REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO: RACISMO ESTRUTURAL, PERIFERIAS URBANAS E A LUTA POR UMA ESCOLA QUE LIBERTA

EDUCATION AS A HUMAN RIGHT: STRUCTURAL RACISM, URBAN PERIPHERIES, AND THE STRUGGLE FOR A SCHOOL THAT LIBERATES

Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas • 28/04/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/777259031

Vanessa Aparecida de Oliveira[1]

Gislaine Aparecida da Silva[2]

Doris Regina Barros da Silva[3]

Rafael Ribeiro Nascimento[4]

Roberto César Duarte Gondim[5]

Sidmar José Cruz Junior[6]

Renata Maria Ramos da Silva[7]

Gilberto Rodrigues da Silva[8]

Suele de Souza Rosa[9]

RESUMO

O presente artigo analisa a educação como direito humano fundamental, com ênfase nas interseções entre racismo estrutural, território periférico e acesso à escola pública de qualidade no Brasil. A partir de uma perspectiva interdisciplinar, articulam-se os campos do Direito, dos Direitos Humanos e da Pedagogia Crítica para examinar como o racismo enquanto estrutura ordenadora da sociedade brasileira opera de modo a precarizar sistematicamente a educação de crianças e jovens negras e negros residentes nas periferias urbanas. O referencial teórico mobiliza autoras e autores negros, como bell hooks, Nilma Lino Gomes e Frantz Fanon, além de marcos normativos nacionais e internacionais de proteção ao direito à educação. Argumenta-se que a superação das desigualdades educacionais demanda não apenas reformas legislativas, mas uma transformação epistemológica que reconheça os saberes periféricos e a educação como prática de liberdade e de humanização.

Palavras-chave: Direito à educação; Racismo estrutural; Periferias urbanas; Direitos humanos; Pedagogia crítica.

ABSTRACT

This article analyzes education as a fundamental human right, with emphasis on the intersections between structural racism, peripheral territories, and access to quality public schooling in Brazil. From an interdisciplinary perspective, the fields of Law, Human Rights and Critical Pedagogy are articulated to examine how racism as an ordering structure of Brazilian society systematically operates to undermine the education of Black children and youth living in urban peripheries. The theoretical framework draws on Black scholars such as bell hooks, Nilma Lino Gomes, and Frantz Fanon, as well as national and international normative frameworks for the protection of the right to education. It is argued that overcoming educational

inequalities requires not only legislative reforms but an epistemological transformation that recognizes peripheral knowledge and education as a practice of freedom and humanization.
Keywords: Right to education; Structural racism; Urban peripheries; Human rights; Critical pedagogy.

1. INTRODUÇÃO

A escola pública brasileira não existe em um vácuo. Ela está inserida em um tecido social marcado por séculos de escravidão, exclusão e violência racial. Quando se observa o perfil das crianças que mais abandonam a escola, que reprovam em maiores proporções, que têm acesso às instituições com infraestrutura mais precária, um padrão emerge com clareza: são, majoritariamente, crianças negras, moradoras de periferias urbanas. Essa realidade não é acidente é produto de uma estrutura.

O debate sobre o direito à educação no Brasil, embora consolidado no plano formal desde a Constituição Federal de 1988, permanece atravessado por profundas contradições. A Carta Magna assegura, em seu artigo 205, a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho. Contudo, a distância entre o texto normativo e a experiência vivida nos bairros periféricos das metrópoles brasileiras é abissal.

Este artigo parte da compreensão de que o direito à educação não pode ser analisado de forma abstrata, descolada das condições concretas de raça, classe e território que condicionam o seu exercício. Trata-se de um direito que, para se realizar plenamente,

exige que enfrentemos o racismo estrutural como fenômeno que organiza hierarquias, distribui oportunidades e determina quem tem acesso a quê na sociedade brasileira.

