

RACISMO INSTITUCIONAL E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: DESIGUALDADES EDUCACIONAIS, AÇÕES AFIRMATIVAS E O ENFRENTAMENTO DA DISCRIMINAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR



INSTITUTIONAL RACISM AND ANTI-RACIST EDUCATION: EDUCATIONAL INEQUALITIES, AFFIRMATIVE ACTION, AND CONFRONTING DISCRIMINATION IN DAILY SCHOOL LIFE

ANA MARIA GONÇALVES

Pedagoga formada pela Faculdade Sumaré (2018), com Pós-graduação em andamento em Alfabetização e Letramento. Possui experiência na Educação Infantil desde 2019, atualmente na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

RESUMO

A educação antirracista é frequentemente reduzida à inclusão de conteúdos sobre a história e a cultura afro-brasileira no currículo, o que deixa intacta a dimensão institucional do racismo, isto é, o modo como rotinas, critérios, expectativas e procedimentos escolares produzem desvantagens sistemáticas para estudantes negros. Este artigo analisa o racismo institucional como categoria de compreensão do funcionamento da escola brasileira e discute os instrumentos disponíveis para seu enfrentamento. Parte-se da distinção entre preconceito individual, discriminação e racismo estrutural, com exame dos efeitos do mito da democracia racial sobre a percepção dos profissionais da educação a respeito das relações raciais na escola. Analisam-se, em seguida, as desigualdades educacionais evidenciadas pelos indicadores oficiais, os fundamentos jurídicos e políticos das ações afirmativas e os marcos legais recentes que ampliaram essas políticas no Brasil. O artigo discute ainda os procedimentos institucionais de enfrentamento de situações de discriminação no cotidiano escolar, sustentando que a resposta improvisada e individual é insuficiente e que a escola precisa dispor de protocolos definidos coletivamente, articulados ao projeto político-pedagógico e às garantias previstas na legislação de proteção à criança e ao adolescente. Discute-se, por fim, a noção de clima escolar como dimensão observável da experiência de pertencimento dos estudantes. Conclui-se que a educação antirracista exige transformação das práticas institucionais, produção e análise de dados desagregados por cor ou raça e responsabilização coletiva, não podendo ser reduzida à sensibilização individual dos profissionais.

Palavras-chave: Racismo Institucional; Educação Antirracista; Ações Afirmativas; Desigualdades Educacionais; Cotidiano Escolar.

ABSTRACT

Anti-racist education is often reduced to the inclusion of content regarding Afro-Brazilian history and culture in the curriculum, leaving the institutional dimension of racism intact—that is, the way school routines, criteria, expectations, and procedures generate systematic disadvantages for Black students. This article analyzes institutional racism as a category for understanding the functioning of Brazilian schools and discusses the tools available to address it. It begins by distinguishing between individual prejudice, discrimination, and structural racism, examining how the myth of racial democracy affects educators' perceptions of race relations within schools. It then analyzes educational inequalities revealed by official indicators, the legal and political foundations of affirmative action, and the recent legal frameworks that have expanded these policies in Brazil. The article also discusses institutional procedures for addressing discrimination in daily school life, arguing that improvised, individual responses are insufficient; instead, schools require collectively defined protocols aligned with their political-pedagogical projects and the safeguards established by legislation protecting children and adolescents. Finally, it discusses the concept of school climate as an observable dimension of students' sense of belonging. The article concludes that anti-racist education requires transforming institutional practices, producing and analyzing data disaggregated by color or race, and fostering collective accountability; it cannot be reduced merely to raising individual awareness among professionals.

Keywords: Institutional Racism; Anti-racist Education; Affirmative Action; Educational Inequalities; Daily School Life.

INTRODUÇÃO

Quando uma escola brasileira decide enfrentar o racismo, o caminho mais frequente é o curricular: incluem-se conteúdos sobre história africana, organizam-se atividades em novembro, ampliam-se os acervos literários e promovem-se debates sobre diversidade. Essas iniciativas são necessárias e decorrem de determinação legal, mas apresentam um limite estrutural raramente explicitado. Elas atuam sobre o que a escola ensina e deixam intacto o modo como a escola funciona. É possível que uma instituição amplie substancialmente seus conteúdos sobre cultura negra e mantenha, simultaneamente, práticas de avaliação, encaminhamento disciplinar, distribuição de expectativas e organização de turmas que produzem desvantagens sistemáticas para os estudantes negros.

