [sic]– **o que foi uma necessidade** – mas os deixou absolutamente embrutecidos. Não deu um passo para elevá-los e prepará-los para a liberdade” (Roquette-Pinto, 1929, p. 123 *apud* Aguilar; Pereira, 2021, p. 152. Grifo nosso).

Do ponto de vista teórico-epistemológico, tentamos nos aproximar de uma leitura fundada no materialismo histórico dialético, pois, conforme a concepção de Marx e Engels, ao adentrarmos questões envolvidas cuja pretensão é a de naturalizar o preconceito étnico dando-lhe uma aparência científica movemo-nos no campo da ideologia. Nesse sentido, afirmam os autores: “[...] quase toda a ideologia se reduz ou a uma concepção distorcida desta história, ou a uma abstração completa dela. A própria ideologia não é senão um dos aspectos desta história” (Marx; Engels, 1991, p. 24). Ainda conforme os autores, os frutos da consciência sem vida própria ou tornados autônomos são os “verdadeiros grilhões dos homens” (p. 25). Nossa intenção foi a de – parafraseando a crítica marxista aos ideólogos idealistas – perguntarmo-nos sobre a conexão entre tais ideias e a realidade, isto é, a conexão entre a sua crítica e o seu próprio meio material, sendo, pois, necessário que, “[...] em cada caso particular, a observação empírica coloque necessariamente em relevo – empiricamente e em qualquer especulação ou mistificação – a conexão entre a estrutura social e política e a produção” (Marx; Engels, 1991, p. 35).

Além disso, para alcançarmos nossos objetivos, realizamos uma “leitura” adequada dos autores, obras, artigos e documentos selecionados, pois, ler não é, jamais, um mero espelho do texto (Porta, 2014, *apud* Grazziotin; Klaus; Marques, 2022, p. 21).

É necessário ir além do texto para compreendê-lo [...]. É óbvio que toda boa leitura o respeita, pretendendo explicitar o seu sentido sem deformá-lo, sem lhe acrescentar nem subtrair nada. [...] Existem diferentes maneiras de ‘estar no texto’. Há muitas coisas que ‘estão’ nele ainda que não sejam propriamente ‘ditas’ (e, em consequência, não possam ser, em sentido literal, lidas). Elas só são acessíveis na medida em que, distanciando-nos do texto, assumimos uma posição ativa diante dele. (Porta, 2014, p. 73-74, *apud* Grazziotin; Klaus; Marques, 2022, p. 21).

Com esse cuidado e rigor, selecionamos obras, autores, artigos, elegemos documentos, realizamos e refizemos leituras e fichamentos objetivando conhecer e delimitar nosso objeto, e, igualmente, qualificarmos nossa formação enquanto docentes, permitindo-nos indenizarmo-nos por meio do acesso a conhecimentos e leituras que nos foram subtraídos ao longo dos anos da educação básica e mesmo

superior. Por fim, queríamos vislumbrar, no horizonte, portas e saídas diferentes das que até aqui encontramos. Portas abertas e largas o suficiente para a passagem de todos: sem exclusões, diferenças e hierarquias.

Para tanto – e salientando a importância de leituras reflexivas e adequadas aos objetivos traçados – elaboramos uma genealogia das teorias que fundamentam os argumentos racistas.

### **Teorias racistas: genealogias**

Não é de hoje que, melhorar a espécie humana – não só fisicamente, mas também em seus aspectos morais e intelectuais –, tem sido objeto de preocupação de filósofos, de cientistas e de estadistas das mais diversas ideologias e correntes de pensamento. Três nomes, apenas para ilustrar: Platão, Francis Galton e Adolf Hitler. Na sua República, Platão descreve uma sociedade na qual se procura aperfeiçoar a humanidade, por processos seletivos. O estatístico vitoriano, Francis Galton, foi o criador da eugenia (conjunto de técnicas para melhorar geneticamente a espécie humana). E Adolf Hitler e os nazistas, pregando a superioridade da raça ariana, levaram de vez essas teorias e idéias ao descrédito, quando se valeram da eugenia para justificar a eliminação de judeus, negros e homossexuais (Cunha, 2005).

Consideramos racismo qualquer fenômeno que justifique as diferenças, preferências, privilégios, dominação, hierarquias e desigualdades materiais e simbólicas entre seres humanos, baseado no conceito de raça. Isso porque, mesmo esse critério não tendo nenhuma realidade biológica, o ato de atribuir, legitimar e perpetuar as desigualdades sociais, culturais, psíquicas e políticas em função da ‘raça’ significa legitimar diferenças sociais. E isso se dá a partir da naturalização e essencialização da falácia de diferenças biológicas que, dentro da lógica brasileira, se manifestam pelo fenótipo e aparência dos indivíduos de diferentes grupos sociais (Schucman, 2010, *apud* Amorim, 2013, p. 63).

Antes de elencarmos dados que conferem materialidade, no contexto escolar, à imbricação entre o preconceito quanto à etnia como mal prejudicial à nação, assinalamos que, ao final da escravização dos povos africanos e organização de novos projetos de sistema político nacional, novas teorias foram forjadas e erguidas como ciência de modo a justificar os interesses dos segmentos sociais dominantes.

Sobre esse aspecto, afirma Schwarcz (1993, p. 18):

[...] o tema racial, apesar de suas implicações negativas, se transforma em um novo argumento de sucesso para o estabelecimento das diferenças sociais. Mas a adoção dessas teorias não podia ser tão imediata nesse contexto. De um lado, esses modelos pareciam justificar cientificamente organizações e hierarquias tradicionais que pela primeira vez – com o final da escravidão – começavam a ser publicamente colocadas em questão. De outro lado, porém, devido à sua interpretação pessimista da mestiçagem, tais teorias acabavam por inviabilizar um projeto nacional que mal começara a se montar.