Para isso, o presente trabalho mobiliza um conjunto de autoras e autores que pensaram a educação a partir de perspectivas negras e decoloniais. bell hooks nos convida a pensar a sala de aula como espaço de transgressão e de liberdade. Nilma Lino Gomes ilumina as disputas em torno do currículo e do pertencimento racial na escola brasileira. Frantz Fanon nos oferece ferramentas para compreender os efeitos psíquicos e sociais do colonialismo e do racismo sobre os corpos e as subjetividades negras — efeitos que se perpetuam dentro e fora dos muros escolares.

O artigo está organizado da seguinte forma: na segunda seção, apresenta-se o arcabouço normativo do direito à educação no plano nacional e internacional. Na terceira, discute-se o racismo estrutural como categoria analítica fundamental. Na quarta seção, examina-se a realidade das escolas nas periferias urbanas brasileiras. Na quinta, articula-se a educação como prática de liberdade e instrumento de direitos humanos. Na sexta, propõem-se caminhos jurídicos e pedagógicos para a efetivação do direito à educação com recorte racial. Por fim, apresentam-se as conclusões.

2. O ARCABOUÇO NORMATIVO DO DIREITO À EDUCAÇÃO

2.1. O Direito Internacional dos Direitos Humanos

O direito à educação é reconhecido como direito humano fundamental em um conjunto amplo de instrumentos internacionais. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), em seu artigo 26, proclama que toda pessoa tem direito à instrução,

que deve ser orientada para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e para o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais.

O Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC), adotado em 1966 e ratificado pelo Brasil em 1992, aprofunda esse compromisso ao estabelecer, em seu artigo 13, que os Estados-partes reconhecem o direito de toda pessoa à educação, concordando que esta deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade.

A Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (CERD), de 1965, é especialmente relevante para os propósitos deste artigo. Em seu artigo 5º, a Convenção obriga os Estados a garantir o direito à educação e à formação profissional sem distinção de raça, cor ou origem nacional ou étnica. A Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) reforça essa perspectiva ao estabelecer, em seu artigo 28, o direito da criança à educação, e ao determinar, no artigo 29, que a educação deve preparar a criança para uma vida responsável em uma sociedade livre, com espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade de sexos e amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos.

O Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais da ONU, em seu Comentário Geral n.º 13 (1999), desenvolveu o chamado esquema dos "4-A": a educação deve ser Disponível (available), Acessível (accessible), Aceitável (acceptable) e Adaptável (adaptable). Essa estrutura analítica é fundamental para avaliar se um Estado está cumprindo suas obrigações em matéria de direito à educação — e

serve como parâmetro para identificar as falhas sistemáticas que afetam as comunidades negras periféricas no Brasil.

2.2. O Ordenamento Jurídico Brasileiro

No plano interno, a Constituição Federal de 1988 representa um marco fundamental. O artigo 205 consagra a educação como direito social, e os artigos 206 a 214 estabelecem os princípios que devem reger o ensino, incluindo a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (art. 206, I), a gratuidade do ensino público (art. 206, IV) e a garantia de padrão de qualidade (art. 206, VII).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei n.º 9.394/1996) regulamenta esses dispositivos constitucionais, estabelecendo os princípios e fins da educação nacional, os direitos e deveres dos educandos, e as competências dos entes federativos. O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei n.º 13.005/2014, estabeleceu metas e estratégias para a melhoria da educação brasileira no período 2014-2024, com especial atenção à redução das desigualdades.

Um marco normativo de extrema relevância para este artigo é a Lei n.º 10.639/2003, que alterou a LDB para tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas. Fruto de intensa mobilização do movimento negro, essa lei representa um avanço significativo no reconhecimento da contribuição negra à formação do Brasil e na busca por uma educação que afirme positivamente as identidades negras. Posteriormente, a Lei n.º 11.645/2008 ampliou essa obrigação para incluir também a história e cultura indígena.

