

O LEGADO DO RACISMO ESTRUTURAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA¹

Luana da Silva Dias²

Universidade Vale do Acaraú (UVA)

dias.l@live.com

Adriana Castro Araújo³

Universidade Federal do Ceará (UFC)

adrianacastro@ufc.br

RESUMO

A busca pela construção de uma educação mais equânime em dias hodiernos, alicerçada por princípios de igualdade e justiça social, nos incita a refletir sobre as raízes do racismo, sobretudo, em nosso país. É compreendendo a lógica que perpetua esse fenômeno, bem como as formas explícitas e tácitas com que este se desvela no meio social, que será possível desenvolver ações profícuas que combata a esse grande mal presente em nossa sociedade. O objetivo desse artigo é apresentar como o racismo foi se estruturando no processo histórico-social brasileiro considerando, especialmente, a seara educacional, e como esse fenômeno está incrustado até hoje no seio de nossa sociedade.

Palavras-chave: Racismo Estrutural; Educação Superior; Equidade e Justiça Social.

THE LEGACY OF STRUCTURAL RACISM IN BRAZILIAN EDUCATION

ABSTRACT

The quest to build a more equitable education in today's world, based on principles of equality and social justice, encourages us to reflect on the roots of racism, especially in our country. It is by understanding the logic that perpetuates this phenomenon, as well as the explicit and tacit ways in which it is revealed in society, that it will be possible to develop fruitful actions to combat this great evil present in our society. The objective of this article is to present how racism was structured in the Brazilian historical-social process, considering especially the educational field, and how this phenomenon is still embedded in our society today.

Keywords: Structural Racism; Higher Education; Equity and Social Justice.

EL LEGADO DEL RACISMO ESTRUCTURAL EN LA EDUCACIÓN BRASILEÑA

RESUMEN

La búsqueda para construir una educación más equitativa, basada en principios de igualdad y justicia social, nos alienta a reflexionar sobre las raíces del racismo, especialmente en nuestro país. Es comprendiendo la lógica que perpetúa este fenómeno, así como las formas explícitas y tácitas en que se revela en el entorno social, que será posible desarrollar acciones fructíferas que combatan este gran mal presente en nuestra sociedad. El objetivo de este artículo es presentar cómo el racismo se estructuró en el proceso histórico-social brasileño, especialmente considerando el campo educativo, y cómo ese fenómeno está incrustado hasta hoy en nuestra sociedad.

Palabras clave: Racismo Estructural; Educación Superior; Equidad y Justicia Social.

Para compreender o racismo de uma perspectiva estrutural que contamina as

¹ O artigo compõe a dissertação de Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior (POLEDUC) da autora principal, fruto de pesquisas financiadas pela Fundação Cearense de Apoio Científico e Tecnológico (FUNCAP - PRH-0212-00148.01.00/23) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq - Processo 409892/2022-0) sob a Coordenação Geral da Profa. Dra. Adriana Castro Araújo.

² Universidade Anhangüera; Mestranda em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior (POLEDUC); Especialista em Direito Processual Civil pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-7879-1188>

³ Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior (POLEDUC); Pós-Doutoranda na *Universidad de Salamanca (USAL)* – Espanha (com Bolsa do CNPq). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7739-0471>

instituições através dos sujeitos nelas dominantes faz-se necessário examinar o passado recente brasileiro para apreender o seio intrínseco do racismo nas práticas educacionais.

Neste contexto, cabe realçar que a disparidade de raça é uma característica da sociedade brasileira “não apenas por causa da ação isolada de grupos ou de indivíduos racistas, mas fundamentalmente porque as instituições são hegemônicas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos” (Almeida, 2019, p. 39-40). Almeida (2019, p. 37) esclarece que é fundamental “considerar o fato de que as maiores desgraças produzidas pelo racismo foram feitas sob o abrigo da legalidade com o apoio moral de líderes políticos, líderes religiosos e dos considerados ‘homens de bem’”.

Não se trata de alegar que os indivíduos não seriam responsabilizados por suas práticas individuais racistas, mas tomar a ótica do racismo estrutural significa não olhar apenas para o sujeito que pratica racismo, mas sim entender este como “uma ideologia que ‘cimenta’ relações sociais particularmente em um país atravessado historicamente por mais de três séculos de escravização de africanos, abolida tardiamente” (Oliveira, 2021a, p. 62).

O processo histórico-social brasileiro ilumina um país fundado sob as chagas da escravidão dos povos negros em maioria, cuja memória precisa ser resgatada. Sob uma sociedade capitalista e colonial, como visto, amparada em um novo conceito para a ideia de raça, o racismo surgiu como ferramenta de diferenciação entre os indivíduos pela cor da pele, em que o corpo negro era tratado como “coisa”, objeto da lógica capitalista de exploração e submetido a toda sorte de atrocidades (Almeida, 2019).

Nesse ínterim, o racismo foi o instrumento na realidade brasileira de construção e manutenção de desigualdades sociais, que ainda reverberam nos dias atuais em diversos ambientes, incluso na educação, desde o ensino primário ao superior. Tal cenário nos reflete ao quadro “de vulnerabilidade necropolítica dos povos negros e na precarização das políticas assistenciais que permitam a concretização dos direitos humanos de forma igualitária” (Sotero; Torinho, 2021, p. 2).

A Constituição de 1824, outorgada sob o império, instituiu que o ensino primário seria gratuito para todos os cidadãos, o que não incluía os povos escravizados, mas possibilitava que a população negra liberta, que era uma minoria, frequentasse essas instituições (Almeida; Sanchez, 2016). Entretanto, a escola não era vista como meio de

desenvolvimento de habilidades e competências para esses povos, mas sim, conforme Veiga (2008), como instituição que poderia “limpar”, “embranquecer” os grupos vistos pela classe dominante como obstáculos à coesão da sociedade brasileira, sob um ideal darwinista civilizatório.

Os objetivos escolares velados da época eram adaptar aos ideais morais e culturais da elite branca e rica à população pobre, mestiça e negra, mesclando “[...] o preconceito de raça disfarçado sob o de classe, com o qual tende a coincidir” (Nogueira, 2007, p. 303).

Tamanha era a preocupação sobre a mistura entre brancos e negros, que os filhos das famílias brancas elitizadas eram educados com professores particulares e aulas em suas casas, “[...] porque seus pais têm o preconceito de cor ou porque temem, e com razão, pela moralidade de seus filhos [...]”, diziam os intelectuais de 1889 (Almeida, 2000, p. 90 *apud* Almeida; Sanchez, 2016).

Segundo Saviani (1999) a primeira legislação nacional sobre educação pública foi publicada em 15 de outubro de 1827 vigendo até 1946, sem mencionar, no entanto, qualquer regulamentação à educação escolar de pessoas negras. Logo, por um lapso temporal de dez anos após a promulgação da Constituição de 1824, nenhuma legislação trouxe contribuições sobre a questão da escolarização dos povos negros (Almeida; Sanchez, 2016).

Além da ausência de apoio legislativo, a pobreza e a discriminação racial eram as maiores dificuldades para a realização da frequência escolar das crianças e adolescentes negros. No que diz respeito à primeira, Almeida e Sanchez (2016, p. 236) resumem que:

[...] a falta de recursos para aquisição de itens como merenda, roupas e materiais escolares adequados, a dispersão da população pelo vasto território brasileiro, associada às dificuldades de transporte e locomoção, a solicitação constante da presença das famílias na escola, que era impossibilitada pelas circunstâncias de trabalho destas, e até mesmo a necessidade de trabalho das próprias crianças para a manutenção da sobrevivência das famílias, que as impediam de ter uma constância nos estudos e, muitas vezes, uma frequência adequada às instituições escolares.

Quanto ao racismo, o preconceito social com os alunos pobres e de origem africana, atribuía aos seus costumes e comportamentos atributos pejorativos como sendo vadiação e falta de asseio, entre outros, e vistos como não condizentes com o

ambiente escolar, pois poderiam influenciar negativamente os atos dos filhos das famílias brancas e elitizadas (Barros, 2005).