Para tal compreensão, elaboramos como que uma genealogia das teorias que deixaram, no imaginário social brasileiro, marcas que se apresentam, até hoje, como base para muitos argumentos racistas.

A partir do século XX, o Brasil é marcado por uma nova fase de estudos baseados em uma ciência funcional à lógica societária fundada na hierarquização das raças. “Em 1918 era publicado no *Brazil Médico* o artigo ‘Do conceito de eugenia no *habitat* brasileiro’, de autoria de João Henrique. Neste, o autor elucidava o público médico sobre as aplicações e vantagens de eugenia” (Schwarcz, 1993, p. 230-231).

Do ponto de vista de Schwarcz (1993), podemos, pois, concluir que, por meio da categoria *raça*, a divisão entre indivíduos perfectíveis e degenerados, explicavam-se sucessos políticos, fracassos econômicos e, conseqüentemente, a superioridade da *raça* branca.

Qual a origem e como funciona tal “lógica”?

De origem grega, eugenia (*εὐγενία*) significa *bom em sua origem*, tendo sido, oficialmente, criado por Galton (1822-1911), em 1883. O conceito aparece em sua obra *Inquiries into human faculty and its development* [Investigações sobre o corpo humano e seu desenvolvimento]. Segundo Aguiar e Pereira (2021, p. 150), “A questão do melhoramento ou aperfeiçoamento fomentava debates sobre o progresso e degeneração da sociedade humana”. Em que pese, no Brasil, a eugenia ter revelado traços distintos, do ponto de vista científico e ideológico, da eugenia nazista, não se pode negar seu papel na história moderna da América Latina (Stepan, 2004), haja vista tal exclusão impedir-nos de compreender que não estamos isentos “[...] do racismo característico de outras partes do mundo” (p. 333). Afirmo a autora: “[...] um exame superficial das fontes disponíveis revela que os movimentos eugênicos estiveram presentes na maior parte da América Latina e conformaram de maneira inesperada o pensamento científico e social e as políticas” (Stepan, 2004, p. 333). Compreendida no início do séc. XX como uma modernidade científica e responsável pelo racismo científico que proclamava aperfeiçoar a *raça* humana, no Brasil, primeiro país da região latino-americana a ter um movimento eugênico organizado<sup>4</sup>, surgiu sob o pretexto de “[...] combater o atraso da civilização brasileira, relacionado à miscigenação racial” (Souza, 2016, *apud* Aguiar; Pereira, 2021, p. 150). No caso brasileiro, entretanto, segundo as teorias racistas da época, a quantidade de mestiços (considerados degenerados) e negros (tidos como os mais atrasados na corrida evolucionista) colocavam-nos como país inviável e incapaz de chegar à modernidade (Amorim, 2013).

Também segundo Schwarcz (*apud* Amorim, 2013), o importante papel das teorias raciais no contexto liberal foi o da legitimação das hierarquias sociais, naturalizando a organização social em que a população negra lutava para se fazer perceber.

No cenário do final da escravidão que implicou não só a perda de propriedade – e, por consequência, das antigas relações de trabalho – mas das referências relativas à constituição da identidade dos proprietários de terras e escravos, era fundamental encontrarmos outras justificativas para as hierarquias e desigualdades não almejadas quer pela abolição dos escravizados, quer pelo liberalismo. Para tanto, assistimos ao casamento entre psicologia e política<sup>5</sup> com o objetivo de justificar – no interior de

---

<sup>4</sup> Segundo Stepan (2004, p. 335), a primeira sociedade eugênica brasileira surge em 1918, ao fim da Primeira Guerra Mundial, dez anos depois após a sociedade britânica e seis anos após a francesa, o que demonstra a sintonia entre os cientistas brasileiros e o desenvolvimento científico europeu. Importa, entretanto, remarcar que “Estrutural e socialmente, contudo, as origens do movimento eugênico tinham menos relação com eventos europeus que com assuntos brasileiros”

<sup>5</sup> Sobre esse aspecto, assinala-se que “[...] tão logo a psicologia começou a acumular dados que mostravam diferenças na realização de testes sensorio-motores favoráveis a grupos humanos tidos como inferiores pela ideologia racista, o bom rendimento em processos sensoriais e motores, tido por Galton pouco mais de uma década antes como indicador de alta capacidade intelectual, passa a receber interpretação oposta, isto é, passa a ser tomado como indicativo de inferioridade intelectual” (Patto, 2000, p. 59).

uma sociedade que proclamava a igualdade de oportunidades para todos – que a inteligência individual ou as heranças genéticas seriam a causa das desigualdades sociais. Nas palavras de Patto (2000, p. 60): “A preocupação com as *diferenças individuais* e seus determinantes, com a detecção científica dos normais e anormais, dos aptos e dos inaptos, só poderia ocorrer no âmbito da ideologia da igualdade de oportunidades enquanto característica distintiva das sociedades de classes”.

Os objetivos da psicologia de Galton iam além da “[...] comprovação do caráter genético das capacidades psíquicas individuais”, pois, seu projeto era intervir “[...] nos destinos da humanidade através da eugenia, ciência que visava controlar e dirigir a evolução humana, aperfeiçoando a espécie através do cruzamento de indivíduos escolhidos especialmente para este fim” (Patto, 2000, p. 60).

Patto (2000, p. 94) evoca também a tese defendida por Nina Rodrigues segundo a qual negros e mestiços deveriam receber tratamento específico no Código Penal, pois, como raça inferior, sua característica dominante era a mentalidade infantil. Visando, também, o fortalecimento das ideologias racistas foram realizados concursos voltados ao público infantil voltados à promoção da eugenia, da raça pura.