O Estatuto da Igualdade Racial (Lei n.º 12.288/2010) consolida esse arcabouço ao estabelecer, em seu artigo 1º, o direito da população negra à igualdade de oportunidades, à defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e ao combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica. O Capítulo III do Estatuto é dedicado especificamente à educação, reconhecendo a necessidade de garantia de igualdade de oportunidades educacionais para a população negra.

3. RACISMO ESTRUTURAL: A CATEGORIA QUE NÃO PODEMOS EVITAR

3.1. Definindo o Racismo Estrutural

Para compreender por que o direito à educação segue sendo negado de forma sistemática à população negra brasileira, é imprescindível partir de uma compreensão robusta do racismo enquanto fenômeno estrutural. O jurista e filósofo Silvio de Almeida, em obra que se tornou referência fundamental, define o racismo estrutural como o modo pelo qual o racismo, como processo histórico e político, cria as condições sociais para que grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática.

Essa definição implica superar as concepções individualista e institucional do racismo que o entendem, respectivamente, como atitude de pessoas preconceituosas ou como práticas discriminatórias de certas instituições para reconhecê-lo como componente orgânico da ordem social, econômica e política. O racismo estrutural não depende, necessariamente, da intenção discriminatória de indivíduos ou instituições: ele opera através das

normas, dos processos e das estruturas que organizam a sociedade e que, ao fazê-lo, reproduzem desigualdades raciais.

Frantz Fanon, pensador martinicano e figura central do pensamento decolonial, oferece uma contribuição inestimável para a compreensão das dimensões psíquicas e existenciais do racismo. Em "Peles Negras, Máscaras Brancas" (1952), Fanon analisa como o colonialismo e o racismo produzem não apenas uma condição de opressão material, mas uma alienação subjetiva profunda, um processo de desumanização que atinge os corpos negros desde a infância.

> *"O negro tem duas dimensões. Uma com seu semelhante e outra com o branco. Um negro que se comporta diferentemente com um branco e com outro negro não é o resultado de preconceito de ninguém, mas da estrutura própria desse povo." (FANON, 1952, p. 33)*

A escola, nesse sentido, não é um espaço neutro. Ela é atravessada pelas mesmas estruturas racistas que organizam a sociedade mais ampla. Quando um currículo escolar invisibiliza a história e a cultura negra; quando professoras e professores reproduzem expectativas menores em relação a estudantes negros; quando a estrutura física das escolas periféricas é precária em comparação com as escolas das regiões mais ricas e brancas das cidades tudo isso é expressão do racismo estrutural operando no campo educacional.

3.2. Racismo e Colonialidade do Saber

A pensadora e ativista estadunidense bell hooks, em sua obra "Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade" (1994), aprofunda a crítica ao currículo colonial ao denunciar como as pedagogias tradicionais foram construídas para servir à dominação. Para hooks, a educação bancária nos termos de Paulo Freire não é apenas uma questão pedagógica, mas uma questão política e racial: ela serve à manutenção de hierarquias que colocam o conhecimento europeu no centro e marginalizam os saberes produzidos por populações negras, indígenas e do Sul Global.

> *"A educação como prática da liberdade é uma forma de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles de nós que ensinamos e que também acreditamos que há um aspecto de nossa vocação que é sagrado; que acreditamos que nosso trabalho não é apenas partilhar informação, mas também participar do crescimento intelectual e espiritual de nossos estudantes." (HOOKS, 1994, p. 13)*

Nilma Lino Gomes, professora e pesquisadora brasileira que ocupa lugar central nos estudos sobre educação e relações raciais no Brasil, contribui decisivamente para esse debate ao analisar como o movimento negro educador tem produzido saberes e práticas que tensionam e transformam o campo da educação. Em seu livro "O Movimento Negro Educador" (2017), Gomes demonstra como a luta do movimento negro pela educação não se restringe ao acesso formal às instituições, mas abarca uma disputa mais profunda pelo

reconhecimento e pela valorização dos saberes e das histórias negras.