O problema que orienta este artigo situa-se precisamente nesse ponto: como identificar e enfrentar as dimensões institucionais do racismo escolar, aquelas que operam por meio de rotinas e procedimentos aparentemente neutros e que, por isso mesmo, escapam à percepção dos profissionais envolvidos? A questão exige deslocamento conceitual. Enquanto o racismo for compreendido apenas como conduta individual mal-intencionada, a resposta institucional se limitará à identificação de culpados e à sensibilização dos profissionais, deixando intocadas as estruturas que produzem desigualdade independentemente das intenções.

Esse deslocamento encontra fundamentação consolidada. Silvio Almeida sustenta que o racismo constitui processo estrutural que organiza as relações sociais e institucionais, manifestando-se como regra e não como exceção, o que significa que instituições reproduzem desigualdades raciais mesmo quando seus integrantes não professam preconceitos explícitos (Almeida, 2019). Aplicada à escola, essa compreensão exige que a análise se dirija aos procedimentos, aos critérios e aos resultados produzidos, e não apenas às declarações e intenções dos profissionais.

A relevância dessa discussão é reforçada pelos indicadores oficiais. O estudo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística sobre desigualdades sociais por cor ou raça evidencia disparidades persistentes entre brancos, pretos e pardos em dimensões como trabalho, rendimento, moradia, educação, violência e representação política, apesar de pretos e pardos constituírem a maioria da população brasileira (IBGE, 2022). Esses dados não descrevem realidades externas à escola. Eles expressam trajetórias que se constituem, em grande medida, no interior do sistema educacional, por meio de processos de repetência, defasagem, evasão e diferenciação de oportunidades.

Este artigo tem por objetivo analisar o racismo institucional como categoria de compreensão do funcionamento da escola brasileira e examinar os instrumentos disponíveis para seu enfrentamento, articulando dimensão conceitual, marcos legais, políticas de ação afirmativa e procedimentos institucionais no cotidiano escolar. Constitui-se como estudo teórico de natureza bibliográfica e documental, mobilizando legislação, indicadores oficiais e produção acadêmica do campo dos estudos das relações raciais e da educação. O texto se organiza em seis seções de desenvolvimento, dedicadas à delimitação conceitual, aos efeitos do mito da democracia racial, às desigualdades educacionais, às ações afirmativas, aos procedimentos de enfrentamento da discriminação e à noção de clima escolar.

PRECONCEITO, DISCRIMINAÇÃO E RACISMO INSTITUCIONAL: DELIMITAÇÃO CONCEITUAL

A imprecisão conceitual compromete a análise e, com frequência, inviabiliza a intervenção. Preconceito designa julgamento prévio, atitude ou representação negativa dirigida a determinado grupo. Discriminação refere-se à conduta, isto é, ao tratamento diferenciado e desvantajoso efetivamente praticado. Racismo, por sua vez, designa o sistema de hierarquização que atribui valores desiguais a grupos humanos a partir de marcadores raciais, organizando distribuição de poder, recursos e reconhecimento. As três categorias se relacionam, mas não se equivalem, e confundi-las produz respostas inadequadas.

Antonio Sérgio Alfredo Guimarães analisa o racismo brasileiro como fenômeno historicamente específico, marcado pela recusa da existência de raças biológicas combinada à permanência de hierarquias raciais operantes nas relações sociais, o que produz um padrão de discriminação que se realiza sem declaração explícita de doutrinas racistas (Guimarães, 1999). Essa especificidade explica por que o enfrentamento do racismo no Brasil enfrenta dificuldade adicional: a negação da existência do problema constitui parte do próprio problema.

O conceito de racismo institucional acrescenta dimensão decisiva à análise. Ele designa o modo como organizações, por meio de suas normas, práticas e procedimentos, produzem resultados desiguais para grupos raciais distintos, independentemente da intenção consciente de seus integrantes. Aplicado à escola, o conceito permite examinar questões objetivas: quem é encaminhado com mais frequência para atendimento especializado, quem recebe mais advertências disciplinares, quem é sistematicamente distribuído nas turmas consideradas mais difíceis, sobre quem recaem as expectativas mais baixas de

desempenho e quem tem menos oportunidade de ocupar posições de destaque nas atividades escolares.