Com a ajuda das Damas da Assistência, Moncorvo Filho organizou as celebrações do Dia das Crianças (12 de outubro) que, em 05 de novembro de 1924, foram institucionalizadas pelo presidente Artur da Silva Bernardes como o Dia Nacional das Crianças. Um dos eventos mais importantes deste dia era o ‘Concurso de Robustez’ [...]. Os concursos apresentavam um ideal médico e racial para a saúde, vigor e beleza. O fato de todos os premiados serem brancos não era uma mera casualidade. Subjacente a toda esta discussão estava um silencioso discurso a respeito da raça (Wadsworth, 1999, p. 5-6).

Segundo Batista, Passos e Schmidt (2019, p. 469), tal concurso, voltado à promoção da saúde da criança, era “[...] um indicativo do sucesso das iniciativas de caráter médico-higienista”. As crianças eleitas vencedoras desses concursos “[...]apresentavam como características as definidas pelos eugenistas como superiores, para as quais a brancura é a norma e o padrão”. Essa política eugênica e higiênica foi solidificada com a criação do Departamento de Saúde Pública, “[...] como parte de um amplo projeto nacional de ‘regeneração e aperfeiçoamento da raça’ propagado pelo então presidente Getúlio Vargas”. (Batista; Passos; Schmidt, 2019, p. 461)<sup>6</sup>. As autoras reportam, ainda, considerações de Rocha (2018, *apud* Batista; Passos; Schmidt, 2019, p. 456), para quem o discurso eugênico, além de ter influenciado diferentes setores, influenciou, principalmente, as políticas relativas à educação.

A propagação de ideologias racistas, a hierarquização de classes solidificou-se e passou a intervir diretamente na educação das crianças negras ou pretas e pardas das camadas subalternas da sociedade.

A escola inicialmente imposta como instrumento de unificação nacional passa a ser desejada pelas classes trabalhadoras quando de alguma forma se apercebem da

<sup>6</sup> “Percebe-se, assim, que o projeto de nação não incorporou a população negra, majoritariamente pobre. Pelo contrário, continuou alimentando o racismo e produzindo a exclusão desse grupo social. Teorias racistas amplamente difundidas foram naturalizando as desigualdades raciais em novo ambiente político e jurídico. Consolidou-se uma forte política de branqueamento como projeto nacional, de modo a conciliar a crença na superioridade branca com o progressivo desaparecimento do negro, cuja presença estava relacionada ao atraso”. (Batista; Passos; Schmidt, 2019, p. 456).



desigualdade embutida na nova ordem e tentam escapar, pelos caminhos socialmente aceitos, da miséria de sua condição (Patto, 2000, p. 49).

Neste momento é importante resumir: o tema das diferenças individuais numa sociedade dividida em classes – e, conseqüentemente, a pesquisa das causas do fracasso escolar das classes empobrecidas e os programas educacionais a elas especificamente destinados – movimenta-se num terreno minado de preconceitos e estereótipos sociais. Isto será tanto mais verdadeiro quanto mais a divisão de classes coincidir com a divisão de grupos étnicos (Patto, 2000, p. 75).

Podemos, pois, concluir que a representação da evolução social conectava-se, diretamente, ao ‘problema da raça’ e que a relação entre o discurso médico-higienista, a eugenia, a promoção de concursos da infância e a criação de museus foram ações político-culturais para consolidar um pensamento racial de modo a promover a superioridade da raça branca sobre as demais, fator que interviu diretamente sobre a educação escolar.

Expomos, a seguir, dados empíricos e pesquisas evidenciando a desigualdade entre pessoas brancas e pretas.

### O que não (se) quer calar?

Nas ações e lutas desenvolvidas pela população negra nos séculos XIX, XX e no começo do século XXI, uma questão sempre atraiu a sua atenção [do Movimento Negro] graças ao seu papel estratégico na sociedade: a educação (Gomes, 2011, p. 112).

Sobretudo os africanos escravizados estavam impedidos de aprender a ler e escrever, de cursar escolas quando estas existiam, embora a alguns fosse concedido, a alto preço, o privilégio, se fossem escravos [sic] em fazendas de padres jesuítas (Gonçalves; Silva, 2000, p. 135).

[...] tendo a educação papel fundamental no enfrentamento às desigualdades raciais, a legislação prevê que tanto as redes públicas quanto as privadas devem agir para reverter o grave cenário que afeta o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes no Brasil. Nesse sentido, Geledés Instituto da Mulher Negra e Instituto Alana reforçam o papel social da educação e reconhecem quanto a política educacional influencia as práticas escolares e o impacto perene dessas práticas na vida de milhões de crianças e suas famílias. Uma política educacional que assume o compromisso antirracista e valoriza as contribuições dos povos africanos e das populações afro-brasileiras para a formação de nosso país colabora para o enfrentamento da evasão escolar, para a formação integral do indivíduo, para o desenvolvimento de uma sociedade menos violenta e mais empática e, principalmente, fortalece a equidade na garantia de direitos para todas as pessoas. (Benedito; Carneiro; Portella, 2023, p. 6).

As teorias, a realidade e as práticas que sustentam a desigualdade racial são acompanhadas por fatos e dados estatísticos que revelam explicitamente a persistência da barbárie. Tal situação evidencia a urgência de abordar as desigualdades que ainda afetam a sociedade. A análise crítica desses elementos é fundamental para compreender a gravidade do problema.

Recentemente, ao longo do século XX, principalmente a partir dos anos 80 e 90, a exemplo de outros países e como bandeira de luta do Movimento Negro, o Brasil implementou ações afirmativas como modalidade de política de discriminação positiva voltada à promoção, no interior do estado de direito liberal, da igualdade universal. Dentre estas, a educação – muito embora não seja a solução para

todos os males – ocupa lugar de destaque nos processos de produção de conhecimento sobre si e sobre “os outros”, colaborando, assim, quer para a formação de quadros intelectuais e políticos para seleção e inserção/exclusão no mundo do trabalho (Gomes, 2011), quer para a representação na vida política nacional.