Essa perspectiva é fundamental para compreender que a efetivação do direito à educação da população negra não pode se limitar à garantia de vagas em escolas existentes tal como elas são. É preciso transformar a própria escola seus currículos, suas práticas pedagógicas, suas referências culturais, sua relação com as comunidades negras e periféricas. O direito à educação, para a população negra, é também o direito a uma educação que a reconheça, que afirme sua humanidade e que contribua para sua emancipação.

4. ESCOLAS NA PERIFERIA: TERRITÓRIO, DESIGUALDADE E DIREITO

4.1. O Território Como Dimensão do Direito

A periferia urbana brasileira não é apenas um endereço. É uma condição social produzida historicamente pela segregação racial e pela distribuição desigual dos recursos públicos no espaço urbano. As cidades brasileiras foram construídas, em grande medida, sobre a expulsão da população negra para suas margens processo que se acelerou com a abolição formal da escravidão em 1888, que libertou os corpos negros sem oferecer terra, escola, trabalho digno ou proteção social.

A distribuição geográfica das escolas públicas e suas condições de funcionamento reproduzem essa lógica segregacionista. Pesquisas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e de organizações como o Todos Pela Educação demonstram consistentemente que escolas localizadas em

territórios periféricos apresentam menor infraestrutura, maior rotatividade docente, menos acesso a materiais pedagógicos e piores indicadores de aprendizagem. Não por acaso, são essas as escolas que atendem majoritariamente a população negra.

O geógrafo Milton Santos, em sua análise sobre o espaço urbano brasileiro, cunhou o conceito de "cidadania mutilada" para descrever a condição de quem habita as periferias: um cidadão formalmente reconhecido pela lei, mas privado das condições materiais e dos serviços públicos necessários para exercer plenamente essa cidadania. A escola pública de qualidade é um desses serviços cuja ausência ou precarização nas periferias configura uma violação sistemática de direitos.

4.2. Dados e Diagnóstico da Desigualdade Educacional Racial

Os dados produzidos pelo Censo Escolar, pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) pintam um quadro alarmante das desigualdades educacionais com recorte racial no Brasil. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) do IBGE, a taxa de analfabetismo entre pessoas pretas e pardas é historicamente superior à taxa verificada entre pessoas brancas. A diferença persiste em todos os grupos etários e regiões do país.

No que diz respeito ao fluxo escolar, jovens negros têm taxas de evasão e abandono escolar significativamente maiores do que jovens brancos. O fenômeno da distorção idade-série quando o estudante está em série inferior à esperada para sua idade afeta desproporcionalmente estudantes negros, revelando as trajetórias

interrompidas e os múltiplos obstáculos que o sistema educacional interpõe a esses sujeitos.

Na educação superior, embora as políticas de ações afirmativas especialmente a Lei de Cotas (Lei n.º 12.711/2012) tenham promovido avanços significativos na presença de estudantes negros nas universidades públicas, a desigualdade racial persiste. Segundo dados do IBGE, a proporção de jovens negros de 18 a 24 anos que frequentam o ensino superior ainda é consideravelmente inferior à de jovens brancos na mesma faixa etária.

Esses dados não podem ser lidos como resultado de diferenças individuais de esforço, talento ou mérito. Eles são o retrato de um sistema que, estruturado pelo racismo, distribui de forma desigual as oportunidades educacionais. Como observa Nilma Lino Gomes, as desigualdades educacionais raciais no Brasil são resultado de processos históricos de exclusão e de um presente marcado por políticas insuficientes e pela persistência do racismo institucional.

4.3. Violência, Segurança Pública e o Ambiente Escolar

A escola na periferia existe em um contexto de violência que não pode ser ignorado em uma análise comprometida com a realidade. Jovens negros periféricos são as principais vítimas da violência letal no Brasil dados do Atlas da Violência apontam sistematicamente que a população negra é assassinada em proporção muito superior à população branca, e que esse fenômeno está fortemente territorializado nas periferias das grandes cidades.

