



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE HUMANIDADES – CAMPUS GUARABIRA
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA

JOSÉ DE ARIMATEIA RODRIGUES DA SILVA

IMPACTOS DO RACISMO ESTRUTURAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA:
DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

GUARABIRA-PB
MAIO DE 2025

JOSÉ DE ARIMATEIA RODRIGUES DA SILVA

IMPACTOS DO RACISMO ESTRUTURAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA:
DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Trabalho de Conclusão do Curso (Artigo), apresentado à
Coordenação do Curso de História, da Universidade Estadual da
Paraíba como requisito parcial para obtenção do título de
Licenciado em História.

Orientador: Prof. Dr. Waldeci Ferreira Chagas.

Linha de Pesquisa: História e Estudos Culturais: Etnia, Crença,
Gênero e Sexualidade.

GUARABIRA-PB
MAIO DE 2025

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto em versão impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que, na reprodução, figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S586i Silva, José de Arimateia Rodrigues da.
Impactos do racismo estrutural na educação brasileira
[manuscrito] : desafios e perspectivas para uma educação
antirracista / José de Arimateia Rodrigues da Silva. - 2025.
34 f.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) -
Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades,
2025.

"Orientação : Prof. Dr. Waldeci Ferreira Chagas,
Departamento de História - CH".

1. Racismo estrutural. 2. Educação brasileira. 3. Cotas
raciais. 4. Eugenia. 5. Educação antirracista. I. Título

21. ed. CDD 320.56

JOSE DE ARIMATEIA RODRIGUES DA SILVA

**IMPACTOS DO RACISMO ESTRUTURAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA:
DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Coordenação do Curso
de História da Universidade Estadual da
Paraíba, como requisito parcial à
obtenção do título de Licenciado em
História

Aprovada em: 26/05/2025.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado eletronicamente por:

- **Mariângela de Vasconcelos Nunes** (***.787.784-**), em 29/05/2025 17:21:43 com chave 894dab7a3cca11f0ac9d1a1c3150b54b.
- **Waldecir Ferreira Chagas** (***.945.344-**), em 27/05/2025 20:46:52 com chave dd9540983b5411f084ee2618257239a1.
- **Monica de Fatima Guedes de Oliveira** (***.158.044-**), em 28/05/2025 19:01:26 com chave 4d6fb8ac3c0f11f0b0431a1c3150b54b.

Documento emitido pelo SUAP. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QrCode ao lado ou acesse https://suap.uepb.edu.br/comum/autenticar_documento/ e informe os dados a seguir.

Tipo de Documento: Folha de Aprovação do Projeto Final

Data da Emissão: 31/05/2025

Código de Autenticação: 854726



Ao meu pai, **João Pereira da Silva** (*in memoriam*), que nunca me deixou perder a hora de ir à escola, sendo meu primeiro incentivador na educação.

À minha mãe, **Josefa Rodrigues da Silva** (*in memoriam*), exemplo de luta, sabedoria e resiliência, que transformava dificuldades em força para seguir em frente.

À minha esposa, **Viviana Rodrigues**, e à minha filha, **Isabelle Rodrigues**, meus amores, minha base e a maior motivação para continuar evoluindo e lutando por um futuro melhor.
Dedico.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao corpo docente da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) Campus III. Cada professor e professora teve um papel fundamental na minha formação, sempre demonstrando compromisso com uma educação crítica, transformadora e antirracista.

Registro, com carinho e admiração, minha gratidão ao Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI), cuja atuação foi essencial para meu processo de conscientização e transformação pessoal. Em especial, agradeço ao professor Dr. **Waldeci Ferreira Chagas**, cuja orientação e sensibilidade acadêmica deixaram marcas profundas em minha trajetória.

Agradeço também à minha amada esposa, **Viviana Rodrigues**, e à minha amável filha, **Isabelle Rodrigues**, que foram minha base e inspiração. Compreenderam minhas ausências, minhas limitações e estiveram ao meu lado com amor, apoio e incentivo incondicional durante toda a caminhada acadêmica, amo vocês.

Finalizo com um sentimento profundo de gratidão a todos e todas que, direta ou indiretamente, contribuíram para o meu processo de formação decolonial. Saio desta etapa com a certeza de que levo comigo valiosas bagagens para compartilhar com os meus futuros alunos e alunas, aqueles que merecem ouvir, refletir e evoluir por meio da educação.

Sumário

RESUMO	7
ABSTRACT	7
1. INTRODUÇÃO	8
2. A ESTRUTURA SILENCIOSA DO RACISMO	14
2.1 O Mito da Abolição e seus Reflexos na Educação Brasileira	16
2.2 Racismo Estrutural no Ambiente Escolar	17
2.3 A Eugenia como Política de Estado: Impactos na Vida da População Negra	18
2.4 Monteiro Lobato e a Propagação da Eugenia na Formação da Consciência Nacional	21
2.5 O Apagamento da Negritude de Machado de Assis: Racismo e Memória no Brasil	22
3. POLÍTICAS EDUCACIONAIS AFIRMATIVAS: COTAS RACIAIS E A LUTA POR EQUIDADE	23
3.1 – A Rejeição às Políticas de Reparação: o Caso Fernando Holiday.....	25
4. COMO IDENTIFICAR A ESTRUTURA RACIAL NO AMBIENTE ESCOLAR E PROMOVER UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA?	27
4.1 O Caso Mackenzie: Racismo Estrutural e a Omissão Escolar	28
5. CONCLUSÃO	30
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:	32

IMPACTOS DO RACISMO ESTRUTURAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

José de Arimateia Rodrigues da Silva

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso tem como objetivo analisar os impactos do racismo estrutural na educação brasileira, e destaca os mecanismos históricos, sociais e institucionais que mantêm a desigualdade racial no país. Parte-se de uma perspectiva crítica fundamentada em autores como Abdias Nascimento, Djamila Ribeiro, Silvio Almeida e Nilma Lino Gomes, para compreender como o sistema educacional tem historicamente contribuído para a exclusão da população negra. O estudo está entrelaçado com a minha experiência de vida, marcada por dificuldades econômicas e exclusão social; reflexo de uma estrutura social racista. São abordados temas como a falsa abolição, o embranquecimento, a eugenia no Brasil, a exclusão do negro no currículo escolar e o papel das políticas afirmativas, especialmente as cotas raciais, como estratégia de reparação. O caso de racismo ocorrido no Colégio Mackenzie, em São Paulo, é utilizado como exemplo atual da permanência da discriminação nas instituições escolares. O trabalho destaca ainda a importância de espaços acadêmicos como o NEABI e a necessidade urgente de uma educação antirracista que rompa com a lógica colonial, valorize a diversidade e promova justiça social.

Palavras-chave: Racismo estrutural. Educação brasileira. Cotas raciais. Eugenia. Educação antirracista.

ABSTRACT

This undergraduate thesis aims to analyze the impacts of structural racism on Brazilian education, highlighting the historical, social, and institutional mechanisms that sustain racial inequality in the country. It adopts a critical perspective grounded in thinkers such as Abdias Nascimento, Djamila Ribeiro, Silvio Almeida, and Nilma Lino Gomes to understand how the educational system has historically contributed to the exclusion of the Black population. The study also incorporates the author's personal narrative, revealing how life experiences marked by economic hardship and social exclusion reflect a racially structured society. Themes such as the myth of abolition, racial whitening, eugenics in Brazil, the erasure of Black history from the school curriculum, and affirmative action policies, especially racial quotas, are addressed as necessary tools for social justice. The case of racism at Mackenzie High School in São Paulo is presented as a contemporary example of ongoing discrimination within educational institutions. The research also emphasizes the relevance of academic spaces such as NEABI and the urgent need for anti-racist education that challenges colonial legacies, values diversity, and promotes equity.

Keywords: Structural racism. Brazilian education. Racial quotas. Eugenics. Anti-racist education.

1. INTRODUÇÃO

Eu poderia começar dizendo que sou apenas “um rapaz latino-americano”, mas sou mais que isso. Sou afrodescendente, um homem pardo. No entanto, por muito tempo, eu não tinha consciência disso. Eu pensava que os negros eram um povo distante de mim. Aprendi na escola que eram pessoas trazidas da África para serem escravizadas no Brasil e que a “escravidão acabou em 1888, com a assinatura da Lei Áurea pela princesa Isabel”. Foi isso que aprendi no ensino fundamental, antes dos anos 2000. Concluí o ensino médio em 2000 e, agora, 25 anos depois, estou finalizando o ensino superior em Licenciatura em História. Parece que estou um pouco atrasado, mas, como diz o ditado, “antes tarde do que nunca”.

Sou filho de pais agricultores, semianalfabetos e pardos. Meus avós maternos eram baixos, com traços que lembravam indígenas e negros. Já por parte de pai, minha avó era um pouco mais alta, branca, de rosto comprido, com feições europeias. Meu avô paterno, que não cheguei a conhecer, morreu cedo, vítima de uma picada de cobra. Dizem que ele era preto, um homem rústico e bruto, características que meu pai herdou em parte. Mesmo na sua ignorância, meu pai sempre fez questão de que nós, seus filhos e filhas, estudássemos para termos uma vida melhor que a dele. Meus avós, tanto maternos quanto paternos, morreram pobres. Meus pais também. Trabalharam muito para nos alimentar e, um dia, poderem se aposentar como agricultores. Quando finalmente se aposentaram, já estavam doentes, com sequelas de uma vida dura e sofrida. O dinheiro era dividido entre remédios e comida.

Hoje, tenho uma esposa e uma filha. Para garantir uma vida mais confortável para minha família, por mais que eu trabalhe e ganhe dinheiro, bem mais que meus pais, sinto como se estivesse tentando levantar uma pedra de mil quilos. Parece que a herança da pobreza não me deixa sair dela, como se uma “força invisível” me puxasse para baixo. Mas sei que isso é mais do que uma sensação. Essa “força invisível” que puxa para baixo tem nome: é a estrutura desigual do sistema capitalista, que se sustenta sobre a exploração do trabalho. Desde cedo, os trabalhadores são inseridos em uma lógica que prioriza a produção de riquezas para uma minoria, enquanto a maioria apenas sobrevive. Karl Marx, ao analisar esse processo, desenvolveu o conceito de mais-valia, que expressa como o trabalhador produz muito mais valor do que aquele que lhe é pago. O empregador apropria-se dessa diferença, gerando lucros às custas da força de trabalho alheia. Ou seja, o trabalhador não recebe proporcionalmente pelo que produz; recebe apenas o suficiente para manter-se vivo e retornar ao trabalho no dia seguinte.