Dos linchamentos da polícia política, da violência de grupos supremacistas, da violência nas ruas e assassinatos em relação à população de afrodescendentes<sup>7</sup>, a questão que aqui nos interessa é expor/denunciar a materialização das desigualdades sociais, econômicas, culturais, políticas e morais justificadas e reforçadas pelas teorias racistas, eugênicas, que fundam e abonam o racismo no Brasil atravessando os muros escolares, bem como a estruturação político-econômica da sociedade brasileira.

Quais suas consequências para a Educação?

A segunda edição do documento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística *Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil* (2022) apresenta dados que nos autorizam a afirmar que as desigualdades raciais são vetores importantes para a análise das desigualdades sociais no Brasil. Tais desigualdades – já indicadas tanto na primeira edição da série *Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil* (2019), quanto no documento *Síntese de indicadores sociais*, de 2021 (IBGE, 2022)<sup>8</sup> – apesar de o artigo 3º da Constituição Federal do Brasil (1988)<sup>9</sup> e outras leis garantirem a equidade socioeconômica na sociedade brasileira (tais como: acesso a bens e serviços básicos necessários ao bem-estar, a exemplo da saúde, educação, moradia, trabalho, renda etc.), permanecem presentes (IBGE, 2022).

Na mesma direção, podemos admitir a proposição de Arraes e Lima que afirmam a persistência dos preconceitos ainda que as políticas de direitos humanos e a legislação vigente coíbam demonstrações públicas de racismo, sendo a escola “[...] o local onde com frequência ocorrem diversos casos de racismo, apresentando-se de duas formas: o institucional e o individual” (Arraes; Lima, 2019, p. 3).

Também no documento do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis (FONAPRACE (2019) são revelados dados, a partir de 2003, que indicam mudança significativa quanto à cor e raça dos estudantes dos cursos de graduação no Brasil: “[...] eram 59,4% dos estudantes e passaram a ser 43,3% em 2018” (p. 21). Tal mudança pode ser, parcialmente, compreendida – segundo a *✓ Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES – 2018* (FONAPRACE, 2019) –, como resultante da implementação das políticas de ações afirmativas nas universidades federais, as quais “[...] começaram a ser implantadas de modo pontual e autônomo a partir de 2005 e foram se espalhando

---

<sup>7</sup> Conforme divulgado pela Agência de Notícias do IBGE (2022): “Em 2020, houve 49,9 mil homicídios no país, ou 23,6 mortes por 100 mil habitantes. Entre as pessoas brancas, a taxa foi de 11,5 mortes por 100 mil habitantes. Entre as pessoas pardas, a taxa foi de 34,1 mortes por 100 mil habitantes e, entre as pessoas pretas, foi de 21,9 mortes por 100 mil habitantes”.

<sup>8</sup> “Estudos realizados pelo IBGE, como a primeira edição deste *Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil* (2019) e a *Síntese de indicadores sociais* (2021) têm mostrado acesso desigual de distintos grupos populacionais a bens e serviços básicos necessários ao bem-estar (como saúde, educação, moradia, trabalho, renda etc.), enquanto muitos destes acessos são assegurados em direitos, pela Constituição Federal do Brasil, de 1988, e por leis” (IBGE, 2022, p. 1).

<sup>9</sup> “Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: Parag. IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 1988).

ao longo dos anos por todo o sistema de educação superior federal [...] (FONAPRACE, 2019, p. 21).

Da mesma forma, o recente documento *Negación de los derechos: los efectos de la discriminación sobre la infancia* (UNICEF, 2022) reconhece o Brasil como “[...] país líder regional em políticas de ação afirmativa na educação para afro-brasileiros e outros grupos marginalizados” (p. 8) em virtude do decreto de 2003 que levou à formulação da *Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial* propondo ações afirmativas em relação à raça e à etnia. Tudo isso, entretanto, não resgata nossa dignidade enquanto país, nem liberta o povo que aqui vive.

Por que?

Porque, ainda em 2021, segundo o IBGE (2022, p. 3): “[...] o rendimento médio mensal de pessoas ocupadas brancas (R\$ 3099,00) foi bastante superior ao das pretas (R\$ 1764,00) e pardas (R\$ 1814,00). Lemos no próprio documento que:

Ao longo da série histórica e regionalmente, a população branca obtém vantagem também no tocante aos rendimentos do trabalho. Esse quesito é fundamental na medida em que compõe importante fonte de renda para a aquisição de bens e serviços e para o padrão de consumo alcançado pelos indivíduos e suas famílias. (IBGE, 2022, p. 3)

Não nos faltam, pois, porquês no sentido de afirmarmos a transversalidade do preconceito, das hierarquias étnico-raciais na e para a formação econômica e cultural da sociedade brasileira.

No tocante à pobreza monetária, a proporção de pessoas pretas ou pardas com rendimento inferior às linhas de pobreza, propostas pelo Banco Mundial, foi maior que o dobro da proporção verificada entre as brancas. Em 2018, considerando a linha de US\$ 5,50 diários, a taxa de pobreza das pessoas brancas era 15,4%, e 32,9% entre as pretas ou pardas. Considerando a linha de US\$ 1,90 diários, a diferença também foi expressiva: enquanto 3,6% das pessoas brancas tinham rendimentos inferiores a esse valor, 8,8% das pessoas pretas ou pardas situavam-se abaixo desse patamar (IBGE, 2019, p. 4-5).

Os dados referentes ao acesso e à permanência da população negra na escola, em todos os níveis da educação, explicam, para além da exclusão propriamente dita, o motivo de os cargos de gerência serem, majoritariamente, ocupados por pessoas brancas. Segundo o IBGE (2019), “A despeito de a população ocupada preta ou parda ser superior à de cor ou raça branca, a proporção em cargos gerenciais mostra significativa maioria de pessoas brancas – 68,6% contra 29,9%, em 2018” (IBGE, 2019, p. 4)<sup>10</sup>.