Essa violência tem impacto direto sobre o ambiente escolar e sobre o direito à educação. Estudantes que convivem com o luto de amigos e familiares assassinados, que são abordados de forma

violenta por forças de segurança pública a caminho da escola, que habitam territórios marcados pelo conflito entre facções e pelo estado esses estudantes chegam à escola com experiências que demandam uma resposta pedagógica e institucional que vai muito além da transmissão de conteúdos.

A escola que não reconhece essa realidade, que não dialoga com a experiência dos sujeitos que a habitam, que insiste em uma neutralidade impossível diante da violência que marca os corpos negros periféricos, é uma escola que fracassa em seu dever educacional e em seu compromisso com os direitos humanos. Bell hooks nos ensina que a sala de aula deve ser um lugar de entusiasmo, não de medo e isso exige que se reconheça e se enfrente o que amedronta os corpos que nela habitam.

5. EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE E DIREITOS HUMANOS

5.1. A Pedagogia Crítica e a Tradição Negra de Educação

A compreensão da educação como instrumento de emancipação tem raízes profundas na experiência histórica da população negra. No Brasil escravizado, aprender a ler era, para as pessoas escravizadas, um ato de resistência e um instrumento de luta pela liberdade. Lideranças como Luiz Gama, que aprendeu a ler sozinho e usou esse conhecimento para alforriar centenas de pessoas escravizadas, ou Maria Firmina dos Reis, primeira romancista brasileira e educadora que fundou uma escola mista e gratuita no Maranhão, são expressões de uma tradição negra que sempre compreendeu a educação como elemento central da luta por dignidade e direitos.

Essa tradição ressoa nas obras de bell hooks, que articula a educação com o conceito de práxis de Paulo Freire, a unidade entre reflexão e ação transformadora. Para Hooks, o que está em jogo na sala de aula não é apenas a transmissão de conhecimentos, mas a formação de sujeitos capazes de nomear o mundo, de reconhecer as estruturas de opressão que os cercam e de agir para transformá-las. A educação, nesse sentido, é sempre um ato político.

> *"Para mim, a pedagogia engajada é mais exigente do que a pedagogia crítica ou as pedagogias feministas. Ela requer que o educador se comprometa com um processo de autoatualização que promova seu próprio bem-estar, ao invés de ensinar com um modelo de apenas transmitir informação." (HOOKS, 1994, p. 15)*

No contexto brasileiro, essa perspectiva encontra ressonância no pensamento de Abdias Nascimento, que pensou a educação como elemento central do projeto de emancipação da diáspora africana no Brasil. No campo pedagógico propriamente dito, autores como Eliane Cavalleiro, pesquisadora pioneira nos estudos sobre racismo na educação infantil, e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, que presidiu o Conselho Nacional de Educação e foi uma das arquitetas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, deram contribuições fundamentais para a construção de uma pedagogia comprometida com a equidade racial.

5.2. Educação em Direitos Humanos e o Protagonismo Negro

O campo da Educação em Direitos Humanos oferece um arcabouço complementar para pensar a relação entre escola, raça e emancipação. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), elaborado a partir de 2003, estabelece que a educação em direitos humanos deve contribuir para a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana, de promoção da igualdade e de combate a todas as formas de discriminação.

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Resolução CNE/CP n.º 1/2012) reforçam essa perspectiva ao estabelecer que a educação em direitos humanos deve ser orientada pelos princípios da dignidade humana, da igualdade de direitos, do reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, da laicidade do Estado e da democracia. O documento reconhece expressamente que a educação em direitos humanos implica o reconhecimento e o combate ao racismo e a outras formas de intolerância.

Nilma Lino Gomes destaca que o movimento negro tem sido, historicamente, um dos principais agentes da educação em direitos humanos no Brasil mesmo sem usar necessariamente essa linguagem. Ao lutar pelo reconhecimento da história e cultura africana e afro-brasileira, ao denunciar o racismo na escola, ao criar espaços alternativos de educação como os Quilombos Escola e os movimentos de educação popular nas periferias, o movimento negro tem produzido práticas pedagógicas comprometidas com a transformação social e com a afirmação da humanidade negra.