Carlos Hasenbalg contribuiu decisivamente para essa perspectiva ao demonstrar que as desigualdades raciais brasileiras não constituem resíduo do passado escravista destinado a desaparecer com a modernização, mas resultam de mecanismos de discriminação que operam continuamente no presente, produzindo desvantagens cumulativas ao longo do ciclo de vida (Hasenbalg, 2005). Essa formulação tem consequência direta para a educação: a desigualdade racial não se dissolve com a simples ampliação do acesso à escola, pois se reproduz também no interior do sistema escolar.

A delimitação conceitual tem consequência prática imediata no tratamento das situações cotidianas. Apelidos relativos a cabelo, cor da pele e traços fisionômicos são frequentemente classificados como brincadeira, categoria que desloca a análise da conduta para a intenção declarada de quem a praticou. O critério pedagógico adequado não é a intenção, mas o efeito produzido e o conteúdo mobilizado. Cavalleiro demonstrou que essas manifestações se repetem sistematicamente no cotidiano escolar e produzem efeitos cumulativos sobre a autoimagem das crianças negras, o que impede tratá-las como episódios menores destituídos de significado (Cavalleiro, 2000).

Sueli Carneiro acrescenta a essa análise a articulação entre racismo, sexismo e desigualdade, evidenciando que a experiência das mulheres negras não se compreende pela soma de opressões isoladas, mas pela intersecção de determinações que produzem posições sociais específicas (Carneiro, 2011). Na escola, essa perspectiva permite examinar situações que a análise unidimensional não alcança, como o tratamento diferenciado dirigido a meninas negras em relação a comportamento, corpo e sexualidade, ou as expectativas específicas projetadas sobre meninos negros no que se refere à disciplina e à indisciplina.

O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL E SEUS EFEITOS SOBRE A ESCOLA

A ideologia da democracia racial constitui um dos principais obstáculos ao enfrentamento do racismo na educação brasileira. A representação do Brasil como país da convivência harmoniosa entre raças, sem conflitos comparáveis aos de outras sociedades, cumpriu historicamente a função de deslegitimar reivindicações da população negra e de descrever como excepcionais situações que são sistemáticas. Florestan Fernandes analisou como a sociedade brasileira produziu formas de acomodação racial que preservaram hierarquias sob a aparência de tolerância, dificultando o reconhecimento do racismo como problema estrutural (Fernandes, 2008).

Na escola, essa ideologia produz efeitos precisos. O primeiro é a negação: situações de discriminação são interpretadas como brincadeiras, conflitos comuns entre crianças ou episódios isolados sem conteúdo racial. O segundo é a individualização: quando o racismo é reconhecido, atribui-se a responsabilidade a um sujeito específico, tratado como exceção moral, o que dispensa a instituição de examinar suas próprias práticas. O terceiro é a inversão: quem denuncia o racismo é frequentemente descrito como pessoa que cria problemas, exagera ou politiza indevidamente as relações escolares.

Maria Aparecida Silva Bento analisa a dimensão da branquitude nesse processo, identificando um pacto de silêncio pelo qual os brancos evitam nomear os privilégios decorrentes da hierarquia racial, transferindo a questão racial exclusivamente para a população negra, tratada como portadora do problema (Bento, 2002). Esse mecanismo explica a recorrência de arranjos institucionais em que a temática racial é atribuída às profissionais negras da unidade, como se constituísse assunto de interesse particular e não responsabilidade coletiva.

Eliane Cavalleiro documentou os efeitos concretos desses mecanismos no cotidiano escolar, evidenciando que o silêncio dos adultos diante de situações de discriminação funciona como autorização tácita, produzindo consequências duradouras sobre a autoimagem e o pertencimento das crianças negras (Cavalleiro, 2000). O silêncio não é ausência de resposta institucional; é a resposta institucional que a escola oferece, e ela ensina, de modo eficaz, quem tem direito à proteção e quem deve aprender a suportar.

Nilma Lino Gomes demonstra que o movimento negro atuou historicamente como produtor de conhecimento e como agente educador da sociedade brasileira, pressionando o Estado a reconhecer a dimensão racial das políticas públicas e produzindo saberes emancipatórios sobre educação, cultura e identidade (Gomes, 2017). Reconhecer essa produção evita que o antirracismo escolar seja concebido como iniciativa benevolente da instituição em favor de um grupo, situando-o como resposta a demandas historicamente formuladas por sujeitos organizados.

DESIGUALDADES EDUCACIONAIS E TRAJETÓRIAS ESCOLARES

A análise das desigualdades educacionais exige atenção a um deslocamento ocorrido nas últimas décadas. A ampliação do acesso à Educação Básica reduziu significativamente as disparidades relativas à matrícula, o que levou parte do debate público a concluir precipitadamente pela superação do problema. As desigualdades, contudo, deslocaram-se do acesso para a permanência, o fluxo, a qualidade da oferta e a conclusão das etapas, dimensões nas quais as disparidades por cor ou raça permanecem expressivas, conforme evidenciam os indicadores oficiais (IBGE, 2022).

Ricardo Henriques analisou a evolução das condições de vida da população negra brasileira e demonstrou que a desigualdade racial na educação se manifesta de modo cumulativo, com diferenças de escolaridade que se ampliam ao longo das trajetórias e se convertem posteriormente em desigualdade de renda e de inserção ocupacional (Henriques, 2001). A escola, portanto, não apenas reflete desigualdades externas: ela participa de sua produção quando distribui de modo desigual as oportunidades de aprendizagem.

Alguns mecanismos escolares dessa produção são identificáveis. A repetência, por exemplo, incide de modo desproporcional sobre estudantes negros e produz efeitos cumulativos de defasagem, desmotivação e evasão. Os encaminhamentos para avaliação de dificuldades de aprendizagem também apresentam padrões racializados, com frequência maior de indicação de estudantes negros como

portadores de problemas individuais, quando as dificuldades poderiam ser compreendidas como resultado das condições de ensino oferecidas.

As práticas disciplinares constituem outro mecanismo relevante. A distribuição de advertências, suspensões e encaminhamentos a instâncias externas raramente é objeto de análise desagregada por cor ou raça nas escolas brasileiras, embora essa análise seja tecnicamente simples e altamente reveladora. Quando a instituição desconhece a distribuição racial de suas próprias sanções, ela permanece impedida de examinar criticamente seus critérios, o que preserva a suposição de neutralidade.

O Ensino Médio concentra parte expressiva dessas disparidades, sobretudo nos indicadores de abandono e de conclusão na idade adequada. A necessidade de conciliar estudo e trabalho incide de modo desigual sobre jovens negros, cujas famílias dispõem, em média, de menor renda e de menor patrimônio, conforme evidenciam os indicadores oficiais (IBGE, 2022). A escola frequentemente interpreta o abandono como decisão individual ou desinteresse, quando ele expressa a interação entre condições materiais e a incapacidade institucional de oferecer trajetórias compatíveis com essas condições.

A produção e a análise de dados desagregados constituem, portanto, exigência técnica e política. O Estatuto da Igualdade Racial estabelece o dever do poder público de assegurar a inclusão do quesito cor ou raça nos sistemas de informação e de promover políticas específicas de igualdade racial (Brasil, 2010). No cotidiano escolar, isso implica que os sistemas de matrícula, os registros de frequência e os instrumentos de avaliação institucional incorporem essa variável, e que a comunidade escolar analise os resultados obtidos.

Cabe ressalva importante. A produção de dados não constitui, por si mesma, transformação. Ela pode inclusive converter-se em ritual burocrático quando não é acompanhada de análise coletiva e de decisões concretas. O valor do dado está em sua capacidade de tornar visível aquilo que a percepção cotidiana não alcança e de submeter à discussão hipóteses que, sem evidências, permaneceriam no plano da opinião individual.

AÇÕES AFIRMATIVAS: FUNDAMENTOS, MARCOS LEGAIS E DEBATES

As ações afirmativas constituem políticas de caráter temporário ou permanente destinadas a corrigir desigualdades historicamente produzidas, promovendo acesso diferenciado a bens e posições sociais para grupos que enfrentam discriminação sistemática. Seu fundamento reside na distinção entre igualdade formal e igualdade material: tratar como iguais sujeitos posicionados de modo desigual pela história perpetua a desigualdade sob a aparência de neutralidade.

No Brasil, o marco jurídico dessas políticas consolidou-se progressivamente. O Estatuto da Igualdade Racial estabeleceu o dever estatal de promover a igualdade de oportunidades e de adotar programas específicos (Brasil, 2010). A Lei nº 12.711/2012 instituiu a reserva de vagas em instituições federais de ensino superior e técnico, posteriormente revista pela Lei nº 14.723/2023, que ampliou o

alcance da política e aprimorou seus critérios (Brasil, 2012; Brasil, 2023a). Mais recentemente, a Lei nº 15.142/2025 substituiu a legislação anterior sobre cotas em concursos públicos federais, ampliando a reserva para trinta por cento das vagas e incluindo, além da população negra, indígenas e quilombolas (Brasil, 2025).