A educação financeira, o acesso aos estudos e qualquer possibilidade real de ascensão social tornam-se praticamente inalcançáveis, pois o tempo, os recursos e as condições necessárias para isso são sistematicamente negados. O ciclo de exploração impede o acúmulo de capital e bloqueia o investimento na própria formação. O tempo do trabalhador é colonizado pelo labor: são jornadas extensas, com pouco ou nenhum descanso de qualidade, inviabilizando a busca por conhecimento e desenvolvimento pessoal.

Segundo a plataforma Politize!, a mais-valia é justamente a base da acumulação de capital, um mecanismo que perpetua desigualdades, concentra riqueza nas mãos de poucos e mantém a maioria dos trabalhadores em permanente dependência econômica. A dívida, nesse cenário, transforma-se em ferramenta de controle: quanto mais endividado o trabalhador está, mais refém do emprego ele se torna. Trabalha para pagar dívidas porque o que recebe não é suficiente sequer para garantir sua subsistência. Romper com esse ciclo parece impossível. Trata-se, em essência, de uma escravidão moderna, na qual o cativo não se dá por correntes visíveis, mas pela urgência de sobreviver em um sistema que o explora em nome do lucro. É a herança que restou aos explorados, enquanto as riquezas seguiram nas mãos dos exploradores. (MORAES, Politize!, 2019).

Como mencionei anteriormente, sou filho de pais agricultores. Meu pai passou muitos anos tomando conta de uma fazenda, trabalhando incansavelmente. Quando decidiu sair de lá, o patrão tentou fazer com que ele saísse de mãos vazias. No entanto, meu pai não se curvou. Lutou por seus direitos na justiça e, com o pouco que conseguiu, comprou seu primeiro pedaço de terra: duas hectares. Era um terreno simples, onde começou a plantar, mas a produção nem sempre dava certo. As estiagens eram frequentes e muitas vezes o sol destruía o que ele havia cultivado com tanto esforço.

Naquela época, meus pais não eram aposentados, e lembro bem da luta constante para garantir o sustento da nossa família. Éramos dez ao todo: cinco irmãs, três irmãos e nossos pais. Mais tarde, vieram dois sobrinhos que foram criados como irmãos, filhos de uma de minhas irmãs, cujo pai não reconheceu a paternidade. A vida era dura, e meus dois irmãos mais velhos foram forçados a procurar trabalho fora, assim como duas de minhas irmãs. Uma delas faleceu no Rio de Janeiro, vítima de um aneurisma cerebral há cerca de vinte anos, deixando um marido, um filho e uma filha pequenos na época. Hoje, esses dois são jovens adultos, bonitos e determinados.

Eu tinha apenas oito anos quando comecei a trabalhar na roça, empunhando uma enxada. Mas, apesar das dificuldades, meu pai sempre fez questão de que fôssemos à escola. Quando chegava a hora, era ele quem nos chamava: — Está na hora de ir para casa, tomar banho e ir para a escola! Meu pai acreditava firmemente que a educação era o único caminho para uma vida melhor, algo que ele próprio não teve a oportunidade de alcançar. Sua esperança era que nós, seus filhos, pudéssemos ter um destino diferente dele.

Em 2012, perdi meu pai, vítima de uma doença cardíaca. Na época, eu estava no Rio de Janeiro, relutei muito antes de ir para lá, mas as circunstâncias da vida me obrigaram a buscar renda em outro lugar, "tentar a sorte", como é o destino de tantos pobres que não encontram meios de subsistência em sua região.

Minha mãe partiu em janeiro de 2018, também de doença cardíaca, dois dias após o meu aniversário. Uma mulher extraordinária, que fazia das “tripas coração” para ajudar a garantir a nossa alimentação. Ela não era apenas uma agricultora, era também uma mulher engajada nos

movimentos sociais. Participava do Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR) no brejo paraibano, sindicalista, falava em programas de rádio e sempre defendia os direitos dos trabalhadores. Saber ler lhe deu uma voz que ela não tinha medo de usar.

Ela era criativa e incansável. Fazia cursinhos para aprender a transformar folhas de plantas em alimentos, extraindo o máximo que o campo podia oferecer. Costurava nossas roupas em uma velha máquina de costura, comprando os tecidos com o dinheiro da venda de castanhas que colhíamos do nosso cajueiro e isso só acontecia uma vez por ano. A carne de boi, por exemplo, era uma raridade, um luxo reservado para o final do ano, quase uma celebração.

Morávamos na zona rural, como fica evidente pela narrativa. Vi muitas vezes meu pai sair para fazer a feira na cidade próxima e voltar sem nada, porque já não tinha mais onde comprar fiado. Mesmo assim, apesar de tantas dificuldades, nunca passamos fome. Sobrevivíamos do que produzíamos e do pouco que meus pais conseguiam arrecadar.

Quando finalmente se aposentaram, eu já não morava mais com eles. Venderam a pequena terra que tinham e se mudaram para outro município, ainda na zona rural. Lá, conseguiram uma área maior, dez hectares, por meio da reforma agrária, fruto da luta da Comissão Pastoral da Terra (CPT), um movimento que defende o direito à terra, muitas vezes reivindicando áreas abandonadas e improdutivas, assim como o MST (movimento dos sem terras).

Na nova propriedade no município de Araçagi - PB, no Assentamento Maria Preta, puderam plantar em maior escala, criar alguns animais e garantir uma renda um pouco melhor. Foi ali que viveram o restante de seus dias, trabalhando com a mesma dignidade e determinação que sempre os caracterizou, mas a memória de sua luta, sua resiliência e seu exemplo de honestidade e dignidade nunca saíram de mim.

Vou dedicar um pequeno trecho para abordar um tema muitas vezes mal compreendido: o direito à terra. Muitos desconhecem esse direito e, influenciados por políticos mal-intencionados, acabam acreditando em narrativas que taxam os que lutam por ele como bandidos, invasores e criminosos. Essa visão é reforçada por discursos que demonizam movimentos sociais como a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). O ditado popular já diz: “Cabeça vazia é oficina do diabo”, e isso se aplica perfeitamente àqueles que, por falta de conhecimento, são facilmente manipulados.

Contudo, essa lógica só vale para os pobres que lutam por seus direitos. Os grandes latifundiários, grileiros e empresários que acumulam terras de forma irregular, muitas vezes utilizando violência, expulsando pequenos agricultores e até mesmo assassinando lideranças camponesas, dificilmente são vistos como criminosos. Não são chamados de bandidos, invasores ou marginais. Ao contrário, suas ações raramente ocupam as manchetes dos jornais e dificilmente são alvo de discursos políticos que os classifiquem como criminosos.

A hipocrisia é evidente. Aprendemos na escola, desde o ensino fundamental, que os invasores e assassinos ricos são chamados de “descobridores”, “desbravadores” e “produtores de riquezas”. Como dizia Belchior na canção *Conheço o Meu Lugar*: “Olho de frente a cara do presente e sei que vou ouvir a mesma história porca.”

Segundo o Instituto Humanitas Unisinos, o Brasil possui cerca de 310 milhões de hectares de terras devolutas. Terras que, por direito, deveriam ser devolvidas ao povo para que pudessem trabalhar e garantir seu sustento. Essas terras são, na verdade, uma herança da colonização, resultado do processo histórico de concentração fundiária e expulsão de populações tradicionais.

Movimentos como a CPT e o MST surgiram justamente para exigir que o governo cumpra a **Lei nº 4.504/1964**, que regulamenta a reforma agrária no país. Esses movimentos não promovem invasões criminosas, mas pressionam o governo a redistribuir terras improdutivas, muitas delas ilegalmente apropriadas. E para quem acredita que a terra é simplesmente “tomada” e que os antigos proprietários perdem seus direitos, é importante esclarecer: Após a desapropriação, os antigos donos das terras improdutivas são indenizados de acordo com a avaliação feita pelo INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária). Os novos ocupantes (posseiros) recebem apenas uma concessão de uso, e não a propriedade definitiva da terra, para garantir a posse definitiva, os assentados devem comprovar que estão utilizando a terra de forma produtiva, respeitando critérios estabelecidos pelo INCRA, se não cumprirem essas regras, perdem o direito à concessão, que é repassada a outra família interessada em produzir.

Antes de 2003, quando entrou em vigor a Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), tornando obrigatória a inclusão da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana" no currículo oficial da Rede de Ensino, eu já havia concluído o ensino médio. Não tive acesso a um ensino que abordasse de forma crítica e aprofundada a história da África. O que aprendi na escola foi uma versão superficial e romantizada da história do Brasil.

Fui ensinado que os portugueses "descobriram" o Brasil, que os jesuítas vieram para catequizar os "índios", hoje reconhecidos corretamente como povos indígenas. As imagens nos livros didáticos mostravam os indígenas de forma passiva, assistindo à primeira missa no Brasil, como se fossem naturalmente receptivos aos colonizadores. Pedro Álvares Cabral era apresentado como o “grande descobridor”, enquanto os bandeirantes eram apresentados como "heróis desbravadores", ignorando o fato de que foram responsáveis por capturar, explorar e submeter indígenas a trabalhos forçados, carregando cargas pesadas até a exaustão e, muitas vezes, até a morte.

Sobre a escravidão, o ensino limitava-se a dizer que foram "300 anos de trabalho forçado" até que a “benevolente” princesa Isabel assinou a Lei Áurea em 1888, "libertando os escravos". A narrativa reforçava a ideia de que a abolição foi um ato de bondade, e não uma conquista da resistência e da luta do povo negro. Aprendi também que as cores da bandeira

brasileira representavam a natureza e o céu, ignorando completamente o contexto histórico da família real portuguesa e seus interesses no país.

Durante o ensino fundamental, nos anos iniciais (fundamental I), eu percorria cerca de um quilômetro a pé até a escola. Não havia fardamento padronizado; eu usava roupas que minha mãe costurava: uma camisa e um short simples. A escola era pequena, tinha um banco comprido onde sentava mais de três ou quatro alunos por fila e uma bancada a frente de mesmo comprimento para usarmos o caderno para escrever; o quadro era verde e comprido, onde a professora escrevia com giz branco. Ao ingressar no fundamental II, na 5ª série, comecei a estudar em uma escola na cidade, a cerca de nove quilômetros da zona rural onde morava. O transporte escolar, oferecido pela prefeitura, era escasso, e na maior parte do ano, eu e meus colegas íamos a pé. Era uma jornada cansativa, mas que se tornava divertida graças às nossas pequenas aventuras pelo caminho. Pegávamos laranjas que haviam no laranjal de alguém à beira da estrada, fazíamos “vaquinha” para comprar pipoca e voltávamos comendo e brincando. Minha mãe continuava costurando nossas roupas. As fardas eram feitas por ela, com uma camisa branca fina de botão, de manga curta, e uma calça social com bolsos. O sapato era social, mas de qualidade muito fraca. Lembro de um episódio em que o solado do meu sapato caiu enquanto eu caminhava, e precisei continuar andando e mancando, o que foi bastante constrangedor na época, hoje eu rio da situação quando conto.

No ensino médio, cursei o 1º e o 2º ano em uma escola estadual no município de Duas Estradas, onde conheci minha esposa, eu ainda residia na zona rural. Mais tarde, fui em busca de trabalho em Natal, Rio Grande do Norte, onde moravam alguns parentes que me deram suporte inicial. Lá, concluí o 3º ano em uma escola particular, à noite, pois trabalhava durante o dia. Em meio a isso, mantive meu relacionamento com minha namorada, que mais tarde se tornou minha esposa. Casamos em 2002 e, em 2004, tivemos nossa filha, Isabelle, que nasceu em Guarabira na Paraíba. Naquela época, eu havia retornado à Paraíba, pois meu sogro estava doente e não tinha nenhum filho morando com ele. Diante dessa situação, assumi a responsabilidade de cuidar dele até o fim de seus dias.

Em 2010, após o falecimento do meu sogro, mudamos para Parnamirim, Rio Grande do Norte. Trabalhei em caminhão de água mineral, fazendo entregas em pontos comerciais. Em 2011, surgiu uma oportunidade de emprego no Rio de Janeiro. Apesar de nunca ter desejado ir para lá, as condições me forçaram a tentar melhorias de vida lá. Eu e minha família nos mudamos. Minha esposa trabalhava em um ateliê de roupas, e eu, em uma loja de informática, consertando computadores, atividade que ainda pratico nas horas vagas.

Minha filha estudava em uma escola pública próxima ao local onde eu e minha esposa trabalhávamos, o que nos permitia buscá-la facilmente, a cerca de três minutos a pé. Ela sempre se destacou nos estudos, tirando notas máximas e chamando a atenção das professoras. Isso não era por acaso. Ela já havia cursado os primeiros anos do ensino fundamental na Paraíba, onde a qualidade do ensino era visivelmente superior à da escola pública que frequentava no Rio de Janeiro. Muitos dos conteúdos que eram ensinados lá, ela já dominava. Foi quando percebi que

o ensino público carioca apresentava deficiências significativas em comparação ao que ela havia aprendido na Paraíba.

Em 2012, decidi me matricular em uma faculdade privada de Ciência da Computação. Lá, aprendi a ser lógico e analítico, especialmente por meio de disciplinas como Raciocínio Lógico e Lógica Matemática, fundamentais para o desenvolvimento de sistemas. Outras matérias voltadas para a matemática reforçaram meu pensamento técnico. No entanto, a formação na área de exatas não me ensinou a ser crítico, a questionar o mundo ao meu redor, a entender o contexto histórico e social em que eu estava inserido.

Minha construção familiar sempre me fez sentir revolta diante de injustiças sociais e acontecimentos políticos, mas essa indignação não se transformava em compreensão profunda. Era uma sensação constante de inconformismo, mas sem clareza sobre as causas. Fui apenas acumulando uma mistura de sentimentos e dúvidas.

Infelizmente, não consegui concluir o curso de Ciência da Computação. Após quatro períodos, percebi que era impossível conciliar trabalho e estudos. O custo de vida no Rio de Janeiro, as responsabilidades familiares e as longas jornadas de trabalho tornaram insustentável continuar a faculdade naquele momento.

Morávamos na comunidade Barreira do Vasco, próxima ao Estádio São Januário. Nossa moradia era um pequeno quarto, sala, cozinha tudo em um único cômodo, com cerca de três metros de largura por seis metros de comprimento, onde vivíamos eu, minha esposa e nossa filha. O espaço era limitado: dois colchões, que ao deitar-se virava quarto à noite e durante o dia ao levantá-los virava sala; tinha um fogão, uma pia e uma TV de led na parede; antes era uma TV de tubo com a carcaça rachada e colada com fita durex. O ambiente era cinza, com uma janela que dava para uma parede do prédio vizinho. Minha filha, que na Paraíba tinha liberdade para brincar, andar de bicicleta e interagir com os amigos, lá vivia confinada. Isso afetou seu bem-estar, e em 2013, minha esposa e minha filha voltaram para a Paraíba, na ocasião, minha mulher também iria cuidar de sua mãe que já não andava bem de saúde. Hoje, falecida.

Eu permaneci no Rio de Janeiro até 2016, tentando melhorar nossa situação financeira. Quando finalmente voltei, decidi retomar os estudos. Pensei em continuar o curso de Ciência da Computação, mas os horários e a distância inviabilizaram. Decidi, então, fazer o ENEM. Até o momento da prova, não tinha certeza de qual curso escolher. Após sair o resultado, percebi que minha nota era suficiente para ingressar na faculdade de História. Não foi uma escolha planejada, mas acredito que minha história de vida, a trajetória dos meus pais e minha construção familiar de luta já havia, no fundo do meu subconsciente, feito essa escolha por mim. Só faltava a oportunidade. Posso afirmar com convicção que foi a melhor decisão da minha vida. O conhecimento adquirido ao longo do curso foi verdadeiramente libertador.

Não é por acaso que a licenciatura em História é um dos cursos mais atacados pelos modernos colonizadores, aqueles que, mesmo sem correntes visíveis, ainda buscam escravizar

corpos e mentes, mantendo as pessoas presas à ignorância. São inimigos da sabedoria, pois sabem que o conhecimento tem o poder de libertar. Impedir que ele chegue às massas é uma estratégia eficaz para manter o povo na submissão, sem que reconheça quem são seus verdadeiros opressores. Para esses inimigos da educação, um povo esclarecido é uma ameaça.

A história do Brasil que aprendi na escola sempre foi apresentada sob a perspectiva do colonizador, dos heróis inventados da nossa nação. Eu vinha da área de exatas, onde aprendi a ser lógico, racional, a pensar como um robô, em termos de comando e execução. Mas não havia questionamento social. Aliás, eu não me entendia como um indivíduo social, não sabia sobre minhas origens, meus antecedentes e de que lado da história eu estava inserido. O meu lado da história não é uma escolha, mas sim uma imposição social que me restou. No entanto, eu não sabia disso, não reconhecia essa realidade, assim como a maioria dos pobres deste país, que não compreende seu contexto histórico. Essa falta de conhecimento faz com que os oprimidos apoiem seus opressores.

No ensino regular da minha época, a história dos colonizados foi negada a mim e continua sendo negada até hoje. A Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008 tornaram obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica. A Lei nº 10.639/2003 que estabelece as bases da educação nacional, tornando obrigatório o ensino da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" no currículo oficial da Rede de Ensino. O conteúdo deve incluir o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil e a cultura negra brasileira. Já a Lei nº 11.645/2008 torna obrigatório o estudo da história e da cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Essa lei é considerada uma das mais importantes ações para a mudança cultural e social no país. Sua implementação representa o combate ao racismo no Brasil. Além disso, deve ser aplicada em todas as disciplinas, não apenas nas áreas de Humanas. Na educação infantil, por exemplo, literatura, artes, música e dança podem ser usadas para sua implementação. Tive a oportunidade de adquirir esse conhecimento na faculdade de História, duas décadas após a conclusão do meu ensino médio. Foi graças a disciplinas como História da África e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena que pude acessar uma nova perspectiva histórica e identificar as estruturas raciais profundamente enraizadas em nosso país.

2. A ESTRUTURA SILENCIOSA DO RACISMO

Para entendermos os Impactos do racismo estrutural na educação brasileira, precisamos entendê-lo. Quando se fala em racismo, na percepção comum de muitos indivíduos da sociedade brasileira, imagina-se, quase sempre, uma agressão física ou verbal contra uma pessoa negra, um tratamento pejorativo, um ato explícito e violento. No entanto, o racismo estrutural vai muito além dessas manifestações diretas. Ele se manifesta de forma silenciosa e funciona de maneira automática, sendo reproduzido tanto de forma consciente quanto inconsciente por diferentes camadas da sociedade.

Sobre o Racismo Estrutural, Almeida, em sua obra (2019), parte do princípio de que o racismo é sempre estrutural, ou seja, integra de forma inescapável a organização econômica, política e social do Brasil. Como destaca Ribeiro, na apresentação dessa obra:

Silvio Almeida, neste livro, parte do princípio de que o racismo é sempre estrutural, ou seja, integra a organização econômica e política da sociedade de forma inescapável. Para o autor, advogado e estudioso da teoria social, “racismo é a manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade” (Ribeiro, 2019, p. 12).

Essa citação sintetiza de forma precisa a naturalização do racismo nas estruturas sociais brasileiras, e revela que sua existência não é exceção, mas regra, pois opera de forma invisível e cotidiana.

Em 2021, estive em um hospital renomado na cidade de João Pessoa para realizar duas pequenas cirurgias de retirada de nódulos, nada grave. Aproveitei a ocasião para fazer um exercício de observação, percebi como o racismo estrutural está presente no espaço de saúde. Fui atendido na recepção por pessoas brancas; nos preparativos para a cirurgia, enfermeiros e enfermeiras também brancos; no corredor das salas cirúrgicas, médicos brancos, assim como os estagiários e estagiárias. Onde estavam os funcionários e funcionárias negras no hospital? Empurrando macas, no serviço de segurança, os homens negros; limpando banheiros, salas e recolhendo os lençóis dos leitos, as mulheres negras. Ali enxerguei a estrutura social em pleno funcionamento e demarcada pela questão racial. As pessoas brancas todas ocupando os cargos socialmente prestigiados e os negros os cargos com menos prestígio.

Recentemente, em abril de 2025, estive em um hotel de grande porte em Campina Grande – PB, durante um seminário da área da saúde promovido pelo Governo da Paraíba, voltado a profissionais do Sistema Único de Saúde, do qual atualmente faço parte pelo meu município. Realizei o mesmo exercício de observação e o resultado foi semelhante. Na recepção, todos os atendentes eram brancos; na equipe de organização do evento, também brancos. Os profissionais negros estavam, novamente, na limpeza dos quartos e na segurança. Negro na segurança é quase um clássico: é como se fosse natural que os corpos negros exerçam funções vistas como "protetoras", mas também como alvos da violência, como se fossem descartáveis.

Esses são apenas dois exemplos observados em contextos de trabalhos diferentes, mas que ilustram o funcionamento da estrutura social do Brasil, demarcada pelo quesito racial, o que se constitui violência silenciosa, visto que impede a pessoa negra de ocupar cargos socialmente prestigiados a medida que define, de forma implícita e cruel, o lugar reservado a essa pessoa no mercado de trabalho, por sua vez reforça a ideia de que a escravidão acabou, uma vez que pessoas negras estão no mercado de trabalho assalariado. No entanto, é preciso analisar e discutir em que condições, e assim desmistificar o fim da abolição.

2.1 O Mito da Abolição e seus Reflexos na Educação Brasileira

O capítulo IV da obra *O Genocídio do Negro Brasileiro* de Abdias Nascimento (1978), intitulado “O Mito do Africano Livre”, obra que considero importantíssima para entender o processo de abolição da escravidão no Brasil e suas consequências, há a denúncia da brutalidade e o descaso das elites brasileiras para com a população negra, sobretudo, no pós abolição em 1888. Esse autor evidencia como o fim da escravidão, longe de representar um ato de justiça, foi um mecanismo cruel de exclusão social, à medida que condenou negros e negras à marginalização estrutural. Ainda segundo esse autor, os “africanos livres” eram libertos apenas quando já não possuíam valor econômico para os senhores. Idosos, doentes, mutilados e jogados à própria sorte, sem nenhum suporte material, social ou político. A tal “libertação” se configurou como “forma de legalizar o assassinato coletivo” (Nascimento, 1978, p. 65), o que define a abolição como processo inconcluso e simbólico.

Essa realidade histórica está diretamente ligada à temática do racismo estrutural e à forma como ele se manifesta nas instituições educacionais brasileiras. A exclusão da população negra do processo de alfabetização, das universidades e das oportunidades educacionais qualificadas foi uma continuidade natural da abolição sem reparação. Como afirma Nascimento (1978), não houve qualquer política pública que integrasse efetivamente os ex-escravizados à cidadania plena, e o “ensino” foi deliberadamente negado à população negra, perpetuando um ciclo de pobreza, exclusão e marginalização que perdura até os dias atuais.

A chamada abolição da escravidão, formalizada pela Lei Áurea em 1888, representou menos um gesto de justiça social e mais uma manobra de descarte humano, conforme denúncia Nascimento (1978). Esse autor afirma que os "africanos livres" não passavam de uma classe abandonada à própria sorte, inválidos, doentes e idosos deixados à margem da sociedade sem qualquer amparo do Estado, da Igreja ou dos senhores de escravizados. A “libertação”, portanto, revelou-se uma violência estrutural disfarçada de ato humanitário, como citou Nascimento:

Em 1888, se repetiria o mesmo ato ‘liberador’ que a história do Brasil registra com o nome de Abolição ou de Lei Áurea, aquilo que não passou de um assassinato em massa, ou seja, a multiplicação do crime, em menor escala, dos ‘africanos livres’ (Nascimento, 1978, p. 65).

A negligência do Estado frente as necessidades da população negra após a abolição tiveram impactos diretos e duradouros na educação brasileira. A ausência de políticas públicas que integrassem o negro à cidadania e à formação escolar estruturou um sistema educacional excludente, cuja herança é sentida até os dias de hoje. Como alerta Nascimento (1978), o resultado foi a condenação dessa população a uma “escravidão em liberdade”, sustentada pelo racismo institucionalizado.

Na contemporaneidade, as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) buscam enfrentar as desigualdades na educação ao cumprir a Lei 10.639/2003 que traz a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" nos currículos escolares (Brasil, 2018). Seguindo essa legislação e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, a BNCC propõe o respeito à diversidade étnico-racial como um dos fundamentos da

educação, e visa justamente corrigir a invisibilização histórica das pessoas negras na formação cultural, política e econômica do Brasil.

Contudo, a efetividade dessa proposta, ou seja, o seu fazer na sala de aula, esbarra em estruturas que ainda reproduzem práticas de exclusão, seja pela falta de formação de professores, pela ausência de representatividade das pessoas negras e suas culturas nos materiais didáticos ou pela resistência de instituições educacionais em implementar essas diretrizes de maneira crítica, comprometida e permanente. Como destaca Nascimento (1978), a elite branca seguiu e continua isenta de responsabilidade, e as instituições educacionais seguem operando com base nessa herança.

Desta feita, refletir sobre o mito do “africano livre” e sua conexão com o tempo presente é fundamental para desmascarar o racismo estrutural que permeia o sistema educacional brasileiro. É preciso entender que o “problema racial”, como nomeado pelas elites do passado, é, na verdade, o reflexo da negligência histórica do Estado com a garantia dos direitos a população negra, inclusive o direito à educação de qualidade, reparadora e de aprender na escola sobre sua história e cultura.

2.2 Racismo Estrutural no Ambiente Escolar

Apesar dos avanços políticos representados pelos marcos legais e jurídicos, representados pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que obrigam o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica, é possível observar que o racismo estrutural ainda persiste de forma silenciosa e institucionalizada nas escolas brasileiras. Este tipo de racismo não se manifesta apenas em atos explícitos de discriminação, mas também nas práticas pedagógicas desenvolvidas por professores/as, nas ações administrativas e simbolicamente no espaço escolar, o que contribui com a reprodução das desigualdades sociais, que são históricas.

Uma das manifestações mais evidentes do racismo estrutural nas instituições escolares é a ausência de representatividade da pessoa negra e suas práticas culturais no currículo escolar. Os conteúdos apresentados frequentemente ensinados e aprendidos em sala de aula ainda seguem a perspectiva eurocêntrica de história, a medida que coloca os povos africanos e indígenas na condição de secundários ou de vítimas. Suas presenças e conhecimentos culturais, científicos e filosóficos são negligenciadas, o que compromete a construção da identidade positiva entre estudantes negros e indígenas, assim como impede os não negros e não indígenas de também construírem imagens positivas desses sujeitos. Além disso, a desproporção da pessoa negra na composição do corpo docente e nas equipes gestoras das escolas também revela a estrutura racial em funcionamento no Brasil. Mesmo em regiões de maioria negra, é comum encontrar instituições de ensino em que a maioria dos/as professores/as, coordenadores/as e diretores/as é branca. A falta da diversidade impacta simbolicamente na representatividade e na percepção que os estudantes negros e não negros terão sobre oportunidades e possibilidades de ascensão social e formação intelectual.

O racismo estrutural também se manifesta na escola no processo de escolha e utilização de materiais didáticos, ainda perpetuam materiais com pouca ou nenhuma representatividade da pessoa negra e suas culturas, ou quando trazem, esses são estereotipados, o que colabora para a desvalorização das culturas afro-brasileiras e indígenas. É recorrente na escola o uso de livros e recursos pedagógicos que ignoram a pluralidade étnico-racial do país, reforça a ideia

de que o conhecimento válido é exclusivamente europeu. Essa prática não apenas invisibiliza, mas também inferioriza os saberes dos grupos historicamente marginalizados.

As atividades culturais promovidas nas escolas também podem contribuir para a manutenção do racismo estrutural. Em muitas ocasiões, as manifestações culturais afro-brasileiras e indígenas são apresentadas de forma caricata, folclorizada e descontextualizada, sem o devido cuidado pedagógico. Isso resulta na perpetuação de preconceitos e na ridicularização das tradições que deveriam ser valorizadas e respeitadas.

Outro exemplo marcante está relacionado às práticas disciplinares dentro do ambiente escolar. Estudos apontam que estudantes negros, especialmente meninos, são mais punidos e mais frequentemente associados à indisciplina do que seus colegas brancos, mesmo quando cometem infrações semelhantes. Essa seletividade nas punições contribui para o abandono escolar e para a reprodução de estigmas sociais.

Tive a oportunidade de durante o Estágio Supervisionado Orientado I, realizado em uma escola pública no município onde resido verificar esse fato e o narro no meu relatório.

Em outro dia, um aluno atrapalhava quase que a todo instante o andamento da aula, a professora o chamava a atenção, mas sem sucesso. Ele insultava outros alunos ao seu redor, estava muito agitado, porém pude observar que todos os alunos estavam calçados, menos ele, uns estavam bem-vestidos, com tênis seminovos ou conservados, ele estava com sandálias de modelo havaianas e uma delas estava com a correia quebrada. Ao meu vê ele estava disfarçando a frustração da sua condição de se sentir inferior aos demais, assim acredito. Conheço um pouco da realidade dele, um adolescente preto, morador de periferia, mãe desempregada, pai desempregado e alcoólatra. A professora não se atentou para esses detalhes ou se percebeu não se importou, se limitou apenas em repreendê-lo com ameaças. Como diz Flávia Eloisa Caimi em seu artigo: Para ensinar História a João é preciso entender de ensinar, de História e de João. CAIMI, Flávia Eloisa. *História & Ensino*, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015.

Por fim, na escola destaca-se a baixa expectativa de desempenho frequentemente associada a estudantes negros. De maneira muitas vezes inconsciente, professores/as projetam expectativas reduzidas sobre esses sujeitos, o que impacta diretamente sua autoestima, motivação e rendimento acadêmico. Essa atitude reforça a exclusão e limita as possibilidades de superação do ciclo de desigualdade. Assim, torna-se evidente que, mesmo diante de legislações que visam uma educação mais inclusiva e plural, o racismo estrutural segue presente no cotidiano escolar. Reconhecê-lo e enfrentá-lo é essencial para a construção de uma educação verdadeiramente antirracista, democrática e transformadora, o que contribuirá com a superação das desigualdades sociais e a ideia de que a pessoa negra é inferior.

2.3 A Eugenia como Política de Estado: Impactos na Vida da População Negra

O processo de branqueamento racial descrito por Nascimento (1978) no capítulo V de *O Genocídio do Negro Brasileiro* revela uma estratégia sistemática e institucionalizada de apagamento da população negra no Brasil. Este projeto, longe de ser uma simples consequência

da miscigenação, foi deliberadamente construído como um instrumento de genocídio étnico, com o objetivo de eliminar progressivamente a presença negra da composição social brasileira.

O branqueamento foi operado em diversas frentes: pela violência sexual (estupro) contra mulheres negras, o que resultou no nascimento de filhos mestiços promovidos a condição do mulato como símbolo da "democracia racial" e elo entre a elite branca e a massa negra; e pela implementação de políticas imigratórias que favoreceram a entrada de brancos europeus em detrimento de africanos ou asiáticos. Como consequência, o mulato foi transformado em uma ferramenta de contenção da "ameaça negra", sendo promovido socialmente apenas enquanto servia ao ideal de embranquecimento, mas ainda submetido ao mesmo desprezo e exclusão que os negros retintos.

Além disso, o projeto de branqueamento encontrou respaldo em setores científicos, políticos e religiosos da sociedade brasileira. Intelectuais como Sílvio Romero, Oliveira Viana e João Batista de Lacerda defenderam abertamente a eliminação da "raça negra" através da mestiçagem controlada e da imigração branca. A Igreja Católica também contribuiu com discursos que associavam o sangue negro à impureza. Assim, o racismo foi alçado a nível de política de Estado, com leis como o Decreto de 28 de junho de 1890, que impedia a entrada de africanos e asiáticos, e o Decreto-Lei nº 7967/1945, assinado por Getúlio Vargas, que institucionalizava a preferência por imigrantes europeus (Nascimento, 1978, p. 70-71; Santos, Rev. *Superinteressante*, 2019).

Esse processo teve impactos profundos e duradouros na vida da população negra brasileira. Ao institucionalizar o ideal do branqueamento como símbolo de progresso, o Estado contribuiu para a construção de uma estrutura racial hierarquizada, onde o valor de um indivíduo era medido pela proximidade de seu fenótipo com o padrão branco europeu. A negação da identidade e cultura negras foi acompanhada por uma sistemática exclusão social, econômica e educacional (Nascimento, 1978, p. 69-77).

Durante o século XX, principalmente entre 1910 e 1940, o pensamento eugenista ganhou força entre intelectuais, médicos, juristas e políticos brasileiros. As ideias de pureza racial foram incorporadas em políticas públicas de saúde, educação, imigração e até no ordenamento jurídico. Tais ações promoveram a marginalização sistemática da população negra e reforçaram a estrutura racial desigual que persiste até os dias atuais. Dentre os principais nomes que defenderam as ideias eugenistas e contribuíram para sua estruturação no Brasil, destacaram-se:

Renato Kehl (1889–1974)

Principal referência da eugenia no Brasil, Kehl fundou a Sociedade Eugênica de São Paulo em 1918 e defendeu a esterilização forçada de "degenerados" e a proibição de casamentos entre pessoas de raças diferentes. Propagou políticas de embranquecimento e reforçou a marginalização da população negra como um entrave ao progresso nacional (Santos, Rev. *Superinteressante*, 2019).

Monteiro Lobato (1882–1948)

Famoso escritor e intelectual, apoiava abertamente a eugenia e o regime fascista de Mussolini. Em cartas e artigos, defendeu a miscigenação seletiva para "melhorar" o povo brasileiro e via a negritude como um elemento a ser superado pela influência branca (Santos, Rev. Superinteressante, 2019).

Miguel Couto (1864–1934)

Médico e político influente, foi um dos defensores da restrição de imigrantes não europeus, especialmente africanos e asiáticos. Associava o progresso nacional à predominância da população branca, ajudando a moldar políticas públicas com base racial (Santos, Rev. Superinteressante, 2019).

Nina Rodrigues (1862–1906)

Médico-legista e antropólogo baiano, foi um dos pioneiros dos chamados “estudos afro-brasileiros”, mas a partir de uma ótica extremamente racista. Para ele, a inferioridade da população negra era um fato “científico” inquestionável. Nina via os negros como incapazes de civilização autônoma e defendia que suas características raciais explicariam o “atraso” brasileiro. Suas teorias influenciaram políticas públicas de criminalização da cultura negra e embasaram práticas de segregação e exclusão (Santos, Rev. Superinteressante, 2019).

Oliveira Vianna (1883–1951)

Jurista e sociólogo, influenciou diretamente políticas públicas durante o governo Vargas. Defendia o controle da imigração com o objetivo de manter a "pureza racial" e acreditava que o Estado deveria atuar ativamente na engenharia social (Santos, Rev. Superinteressante, 2019).

Roquette-Pinto (1884–1954)

Antropólogo e educador, embora menos radical, via a mestiçagem como um problema a ser resolvido por meio da educação e da assimilação. Foi diretor do Museu Nacional e ajudou a consolidar discursos racializados em instituições científicas e educacionais (Santos, Rev. Superinteressante, 2019).

As ideias desses intelectuais foram instrumentalizadas em leis como: **Decreto nº 528/1890** – Impedia a entrada de imigrantes africanos e asiáticos, visando preservar a composição branca da população; **Decreto-Lei nº 7.967/1945** – Promulgado por Getúlio Vargas, estabelecia critérios de seleção de imigrantes com base na origem étnica, reforçava a preferência por europeus e institucionalizou o racismo no sistema migratório brasileiro.

Essas práticas geraram impactos profundos na vida da população negra. Ao naturalizar a exclusão por meio de argumentos científicos, o Estado brasileiro contribuiu diretamente para o apagamento cultural, social e econômico do negro. A ausência de políticas reparatórias e a manutenção da estrutura educacional, econômica e simbólica desigual perpetuam até hoje os efeitos dessas ações eugenistas, e aprofundaram o racismo estrutural no Brasil.

2.4 Monteiro Lobato e a Propagação da Eugenia na Formação da Consciência Nacional

Durante a infância, muitos brasileiros, assim como eu, cresceram assistindo às aventuras do *Sítio do Pica-Pau Amarelo*, sem conhecer profundamente quem era Monteiro Lobato. Para nós, ele era apenas um grande autor de literatura infantil, responsável por personagens inesquecíveis. No entanto, a influência de Lobato ultrapassou a literatura: seus escritos, impregnados por ideias eugenistas e racistas, moldaram gerações inteiras de forma inconsciente. A literatura infantil, ao carregar ideologias disfarçadas de inocência, tornou-se um dos instrumentos mais eficazes para a reprodução do racismo estrutural no Brasil. A análise crítica de sua obra revela como a construção da identidade nacional foi, em parte, alicerçada na negação e na inferiorização da negritude.

Monteiro Lobato (1882–1948) foi um entusiasta da eugenia, corrente pseudocientífica que defendia a “melhoria” racial por meio da miscigenação seletiva e da eliminação de características consideradas “indesejáveis”, principalmente associadas à população negra. Essa visão ficou evidente em seu romance *O Presidente Negro*, escrito durante sua estadia nos Estados Unidos entre 1920 e 1930 (Correia, Alma Preta; Veiga; Role, BBC News Brasil, 2020).

Nessa obra, Monteiro Lobato imaginou um futuro distópico onde os brancos, temendo o crescimento populacional dos negros, desenvolvem uma “solução final” para o “problema racial”: uma máquina que, sob o pretexto de alisar cabelos, esterilizava secretamente a população negra. O livro foi rejeitado por editoras norte-americanas justamente por seu teor abertamente racista (Veiga; Role, BBC News Brasil, 2020). Em carta a um amigo, Lobato lamentou que não tivesse ido aos EUA “no tempo em que linchavam negros”, demonstrando claramente sua adesão a ideias de supremacia branca.

No entanto, a disseminação de sua visão racista encontrou terreno fértil no Brasil através da literatura infantil. *O Sítio do Pica-Pau Amarelo*, sua obra mais emblemática para crianças, tornou-se um dos principais instrumentos de naturalização do racismo no imaginário popular. Ao representar a personagem Tia Nastácia como submissa, limitada ao papel de serviçal e retratada com termos pejorativos como em *Caçadas de Pedrinho*, onde é descrita como uma “macaca de carvão” Lobato consolidou estereótipos que associavam a negritude à inferioridade, à ignorância e à animalização.

O impacto dessa representação não pode ser subestimado. O público infantil, em formação de valores e identidade, é altamente suscetível à absorção de imagens e discursos que, muitas vezes, operam no nível do inconsciente. Sem uma leitura crítica, as crianças eram (e ainda podem ser) condicionadas a associar o negro à subalternidade, ao atraso e ao exótico. Enquanto personagens brancos como Dona Benta, Narizinho e Pedrinho eram portadores do saber, da ciência e da civilização, Tia Nastácia era ligada apenas à força física, à culinária e às superstições.

A hierarquização simbólica de que trata a obra reforçava de maneira sutil, mas poderosa, a ideia de superioridade branca e a naturalização das desigualdades raciais. Mais grave ainda é que essas mensagens foram transmitidas como diversão e fantasia, sem contestação, moldando a visão de mundo de incontáveis crianças brasileiras, inclusive negras, que cresceram internalizando sua própria inferiorização como parte da ordem natural das coisas.

A análise crítica realizada por estudiosos como Lilia Schwarcz e Clarissa Brito aponta que a literatura de Lobato, especialmente em obras infantis, não foi apenas um reflexo do racismo de seu tempo: foi um mecanismo ativo na sua reprodução. Como instrumento de socialização primária, a literatura infantil tem papel determinante na formação de mentalidades. Nesse sentido, a obra de Lobato contribuiu para a consolidação do racismo estrutural no Brasil, a medida que agiu diretamente na formação do imaginário racial do/a brasileiro/a desde a infância (Veiga; Role, BBC News Brasil, 2020).

Portanto, o *Sítio do Pica-Pau Amarelo* não foi apenas um universo de fantasia e aventura: foi também, consciente ou inconscientemente, um dispositivo de reprodução ideológica que consolidou no subconsciente coletivo as bases simbólicas da hierarquia racial brasileira.

O legado de Monteiro Lobato precisa ser lido e problematizado à luz dos valores contemporâneos. Reconhecer o racismo presente em sua obra é fundamental para compreender a formação da estrutura racial brasileira e a perpetuação do racismo estrutural. Sua literatura, ao ser incorporada nos currículos escolares sem a devida crítica, contribuiu para consolidar preconceitos e reforçar a exclusão racial de forma silenciosa, mas profundamente eficiente.

Neste contexto, a crítica da atuação de Monteiro Lobato evidencia a necessidade urgente de uma educação antirracista que revise os cânones literários com um olhar atento às suas implicações sociais e históricas. A superação do racismo estrutural passa, necessariamente, pela revisão crítica dos símbolos e discursos que moldaram e ainda moldam a identidade nacional.

2.5 O Apagamento da Negritude de Machado de Assis: Racismo e Memória no Brasil

A lógica do branqueamento, analisada acima, não se limitou à estrutura social e econômica: ela também operou na esfera simbólica e cultural, a medida que apagou a identidade negra de figuras públicas e intelectuais de destaque. Um dos casos mais emblemáticos dessa prática foi o de Joaquim Maria Machado de Assis.

Considerado o maior nome da literatura brasileira, Machado de Assis nasceu em 21 de junho de 1839, no Rio de Janeiro, em uma família humilde composta por ex-escravizados. Filho do pintor de paredes Francisco José de Assis e da lavadeira Maria Leopoldina Machado de Assis, o escritor tinha ascendência negra e mulata, fato que, à época, se tornava incômodo para as elites letradas (Nunes, Focus Brasil, 2024).

O racismo estrutural brasileiro, como já apontado por Nascimento (1978), agiu não apenas na exclusão material dos negros, mas também na negação simbólica de suas contribuições. No caso de Machado de Assis, essa tentativa de apagamento da identidade negra foi visível em diversas frentes: em fotografias adulteradas, na certidão de óbito que o registrava como “branco” e na resistência de seus contemporâneos em associá-lo à negritude.

Após sua morte, em 1908, o obituário publicado por José Veríssimo no *Jornal do Commercio* descrevia Machado como “mulato, grego da melhor época”, evidenciando seu fenótipo negro. No entanto, a reação foi imediata: Joaquim Nabuco, amigo pessoal do escritor, enviou uma carta solicitando que a referência à sua cor fosse retirada, alegando que “nada lhe doeria mais do que essa síntese” (Nunes, Focus Brasil, 2024). Esse episódio mostra como a

elite intelectual da época não aceitava que um homem negro ocupasse posição de excelência nas letras nacionais.

Durante grande parte do século XX, a negritude de Machado de Assis continuou sendo omitida ou minimizada em biografias oficiais, o que reforçava o projeto de embranquecimento cultural descrito por Nascimento (1978). O silêncio e a tentativa de branqueamento em torno de sua origem revelam o funcionamento contínuo do racismo estrutural, que não apenas marginalizava, mas também apagava a identidade dos negros que rompeu as barreiras impostas pela estrutura racial.

Essa prática reflete um dos mecanismos centrais do racismo estrutural brasileiro: a construção de um imaginário nacional eurocêntrico, onde as contribuições negras são ocultadas ou apropriadas sem reconhecimento da origem racial de seus autores. Da mesma forma que a educação escolar marginalizou a história da África e dos afrodescendentes, o sistema cultural brasileiro tentou desconectar Machado de Assis de suas raízes negras (Nunes, Focus Brasil, 2024).

Portanto, a análise do caso de Machado de Assis reforça a discussão geral que destaco neste trabalho: a estrutura racial brasileira não apenas exclui materialmente a população negra, mas também atua no campo simbólico, à medida que perpetua uma narrativa de silenciamento e apagamento que compromete a identidade, a memória e a autoestima do povo negro no Brasil.

3. POLÍTICAS EDUCACIONAIS AFIRMATIVAS: COTAS RACIAIS E A LUTA POR EQUIDADE

As políticas educacionais afirmativas, como as cotas raciais, surgem como resposta concreta à exclusão histórica e à desigualdade de oportunidades vividas pela população negra no Brasil. Por força do racismo estrutural, milhões de brasileiros negros foram (e ainda são) sistematicamente privados de uma educação de qualidade, sobretudo no ensino básico e médio, o que dificulta ou impossibilita seu ingresso em universidades públicas de prestígio. Essa desigualdade de acesso não está relacionada à falta de capacidade, mas à ausência de oportunidades. Como bem aponta Djamila Ribeiro, a lógica meritocrática ignora os contextos desiguais de partida. “Um garoto que precisa vender pastel para ajudar na renda da família e outro que passa as tardes em aulas de idiomas e de natação não partem do mesmo ponto” (RIBEIRO, 2019, p. 22). A meritocracia, portanto, serve muitas vezes como cortina de fumaça para a manutenção dos privilégios históricos de uma minoria branca.

Djamila também compartilha sua experiência pessoal como exemplo de superação diante das adversidades impostas pela estrutura social: “Eu mesma entrei na Universidade Federal de São Paulo, cujo campus de ciências humanas foi criado em 2007 graças a políticas públicas, aos 27 anos e com uma filha pequena, tendo que fazer malabarismos para conseguir estudar” (RIBEIRO, 2019, p. 22). A narrativa reforça a importância da criação de políticas públicas inclusivas, capazes de garantir o acesso e a permanência de grupos historicamente marginalizados.

A criação do sistema de cotas raciais marcou um divisor de águas no acesso ao ensino superior no país. A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) foi pioneira, em 2003, seguida pela Universidade de Brasília (UnB), em 2004. A Lei nº 12.711, de 2012, conhecida como Lei de Cotas, consolidou esse avanço, obrigando todas as universidades federais a destinarem parte de suas vagas a estudantes oriundos da rede pública, com recorte racial e de renda.

A eficácia da política de cotas pode ser comprovada em diversas pesquisas. Um estudo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), realizado em 2008, mostrou que alunos cotistas tinham desempenho similar ou superior ao dos não cotistas em quatro universidades federais. Outro levantamento, da Procuradoria-Geral do Estado do Rio de Janeiro (2016), indicou que a taxa de evasão entre cotistas (26%) era menor do que entre os não cotistas (37%), além de apresentarem rendimento acadêmico comparável (RIBEIRO, 2019, p. 23).

Além das cotas, o Programa Universidade para Todos (Prouni) também se destaca como política afirmativa relevante, ao oferecer bolsas de estudo em instituições privadas para estudantes de baixa renda. Um estudo conduzido por Jacques Wainer e Tatiana Melguizo, com base nos dados do Enade (2012–2014), demonstrou que não há diferença significativa no desempenho de bolsistas do Prouni em relação aos demais estudantes (RIBEIRO, 2019, p. 23).

Apesar dos avanços, essas políticas ainda sofrem constantes ataques por setores que defendem a falsa ideia de igualdade plena. Casos de superação extrema — como estudantes negros que caminham longas distâncias para estudar ou que passam por privações severas — são muitas vezes romantizados como símbolo de esforço, quando na verdade denunciam o fracasso do Estado em garantir condições dignas de aprendizagem. Naturalizar a desigualdade e responsabilizar o indivíduo por não conseguir superar barreiras estruturais é, como afirma Djamila Ribeiro, uma inversão perversa de valores. “Não deveria ser normal que, para conquistar um diploma, uma pessoa precise caminhar quinze quilômetros para chegar à escola, estude com material didático achado no lixo ou que tenha que abrir mão de almoçar para pagar um transporte” (RIBEIRO, 2019, p. 24).

As cotas raciais não são privilégios, mas mecanismos de justiça social. Representam um passo importante na direção da equidade e da reparação histórica. Dados da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), com base em informações de 2018, revelam que a maioria dos estudantes das universidades federais já é composta por pessoas negras (51,2%) e oriundas da rede pública (64,7%), com 70,2% vindo de famílias com renda per capita de até 1,5 salário-mínimo (RIBEIRO, 2019, p. 24).

Contudo, o mercado de trabalho ainda não acompanha esse avanço. Muitos egressos negros do ensino superior continuam sendo vítimas de discriminação, subemprego ou desemprego. A permanência do racismo institucional nas estruturas sociais reforça a urgência da manutenção e do fortalecimento dessas políticas públicas, assim como da luta constante pela valorização da educação antirracista em todos os níveis de ensino.

3.1 – A Rejeição às Políticas de Reparação: o Caso Fernando Holiday

Assim como no período colonial, época em que havia negros que viviam na casa-grande e, mesmo subjugados, defendiam os interesses do senhorio, hoje ainda se observa um fenômeno semelhante: indivíduos negros que se colocam contrariamente a políticas públicas voltadas à reparação histórica das desigualdades raciais. Um exemplo emblemático é o vereador Fernando Holiday (DEM), eleito por São Paulo e integrante do Movimento Brasil Livre (MBL), que, já em seu terceiro dia de mandato, anunciou que proporia o fim das cotas raciais em concursos públicos municipais e a revogação do Dia da Consciência Negra.

Na entrevista concedida à TV Câmara, Holiday defendeu que as cotas raciais reforçam o racismo ao invés de combatê-lo, e classificou o feriado do dia 20 de novembro como “complicado”, por, segundo ele, atrapalhar o combate ao racismo. Além disso, atacou diretamente a figura histórica de Zumbi dos Palmares, chamando-o de “assassino escravagista”, ignorando o simbolismo da sua resistência frente à escravidão e à desumanização do povo negro no Brasil colonial.

Essa postura representa não apenas uma interpretação distorcida dos fatos históricos, mas também uma negação da existência do racismo estrutural, fenômeno amplamente diagnosticado por intelectuais, organismos nacionais e internacionais, e pelo próprio Supremo Tribunal Federal, que em 2012 reconheceu a constitucionalidade das cotas raciais como instrumento legítimo de ação afirmativa e de promoção da igualdade de oportunidades.

O argumento de Holiday se alinha a uma ideologia liberal meritocrática, que desconsidera os efeitos históricos da escravidão e da marginalização sistemática da população negra. Ao rejeitar as cotas, ele ignora que o ponto de partida entre negros e brancos não é o mesmo. O acesso ao ensino superior, ao mercado de trabalho qualificado e a espaços de poder ainda é profundamente desigual. Como mostra o IBGE (2022), pessoas negras continuam sendo maioria entre os mais pobres, os desempregados, e os que têm menor escolaridade.

Além disso, o ataque ao Dia da Consciência Negra reflete uma tentativa de esvaziamento simbólico da luta negra. O 20 de novembro é uma data emblemática, não apenas por rememorar a figura de Zumbi, mas por representar a resistência coletiva de um povo que, historicamente, teve sua identidade apagada e seus direitos negados. Revogar essa data seria mais um passo em direção à invisibilização da história negra no Brasil.

A fala e os projetos de Fernando Holiday ilustram como o discurso de negação da desigualdade racial pode emergir também de sujeitos negros inseridos em uma lógica de embranquecimento simbólico e de legitimação das estruturas hegemônicas. Sua eleição com mais de 48 mil votos não deve ser lida como sinal de superação do racismo, mas sim como evidência da força de uma narrativa que prega um falso universalismo, baseado na ideia de igualdade formal, enquanto ignora a desigualdade real e material. Portanto, a importância das cotas raciais e do Dia da Consciência Negra não reside apenas no seu valor jurídico ou institucional, mas na sua potência simbólica e pedagógica: elas são respostas concretas e

conscientes a séculos de exclusão, silenciamento e violência racial. Atacá-las, especialmente sob uma ótica revisionista e descontextualizada, significa legitimar a permanência da desigualdade.

Fernando Holiday e outros negros políticos que lutam contra as cotas raciais me lembram o discurso de Malcolm X, ativista pelo movimento negro nos Estados Unidos, sobre o "negro doméstico", proferido em 1963, no célebre discurso "Mensagem para as bases". A analogia proposta por Malcolm X não era apenas histórica, mas simbólica e política: ela visava denunciar como certos comportamentos de pessoas negras em posições de privilégio funcionam, muitas vezes, como instrumentos de contenção das lutas coletivas da população negra.

Malcolm X diferenciava o "negro da casa" do "negro do campo", sendo o primeiro aquele que reproduzia a lógica e os interesses do opressor, mesmo estando sob o regime da escravidão. Como ele afirmou:

“O negro doméstico — eles moravam na casa com o senhor, vestiam-se muito bem, comiam bem porque comiam a comida dele — o que ele deixava. [...] E amavam o senhor mais do que o senhor amava a si mesmo. Eles dariam a vida para salvar a casa do senhor mais rápido do que o senhor faria” (MALCOLM X, 1963).

A analogia com figuras como Fernando Holiday, vereador eleito em São Paulo pelo DEM e um dos líderes do Movimento Brasil Livre (MBL), é evidente. Apesar de ser negro, Holiday se posicionou contra as cotas raciais em concursos públicos e contra o Dia da Consciência Negra, alegando que essas políticas reforçam o racismo ao invés de combatê-lo (VEJA, 2017). Essa visão, além de desconsiderar o contexto histórico e social da população negra no Brasil, colabora para a manutenção das desigualdades estruturais ao negar a necessidade de políticas reparatórias.

As cotas raciais são respostas institucionais e legais à exclusão histórica da população negra no acesso à educação, ao trabalho e aos espaços de poder. A Lei nº 12.990/2014, por exemplo, reserva 20% das vagas em concursos públicos federais para candidatos autodeclarados pretos ou pardos, reconhecendo a desigualdade de oportunidades existente no país. Negar a validade dessas ações afirmativas, como faz Holiday, é deslegitimar as experiências concretas de opressão vividas por milhões de brasileiros negros, ainda hoje alijados de direitos básicos.

A fala de Malcolm X, portanto, continua ressoando como uma crítica contundente àqueles que, mesmo pertencendo ao grupo historicamente oprimido, atuam para preservar os interesses das elites. Ao chamar atenção para o "negro doméstico", Malcolm X nos convida a refletir sobre como o racismo estrutural não se manifesta apenas na exclusão direta, mas também na cooptação de indivíduos negros que passam a atuar como agentes da ordem desigual vigente, muitas vezes em nome de uma falsa meritocracia ou de uma suposta neutralidade ideológica.

Portanto, a postura de Fernando Holiday representa, simbolicamente, esse papel descrito por Malcolm X: o de indivíduos negros que, ao rejeitarem políticas afirmativas, acabam reforçando o mesmo sistema que historicamente exclui o povo negro. Essa crítica não visa desqualificar pessoas negras em espaços institucionais, mas destacar a responsabilidade que esses sujeitos têm diante da luta por equidade e reparação social. Como alerta Malcolm X, “assim como o senhor de escravos daquela época usava Tom, o negro doméstico, para manter os negros do campo sob controle, o mesmo senhor de escravos de hoje tem negros [...] para nos manter passivos, pacíficos e não violentos” (MALCOLM X, 1963).

4. COMO IDENTIFICAR A ESTRUTURA RACIAL NO AMBIENTE ESCOLAR E PROMOVER UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA?

Apesar de alguns avanços legislativos e pedagógicos no combate ao racismo estrutural no Brasil, o ambiente escolar ainda enfrenta grandes desafios para efetivar uma educação verdadeiramente antirracista. A promulgação da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas, representa um marco importante nesse processo. No entanto, sua implementação tem sido marcada por resistências institucionais, falta de recursos e carência de formação adequada do corpo docente.

Segundo dados de uma pesquisa realizada pelo Instituto Alana, Geledés – Instituto da Mulher Negra, Undime e UNCME, embora 58% das secretarias de educação tenham realizado alguma adaptação curricular para atender à legislação, apenas 5% afirmam contar com uma área ou profissional responsável por esse ensino. Ainda mais alarmante é o dado de que apenas 8% destinaram recursos orçamentários específicos para sua aplicação. Isso revela uma lacuna entre a existência formal da lei e sua execução prática, evidenciando a fragilidade da política pública quando não acompanhada de mecanismos institucionais e pedagógicos robustos (PECINATO, 2024).

Nesse cenário, a educação antirracista surge como uma proposta essencial, não apenas para evitar a reprodução do racismo nas práticas escolares, mas para formar cidadãos capazes de reconhecer e combater o racismo estrutural que permeia a sociedade brasileira. Para que essa transformação seja efetiva, é imprescindível que os profissionais da educação sejam formados não apenas dentro dos fundamentos pedagógicos tradicionais, mas também a partir das contribuições teóricas e epistemológicas de intelectuais negros. Como apontam especialistas, muitos docentes não possuem repertório ou formação suficiente para incorporar produções de autores negros como referências em suas práticas educativas, o que reforça a invisibilidade da cultura e da história afro-brasileira (PECINATO, 2024).

Portanto, identificar como a estrutura racial opera no cotidiano escolar e construir caminhos para uma prática pedagógica antirracista exige mais do que vontade individual: requer apoio institucional, políticas públicas eficazes, formação continuada e o compromisso coletivo de toda a comunidade escolar. A estrutura racial no ambiente escolar manifesta-se de forma

sutil e, muitas vezes, naturalizada. Entre os sinais mais comuns estão a ausência de representatividade negra nos materiais didáticos, a invisibilidade de autores e intelectuais negros no currículo, o silenciamento de questões raciais em sala de aula e o tratamento diferenciado dado a alunos negros por parte de professores e colegas. Essas práticas contribuem para a manutenção de estigmas, exclusões e desigualdades no processo educativo.

A efetivação da educação antirracista enfrenta inúmeros obstáculos, entre eles a falta de formação específica dos professores, a resistência de setores conservadores da sociedade e a ausência de políticas públicas estruturadas. Além disso, há uma dificuldade institucional em reconhecer o racismo como um problema estrutural e não apenas como atitudes isoladas de preconceito (Almeida, 2019).

Para promover uma educação antirracista, é necessário ir além das mudanças curriculares formais. É fundamental que as escolas adotem práticas pedagógicas que valorizem a cultura afro-brasileira, promovam o debate sobre desigualdade racial e garantam espaços de escuta para estudantes negros. Isso inclui a adoção de materiais didáticos diversos, a celebração de datas comemorativas afro-brasileiras e o incentivo à produção de conhecimento a partir de referências negras (Nascimento, 1978).

A formação contínua dos docentes é essencial para que desenvolvam uma consciência crítica sobre a questão racial e estejam preparados para atuar de forma antirracista. Essa formação deve incluir o estudo de autores negros, a análise crítica da história do Brasil sob a ótica do racismo estrutural e a prática de metodologias inclusivas. As políticas públicas, por sua vez, devem garantir orçamento, acompanhamento e fiscalização da aplicação da Lei 10.639/03, assegurando que o conteúdo antirracista não seja apenas simbólico, mas efetivamente transformador.

4.1 O Caso Mackenzie: Racismo Estrutural e a Omissão Escolar

Em pleno 2025, ainda nos deparamos com casos que revelam, de forma brutal, como o racismo estrutural e a negligência institucional continuam impactando profundamente a vida de estudantes negras no Brasil. Um episódio recente ocorrido no tradicional Colégio Mackenzie, localizado no bairro de Higienópolis, em São Paulo, escancarou as violências simbólicas e diretas que persistem no ambiente escolar e como sua omissão contribui para a manutenção dessa estrutura excludente.

No dia 29 de abril de 2025, uma estudante negra, de 15 anos, bolsista do 9º ano, foi encontrada desacordada no banheiro da escola. O caso chamou atenção da imprensa e da sociedade após denúncias feitas pela família, que relatou que a adolescente vinha sendo vítima constante de racismo, homofobia e bullying. Segundo a advogada da família, a jovem foi coagida por colegas a beijar um aluno no banheiro, ação que foi filmada e usada como instrumento de chantagem. A aluna era chamada por termos pejorativos como "cigarro queimado", "lésbica preta" e ouviu que deveria "voltar para a África", conforme relatado em entrevista concedida pela defesa à rádio CBN (Dutra, 2025).

Tais agressões não se deram de forma isolada. A mãe da estudante afirmou que buscou a escola diversas vezes para relatar os episódios de violência sofridos pela filha, mas não obteve qualquer resposta efetiva. Somente após a judicialização do caso, a escola passou a se posicionar e declarar investigações internas. A demora no acolhimento e na tomada de providências evidencia um padrão recorrente de negligência que recai sobre alunos negros, especialmente quando são de origem periférica ou bolsistas.

A resposta institucional do colégio foi protocolar. Em nota oficial publicada no site da instituição, a escola afirma que prestou socorro imediato e que está apurando os fatos com cuidado e responsabilidade (Mackenzie, 2025). Contudo, a existência de uma nota de repúdio ao racismo publicada pela instituição em 2015 entra em contradição com a ausência de ações concretas relatada pela família da aluna. A nota, que afirma “repudiar veementemente qualquer forma de discriminação racial”, torna-se vazia diante da omissão frente às denúncias recentes (Mackenzie, 2015).

Esse caso explicita como a omissão institucional não apenas falha na proteção da vítima, mas reforça a perpetuação do racismo estrutural dentro da escola. O ambiente escolar, ao ignorar denúncias ou minimizar seus impactos, contribui diretamente para a legitimação das violências simbólicas e físicas, que não apenas ferem a integridade emocional e física da vítima, mas comprometem profundamente seu desempenho, autoestima e permanência no ambiente educacional. A escola é um espaço fundamental na formação da cidadania, e sua convivência com práticas discriminatórias deslegitima qualquer discurso educativo que promova igualdade e respeito à diversidade. A omissão diante de situações como essa constitui uma forma de violência institucional silenciosa, porém devastadora. Como bem destaca a pesquisadora Nilma Lino Gomes (2020), “ao silenciar sobre seu caráter eminentemente político, a educação se soma às injustiças que queremos superar”.

Para compreender a naturalização do racismo no ambiente escolar em um colégio como o Mackenzie, é necessário também analisar o espaço social e histórico onde esse episódio ocorreu. Localizado no bairro de Higienópolis, em São Paulo, o colégio está inserido em uma das regiões mais elitizadas da cidade. Esse contexto territorial contribui para compreender a reprodução e manutenção do racismo estrutural.

A história de Higienópolis está profundamente conectada à lógica da exclusão racial e de classe. A área, antigamente parte da Sesmaria do Pacaembu, pertencia à Companhia de Jesus, que a recebeu de Martim Afonso de Sousa no século XVI. Após a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal em 1760, essas terras foram confiscadas e, posteriormente, loteadas com o crescimento urbano e a ascensão econômica do ciclo do café (Redação SP City, 2025).

No final do século XIX, dois capitalistas alemães, Martinho Buchard e Victor Nothmann, adquiriram grande parte do território, cerca de 847.473 metros quadrados, para implementar um modelo de loteamento urbano inspirado em projetos franceses, voltado especificamente para a elite paulistana. O projeto, inicialmente denominado “Boulevard Bouchard”, oferecia estrutura de saneamento, transporte e urbanização que se contrapunha às

áreas periféricas e mais pobres da cidade, consolidando-se como um símbolo de segregação espacial (Redação SP City, 2025). A escolha do nome "Higienópolis", que significa "cidade da higiene", refletia a ideologia eugenista e sanitarista da época. A associação entre limpeza, modernidade e branquitude foi promovida por meio de propagandas que vinculavam o bairro à ausência de doenças como febre amarela e tifo, incentivando a ocupação por famílias brancas e abastadas. Muitas vias do bairro ainda homenageiam mulheres descendentes de barões do café, reforçando o vínculo histórico com a elite escravocrata brasileira.

Esse passado colonial, aristocrático e racialmente excludente reverbera até hoje nas estruturas sociais e simbólicas de Higienópolis. O bairro permanece como espaço de distinção social e racial, marcado pela presença de palacetes, instituições de prestígio e escolas privadas de elite, como o Colégio Mackenzie. Portanto, não é coincidência que um caso tão grave de racismo, bullying e homofobia tenha ocorrido nesse ambiente. A escola, ao negligenciar repetidos alertas da família da vítima, perpetua a lógica de silenciamento e invisibilização das violências que atingem corpos negros, especialmente quando inseridos em espaços que historicamente foram construídos para a exclusão. A omissão institucional não é neutra: ela é herdeira e continuadora de uma estrutura racista que opera há séculos para manter privilégios e desigualdades.

Casos como o do Colégio Mackenzie devem servir de alerta e denúncia. É urgente que instituições educacionais saiam do campo do discurso e assumam, na prática, seu papel na construção de uma sociedade antirracista. Isso implica a implementação de políticas sérias de combate à discriminação, escuta ativa das famílias e, acima de tudo, acolhimento e proteção dos estudantes historicamente marginalizados.

5. CONCLUSÃO

A graduação em História representou um verdadeiro divisor de águas em minha vida. Foi por meio dela que experimentei um processo profundo de descolonização do pensamento. Nesse percurso, tive acesso a autores e autoras negros e indígenas cujas vozes são, frequentemente, silenciadas na educação tradicional, como Bell Hooks, Chimamanda Ngozi Adichie, Grada Kilomba, Carolina Maria de Jesus, Djamila Ribeiro, Lélia Gonzalez e Davi Kopenawa Yanomami, entre outros.

A disciplina de História da África e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, ministrada pelo professor Dr. Waldeci Ferreira Chagas, foi fundamental para que eu pudesse compreender, de forma crítica, o racismo estrutural presente em nosso cotidiano. A partir desse aprendizado, passei a refletir sobre as práticas de discriminação reproduzidas no seio familiar e social, muitas vezes inconscientemente e pude levar essa discussão para dentro da minha própria casa, contribuindo para uma mudança de mentalidade em minha família.

Nesse processo formativo, o NEABI – Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiros e Indígenas da Universidade Federal da Paraíba e nas Universidades Estaduais da Paraíba, desempenhou papel central. Criado na UEPB em 2006, a partir da articulação de professores/as da instituição que atuavam isoladamente com temas étnico-raciais, o NEABI constitui um espaço interdisciplinar de ensino, pesquisa e extensão voltado à promoção da equidade racial e à valorização das culturas afro-brasileira e indígena. Suas ações estão alinhadas à legislação vigente, especialmente à Lei nº 10.639/2003 e à Lei nº 11.645/2008, e contribuem com a formação antirracista de discentes e docentes em articulação com a sociedade civil (GELEDÉS, 2011).

Com o objetivo de sistematizar, produzir e difundir conhecimentos voltados à superação do racismo, o NEABI atua no fomento à pesquisa sobre relações étnico-raciais, na formulação e avaliação de ações afirmativas e na capacitação docente para a educação antirracista. Assim, ao institucionalizar essas pautas dentro do ambiente universitário, o núcleo fortalece políticas públicas e consolida a cidadania de populações historicamente marginalizadas.

Mesmo não tendo tido acesso a projetos como esse durante o ensino fundamental e médio, compreendo que é papel dos futuros professores e professoras, como é o meu caso, levar esses saberes às salas de aula. Promover uma educação antirracista é, portanto, um dever ético e social, especialmente diante de um país que negaram e negam sistematicamente à população negra o direito à terra, à educação, ao trabalho digno e a outros meios de subsistência.

Na introdução deste trabalho, compartilhei parte de minha trajetória pessoal: a de um cidadão comum, filho de agricultores, que enfrentou muitas dificuldades para sobreviver em uma sociedade onde as opções oferecidas à população negra e pobre são, na verdade, mecanismos de perpetuação da exploração. Mesmo não tendo passado fome ou vivido em situação de rua, reconheço que minha história é marcada por limitações estruturais. Morar no sítio me proporcionou o mínimo para plantar e colher, mas aqueles marginalizados nos grandes centros urbanos sequer têm essa possibilidade. Como demonstrado ao longo deste trabalho, as estruturas de exclusão são heranças do processo escravocrata e se mantêm vivas no Brasil contemporâneo.

Por isso, é necessário romper com essas barreiras estruturais por meio da educação antirracista. Como bem afirma a filósofa e ativista Ângela Davis: "*Numa sociedade racista, não basta não ser racista. É necessário ser antirracista.*" É nessa direção que pretendo seguir, como educador e cidadão comprometido com a construção de uma sociedade mais justa, plural e equitativa.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen Livros, 2019.

BELCHIOR. Conheço o Meu Lugar. Análise. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=skWaiTDigzA>

BRASIL. Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964. Estatuto da Terra. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4504.htm

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. *Altera a Lei nº 9.394/96, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira"*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. *Altera a Lei nº 9.394/96, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena"*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm.

BRASIL. Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014. Reserva aos negros 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos da administração pública federal. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 151, n. 109, p. 1, 10 jun. 2014. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112990.htm.

CORREIA, Juliana. **Monteiro Lobato: um pai eugenista**. *Alma Preta*, 18 abr. 2020. Disponível em: <https://almapreta.com.br/sessao/quilombo/monteiro-lobato-um-pai-eugenista/>

CPT - Comissão Pastoral da Terra. Quem Somos. Disponível em: <https://cptnacional.org.br/sobre-nos/quem-somos/>

DAVIS, Ângela. *Ângela Davis Biography*. National Museum of African American History & Culture.: <https://nmaahc.si.edu/angela-davis>

DUTRA, Klauson. Estudante do colégio Mackenzie é internada após ser encontrada desacordada dentro da escola. CBN São Paulo, 6 maio 2025.: <https://cbn.globo.com/sao-paulo/noticia/2025/05/06/estudante-do-colegio-mackenzie-e-internada-apos-ser-encontrada-desacordada-dentro-da-escola.ghtml>

GELEDÉS – Instituto da Mulher Negra. **NEABI – Núcleo de Estudos e Pesquisa Afro-brasileiros e Indígenas/UFPB**. Publicado em: 28 jun. 2011.:

<https://www.geledes.org.br/neabi-nucleo-de-estudos-e-pesquisa-afro-brasileiros-e-indigenasufpb/>

GOMES, Nilma Lino. **Educação democrática antirracista**: uma escolha política. Fundação Santillana, 2020.: <https://www.fundacaosantillana.org.br/blog/educacao-democratica-antirracista-uma-escolha-politica/>

INSTITUTO PRESBITERIANO MACKENZIE. Nota de Repúdio ao Racismo. São Paulo, 7 out. 2015. <https://www.mackenzie.br/chancelaria/novidades-noticias/arquivo/n/a/i/repudio-ao-racismo>

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Reforma Agrária. Disponível em: <https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/a-politica>

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Aquisição de Terras. Disponível em: <https://www.gov.br/incra/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/principais-acoes-e-programas/aquisicao-de-terras>

INSTITUTO HUMANITAS UNISINOS. No Brasil, 310 milhões de hectares de terras devolutas para o agronegócio. 2018. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/188-noticias-2018/575100-no-brasil-310-milhoes-de-hectares-de-terras-devolutas-para-o-agronegocio>

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil*. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html?=&t=publicacoes>

MALCOLM X. Mensagem para as bases, 1963.: <https://www.blackpast.org/african-american-history/1963-malcolm-x-message-grassroots/>

MORAES, Isabela. Mais-valia: o conceito central da teoria marxista. Politize!, 17 jul. 2019. Disponível em: <https://www.politize.com.br/mais-valia/>

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Nossa História. Disponível em: <https://mst.org.br/nossa-historia/inicio/>

MMTR - NE. Movimento da Mulher Trabalhadora Rural do Nordeste. Disponível em <https://landportal.org/pt/organization/movimento-da-mulher-trabalhadora-rural-do-nordeste>
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NUNES, Henrique. Machado de Assis e o embranquecimento da história. *Focus Brasil*, 5 nov. 2024. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/focusbrasil/2024/11/05/machado-de-assis-e-o-embranquecimento-da-historia/>.

PECINATO, Beatriz. Racismo estrutural ainda persiste na educação brasileira. *Jornal da USP*, São Paulo, 15 jan. 2024.: <https://jornal.usp.br/atualidades/racismo-estrutural-ainda-persiste-na-educacao-brasileira/>

REDAÇÃO SP City. Um pouco da história de Higienópolis, em São Paulo. São Paulo, 26 fev. 2025.: <https://spcity.com.br/um-pouco-da-historia-de-higienopolis-em-sao-paulo/>

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, Ale. Racismo disfarçado de ciência: como foi a eugenia no Brasil. *Superinteressante*, 19 nov. 2019. Disponível em: <https://super.abril.com.br/especiais/racismo-disfarçado-de-ciencia-como-foi-a-eugenia-no-brasil.>)

VEJA. Vereador quer fim das cotas raciais e do Dia da Consciência Negra. *Veja*, São Paulo, 5 jan. 2017. <https://veja.abril.com.br/politica/vereador-quer-fim-das-cotas-raciais-e-do-dia-da-consciencia-negra/>

VEIGA, Edison; ROLE, De Bled. A frustrada tentativa de Monteiro Lobato em ganhar mercado nos EUA com livro considerado racista. *BBC News Brasil*, 28 jun. 2020.: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-53115152>.