Essa dimensão é fundamental: a efetivação do direito à educação com recorte racial não pode ser pensada apenas de cima para baixo, como resultado de políticas elaboradas por experts e

implementadas nas comunidades. Ela requer o protagonismo das próprias comunidades negras e periféricas de pais e mães, de educadores e educadoras populares, de jovens organizados nos coletivos e grêmios estudantis, de artistas e griôs que guardam e transmitem os saberes ancestrais.

6. CAMINHOS PARA A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO COM RECORTE RACIAL

6.1. Instrumentos Jurídicos de Exigibilidade

A concretização do direito à educação com recorte racial exige a mobilização de um conjunto de instrumentos jurídicos disponíveis no ordenamento brasileiro. O Ministério Público, tanto estadual quanto federal, tem papel central nessa tarefa, podendo instaurar inquéritos civis e propor ações civis públicas para compelir o Poder Público a adotar medidas concretas de combate à desigualdade racial na educação.

A ação civil pública, prevista na Lei n.º 7.347/1985, é um dos instrumentos mais potentes nesse campo, pois permite a tutela de direitos difusos e coletivos, o que é especialmente relevante quando se trata de desigualdades estruturais que afetam grupos inteiros. O Estatuto da Igualdade Racial e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA — Lei n.º 8.069/1990) oferecem base normativa sólida para fundamentar esse tipo de demanda.

No âmbito do sistema internacional de direitos humanos, o Brasil pode ser responsabilizado por suas omissões no campo da educação racial perante o Comitê para a Eliminação da Discriminação Racial (CERD) e o Comitê dos Direitos da Criança da ONU, por meio dos mecanismos de relatórios periódicos e

comunicações. A Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) e a Corte Interamericana de Direitos Humanos (Corte IDH) também representam instâncias de responsabilização, especialmente em casos de violações graves e sistemáticas.

A implementação plena da Lei n.º 10.639/2003 é, nesse contexto, uma obrigação jurídica que o Estado brasileiro ainda não cumpriu adequadamente. Pesquisas apontam que, mais de vinte anos após a aprovação da lei, sua implementação nas escolas brasileiras é fragmentada e insuficiente. A exigibilidade judicial dessa implementação, por meio de ações coletivas que compelam os sistemas de ensino a capacitar seus professores e a transformar seus currículos, é um caminho a ser mais amplamente explorado pela advocacia de direitos humanos.

6.2. Transformações Pedagógicas e Epistemológicas Necessárias

No plano pedagógico, a efetivação do direito à educação com recorte racial demanda um conjunto de transformações profundas. A formação inicial e continuada de professoras e professores deve incorporar obrigatória e sistematicamente os estudos sobre relações raciais, história africana e afro-brasileira e pedagogias antirracistas. Não se trata de um acréscimo opcional ao currículo de formação docente, mas de uma exigência derivada do compromisso com o direito à educação de qualidade para toda a população.

A construção de currículos que valorizem os saberes e as histórias das comunidades negras e periféricas é uma necessidade urgente. Como demonstra Nilma Lino Gomes, o currículo não é neutro: ele reflete escolhas sobre o que é considerado conhecimento legítimo, sobre quais histórias merecem ser contadas e sobre quais sujeitos

são reconhecidos como produtores de saber. Um currículo comprometido com a equidade racial é aquele que coloca em diálogo diferentes tradições de conhecimento, que afirma a contribuição africana e afro-brasileira para a ciência, as artes e a cultura, e que forma sujeitos capazes de reconhecer e combater o racismo.

A escola precisa também desenvolver práticas de acolhimento e de cuidado que reconheçam as experiências específicas dos estudantes negros e periféricos. Isso inclui o desenvolvimento de protocolos institucionais para o enfrentamento do racismo no ambiente escolar desde as formas mais explícitas de discriminação até as microagressões cotidianas que minam a autoestima e o sentido de pertencimento dos estudantes negros.