A constitucionalidade dessas políticas foi apreciada pelo Supremo Tribunal Federal no julgamento da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 186, em 2012, ocasião em que o tribunal reconheceu a compatibilidade da reserva de vagas com o princípio da igualdade, entendendo que a promoção da igualdade material autoriza tratamento diferenciado destinado a corrigir desigualdades históricas (Brasil, 2012b). A decisão encerrou, no plano jurídico, controvérsia que persiste no debate público.

Os argumentos contrários às ações afirmativas merecem exame sério, e não apenas rejeição. Sustenta-se, com frequência, que tais políticas ferem o mérito, que a desigualdade brasileira seria essencialmente de classe e não de raça, e que a definição de quem pertence a cada grupo racial seria arbitrária em um país marcado por intensa miscigenação. Esses argumentos possuem consistência aparente e circulam amplamente entre profissionais da educação, o que torna necessário examiná-los explicitamente nos espaços formativos.

A resposta ao primeiro argumento observa que o mérito individual se constitui em condições materiais desiguais, de modo que critérios formalmente neutros premiam trajetórias já favorecidas. Quanto ao segundo, os indicadores demonstram que, controlada a variável renda, permanecem diferenças significativas associadas à cor ou raça, o que indica a operação de mecanismo específico de discriminação (IBGE, 2022). Quanto ao terceiro, a experiência de implementação demonstrou que a autodeclaração, combinada a procedimentos de heteroidentificação, permite operacionalizar a política, ainda que persistam tensões relativas a esses procedimentos.

Cabe registrar que políticas de acesso, isoladamente, não asseguram permanência. A ampliação do ingresso de estudantes negros no ensino superior evidenciou a necessidade de políticas complementares de assistência estudantil, acolhimento institucional e enfrentamento do racismo no ambiente acadêmico, sem as quais o acesso conquistado pode ser inviabilizado ao longo do percurso formativo. A mesma lógica se aplica à Educação Básica: garantir matrícula não equivale a garantir condições de permanência e de aprendizagem, o que exige atenção institucional continuada.

No campo educacional, a legislação sobre ensino de história e cultura afro-brasileira e africana pode ser compreendida como ação afirmativa de natureza curricular. O parecer que fundamentou as diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais situa expressamente essa política no campo das reparações, do reconhecimento e da valorização, articulando dimensão simbólica e dimensão material da igualdade (Brasil, 2004). Essa articulação é decisiva: reconhecimento sem redistribuição produz celebração vazia, e redistribuição sem reconhecimento mantém intacta a hierarquia simbólica.

ENFRENTAMENTO DA DISCRIMINAÇÃO NO COTIDIANO: PROCEDIMENTOS E RESPONSABILIDADE INSTITUCIONAL

Situações de discriminação racial ocorrem regularmente nas escolas brasileiras, e a qualidade da resposta institucional define, em grande medida, os efeitos produzidos sobre os envolvidos. A resposta mais comum é improvisada: o adulto que presencia a situação responde conforme sua sensibilidade e disponibilidade naquele momento, sem que exista orientação institucional definida. Essa improvisação produz respostas desiguais, dependentes de trajetórias pessoais, e transmite à comunidade escolar a mensagem de que o tema não constitui prioridade institucional.

A existência de protocolos definidos coletivamente altera essa condição. Um protocolo não é roteiro burocrático destinado a padronizar condutas de modo mecânico, mas acordo institucional que define o que deve ocorrer quando uma situação de discriminação é identificada: como acolher a vítima, como conduzir a conversa com quem praticou a ofensa, como comunicar as famílias envolvidas, como registrar o ocorrido, quais medidas pedagógicas serão adotadas e como o tema será trabalhado com o grupo. A definição prévia desses procedimentos protege os estudantes e também os profissionais.

Há fundamento legal explícito para essa exigência. O Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece o dever de assegurar a crianças e adolescentes proteção integral e prioridade absoluta, incluindo a proteção contra toda forma de discriminação, violência e constrangimento (Brasil, 1990). A Lei nº 7.716/1989 tipifica os crimes resultantes de discriminação racial, tendo sido alterada pela Lei nº 14.532/2023, que equiparou a injúria racial ao crime de racismo, tornando-o imprescritível e inafiançável (Brasil, 1989; Brasil, 2023b). Esses marcos indicam que a omissão institucional diante de situações de racismo não constitui apenas falha pedagógica.

A dimensão pedagógica da resposta, contudo, não se esgota na dimensão jurídica. Punir sem elaborar não produz aprendizagem, e tratar toda situação como caso de polícia inviabiliza o trabalho educativo. A resposta consistente combina proteção imediata da vítima, responsabilização proporcional de quem praticou a ofensa, elaboração coletiva do ocorrido com o grupo e continuidade do trabalho formativo. Essa combinação exige que a escola disponha de repertório e de tempo institucional, o que remete novamente à formação continuada e à organização do trabalho pedagógico.

Um erro recorrente merece destaque: a exposição da vítima. Práticas como convocar a criança ofendida para relatar publicamente o ocorrido, promover conversas em que ela deve explicar ao grupo por que a ofensa a atingiu, ou transformá-la em exemplo pedagógico reencenam a violência sob a forma de intervenção educativa. O acolhimento requer conversa reservada, escuta cuidadosa e informação clara sobre as medidas que a instituição adotará.

O registro formal das ocorrências constitui componente frequentemente negligenciado. Anotar a situação, as medidas adotadas e os encaminhamentos realizados cumpre três funções: assegura continuidade quando há mudança de profissionais, permite identificar padrões de repetição envolvendo os mesmos estudantes ou os mesmos espaços da escola e constitui documentação institucional em caso de necessidade de acionamento da rede de proteção. O Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece a articulação entre escola, conselho tutelar e demais órgãos do sistema de garantia de direitos, o que pressupõe informação registrada e não apenas relato oral (Brasil, 1990).

A relação com as famílias exige igualmente cuidado. Famílias de estudantes negros frequentemente relatam que suas denúncias de racismo foram minimizadas pela escola, o que produz desconfiança acumulada. Do outro lado, famílias de estudantes que praticaram ofensas raciais podem reagir defensivamente à comunicação institucional. Em ambos os casos, a existência de posicionamento institucional fundamentado, e não de resposta improvisada por profissionais isolados, constitui condição para o diálogo.

CLIMA ESCOLAR, PERTENCIMENTO E PROMOÇÃO DA EQUIDADE

A noção de clima escolar designa o conjunto de percepções compartilhadas por estudantes, profissionais e famílias sobre as relações, as normas e as práticas da instituição. Trata-se de dimensão observável e passível de investigação, que expressa com precisão a experiência cotidiana de pertencimento. Uma escola pode apresentar bons resultados em avaliações externas e, simultaneamente, produzir experiências sistemáticas de humilhação e invisibilidade para parte de seus estudantes.

A investigação do clima escolar sob a perspectiva racial exige perguntas específicas. Os estudantes negros sentem que suas manifestações são acolhidas? Percebem representação em imagens, materiais e referências apresentadas? Consideram que as regras são aplicadas com equidade? Identificam profissionais negros em posições de autoridade na instituição? Sentem-se seguros para relatar situações de discriminação? Essas questões podem ser investigadas por meio de instrumentos simples de escuta e produzem informações que os indicadores de desempenho não revelam.

A composição do quadro profissional constitui elemento relevante desse clima. A presença de professoras e professores negros, e sobretudo sua presença em funções de gestão e coordenação, produz efeitos sobre a experiência dos estudantes, ampliando o repertório de referências disponíveis. bell hooks argumenta que a sala de aula pode constituir espaço de reconhecimento e de exercício da liberdade quando o educador assume compromisso com uma prática engajada, que reconhece as experiências dos estudantes como matéria legítima de reflexão crítica (hooks, 2013).

Vera Candau contribui ao situar a perspectiva intercultural crítica como articulação entre reconhecimento da diferença e enfrentamento das desigualdades, recusando tanto o universalismo abstrato quanto o relativismo que celebra a diversidade sem tocar nas hierarquias que a atravessam (Candau, 2008). Aplicada ao clima escolar, essa perspectiva indica que a promoção do respeito genérico é insuficiente: a instituição precisa nomear as desigualdades específicas que operam em seu interior.

Paulo Freire oferece o princípio que articula essas dimensões ao sustentar que a prática educativa é sempre política, que ensinar exige respeito à identidade cultural dos educandos e que a leitura crítica do mundo constitui condição da formação humana (Freire, 1996). A educação antirracista, nessa perspectiva, não constitui acréscimo temático ao trabalho pedagógico, mas dimensão constitutiva de uma educação comprometida com a justiça.

Cabe registrar, por fim, que a transformação do clima escolar depende de continuidade. Ações concentradas, campanhas pontuais e projetos anuais produzem efeitos limitados quando não se convertem em mudanças nos procedimentos institucionais. A pergunta que permite avaliar a consistência do trabalho é objetiva: o que mudou nas rotinas, nos critérios e nos registros da escola? Se a resposta se limita à realização de eventos, a instituição permanece atuando sobre o que ensina, sem alterar o modo como funciona.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida sustenta que a educação antirracista não se realiza pela via exclusivamente curricular. A inclusão de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e africana constitui exigência legal e componente necessário, mas incide sobre o que a escola ensina, deixando intactas as dimensões institucionais que produzem desvantagens sistemáticas para estudantes negros. Rotinas de avaliação, práticas disciplinares, critérios de encaminhamento e distribuição de expectativas operam com eficácia independentemente das intenções conscientes dos profissionais.

Verificou-se que o mito da democracia racial permanece produzindo efeitos concretos sobre a percepção institucional, mediante mecanismos de negação, individualização e inversão. Esses mecanismos explicam por que situações sistemáticas são interpretadas como episódios isolados e por que a responsabilidade pela temática racial é frequentemente transferida aos profissionais negros da unidade, como se constituísse interesse particular e não obrigação institucional decorrente de determinação normativa.

Constatou-se que as desigualdades educacionais se deslocaram do acesso para a permanência, o fluxo e a qualidade da oferta, dimensões nas quais as disparidades por cor ou raça permanecem expressivas. A produção e a análise de dados desagregados constituem, nesse contexto, instrumento essencial, pois tornam visíveis padrões que a percepção cotidiana não alcança. Seu valor, contudo, depende de análise coletiva e de decisões concretas, sem as quais o registro se converte em ritual burocrático.

Examinaram-se os fundamentos e os marcos legais das ações afirmativas, cuja constitucionalidade foi reconhecida pelo Supremo Tribunal Federal e cujo alcance foi ampliado por legislação recente relativa ao ensino superior e ao acesso ao serviço público federal. Argumentou-se que os questionamentos correntes a essas políticas devem ser examinados explicitamente nos espaços formativos, uma vez que circulam amplamente entre profissionais da educação e não se dissolvem por meio de afirmações genéricas sobre respeito à diversidade.

Sustentou-se, ainda, que o enfrentamento de situações de discriminação no cotidiano exige protocolos definidos coletivamente, articulados ao projeto político-pedagógico e fundamentados na legislação de proteção à criança e ao adolescente. A resposta improvisada produz tratamento desigual, depende de trajetórias individuais e comunica à comunidade escolar a ausência de posicionamento

institucional. O cuidado com a vítima, a responsabilização proporcional e a elaboração coletiva do ocorrido constituem dimensões complementares dessa resposta.

Conclui-se que a educação antirracista consistente exige transformação das práticas institucionais, e não apenas sensibilização individual dos profissionais. A pergunta que permite avaliar sua efetividade é objetiva e verificável: o que mudou nos procedimentos, nos critérios e nos registros da escola. Enquanto a resposta se restringir à realização de atividades comemorativas, a instituição permanecerá ensinando sobre igualdade racial sem examinar as desigualdades que ela própria produz em seu funcionamento cotidiano.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25-58.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 6 jan. 1989.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 22 jun. 2004.
- BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 21 jul. 2010.
- 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**: seção 1, Brasília, DF, 30 ago. 2012.
- BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 186/DF**. Relator: Ministro Ricardo Lewandowski. Brasília, DF: STF, 2012b.
- BRASIL. Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 14 nov. 2023a.
- BRASIL. Lei nº 14.532, de 11 de janeiro de 2023. Altera a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, e o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940, para tipificar como crime de racismo a injúria racial. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 12 jan. 2023b.
- BRASIL. Lei nº 15.142, de 3 de junho de 2025. Dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas negras, indígenas e quilombolas em concursos públicos no âmbito da administração pública federal. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 4 jun. 2025.
- CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008.
- CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.
- FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil**: evolução das condições de vida na década de 90. Rio de Janeiro: IPEA, 2001. (Texto para discussão, n. 807).

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. (Estudos e pesquisas: informação demográfica e socioeconômica).