Acrescente-se que apesar do fim do período escravocrata, com a aparência da venda “livre” de sua força de trabalho, o Estado não garantiu meios de ingresso no proletariado em formação, nem inclusão educacional, de forma que, ancorados nos ideais racistas, estruturou-se, ao invés, a implantação ao incentivo de uma política externa para atração de trabalhadores europeus brancos com o intuito de “higienizar” a nação (Fernandes, 2008).

Segundo Moreira (2019), os povos negros que receberam a tão sonhada liberdade eram, em sua esmagadora maioria, analfabetos e o ente estatal não elaborou qualquer política com vistas a reduzir os efeitos do atraso educacional da população negra, ao contrário, destinou-os à própria sorte em zonas marginalizadas e invisibilizadas, ausentes de direitos humanos essenciais para a dignidade humana.

Nesse sentido reforçam a realidade brasileira Almeida e Sanchez (2016, p. 12, grifou-se) ao dizerem sobre os povos negros libertos:

Foram imediatamente tratados/as como um perigo à ordem burguesa. Populações inteiras foram empurradas para as longínquas periferias dos centros urbanos, dando surgimento às aglomerações habitacionais, de favelas e palafitas. Mesmo não havendo no país uma política de segregação racial, na prática foi o que ocorreu. Desde então, foi consolidado e cada vez mais valorizado um modelo branco de cidadão brasileiro. Ao passo que se desvalorizava qualquer associação à negritude e às diversas expressões da cultura negra. Os resultados foram os mais perversos, forçando a população negra a assimilar o modelo europeu branco para sobreviver [...]. **Do alisamento dos cabelos à negação da cor da pele, passando pela impossibilidade de acesso à educação, sobretudo o ensino superior, o racismo foi se tornando parte das entranhas das relações sociais no país [...].**

Domingues (2008) reconhece que o analfabetismo era um dos principais problemas reconhecidos pelo movimento negro pós-liberto, de forma que a educação se tornou uma das pautas prioritárias como uma forma de adquirir dignidade e status social, que, conseqüentemente, abriria oportunidades no mercado de trabalho.

Diante da lacuna normativa do ordenamento jurídico em 1930 sobre a inclusão racial na educação, em que ainda não se observavam a influência considerável do racismo nas instituições, a Frente Negra Brasileira (FNB) em 1931 foi fundada, considerada a maior entidade negra a questionar a situação educacional dos povos negros no Brasil (Domingues, 2008).

A entidade criou em sua sede uma estrutura escolar com aulas ministradas pelo próprio grupo nos períodos da manhã e noite. Entre os ensinamentos estão “a ler, a escrever e a contar, bem como gramática, geografia, história, aritmética e geometria, entre outras disciplinas” (Domingues, 2008, p. 521). Mas, ressalta-se que, para as mulheres, apenas atividades domésticas eram ensinadas (Domingues, 2008).

A resistência foi tão efetiva que, em 1934, a escola teve nomeadas professoras negras para ensino no primário, pela Secretaria de Educação e Saúde do Estado de São Paulo. Os demais cursos, de acordo com Domingues (2008), eram ministrados por docentes que voluntariamente se prontificavam a lecionar.

Em uma perspectiva do direito comparado, importa acrescentar a contribuição de Davis (1981) para a construção do pensamento, especialmente sob o viés do feminino e sua submissão a séculos de escravidão e as consequências que isso demandou ao gênero, as relações sociais e econômicas do povo negro também em outros países, como os Estados Unidos da América, cujo modelo político de tratativa discriminatória de raça e lutas sociais o Brasil se assemelhou:

O povo negro percebeu que os ‘quarenta acre e uma mula’ da emancipação era um boato mal intencionado. Teriam de lutar pela terra; teriam de lutar pelo poder político. E depois de séculos de privação educacional, reivindicaram com ardor o direito de satisfazer seu profundo desejo de aprender. Por isso, assim como suas irmãs e irmãos em todo Sul, a população negra recentemente liberta de Memphis se reuniu e decidiu que a educação era sua maior prioridade (Davis, 1981, p. 170).

Porém, difundiu-se sob o território nacional a ideia equivocada do mito da democracia racial, afetando assim o processo de igualdade sociorracial, tal como exemplo desse cenário, ironiza Gonzalez (2019, p. 240):

Racismo? No Brasil? Quem foi que disse? Isso é coisa de americano. Aqui não tem diferença, porque todo mundo é brasileiro acima de tudo, graças a Deus. Preto aqui é bem tratado, tem o mesmo direito que a gente tem. Tanto é que, quando se esforça, ele sobe na vida como qualquer um. Conheço um que é médico; educadíssimo, culto, elegante e com umas feições tão finas... Nem parece preto.

O golpe do Estado novo em 1937 pôs fim as atividades da Frente Negra Brasileira, e somente em 1954 a “Associação Cultural do Negro” surgia como frente de enfrentamento ao racismo. Porém, dentre tantas necessidades básicas desses povos, como moradia, segurança, as atividades voltadas à educação foram inseridas apenas

em 1977. A associação era formada por população negra intensamente necessitada e abriu uma escola que comportava cerca de 30 estudantes, porém, em razão da ausência de interessados em nela lecionar, a entidade teve que encerrar suas atividades (Moura, 1980).

Com o advento do golpe militar de 1964, as relações raciais enquanto discussão pública foram quase inteiramente banidas, isso porque, sob a lógica do mito da democracia racial, protagonistas eram estigmatizados e perseguidos pelos militares sob a justificativa de criarem uma desordem que não existia: o racismo em terras brasileiras, logo, enfraquecendo as lutas políticas do movimento negro (Domingues, 2007).

Entretanto, ao final da década de 70 se estruturou o Movimento Negro Unificado (MNU), visando articular a luta em face do racismo e a pauta da luta de classes. Inspirados em militâncias internacionais, como os “Panteras Negras”, liderados por Malcom X e na filosofia de Martin Luther King nos Estados Unidos, bem como dos movimentos de libertação da África, o movimento passou a mudar a lógica de pensamento entre negros negras brasileiras, incentivando-os a assumirem com orgulho sua raça, e se imporem na organização dos sindicatos, na representação dos partidos políticos, contra a violência policial e principalmente, em busca do acesso à Educação (Moura, 1980).

O reconhecimento do racismo no Brasil, como uma prática enraizada nas instituições, inclusive, educacionais, remonta ao início do século XXI apenas (Almeida; Sanchez, 2016). Até essa árdua chegada, como visto, houvera uma série de insurreições das organizações negras de resistência por direitos básicos.

É apenas ao final da década de 1970, que o Estado Brasileiro se viu forçado pelos levantes de grupos minoritários, principalmente de movimentos estudantis e negro a garantir mudanças, “instaurando o multiculturalismo e multirracismo junto a regulamentações dos direitos civis levando a igualdade formal e de oportunidades para os cidadãos de grupos distintos” (Oliveira, *et. al*, 2021b, p. 3).

No que toca a uma perspectiva contemporânea do direito à educação, este reflete o racismo estrutural quando o acesso e a permanência igualitários e dignos dos alunos negros nos ambientes de aprendizagem não são plenos. Esta concepção se materializou após muitas discussões teóricas e políticas acerca da questão social e racial no Brasil, ganhando prioridade de pauta nas últimas décadas, especialmente a

partir da implementação das políticas públicas de ações afirmativas de acesso ao ensino superior por volta de 2003, como já visto, frutos dos entraves do movimento negro (Gomes, 2017).

Situando historicamente essa realidade, esclarecem também Trindade e Mileó (2022, p. 10) alguns marcos históricos ao afirmarem que:

[...] apesar de serem adotadas apenas no início do século XXI, a necessidade de ações afirmativas já era há muito tempo uma discussão presente no interior da militância negra. Por conseguinte, [...] a marcha histórica de 1995 em comemoração aos 300 anos da morte da liderança negra Zumbi do Palmares, está vinculada ao início de um embate mais acirrado pela adoção de tais medidas, pois nesse evento que reuniu militantes e ativistas de diversos segmentos do Movimento Negro, foi entregue a Fernando Henrique Cardoso, o então presidente da república, um documento que tinha entre suas diversas reivindicações a criação de políticas afirmativas para negros na área da educação de Ensino Técnico e Ensino Superior.