O fortalecimento dos grêmios estudantis, das associações de pais e mestres e de outras formas de participação democrática na escola é também um elemento fundamental. A escola democrática aquela em que os sujeitos que a habitam têm voz e poder de decisão é a escola que está em condições de se transformar a partir das necessidades e dos saberes das comunidades que serve.

6.3. Políticas Públicas e Orçamento para a Equidade

Nenhuma transformação educacional ocorre sem recursos. A superação das desigualdades educacionais raciais exige políticas públicas específicas e financiamento adequado. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), reformulado pela Emenda Constitucional n.º 108/2020, incorporou pela primeira vez um fator de equidade que prevê complementação adicional

para sistemas que atendam populações em situação de maior vulnerabilidade. Esse é um avanço importante, mas insuficiente.

É preciso avançar na construção de políticas de ação afirmativa na educação básica que vão além das cotas no ensino superior. Programas de aceleração da aprendizagem para estudantes em distorção idade-série, com atenção específica ao recorte racial; ampliação e qualificação das escolas em tempo integral nas periferias; programas de bolsas e auxílios que reduzam as pressões econômicas que levam ao abandono escolar essas são medidas que precisam de prioridade e financiamento estável.

A valorização do magistério nas escolas periféricas é outro elemento inescapável. A alta rotatividade docente nessas escolas produto, em grande medida, das condições de trabalho mais precárias e dos menores salários pagos em municípios com menor capacidade financeira, prejudica a qualidade do ensino e a construção de vínculos entre escola e comunidade. Políticas de fixação docente, com incentivos específicos para professoras e professores que atuam em territórios de maior vulnerabilidade, podem contribuir para enfrentar esse problema.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso analítico desenvolvido neste artigo permite afirmar com clareza que a garantia do direito à educação para a população negra brasileira especialmente para as crianças e os jovens que habitam as periferias urbanas é uma questão de direitos humanos que demanda urgência e comprometimento político, jurídico e pedagógico.

O arcabouço normativo existe: a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Igualdade Racial, a Lei n.º 10.639/2003, os tratados internacionais de direitos humanos ratificados pelo Brasil todos esses instrumentos oferecem fundamentos sólidos para a exigência de uma educação pública de qualidade, antirracista e comprometida com a emancipação dos sujeitos negros e periféricos. O problema é a distância entre a norma e a realidade.

Essa distância não é casual. Ela é produto do racismo estrutural que, como demonstramos a partir de Silvio de Almeida, Frantz Fanon, bell hooks e Nilma Lino Gomes, organiza as estruturas sociais de forma a reproduzir sistematicamente as desigualdades raciais. Superá-la requer, portanto, não apenas políticas compensatórias pontuais, mas uma transformação estrutural que atinja os fundamentos do sistema educacional e do pacto social brasileiro.

A educação como prática de liberdade, nos termos de bell hooks e Paulo Freire, é aquela que forma sujeitos capazes de nomear o mundo e de agir para transformá-lo. No contexto das periferias urbanas brasileiras, essa educação significa também formar sujeitos capazes de reconhecer as violações de direitos a que estão submetidos e de organizar-se coletivamente para exigi-los. Significa formar advogados e advogadas que reconhecem no direito um instrumento de luta; professoras e professores que veem em sua prática pedagógica um compromisso com a emancipação; ativistas e lideranças comunitárias que articulam o saber jurídico com o saber das ruas e das comunidades.

A escola da periferia pode ser esse espaço. Para isso, ela precisa de investimento, de políticas públicas consistentes, de professores valorizados, de currículos que afirmem a humanidade negra e de

uma sociedade que reconheça, finalmente, que a dívida histórica para com a população negra brasileira passa, necessariamente, pela garantia plena do direito à educação.