As desigualdades raciais, entretanto, não se devem apenas aos fatores socioeconômicos, mas, igualmente, às práticas educativas. A esse respeito tomamos os dados do Instituto Unibanco (2024) que indicam aspectos importantes sobre a desigualdade racial na educação brasileira. Segundo tais dados, durante a pandemia, o abandono escolar teve um aumento significativo, comparando os anos de 2020 para 2021 – passando de 1,8% para 5% – o que pode ter sido mais expressivo entre os estudantes negros. Nesse mesmo cenário, o estudo do IBGE também indica que, durante a pandemia, houve um decréscimo

<sup>10</sup> “A população ocupada preta ou parda apesar de estimada como maioria em 2021, 53,8%, estava presente apenas em 29,5% dos cargos gerenciais ocupados em 2021. Já a população ocupada branca, 45,2% do total, estava presente em 69,0% desses cargos. Esse fenômeno foi observado nas cinco Grandes Regiões do País” (IBGE, 2019, p. 4).

em relação ao número de inscritos para a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM):

Os anos de pandemia de 2020 e 2021, não levaram somente a uma redução no total de inscritos no ENEM, que atingiu seu menor valor em 2021, passando de 5,1 milhões em 2019 para 5,8 milhões em 2020 e para 3,4 milhões em 2021, mas também foram responsáveis por um quebra na tendência de democratização no perfil dos participantes de cor ou raça a partir de 2019 (IBGE, 2022, p. 9).

Os pardos tiveram queda na taxa de comparecimento de 71,8% para 43,1% de 2019 para 2020, atingindo apenas 62,9% em 2021, enquanto os pretos apresentaram taxas de 66,9%, 40,7% e 60,2%, respectivamente. Isso significa que após a inscrição, os pretos e pardos tiveram mais dificuldade do que os brancos para comparecer à prova (IBGE, 2022, p. 10).

O mesmo pôde ser observado pelo IBGE em relação ao número de alunos pretos e pardos que, durante a pandemia da COVID-19, não tiveram aulas *on-line*, nem receberam atividades escolares: “Em novembro de 2020, a proporção de estudantes de 6 a 17 anos sem aulas presenciais e que não receberam atividades escolares foi de 6,8% para brancos, 13,5% para pretos e 15,2% para pardos”. (IBGE, 2022, p. 9).

O documento da UNICEF (2022), ao mencionar os dados da pesquisa sobre discriminação, da qual participaram mais de 407.000 jovens, informa que, dentre estes, 63% afirmaram que a discriminação na escola ou na comunidade é comum e muitos deles tiveram consequências significativas em suas vidas ou na vida de alguém próximo. Ao definir a discriminação como sendo a ação que viola os direitos do indivíduo seja por sua cor, raça, etnia, religião, idade entre outros<sup>11</sup>, o documento da UNICEF evidencia que muitos estudantes já enfrentaram discriminação em algum momento da sua vida, sendo comum a prática de atitudes de violência nas escolas.

Reforçando os dados que indicam a desigualdade entre brancos, negros ou pretos e pardos, a discriminação e o racismo revelam-se, também, na imagem do negro em muitos dos livros didáticos, imagem essa representada de maneira estereotipada e estigmatizada. Segundo Silva (2005, p. 21):

No livro didático a humanidade e a cidadania, na maioria das vezes, são representadas pelo homem branco e de classe média. A mulher, o negro, os povos indígenas, entre outros, são descritos pela cor da pele ou pelo gênero, para registrar sua existência.

A gravidade disso reside no fato de que, ainda hoje, o livro didático é

[...] um dos materiais pedagógicos mais utilizados pelos professores, principalmente nas escolas públicas, onde, na maioria das vezes, esse livro constitui-se na única fonte de leitura para os alunos oriundos das classes populares (Silva, 2005, p. 22).

Em artigo mais recente, Marques e Fonseca (2021) corroboram a relevância do livro didático haja vista a importância da educação e do livro didático na luta antirracista. Afirmam, pois, que sendo o livro didático o principal recurso pedagógico utilizado nas aulas, torna-se fundamental compreender como os

<sup>11</sup> “El concepto de discriminación interseccional se refiere, por una parte, a la superposición de las identidades sociales, lo que agrava las experiencias de discriminación y, por otra parte, a las formas simultáneas de opresión originadas en dos o más motivos, como la identidad o expresión de género, el sexo, la orientación sexual, el origen étnico, la casta, la ascendencia o condición heredada, la edad, la clase, las discapacidades o el estado de salud” (UNICEF, 2022, p. 6).

negros têm sido retratados nesses materiais (p. 28). Ainda segundo os autores, apesar de terem encontrado “[...] discrepâncias na representatividade da população negra em relação à branca” (Marques; Fonseca, 2021, p. 28) – possivelmente, a nosso ver, em virtude da necessidade da adaptação do próprio mercado editorial à Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003) –, revelam também que “na maioria das imagens os negros são representados em posições inferiores e situações de trabalho consideradas de menor prestígio” (Marques; Fonseca, 2021, p. 28).

Ainda com as palavras de Silva (2005, p. 23), reforçamos que “para as crianças empobrecidas, esse livro ainda é, talvez, o único recurso de leitura na sua casa, onde não se compram jornais e revistas”, bem como que “também para o professor dessas escolas, onde os materiais pedagógicos são escassos e as salas de aula repletas de alunos, o livro didático talvez seja um material que supra as suas dificuldades pedagógicas” (2005, p. 23). Já em outro de seus trabalhos, Silva (2011) menciona as mudanças ocorridas nos livros didáticos comparativamente aos analisados nos anos 1980. Em obra mais recente da autora lemos que:

De quinze livros de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental de 1º e 2º ciclos da década de 90 analisados neste trabalho, cinco deles revelaram mudanças significativas no que tange à representação do negro, nos seus textos e ilustrações, em relação aos livros da década de 1980 por mim analisados em pesquisas anteriores. Os personagens representados negros foram ilustrados sem aspecto caricatural na maioria das vezes. Possuem nomes próprios, contexto familiar, não estão associados à representação estereotipada de animais, tais como o porco e o macaco. (Silva, 2011, p. 33).

De acordo com os estudos mencionados e dados estatísticos expostos, o que não faltam são informações claras para demonstrar que, apesar de passados séculos após o processo de abolição da escravidão, as pessoas negras ainda sofrem reflexos desse período.

Para o enfrentamento do racismo latente e patente na/da sociedade brasileira e com o intuito de reparar e elevar a cultura afro-brasileira e desconstruir muitos preconceitos, em 2003, foi criada a Lei 10.639/03 (Brasil, 2003) que alterou a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN) e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática *História e Cultura Afro-Brasileira*. A criação dessa Lei 10.639/03 (Brasil, 2003) introduziu perspectivas mais democráticas nos currículos da Educação Básica, tendo sido uma das conquistas importantíssimas dos movimentos negros. Conforme Benedito, Carneiro e Portella (2023), entretanto, a pesquisa realizada pelo Geledés Instituto de Mulheres Negra e Instituto Alana revelou aspectos essenciais à efetividade da Lei. Dentre eles, ressaltamos o fato de a maioria das secretarias afirmar que boa parte das escolas realizava alguma ação referente à Lei 10639 somente na semana Consciência Negra, sendo a maior porcentagem na regiões Centro-Oeste.

A maioria das secretarias afirma que as escolas da rede incorporaram a temática em seu Projeto Político Pedagógico (PPPs). Entretanto, 69% declararam que a maioria ou boa parte das escolas realiza atividades apenas em novembro, durante o mês ou semana do Dia da Consciência Negra (Benedito; Carneiro; Portella, 2023, p. 49).

Outro dado relevante é, segundo os gestores das escolas da rede municipal, a ausência de apoio por parte dos estados e governo federal para o cumprimento da lei:

[...] os gestores municipais sentem falta de apoio de estados e do governo federal para o cumprimento da Lei 10.639/03, não apenas em ações diretas, mas também por meio de cooperação técnica e financeira para que, ao contrário do que se mostra na maioria dos casos, ela seja considerada além de datas comemorativas, mas de forma perene ao longo do ano. (Benedito; Carneiro; Portella, 2023, p. 7)

Contrariamente a esse dado, segundo a percepção das secretarias de Educação, um conjunto de fatores representam desafios para a implementação da Lei 10.639/03, são eles:

De acordo com as secretarias, os principais desafios para a implementação da Lei 10.639/03 são: ausência de apoio; falta de conhecimento sobre como aplicar o ensino; baixo engajamento e/ou desinteresse dos profissionais nas escolas (Benedito; Carneiro; Portella, 2023, p. 61).

Os dados acima permitem-nos divisar o quão importante é a formação do professor, não só dos profissionais que atuam na área da educação dada sua importância dos mesmos para a formação do cidadão, bem como para a formação dos estudantes que têm acesso ao ensino superior devido às políticas afirmativas, como é o caso da Lei nº 12.711 de 2012 (conhecida como *lei de cotas*) que “dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências”.

A partir de 2014 [*sic*], quando as cotas raciais nas federais já acumulavam quase 10 anos de existência<sup>12</sup> e já surtia efeito ‘a Lei nº 12.711 (Lei das Cotas) (BRASIL, 2012), em seu segundo ano de implantação, pretos e pardos somados ultrapassaram os brancos entre os graduandos’. Em 2014 sua participação era somente 1,9 pontos percentuais, superior à de seus colegas brancos. Em 2018 essa diferença atingiu 7,9 pontos percentuais, marca bastante expressiva dado o histórico de exclusão desses grupos em espaços de prestígio social e poder, como as universidades públicas (FONAPRACE, 2019, p. 22).

Tais fatores, embora com avanços e conquistas, revelam o quanto – considerando, inclusive, o amparo legal e as políticas públicas de que já dispomos – ainda deve ser feito para que, de fato, a inserção do negro seja integral e igualitária na sociedade brasileira.

Complementarmente, lembramos a efetividade da formação de professores para que se consolidem práticas educativas antirracistas e de enfrentamento ao racismo estrutural<sup>13</sup> da/na sociedade brasileira. Os professores devem receber a formação adequada para estarem aptos a exercerem a docência e adquirirem o repertório intelectual sobre o tema, dada o mesmo ser fundamental à formação do cidadão.

<sup>12</sup> Lemos em *10 anos da Lei de Cotas: o que mudou?*: “Em 2002, as universidades estaduais da Bahia e do Rio de Janeiro, UNEB e UERJ, tornaram-se precursoras na implementação de ações afirmativas para o ingresso de pessoas negras nas universidades. Já no âmbito federal, a Universidade de Brasília, UNB, é vanguardista, adotando as políticas de cotas desde 2004” (MOTA, 2023)

<sup>13</sup> Pode-se afirmar que o conceito *racismo estrutural* implica um conjunto de práticas, normas e instituições que perpetuam a desigualdade racial, de modo sistemático e institucionalizado, haja vista o mesmo encontrar-se enraizado nas estruturas sociopolíticas e econômicas, manifestando-se em diversas esferas da vida cotidiana: educação, mercado de trabalho e acesso a serviços. Não limitado a ações individuais, o racismo estrutural é uma condição que afeta coletivamente as populações afrodescendentes, reforçando estigmas e desigualdades históricas.

Nas palavras de Silva (2005, p. 22):

[...] afirmo que cabe uma formação específica para o professor de Ensino Fundamental, com o objetivo de fundamentá-lo para uma prática pedagógica, com as condições necessárias para identificar e corrigir os estereótipos e a invisibilidade constatados nos materiais pedagógicos, especificamente nos textos e ilustrações dos livros didáticos.

Podemos, pois, concluir que, apesar das políticas públicas de inclusão voltadas às pessoas pretas e pardas, principalmente a partir dos anos 2000, os dados revelam as desigualdades raciais em diferentes contextos da sociedade brasileira.

### **Considerações finais**

Como visto, a leitura central por nós realizada sobre a temática delimitada – leitura que ensejou o levantamento das demais – foi o da pesquisa realizada por Patto: *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*, em virtude de a mesma ter redefinido o fracasso escolar como resultado da estigmatização dos alunos, ideia que contrasta com as concepções dominantes influenciadas pela psicologia científica e outras teorias que têm em sua base o racismo científico. Esboçamos como que uma história do racismo científico e as práticas educacionais discriminatórias dele decorrentes indicando a importância e a necessidade de análises sociohistóricas de modo a aclararmos a exclusão escolar, o abandono da escola, o preconceito étnico e o fracasso escolar das populações afrodescendentes.

Ao indicarmos questões relativas ao método utilizado para a realização da pesquisa abordamos a relação entre ciência e realidade social, destacamos a crítica de Marx e Engels à filosofia autônoma e a concepção de ciência como produto social e histórico, influenciado pelos interesses da classe dominante concepção que exemplificamos por meio do eugenismo de Renato Kehl cuja teoria elucida a ideologização da ciência. Em outras palavras ainda, adotamos uma abordagem sociohistórica de modo a questionar a naturalização do preconceito étnico, enfatizando a necessidade de compreendermos a conexão entre ideias e a realidade material.

Já ao elaborarmos uma genealogia das teorias racistas abordamos a longa história de uma concepção voltada à compreensão da necessidade da melhoria da espécie humana, dos pontos de vista físico, moral e intelectual, destacando figuras como Platão, Francis Galton e Hitler: o primeiro pela via de processos seletivos para o aperfeiçoamento social defendendo que cada classe (governantes, guardiões e produtores) desempenhasse seu papel de acordo com sua natureza e habilidades; Galton criou a eugenia para melhorar geneticamente a humanidade, pois, seus estudos sobre a herança de características físicas e mentais, levaram-no a acreditar que certas qualidades, como inteligência e aptidão, eram hereditárias e poderiam ser melhoradas por meio de práticas seletivas e Hitler usou ciência da eugenia como uma base ideológica e justificativa para implementar políticas de extrema discriminação racial, genocídio e “purificação” genética.

No Brasil, a eugenia, embora distinta do nazismo, buscou justificar a desigualdade e as hierarquias raciais dando origem inclusive a concursos de robustez infantil sob o propósito de reforçar a

superioridade da raça branca. Essas práticas influenciaram a educação e consolidaram o pensamento racial na sociedade brasileira, perpetuando a exclusão e hierarquização das crianças negras ou pretas e pardas.

Por fim, no fragmento *O Que não (se) quer calar?* abordamos a persistência da desigualdade racial no Brasil e a implementação de ações afirmativas para promover a igualdade. Para tanto, destacamos que, a partir dos anos 80 e 90, o Brasil deu início à adoção de políticas de discriminação positiva, com a educação desempenhando um papel crucial na formação e inclusão de afrodescendentes.

Apesar dessas iniciativas, dados do IBGE mostram que as desigualdades raciais permanecem significativas, afetando aspectos como mercado de trabalho, distribuição de renda e acesso à educação. A população negra continua a enfrentar desafios socioeconômicos maiores que a população branca, com menores rendimentos e maior vulnerabilidade à pobreza.

O racismo e a discriminação também estão presentes nas escolas, manifestando-se de forma institucional e individual. Documentos como *V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES – 2018* (FONAPRACE, 2019) indicam que as políticas de ações afirmativas nas universidades federais contribuíram para aumentar a diversidade racial, mas ainda há um longo caminho a percorrer.

A pandemia da COVID-19 exacerbou essas desigualdades, com um aumento no abandono escolar entre estudantes negros e uma queda na participação no ENEM. A UNICEF (2022) indica que a discriminação na escola é comum, afetando, significativamente, a vida dos jovens.

A representação racial nos livros didáticos permanece sob o viés do preconceito, muitas vezes estereotipada, embora algumas melhorias tenham sido observadas ao longo dos anos. A Lei 10639/2003, que incluiu a História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar, é uma conquista importante, mas enfrenta desafios na implementação.

Evidenciamos, pois, que – apesar dos avanços nas políticas afirmativas – as desigualdades raciais e a discriminação ainda são profundas e impactam diversas esferas da vida dos afro-brasileiros.

Ao assim procedermos, demonstrando dados e teorias que fundam o preconceito racial no Brasil e as formas de segregação e marginalização a que foi e é historicamente submetida a população negra ou preta e parda entre nós, particularmente, na educação escolar, denunciemos nossa dívida político-econômica e moral que pode, em parte, ser aplainada pelo compromisso com o aprofundamento de investigações teóricas e empíricas que divulguem e ampliem conhecimentos sobre o que atravessa nosso solo.

Nossa contribuição, embora reduzida ante o histórico incrustamento do preconceito étnico no processo civilizatório brasileiro, pode ser decisiva se, enquanto docentes e pesquisadores, no Brasil e na Amazônia, voltarmos-nos à implementação de políticas de acompanhamento e combate ao enfrentamento dos atravessamentos do preconceito na cultura e nas escolas, com ênfase na formação de professores para atuação na educação básica.



## REFERÊNCIAS

AGÊNCIA DE NOTÍCIAS INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Desigualdades Sociais. Pessoas pretas e pardas continuam com menor acesso a emprego, educação, segurança e saneamento.** 11 nov. 2022. Disponível em:

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/35467-pessoas-pretas-e-pardas-continuam-com-menor-acesso-a-emprego-educacao-seguranca-e-saneamento>.

Acesso em: 25 maio de 2024.

AGUIAR, Waldir Stefano; PEREIRA, Azambuja. Mestiçagem e Eugenia: as convicções de Edgard Roquette-Pinto e Octavio Domingues. **Pluri**. São Paulo, n. 4, p. 149-160, jun. 2021. Disponível em:

<https://revistapluri.cruzeirodosulvirtual.com.br/index.php/pluri/article/view/174/181>. Acesso em: 07

maio de 24.

AMORIM, Diego Uchoa. Teorias raciais no Brasil: um pouco de história e historiografia. **Revista Cantareira**. Edição 19/ JUL-DEZ, 2013. Disponível

em:<https://www.historia.uff.br/cantareira/v3/wp-content/uploads/2014/11/e19a06.pdf>. Acesso em 12 abril 2024.

ARRAES, Adenice Lira Soares; LIMA, Cíntia. **Trajetória do negro pós abolição e o processo de inclusão no ambiente escolar brasileiro.** Trabalho de Conclusão de Curso Pós-Graduação em Relações Étnico-raciais, gênero e diferenças no contexto do ensino de História e Cultura Brasileiras. (Faculdade de Educação). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2019. Disponível em:

<https://sigpos.ufms.br/portal/trabalho-arquivos/download/6732>. Acesso em: 10 maio 2024.

BATISTA, R.; PASSOS, J. C.; SCHMIDT, L. L. Crianças belas, sadias e robustas: o futuro da raça brasileira nas políticas de proteção à infância em Santa Catarina nos idos de 1940. **Perspectiva**, v. 37, n. 2, p. 453-479, 2019. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2019.e59244/pdf>. Acesso

em: 26 nov. 2023.

BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia (Orgs.). **Lei 10639/03: A atuação das Secretárias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira.** São Paulo, SP. Instituto Alana, 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidente da República, [2023].

BRASIL. **Lei N.º 10.639, 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em 19 de maio de 2024.

BRASIL. **Lei N.º 7716, de 5 de janeiro de 1989.** Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/17716.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17716.htm). Acesso em 12 maio 2023.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo.** Lisboa: Livraria Sá da Costa Ed., 1978.

CUNHA, Gilberto R. **A hereditariedade do gênio.** (16/07/2005). Disponível em:

[https://www.agrolink.com.br/colunistas/coluna/a-hereditariedade-do-genio\\_384124.html](https://www.agrolink.com.br/colunistas/coluna/a-hereditariedade-do-genio_384124.html). Acesso em: 6 de maio de 2024.

FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA. **Negación de los derechos: los efectos de la discriminación sobre la infancia.** UNICEF, Nueva York, noviembre de 2022.

Disponível em: <https://www.unicef.org/media/130821/file/rights-denied-discrimination-children-SP.pdf>. Acesso em: 26 de nov. de 2023.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS ESTUDANTIS (FONAPRACE); Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior (ANDIFES) (2019). **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES – 2018**. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>. Acesso em: 15 Mai 2023.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez, 2000, n° 15, p. 134-158. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8rz8S3Dxm9ZLBghPZGKtPjv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 maio de 2024.

GOMES, J. V. Prefácio à segunda edição. In: PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000, p. 8-11.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBPAE** – v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19971/11602>. Acesso em: 11 maio 2024.

GRAZZIOTIN, L. S.; KLAUS, V.; PEREIRA, A. P. M. Pesquisa documental histórica e pesquisa bibliográfica: focos de estudo e percursos metodológicos. **Pro-Posições**. Campinas, SP, v. 33, 2022, p. 1-21. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/GJCbBcY4rdVdvQY56T9qLRQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 nov. 2023.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 3.ed.rev. e atual. Petrópolis: Vozes, 1992.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. 1ª edição. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 41. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf). Acesso em: 20 maio 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Desigualdades Sociais por cor ou raça no Brasil**. 2ª edição, Rio de Janeiro: IBGE, 2022a. Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica n. 48. [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf). Acesso em: 20 abr. 2024.

INSTITUTO UNIBANCO. Observatório de Educação Ensino Médio e Gestão. **Desigualdade racial na educação brasileira: um guia completo para entender e combater essa realidade**. Instituto Unibanco, 2024. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/desigualdade-racial-na-educacao>. Acesso em: 19 de maio de 2024.

LALANDE, André. **Vocabulaire technique et critique de la philosophie**. Presses Universitaire de France: Paris, 1997.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã** (1 Feuerbach). São Paulo: HUCITEC, 1991.

MONARCHA, Carlos. Psicoclínicas e cuidados da infância. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**. V. 77, n° 02/09: 274-284. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bapp/v29n2/v29n2a05.pdf>. Acesso em: 09 maio de 2024.

MARQUES, Ana Carolina dos Santos; FONSECA, Ricardo Lopes. A representatividade da população negra na coleção de livros didáticos “Ser Protagonista – Geografia – Ensino Médio” – PNLD 2018.

**Contexto e Educação.** Unijuí, Ano 36, nº 115, Set./Dez. 2021, p. 28-43. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/8027>. Acesso em: 22 maio 2024.

MOTA, Maria Clara. **10 anos da Lei de Cotas: o que mudou?** (22 Jan 2023). Disponível em: <https://www.politize.com.br/lei-de-cotas>. Acesso em: 10 Jan de 2024.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2005.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada; Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 21-38.

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

STEPAN, Nancy Leys. Eugenia no Brasil, 1917-1940. In: HOCHMAN, G.; ARMUS, D. (Orgs.). **Cuidar, controlar, curar: ensaios históricos sobre saúde e doença na América Latina e Caribe** [online]. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2004, p. 330-391.

WADSWORTH, J. E. Moncorvo Filho e o problema da infância: modelos institucionais e ideológicos da assistência à infância no Brasil. **Revista Brasileira de História**, v. 19, n. 37, p. 103–124, set. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/WKs9FRktsfzMHyVNQk6XLP/#>. Acesso em: 25 nov. 2023.

*Recebido em: 14 de setembro de 2024.  
Aprovado em: 14 de dezembro de 2024.*