Gomes (2017, p. 739) assevera também que outro marco importante das reivindicações negras nessa construção foi o comprometimento do Estado Brasileiro em cumprir o que foi determinado no Plano de Ação construído na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, que foi realizada em Durban (África do Sul), no ano de 2001, de forma que “reconheceu internacionalmente a existência institucional do racismo em nosso país e se comprometeu a construir medidas para sua superação”.

Essa necessidade se mostrava de forma explícita e vergonhosa ao país, uma vez que a Revista Fórum publicou uma pesquisa informando que até 1997, apenas 1,8% da população negra, entre 18 e 24 anos, estava cursando ou tinha concluído um curso de graduação no Brasil (Carvalho, 2006).

Com o advento de políticas afirmativas já mencionadas em prol da promoção do acesso e permanência no ensino superior, a literatura que trata a questão das desigualdades raciais e sociais e o ensino superior, reconhece que, ainda não se havia visto, como nos últimos anos, tamanha mudança no cenário educacional brasileiro através da inserção dos/as trabalhadores/as negros/as nos espaços universitários (Gonçalves; Madeira, 2021).

Entretanto, infelizmente, este cenário não é tão simplista quanto parece para sugerir a plenitude do acesso à educação superior no país pelos povos pobres e negros, uma vez que as universidades públicas no Brasil foram constituídas e permanecem como espaços institucionais reservados à classe dominante branca do país.

Veja-se, ainda essa discrepância quando observada a realidade vivida pelos estudantes com este perfil:

Gostaria de ilustrar essa situação de confinamento racial vivida por todos nós, acadêmicos brasileiros. Se juntarmos todos os professores de algumas das principais universidades de pesquisa do país (por exemplo, USP, UFRJ, Unicamp, UnB, UFRGS, UFSCAR e UFMG), teremos um contingente de aproximadamente 18.400 acadêmicos, a maioria dos quais com doutorado³. Esse universo está racialmente dividido entre 18.330 brancos e 70 negros; ou seja, entre 99,6% de docentes brancos e 0,4% de docentes negros (não temos ainda um único docente indígena). Se escolhermos aleatoriamente um professor desse grupo, o perfil básico que encontraremos será o seguinte: esse professor (ou professora) foi um(a) estudante branco(a) que teve poucos colegas negros no secundário, pouquíssimos na graduação e praticamente nenhum no mestrado e no doutorado; como aluno(a), sempre estudou com professores brancos. Desde que ingressou na carreira docente faz parte de um colegiado inteiramente branco, dá aulas para uma maioria esmagadora de estudantes brancos na graduação e de 100% de pós-graduandos brancos. Além disso, os assistentes e colegas do seu grupo de pesquisa são todos brancos (Carvalho, 2006, p. 92).

Assim, o espaço do ensino superior público tratou os estudantes negros (as) como elementos estranhos naquele espaço e lhes impuseram, ou tentam impor, um padrão que exige saber se disciplinar de acordo com um código normativo, restando-lhes apenas duas saídas:

ou se metamorfoseiam de brancos após absorverem os códigos exclusivos desse mundo do qual jamais fizeram parte (o que significa abrir mão da sua diferença, da sua biografia, dos seus valores e muito especialmente da lucidez que introjetaram ao ter de lidar diariamente com a discriminação), ou partem para um confronto aberto, denunciando o racismo e as injustiças (o que significa arriscar suas poucas chances de inserção nas redes brancas já estabelecidas, saturadas e marcadas por padrinhos e controladores dos recursos disponíveis) (Carvalho, 2003, p. 186).

Isto implica esclarecer que o simples ingresso no ensino superior não é suficiente, faz-se necessária a promoção das condições objetivas e subjetivas em prol dos estudantes advindos das políticas públicas de ações afirmativas, para que estes possam permanecer dignamente neste ambiente acadêmico (Andriola; Araújo, 2023ab). O êxito acadêmico não pode estar associado apenas à promoção de meios de subsistência materiais destes (as) alunos (as), pois é fatídico que o básico, como alimentação diária, moradia digna, é fundamental para ocorrer a dedicação aos estudos (Duarte; Alexandre; Andriola, 2022).

Porém ao mesmo passo, o enfretamento do racismo estrutural enraizado nos

espaços educacionais públicos do país demanda a adoção de políticas que simbolicamente construam um imaginário de representação destes povos, como exemplo, através da contratação e incentivo de professores negros e negras; a inserção nas matrizes curriculares dos cursos tanto na graduação, quanto na pós-graduação sobre matérias que introduzam a história africana e da cultura miscigenada afro-brasileira, cumprindo os termos da legislação a Lei 10.639, que legisla sobre este ensino, o debate sobre questões antidiscriminatórias de raça (Santos, 2009).

No que toca ao ensino superior, para essa discussão, “o espaço educacional ainda se apresenta como um meio de reprodução do racismo e de exclusão dos povos negros, por meio da discriminação e dos discursos de ódio contra a população negra e as políticas afirmativas raciais.” (Sotero; Torinho, 2021, p. 7).

Ilumina-se que, em verdade, o meio acadêmico corrobora para a manutenção das práticas discriminatórias racistas, uma vez se observar o silenciamento da participação representativa do povo negro na realidade universitária, o que se traduz como singulares barreiras em prol da construção de uma educação sociorracial igualitária.

A realidade universitária para os povos negros é de enfretamento em prol de espaço e autoafirmação em face do racismo, isso porque “cultural e historicamente há todo um mito fundante na sociedade ocidental que atribui aos negros a falta de capacidade intelectual e de desempenho. Como resultante, a todo momento pessoas negras têm que provar que são capazes de exercer determinada função” (Silva; Euclides, 2018, p. 55).

As mesmas autoras destacam a perspectiva de não pertencimento aos espaços acadêmicos quando dizem que “há espaços que é normal, entre aspas, ser negro. Então, o espaço da cultura, do esporte é onde se espera que se tenha pessoas negras, mas não na universidade, não no espaço acadêmico, não entre os professores, não entre os pesquisadores” (Silva; Euclides, 2018, p. 55).

Tomando, em especial, uma análise de cursos/faculdades públicas de Direito, enquanto referência de ensino que deveria propagar uma educação antirracista, para assim, proporcionar a formação de profissionais combativos no meio social, observa-se que o fenômeno do maior encarceramento das populações negras e pobres vivendo em regiões periféricas, é sinal de um ensino jurídico ainda com traços da colonialidade e com dominação do pensamento branco, uma vez que produz agentes da justiça,

como juízes, advogados, promotores desconhecedores ou insensíveis à estratificação racial brasileira (Alexander, 2020).

Após a inserção das políticas de ação afirmativas de acesso ao ensino superior, que ampliaram a pluralidade étnico-racial no ensino superior, a literatura esclarece que estudantes negros se frustram por não se sentirem representados nas discussões vividas em salas de aula dos cursos jurídicos (Oliveira, 2024). De forma que traduzindo essa realidade, o autor esclarece que “num país pós-escravista e de capitalismo dependente, a raça segue sendo um elemento crucial no reparto de poder e recursos – impactando, por conseguinte, no modo como o Direito é ensinado e praticado” (Almeida, 2024, p. 711)

Segundo dados do IBGE (2019) em 2018, no Brasil, os pretos ou pardos passaram a ser, pela primeira vez na história, maioria nas instituições de ensino superior da rede pública em relação aos brancos, compondo 50,3% dos estudantes, porém, como formavam a maioria da população (55,8%), permaneceram sub-representados (Andriola; Araújo, 2021).

Além disso, considerando a faixa etária de 18 a 24 anos, idade mais hábil para acesso ao ensino superior após o fim do ensino médio, da população preta ou parda que estudava, a porcentagem cursando ensino superior aumentou de 2016 (50,5%) para 2018 (55,6%), porém ainda permaneceu muito abaixo do percentual de brancos da mesma faixa etária (78,8%), consoante o IBGE (2019).

Segundo os dados da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES, 2019), sobre o perfil socioeconômico dos estudantes de graduação, se identifica como negra 51,2% da população das Instituições Federais de Ensino Superior, sendo essa a primeira vez no lapso temporal das pesquisas de perfil da ANDIFES.

Outra descoberta da ANDIFES (2019) é o avançar da porcentagem de estudantes, maioria negros, inseridos (as) na faixa de renda mensal familiar per capita de até um salário mínimo e meio, ou seja, incluso em um dos critérios de cobertura do PNAES, sendo de forma robusta 70,2% do total de discentes das IFES.

Porém, por outra óptica, ilumina-se que a precariedade de políticas de permanência e assistência impede a efetividade do êxito acadêmico dos povos negros no ensino superior (Andriola; Barrozo Filho, 2020). Isso ficou demonstrado pelos próprios dados do IBGE (2019), em que se revela que apenas o percentual de 18,3%

dos negros havia concluído a educação superior, ao passo que os brancos somam 36,1%.

No momento político dos anos 2019 a 2021 as políticas de ações afirmativas em prol do combate ao racismo no ensino superior sofreram intensa precarização, em especial as cotas raciais (Araújo *et al.*, 2016; Araújo *et al.*, 2019). A ausência governamental em prol de investimentos na educação pública, tanto contra os cursos de graduação e pós-graduação, fora agravada para os estudantes negros e negras em situação vulnerável pelo quadro histórico já mencionado (Gonçalves; Madeira, 2021). De forma que, viram:

Suas bolsas de pesquisas serem contraídas ou simplesmente dizimadas e sofreram com a possibilidade de assistirem ao desaparecimento de uma das políticas mais importantes em termos de reparação histórica e de enfrentamento do racismo no Brasil [referente as políticas de cotas raciais para ingresso na universidade pública] (Gonçalves; Madeira, 2021, p. 14, acrescentou-se).

Ou seja, temiam que deixasse de existir as políticas que proporcionaram que estes estudantes fossem, como ocorre em maioria, os primeiros de suas famílias a acessarem a educação superior. Ainda neste recorte temporal, a pandemia pelo COVID-19 desmascarou ainda mais a enorme fenda racial, social e de gênero no Brasil (Falquet; Cisne; Gonçalves, 2021; Muniz *et al.*, 2022).

Entrelaçados com os desmontes de verba para as conquistas sociais na educação, evidenciou-se que as condições de vida, educação e trabalho da maioria dos (as) estudantes e trabalhadores (as) negros (as) no Brasil, mesmo com as políticas de ações afirmativas, continuaram ruins ou se deterioraram mais acentuadamente nestes tempos pandêmicos, reforçando o racismo no Brasil.

Com a impossibilidade da ocorrência de aulas presenciais para evitar a proliferação da contaminação, o Ministério da Educação (MEC) possibilitou que as Instituições de Ensino Superior (IES) ao invés de aulas presenciais, as substituíssem por aulas repassadas através de meios tecnológicos síncronos ou assíncronos, autorizando tal proceder através da portaria nº 343/2020. Neste contexto de crise e urgência, a educação remota foi implementada como um meio temporário e alternativo de repasse dos conteúdos curriculares (Muniz *et al.*, 2022; Arruda, 2020). Porém, conforme asseverado por Ferreira e outros autores (2020, p. 14):

Como elemento de estratificação social, o racismo se materializa na cultura, no

comportamento, nos processos educativos, nos valores dos indivíduos e das organizações sociais na sociedade brasileira, perpetuando uma estrutura desigual de oportunidades sociais para os negros que se expressa, entre outras formas, nas diferenciações de acesso à tecnologia.

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) (IBGE, 2020), informou que em 2018 acerca das pesquisas sobre Tecnologia da Informação e Comunicação, na população indígena (48%), das pessoas pretas (55%) e nas pessoas pardas (57%) estes eram os percentuais que tinham utilizado computador pelo menos uma vez na vida, o que reforça as diferenças abismais que o país já possuía no tocante ao acesso à tecnologia.

Com moradias, por vezes, mal estruturadas para o cabimento de toda a família em isolamento, baixo acesso à internet para proporção dos estudos on-line, estando mais expostos a necessidade de dedicar seu tempo para trabalhar, entre tantas outras vulnerabilidades sociais que se agravavam, em maio de 2021, dados de “pesquisadores independentes para mais de 5.500 municípios mostram que 55% dos pacientes negros, hospitalizados com COVID-19 em estado grave, morreram em comparação com 34% dos pacientes brancos” (Araújo; Caldwell, 2021, p. 19).

Aqueles estudantes, muitas vezes trabalhadores de serviços precarizados, como entregadores, motoristas de aplicativo, faxineiras, babás, se fizeram prestadores de serviços essenciais em razão do confinamento. Durante a pandemia por COVID-19, foi a classe trabalhadora, em maioria negro e negras, que dedicaram “dezenas de quilômetros todos os dias em motos e bicicletas para levar comidas, remédios, bebidas e o que mais estiver ao alcance de um clique de aplicativo de celular” (Zuazo, 2020, p. 2). Ou seja, eles e elas não tinham condições de sobreviver saindo das ruas, muitos largaram os estudos remotos no período, pois continuaram proporcionando a quem tinha o privilégio do isolamento necessidades básicas (Gonçalves; Madeira, 2021).

Segundo a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura, em 4 de junho de 2020, mesmo havendo controle da pandemia em alguns países, os fechamentos provocavam ainda um impacto negativo de atraso em 64,4% da população estudantil, especialmente negra, do mundo (UNESCO, 2020).

Segundo Tonolli *et al.* (2023) e Ferreira *et al.* (2020), o advento pandêmico causado pela COVID-19 demonstrou e acentuou o que chamam de “*apartheid* digital” experimentado pelos discentes negros no Brasil em comparação aos brancos, isso porque demonstram que o Estado Brasileiro não possibilita a inclusão digital efetiva dos

estudantes negros desde a educação básica até a educação superior, por meio da não oferta de tecnologia, do não acesso à rede, do não letramento digital, de condições inadequadas de moradia, entre outros.

Os mesmos autores refletem sobre o porquê da manutenção estatal do *apartheid* digital quando explicitam que:

Quanto mais conscientes e atentos às informações, maiores são as probabilidades dos negros se insurgirem frente às situações de desigualdade vivenciadas e de problematizarem os lugares sociais estabelecidos. Portanto, a manutenção do *apartheid* digital opera como estratégia de controle social impedindo as micro-emancipações e a formação de uma comunidade negra mais forte, consciente e autônoma (Ferreira *et.al*, 2020, p. 21).

Analisando dados do IBGE publicados em 2023, referente ao cenário da educação básica até a superior de negros (pretos e pardos) do ano de 2022, mencionados pela pesquisadora coordenadora Beringuy (Agência Brasil, 2024, p. 2), explicando que jovens negros experimentam uma singular distorção entre a idade e a série, ou seja, não frequentam a série adequada para a sua idade e isso também repercute na chegada ao ensino superior:

Esse jovem de 18 a 24 anos, de cor branca, quando ele está frequentando a escola, ele de modo geral está dentro do ensino superior. Ao passo que esse jovem de 18 a 24 anos de cor preta ou parda, ele tem uma frequência mais descompassada. Então você tem até ele frequentando, mas parte destes jovens não está no ensino superior, está atrasada. Ele está frequentando seja o médio, ou até mesmo o fundamental, numa educação de jovens e adultos.

Considerando os aspectos raciais predominantes, em média 18,3% dos jovens de 14 a 29 anos não finalizaram o ensino médio, seja por nunca terem frequentado a escola, seja por abandono. Informada por 40,2% deste grupo etário, a principal justificativa desses jovens, para sua ausência ou atraso na escola, foi a necessidade de trabalhar e ajudar na sobrevivência familiar. Para as mulheres, essa também era a mesma justificativa, seguida de gravidez, em segundo lugar (IBGE, 2023).

Some-se a isso o fato de que para 9,5% das mulheres, o trabalho de cuidado que compreende atividades domésticas e o cuidado com pessoas foram o principal motivo para terem abandonado ou nunca frequentado escola, enquanto para os homens, este percentual é irrisório de 0,8% (IBGE, 2024).

Ainda sobre 2022, numa perspectiva numérica, 29,2% dos estudantes brancos nesta faixa etária de 18 a 24 anos estavam na graduação. Já a proporção entre pretos ou pardos ficou em cerca de 15,3% (IBGE, 2023). Os dados da Pesquisa Nacional por

Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua: Educação 2022 mostram ainda que 70,9% dos pretos e pardos com 18 a 24 anos deixaram os estudos sem concluir o ensino superior ou nem estudavam nesse patamar educacional, taxa que cai para 57,3% entre os brancos (IBGE, 2023).

Sobre os dados educacionais do ano de 2023, cerca de 29,5% dos estudantes brancos com 18 a 24 anos cursavam o ensino superior, taxa que era de 16,4% entre os pretos ou pardos no mesmo grupo etário. Taxa um pouco mais elevada se considerada a diferença de anos entre 2022 e 2023 (IBGE, 2024).

Porém em comparação com os povos brancos, observa-se que 6,5% dos jovens brancos com essas idades já tinham um diploma de graduação em mãos, enquanto apenas 2,9% dos pretos ou pardos tinham a mesma conquista, o que reforça ainda mais a perspectiva de ausência de políticas de permanência que compreendam efetivamente as necessidades desses povos, quiçá voltados para o olhar de gênero (IBGE, 2024).

Também se faz necessário esclarecer os entraves igualitários raciais ao ensino superior, no que diz respeito às perspectivas de futuro na vida financeira daqueles que concluíram a graduação. Uma vez que também não há efetivo acesso à educação superior se esta não proporciona modificação nas condições socioeconômicas deste sujeito. Nos termos dos dados levantados pelo IBGE (2019), 64,2% da população negra que se formou no ensino superior estava desempregada.

No que diz respeito aos dados do IBGE (2019) sobre posição de cargos de chefia ou gerência, verifica-se que a população negra representava apenas 29,9%, já com os brancos eram preenchidos em 68,36%. Agora da perspectiva da análise do desemprego geral em 2023, segundo o IBGE (2024) percebe-se ainda que os pretos (9,6%) e pardos (8,9%) representam taxa muito maior de desocupação que os brancos (5,9%), estando especialmente em posições informais.

Quanto à ocupação de cargos de liderança ou gerência no mesmo ano, segundo o IBGE (2024), a população negra ocupa apenas 29,5%. Esse cenário reflete que os povos negros que conseguem êxito no ensino superior não estão, através deste, conseguindo oportunidades no mercado de trabalho de forma equitativa, mas sim com posições e questões econômicas inferiores aos brancos.

Observando ainda a somatória do critério de gênero e raça, o universo do mercado de trabalho, com as influências e transformações econômicas, é fatídico que

as mulheres alcançaram o acesso a postos que não se limitam apenas ao doméstico, mas essas mudanças apenas implicaram “em duplas, triplas, quádruplas jornadas – dentro e fora de casa – com salários menores do que os dos homens, posições rebaixadas e descrédito em suas competências para liderança”, como acrescenta Lopes (2018, p. 61).

Observar um modelo novo de sociedade, onde a equidade racial seja uma realidade, é um dos compromissos da agenda Global da ONU no Brasil, especialmente da ODS 18, cujo objetivo é alcançar 50% de negros em posições de liderança até 2030 (ONU Brasil, 2024). Mas considerando esse cenário e o sistema de proteção jurídico nacional, observa-se que além do racismo estrutural intrínseco nas instituições sociais, é possível também se observar uma nova forma velada de racismo, o que Marmelstein (2021, p. 1) chamou de discriminação⁴ por preconceito implícito. Assim o autor esclarece o sentido desse termo, quando diz que:

Muitas práticas discriminatórias que presenciamos nos dias atuais não envolvem atos de perversidade cometidos por pessoas cruéis, mas sim sutis injustiças perpetradas de forma não-intencional por pessoas comprometidas com a igualdade. É provável que esse fenômeno decorra, pelo menos em alguma medida, da influência do chamado preconceito implícito (*implicit bias*), que se manifesta de modo inconsciente, automático e involuntário na mente de qualquer pessoa, independentemente das crenças e dos valores por ela assumidos

Pelo até aqui evidenciado, a vivência dos estudantes negros se distancia bastante dos estudantes brancos. A universidade para os graduandos ou o mercado de trabalho para os que a concluem, se mostra como um ambiente, predominantemente, branco e, por vezes, hostil, de forma silenciosa, para os que não se adequam ao padrão, mostrando-se como um lugar de constantes resistências titularizadas pelos negros (Oliveira, *et. al*, 2024).

Segundo Valério e *et al.* (2021), o sentido dessa realidade implícita de discriminação se ilumina através das experiências de preconceito vivenciadas por eles que se apresentam de forma sutil, como por meio de jeitos de olhar ou de tratamento nos corredores, salas de aulas práticas e estágios, ambientes de seleção. Embora as escolhas neurais e sociais que desdobram o preconceito implícito estejam fora do limiar

⁴ É importante que se esclareça que existe a diferença entre racismo e discriminação racial, de forma que o primeiro é “uma forma de discriminação sistêmica baseada na raça que se manifesta em ações que prejudicam as pessoas, dependendo do grupo racial que elas pertencem. A discriminação racial é o tratamento diferenciado a membros de um grupo racialmente identificado” (Oliveira, *et.al* 2024, p. 164). Esta última pode ser direta, com ataques explícitos, ou indireta, quando não se percebe a intenção da prática.

de consciência, esse fenômeno pode motivar situações efetivas de discriminação dentro de várias situações.

Por exemplo, em razão de um preconceito de gênero e raça implícitos, uma mulher negra que busca alçar um cargo liderança pode ser desclassificada sob o imaginário de que geraria um custo a empresa se parisse ou não teria pulso para liderar tal qual um homem, ou não teria melhor aparência perante os clientes. Um estudante negro, de baixa renda, pode não ser contratado por uma multinacional por não representar o “perfil da vaga” ou pode ter sua vida ceifada por um policial ao ir para a escola ao disparar com arma de fogo “por equívoco”, mesmo quando desarmado, ou sob a justificativa de confundido com um criminoso (Aronson, *et al.*, 2015).

Myers (2014) em seus levantamentos esclarece que o preconceito implícito se manifesta em pelo menos 80% de pessoas brancas e, até mesmo, atinge as próprias vítimas desse preconceito, pois, como exemplo, afeta cerca de 50% de pessoas negras.

Inclusive, há estudos fisiológicos que comprovam a existência do respectivo preconceito através do uso de exame de ressonância magnética funcional que evidenciam como se desdobra a atividade cerebral de uma pessoa branca, que mesmo se assumindo não racista, há variações de emoções negativas quando lhe é mostrada imagens ou aproximada de uma pessoa negra (Phelps; Thomas, 2003). Veja-se o que acrescenta o autor:

Em geral, as áreas do cérebro associadas a emoções negativas (como o medo, por exemplo) são acionadas automaticamente com a simples visão de uma imagem de uma pessoa negra desconhecida. Do mesmo modo, há estudos que demonstram que a atividade cerebral de uma pessoa branca assumidamente não preconceituosa pode ser afetada quando é colocada em uma situação em que precisa interagir com uma pessoa negra, em função do conflito que surge entre a área do cérebro responsável pelo controle das emoções e a área do cérebro que impulsiona o preconceito implícito. Assim, até mesmo quando as pessoas se esforçam para não parecerem preconceituosas, nem agirem de forma discriminatória, pode haver uma diferença de tratamento provocada pela tensão e desconforto derivados desse conflito psicológico que pode afetar negativamente a interação com pessoas do grupo estigmatizado (Marmelstein, 2021, p. 6).

É válido mencionar outra pesquisa realizada no ambiente acadêmico, que demonstra bem esse fenômeno. Em uma faculdade de direito dos Estados Unidos, fora entregue uma cópia de um determinado artigo científico para oitocentos estudantes, cujos critérios foram os mesmos, definidos previamente e informados (Reeves, 2014).

Os acadêmicos teriam de atribuir uma nota ao texto analisando elementos objetivos, como eventuais erros de gramática e técnicos da ciência do direito. Uma informação interessante deve ser ressaltada, para 50% dos estudantes foi informado que a autoria do texto era de um jurista negro. Para os outros 50%, a titularidade do texto foi dita que pertencia a um jurista branco (Reeves, 2014).

Surpreendente o resultado foi, pois, o texto supostamente escrito pelo jurista branco teve atribuída nota de 4,1, de uma soma de 5 pontos, enquanto do jurista negro, a nota atribuída fora de 3,2, de forma que os acadêmicos atribuíam muitos erros a mais no texto escrito pelo jurista negro, mesmo sendo idênticos os textos escritos tanto pelo jurista negro quanto pelo jurista branco (Reeves, 2014).

O chamado racismo aversivo também é uma outra forma de preconceito implícito. Neste há o surgimento de um desconforto físico, ainda que não voluntário, quando algumas pessoas ficam próximas de membros de grupos estigmatizados. Isso pode repercutir, por exemplo, na situação em que um professor prejudique não intencionalmente um aluno exigindo-lhe com rispidez desnecessária nas atividades, ignorando-o em seus pontos fortes, desmerecendo suas capacidades, o que pode afetá-lo academicamente, profissionalmente e mentalmente pelo resto da vida (Marmelstein, 2017).

Esse mesmo tipo de racismo é o que pode ocasionar em um entrevistador predileção por pessoas brancas ao invés de uma pessoa negra em uma entrevista de emprego, mesmo sendo essa última mais qualificada. Há relatos de pessoas negras em uma entrevista de que, em razão do racismo aversivo daquele que a conduz, há um maior distanciamento entre as partes, com um ambiente mais tenso, com pouca troca de palavras, culminando em encerramento precoce do ato, conseqüentemente, prejudicando a apresentação do entrevistado (Marmelstein, 2017).

O risco desta prática também se observa não apenas no interior acadêmico e profissional, como pela prática daqueles que deveriam cuidar pela não revitimização de alguns sujeitos já marcados por mazelas sociais, como quando um juiz possa relativizar o teor do testemunho de uma mulher ou pessoa negra, ou até mesmo a ser desproporcional seu julgamento ao aplicar pena a um réu negro, influenciado inconscientemente pelo implícito racismo aversivo (Dovidio; Gaertner, 2000).

Almeida (2024) então nos questiona acerca de qual a representação do sistema jurídico brasileiro na perpetuação da “supremacia branca” e do “genocídio negro”,

possibilitando, então, a construção de uma educação antirracista. Isso porque através do mito da democracia racial, afirma que as instituições jurídico-políticas brasileiras escondem uma perpetuação enraizada do racismo, através de um arcabouço normativo “neutro” e ainda são ausentes quanto às práticas sutis.

Reconhece Marmelstein (2021) que não é uma tarefa simples observar esse problema através de uma perspectiva jurídica. O autor então passa a pormenorizar uma sequência de razões do porquê o sistema jurídico pátrio não consegue ainda apreender e então responsabilizar a prática do racismo enquanto preconceito implícito. Primeiramente, esclarece que o pensamento jurídico atual no Brasil ainda pouco discute ou sequer apreende conceitos novos desenvolvidos por outras ciências, como psicologia, serviço social, no que diz respeito às ações que são determinantes em razão de fatores cuja cognição humana não tem controle, como os preconceitos implícitos (Marmelstein, 2021). Em uma segunda perspectiva, esclarece que o tratamento jurídico brasileiro das ações humanas inconscientes ainda é precário, isso porque:

Um dos pressupostos da imputação da responsabilidade jurídica é a conduta racional, fundada na autonomia da vontade, de modo que a intencionalidade (ou seja, o propósito deliberado de agir) ainda é tratada, em muitos casos, como uma questão central para definir se uma pessoa deve ou não ser responsabilizada por um dano causado a outra pessoa. Assim, mesmo que se consiga provar (o que não é simples) a prática de uma discriminação motivada por preconceito implícito, a censura jurídica a esse comportamento esbarraria em alguns óbices difíceis de contornar, especialmente porque se estará responsabilizando uma pessoa por algo que, em princípio, ela não pode controlar (Marmelstein, 2021, p. 3).

Logo, há uma acentuada impossibilidade de comprovação da prática discriminatória implícita, uma vez que o preconceito que a desdobra não é consciente, e, portanto, somente pode ser demonstrado por conjecturas e o direito brasileiro está fundado, na maioria dos casos, na concepção psicológica de que os seres humanos e suas intenções para agir são advindas de uma vontade refletida intencionalmente e precisa ser provada.

Uma terceira razão, esclarece o autor, que a construção jurídica normativa em combate à discriminação no Brasil ainda está pouco desenvolvida e não bem esclarecidas questões conceituais para a sociedade do que pode ser responsabilizado ou não como prática discriminatória (Marmelstein, 2021).

Uma quarta motivação que ainda fragiliza o sistema jurídico no combate ao preconceito implícito, alega Marmelstein (2021), é que as pesquisas que embasam ciências psicológicas, bem como o pouco produzido na ciência jurídica sobre combate à discriminação, têm como maior enfoque a experiência de outros países e não a construção racial brasileira, o que obstaculiza também a aplicação desse conhecimento para vivência pátria.

Mesmo em países, como nos Estados Unidos, onde as pesquisas sobre o tema estão mais robustas, ainda não se desenvolveram mecanismos eficientes contra a discriminação em razão do preconceito implícito, havendo ainda muitos debates sociais e institucionais sobre a introdução destas perspectivas na legislação, tendo em vista as dificuldades em razão da prova judicial, o que demonstra ainda a fragilidade da temática nos ordenamentos jurídicos contemporâneos.

E a última razão esclarecida por Marmelstein, 2021, é sobre o reconhecimento do racismo como uma discriminação por preconceito implícito, que também está intrínseco nas práticas sociais e institucionais de forma estrutural, como já visto, de forma que, por vezes, é difícil observar determinadas falas, gestos, como um problema, sobretudo, quando ainda perdura a ausência de consciência por alguns sujeitos de sua existência, bem como dos reais efeitos que os estigmas podem ocasionar nas pessoas afetadas (Marmelstein, 2021).

Para além do discurso de neutralidade e impessoalidade da bandeira levantada por muitos juristas, como representantes do Estado, tais como juízes, promotores, com a ausência do olhar treinado para as questões raciais ou como preferiu chamar “cegueira da cor” (Gotanda, 1991), “a dogmática jurídica hegemônica contribui para a manutenção do racismo estrutural e das práticas silenciosas, encobrendo e segregando a voz de comunidades não brancas, em especial, negras e ameríndias” (Almeida, 2024, p. 711).

Acredita-se que a permanência digna nos espaços de ensino, pesquisa e extensão na graduação, bem como os desdobramentos de raça desses estudantes graduados no mercado de trabalho seja, essencialmente, chagado pelas práticas de discriminação por preconceito implícito, não permitindo a efetivação do direito fundamental e humano à educação.

Logo, faz-se necessário, para além de empreender o trabalho preventivo através do reforço informacional da obrigação de combater o preconceito implícito, a aplicação

de esforços materiais e subjetivos que podem ser pontos essenciais dentro dessa discussão. Ainda, a influência do preconceito velado pode ser minimizada através de algumas ações que são apenas meios maiores de cautela.

Um acontecimento mostrou essa realidade de proposta de mudança na discriminação por preconceito implícito de gênero, no final da década de 70, início da década de 80, dentro do processo de seleção acadêmica de músicos destinados à atuação em orquestras sinfônicas. Marmelstein (2017, p. 131) detalhou o evento em específico quando esclareceu que:

Em uma determinada seleção de músicos para uma importante orquestra sinfônica europeia, uma candidata foi desclassificada e alegou que foi preterida por ser mulher. Na sua ótica, ela seria mais qualificada do que outros músicos homens que teriam sido escolhidos na prova prática, que consistia em uma apresentação presencial para um grupo de jurados. Por força de uma ordem judicial, foi determinado que a seleção fosse repetida, mas dessa vez a audição fosse às cegas, ou seja, os avaliadores não poderiam ver se o músico era homem ou mulher. Nesse novo cenário, a candidata venceu os demais músicos homens, e, a partir daí, a audição às cegas passou a ser a regra nos processos de seleção de músicos nas principais orquestras.

Observou-se que esta simples movimentação no processo decisório possibilitou o ingresso de 30% de acadêmicas mulheres em orquestras sinfônicas em várias partes do mundo (Gouldin; Rouse, 2000).

Observa-se, na contemporaneidade, a preocupação de grandes conglomerados empresariais, como a Google, em incentivar o combate ao preconceito implícito através da criação de ambientes de trabalho mais inclusivos, com o desenvolvimento de inteligências artificiais próprias, cujos seus funcionários recebem um treinamento pormenorizado (Marmelstein, 2017).

Mas essa realidade ainda está muito distante de alcançar a população negra brasileira, até mesmo os poucos que finalizam a graduação, que como já observado, sequer chega a grandes cargos de gerência, liderança, prevalecendo, em maioria, a presença em trabalhos informais (IBGE, 2023).

No Brasil, também se fariam indispensáveis a prática de formações obrigatórias, antes da prática nas carreiras, tais como um protocolo de julgamento norteador com base em discriminação por preconceito implícito, com raça, que norteasse a capacitação de promotores, juízes, advogados, policiais, defensores públicos, e demais servidores públicos, visando minimizar impactos dessa realidade nas decisões oficiais.

Assim observa-se que o acesso e a permanência da população negra na educação brasileira, especialmente para essa análise, no ensino superior, constituíram-se, então, em jornada chagada de conflitos, racismo estrutural e preconceitos implícitos, que, ainda hoje, excluem, humilham e discriminam estes povos em razão da cor. Como asseverou Malcom X, cujo nome era Malik el-Shabazz, líder afro-americano, ativista dos direitos humanos, defensor do Nacionalismo Negro nos Estados Unidos e fundador da Organização para a Unidade Afro-Americana: *não lutamos por integração ou por separação. Lutamos para sermos reconhecidos como seres humanos.*

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. **Raça ainda é fator determinante no acesso à educação no Brasil.** 2024. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/educacao/audio/2024-03/raca-ainda-e-fator-determinante-no-acesso-educacao-no-brasil>. Acesso em: 09 maio. 2024.

ALEXANDER, Michelle. **A nova segregação: racismo e encarceramento em massa.** São Paulo: Boitempo, 2017.

ALMEIDA, Philippe Oliveira de. Educação jurídica antirracista. **InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais**, Brasília, v. 10, n. 1, p. 709-720, jan./jun. 2024. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/insurgencia/article/view/50956>. Acesso em: 12 maio. 2024.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural.** São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/8R37NgQt56Sf5P58KRfMFzq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 maio. 2024.

ALMEIDA, Marco Antônio Bettine de; SANCHEZ, Livia. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 234-246, 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/Luana/Downloads/eder,+1459.pdf>. Acesso em: 02 maio. 2024.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira; ARAÚJO, Adriana Castro. Adaptação de alunos ao ambiente universitário: estudo de caso em cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 110, p. 135-159, 2020.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira; ARAÚJO, Adriana Castro. Impactos de la Ley de Cuotas en una Institución de Enseñanza Superior (IES): estudio sobre la deserción discente. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 28, e023020, p. 1-30, 2023a.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira; ARAÚJO, Adriana Castro. Perfil de ingressantes no ensino Superior após a Lei de Cotas. **Revista Docentes**, Fortaleza, v. 8, n. 22, p. 19-30, 2023b.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira; BARROZO FILHO, José Liberato. Avaliação de Políticas Públicas para a Educação Superior: o caso do Programa Universidade para Todos (PROUNI). **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 25, p. 594-621, 2020.

ARAÚJO, Adriana Castro; ANDRIOLA, Wagner Bandeira; RODRIGUES, Maria do Socorro de Sousa; COELHO, Afrânio Araújo. Avaliação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): estudo de caso na Universidade Federal do Ceará (UFC). **Foro Educacional**, Santiago de Chile, n. 27, p. 33-56, 2016.

ARAÚJO, Edna Maria de; CALDWELL, Kia Lilly. Por que a COVID-19 é mais mortal para a população negra? *In*: ASSOCIAÇÃO Brasileira de Saúde Coletiva (org.). **População Negra e Covid-19**. Rio de Janeiro: ABRASCO, 2021, p. 8-10. Disponível em: <https://abrasco.org.br/por-que-a-covid-19-e-mais-mortal-para-a-populacao-negra-artigo-de-edna-araujo-e-kia-caldwell/>. Acesso em 09 maio. 2024.

ARAÚJO, Sandy Andreza de Lavor; ANDRIOLA, Wagner Bandeira; CAVALCANTE, Sueli Maria de Araújo; CHAGAS, Denise Maria Moreira. Efetividade da assistência estudantil para garantir a permanência discente no ensino superior público brasileiro. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 24, p. 722-743, 2019.

ARONSON, Elliot, WILSON, Timothy & AKERT, Robin. **Psicologia Social**. 8. ed. São Paulo: Grupo Gen, 2015.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 14 maio. 2024.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o finaldo século XIX e início do XX. *In*: ROMÃO, J. (Org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2005.

CARVALHO, José Jorge de. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. **Revista USP**, n. 68, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13485/15303>. Acesso em: 02 maio. 2024.

DAVIS, Angela. **Mulher, raça e classe**. São Paulo: Saraiva, 1981.

DOMINGUES, Petrônio. Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 517-534, 2008.

DOVIDIO, John F; GAERTNER, Samuel. Aversive Racism and Selection Decisions: 1989 and 1999. In: **Psychological Science**, julho, 2000, pp. 315-319. Disponível em: http://cpi.stanford.edu/_media/pdf/Reference%20Media/Dovidio_Gaertner_2000_Discrimination.pdf. Acesso em: 13 maio. 2024.

DUARTE, Emivânia Viana Bezerra; ALEXANDRE, João Welliandre Carneiro; ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Avaliação de Políticas Públicas: o caso do Programa de Bolsas de Iniciação Acadêmica (BIA) da Universidade Federal do Ceará (UFC). *Revista Eletrônica Acta Sapiëntia*, Fortaleza, v. 9, n. 1, p. 1-22, 2022.

FALQUET, Jules; CISNE, Mirla; GONÇALVES, Renata. Pandemia global e o “novo” pacto da brançura heteropatriarcal e capitalista. In: NOGUEIRA, Claudia Mazzei; GONÇALVES, Renata; NOZABIELLI, Sônia (orgs.). **Trabalho, movimentos e políticas sociais**: diálogos com o Serviço Social. São Paulo: Rosivan Diagramação & Artes Gráficas, 2021, p. 223-241. Disponível em: https://ppg.servicosocial.unifesp.br/images/Livro_Trabalho_Movimentos_e_Pol%C3%A Dticas_Sociais_di%C3%A1logos_com_o_Servi%C3%A7o_Social_digital.pdf. Acesso em: 09 maio. 2024.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**: o legado da “raça branca”. São Paulo: Globo, 2008. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4482634/mod_resource/content/1/Florestan%20Fernandes%20-%20A%20integra%C3%A7%C3%A3o%20do%20negro%20na%20sociedade%20de%20classes%20-%20Vol%20I%20-%20O%20legado%20da%20ra%C3%A7a%20branca-1.pdf. Acesso em: 02 maio. 2024.

FERREIRA, Suiane Costa et al. Apartheid digital em tempos de educação remota: atualizações do racismo brasileiro. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 10, n. 1, p. 11-24, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9045>. Acesso em: 14 maio. 2024.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/wcPLnhyn3RszrkMKnQvXLTS/>. Acesso em: 02 maio. 2024.

GONÇALVES, Renata; MADEIRA, Maria Zelma de Araújo. Do racismo estrutural às lutas antirracistas: resistências negras no Brasil. **O Público e o Privado**, Fortaleza, v. 19, n. 40 set/dez, 2021. DOI: 10.52521/19.7477. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/opublicoeoprivado/article/view/7477>. Acesso em: 1 maio. 2024.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019. p. 237-256.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA – IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua: Educação 2022**. 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-an-alfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste>. Acesso em: 09 maio. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA (IBGE). **Uma em cada quatro mulheres de 15 a 29 anos não estudava e nem estava ocupada em 2023**. 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/39531-uma-em-cada-quatro-mulheres-de-15-a-29-anos-nao-estudava-e-nem-estava-ocupada-em-2023>. Acesso em: 09 maio. 2024.

LOPES, Flávia Augusta Santos de Melo. **Mulheres com deficiência no ensino superior: tendências a partir de trajetórias no contexto da universidade pública**. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/33463>. Acesso em: 30 abr. 2023.

MARMELSTEIN, George. **Discriminação por preconceito implícito**. JusPodivm: São Paulo, Brasil, 2021.

MARMELSTEIN, George. O Racismo Invisível: uma introdução à discriminação por preconceito implícito. *In*: MATIAS, João Luís Nogueira (org.). **Direitos Fundamentais na Contemporaneidade**: entre as esferas públicas e privadas. 1 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017, p. 119-132.

MOREIRA, Adilson. Racismo Recreativo. **Coleção Feminismos Plurais**, São Paulo, 2019. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1154/o/Racismo_Recreativo_%28%28Feminismos_Plurais%29_-_Adilson_Moreira.pdf?1599239721. Acesso em: 02 maio. 2024.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do Negro Brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.

MYERS, David G. **Psicologia Social**. 10. ed. São Paulo: McGraw Hill Education, 2014.

MUNIZ, Rita de Fátima; MUNIZ, Sheila Maria; ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Pandemia da COVID-19 e pós-graduação (*stricto sensu*): contornos, efeitos e impactos. **Revista Eletrônica Acta Sapientia**, Fortaleza, v. 9, n. 1, p. 1-10, 2022.

MUNIZ, Sheila Maria; ANDRIOLA, Wagner Bandeira; MUNIZ, Rita de Fátima; Seyyed Ahmad Edalatpanah. Impactos da COVID-19 na pós-graduação: avaliação diagnóstica empregando-se o *Data Envelopment Analysis (DEA)*. **Revista Eletrônica Acta Sapientia**, Fortaleza, v. 9, n. 1, p. 1-13, 2022.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo social**, v. 19, p. 287-308, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/MyPMV9Qph3VrbSNDGvW9PKc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 maio. 2024.

OLIVEIRA, Eliany Nazaré et al. Experiências de discriminação racial e racismo contra estudantes negros no Brasil. **Gestão e Desenvolvimento**, n. 32, p. 163-189, 2024. Disponível em:

<https://journals.ucp.pt/index.php/gestaoedesenvolvimento/article/view/16118>. Acesso em: 11 maio. 2024.

OLIVEIRA, Dennis de. **Racismo estrutural**: uma perspectiva histórico-crítica. São Paulo: Dandara, 2021a. Disponível em: <https://www.usp.br/cje/wp-content/uploads/2021/06/Racismo-Estrutural-uma-perspectiva-histo%CC%81rico-cri%CC%81tica.pdf>. Acesso em: 01 maio. 2024.

OLIVEIRA, Carlos Daniel Rodrigues de; MARQUES, Samuel Carlos Santos; ALVES, Rahyan de Carvalho. Impactos Do Racismo Estrutural No Ensino Contínuo Da População Negra: Uma Análise Do Norte De Minas Gerais. **Revista Ciranda**, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 198–216, 2021b. DOI: 10.46551/259498102021036. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/ciranda/article/view/4528>. Acesso em: 2 maio. 2024.

PHELPS, Elizabeth A; THOMAS, Laura A. Race, Behavior, and the Brain: The Role of Neuroimaging in Understanding Complex Social Behaviors. In: **Political Psychology**, 24, 2003, pp. 747–758. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1046/j.1467-9221.2003.00350.x>. Acesso em: 12 maio. 2024.

REEVES, Arin N. Written in Black & White: exploring confirmation bias in racialized perceptions of writing skills. In: **Yellow Paper Series-Nextoins**, 2014. Disponível em: https://www.ncada.org/resources/CLE/WW17/Materials/Wegner%20_%20Wilson--Confirmation%20Bias%20in%20Writing.pdf. Acesso em: 12 maio. 2024.

SANTOS, Sônia Beatriz dos. As ONGs de mulheres negras no Brasil. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 275-288, jul./dez. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação de ensino. Campinas/SP: Autores Associados, 1999.

SILVA, Joselina da; EUCLIDES, Maria Simone. Falando de gênero, raça e educação: trajetórias de professoras doutoras negras de universidades públicas dos estados do Ceará e do Rio de Janeiro (Brasil). **Educar em Revista**, v. 34, n. 70, p. 51-66, 2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/er/v34n70/0104-4060-er-34-70-51.pdf>. Acesso em: 06 maio. 2023.

SOTERO, Ana Paula da Silva; TOURINHO, Luciano de Oliveira Souza. Racismo estrutural e seus efeitos necropolíticos no ensino superior: a aplicação da justiça restaurativa como instrumento de efetividade da educação igualitária e da justiça sociorracial. **Dialogia**, [S. l.], n. 38, p. e20454, 2021. DOI: 10.5585/38.2021.20454. Disponível em: <https://uninove.emnuvens.com.br/dialogia/article/view/20454>. Acesso em: 2 maio. 2024.

TONOLLI, Thaynara Gilli; BORNIA, Antonio César; HOFFMANN, Elisângela;

ANDRIOLA, Wagner Bandeira; MUNIZ, Rita de Fátima; MUNIZ, Sheila Maria. Emprego do Data Envelopment Analysis (DEA) para estimar a eficiência relativa dos cursos de Pós-Graduação na UFSC no período da pandemia. **Trabalho Apresentado no XXII Colóquio Internacional de Gestão Universitária**, p.1-14, Ciudad de Asunción de Paraguay, 2023.

TRINDADE, Josiney da Silva; MILÉO, Irlanda do Socorro de Oliveira. Movimento Negro No Brasil Pós Década De 1970: Ação Política E Educação Antirracista. **Revista Inter-Ação**, v. 47, n. 1, p. 13-29, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/67820>. Acesso em: 18 maio. 2024.

UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA - **Education**: From COVID-19 school closures to recovery. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/>. Acesso em: 14 maio. 2024.

VALÉRIO, Ana Cristina de Oliveira et al. Racismo e participação social na universidade: experiências de estudantes negras em cursos de saúde. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 29, p. e3007, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cadbto/a/fbwzQ9vmJtzyhwMmxGgyNwy/>. Acesso em: 11 maio. 2024.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro/RJ, n. 39, Set/Dez 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/hjFMbWn5YWMSgtQq6SKHTG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 maio 2024.

ZUAZO, Pedro. As reivindicações dos entregadores de braços cruzados. **Época**, 03 jul. 2020. Disponível em: <https://epoca.globo.com/economia/as-reivindicacoes-dos-entregadores-de-bracos-cruzados-24512817>. Acesso em: 09 maio. 2024.