Como dizia Beatriz Nascimento, intelectual e ativista negra brasileira, o corpo negro é um território. E como todo território, ele tem história, tem direitos, tem resistência. A escola que reconhece e honra essa história é a escola que contribui para a construção de um Brasil menos desigual, menos racista e mais humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. Racismo estrutural. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática Historia e Cultura Afro-Brasileira. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei n.º 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Diário Oficial da União, Brasília, 21 jul. 2010.

BRASIL. Lei n.º 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. Diário Oficial da União, Brasília, 30 ago. 2012.

CAVALLEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

COMITÊ DE DIREITOS ECONÔMICOS, SOCIAIS E CULTURAIS (CESCR). Comentário Geral n.º 13: O direito à educação (artigo 13 do PIDESC). Genebra: ONU, 1999.

FANON, Frantz. Peles negras, máscaras brancas. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008 [1952].

FANON, Frantz. Os condenados da terra. Tradução de Enilce Albergaria Rocha e Lucy Magalhães. Juiz de Fora: UFJF, 2005 [1961].

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013 [1994].

HOOKS, bell. Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática. Tradução de Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua): educação 2023. Rio de Janeiro: IBGE, 2024.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA); FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). Atlas da Violência 2023. Brasília: IPEA, 2023.

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

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial. Nova York: ONU, 1965.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Nova York: ONU, 1966.

SANTOS, Milton. O espaço do cidadão. 7. ed. São Paulo: Edusp, 2007.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. Educação, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 489-506, set./dez. 2007.

---

[1] Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Rosana/SP, Brasil. LATTES: https://lattes.cnpq.br/2812843458226681. ORCID: https://orcid.org/0009-0000-6044-3100. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[2] Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Campo Grande/MS, Brasil. LATTES: http://lattes.cnpq.br/4321634641591863. ORCID: https://orcid.org/0009-0000-9730-725. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[3] Mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Especialização em Arte-educação pela Universidade Cândido Mendes - UCAM, Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, cursando Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional na Faculdade São Judas Tadeu. Diretora de Ensino do campus São João de Meriti do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - IFRJ. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail. Lattes: http://lattes.cnpq.br/9029116103282606. Orcid: 0000-0001-8784-8204.

[4] Faculdade Teológica Sul Americana- FTSA, Londrina-PR. Lattes: http://lattes.cnpq.br/4692194064527573. ORCID: https://orcid.org/0009-0007-3625-8993. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[5] UNIDERP, São Luís/MA, Brasil. LATTES: 0238826260964637. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0182-5461. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[6] Estudante de Direito, UNESA, Rio de Janeiro, Brasil. Lattes: https://lattes.cnpq.br/6598611812250891 ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7151-0508. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[7] Especialista em direito trabalhista e previdenciário - Uniamerica. Lattes: http://lattes.cnpq.br/1263672634170622 E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[8] Mestre em Educação, Culturas e Identidades-UFRPE - Universidade Federal Rural de Pernambuco. CIDADE/ESTADO, PAÍS: Recife, Pernambuco, Brasil. Lattes: https://lattes.cnpq.br/2418634542398654. ORCID: https://orcid.org/0009-0005-4864-7641. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[9] Bacharela em Administração pela Universidade do Sul de Santa Catarina (2011), Ciências Contábeis pela Universidade do Sul de Santa Catarina (2015), Direito pela Universidade do Sul de Santa Catarina (2018) e Tecnólogo em Gestão Pública (2018). Láurea Acadêmica em Direito e Gestão Pública. Cursou o módulo I e II da Escola Superior da Magistratura Catarinense - ESMESC (2019-2020). Pós Graduada em Direito Público - Convênio ESMESC - FURB (2019-2021) e Pós Graduada em Direito Aplicado Convênio ESMESC - FURB (2020-2021) . Professora de graduação nas áreas de Direito Tributário, Administrativo, Processo Tributário/Administrativo e Processo Civil. Coordenadora do Curso de Direito - Polo Palhoça (Faculdade Metropolitana de Palhoça mantida pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci - Uniasselvi). Advogada. Lattes: http://lattes.cnpq.br/6053922230380193. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail