

POVO NEGRO: RACISMO, APAGAMENTO IDENTITÁRIO E A INVIABILIZAÇÃO NOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS

Lívia Barbosa Pacheco Souza

Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Especialista em Educação em Gênero e Direitos Humanos (NEIM-UFBA), em Gênero e Sexualidade na Educação (NUCUS-UFBA) e em Educação para as Relações Étnico-Raciais (UNIAFRO-UNILAB), discente da Licenciatura em Pedagogia da UNEB.

<https://orcid.org/0000-0002-3148-5536>

<http://lattes.cnpq.br/5978999436523962>

E-mail: adm.liviapacheco@gmail.com

DOI-Geral: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2022.V1N4>

DOI-Individual: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2022.V1N4-18>

RESUMO: Neste artigo, argumento que os pesquisadores podem usar a análise dos espaços raciais para entender e enquadrar como os professores reconhecem e resistem ao racismo estrutural. Dessa forma, foi realizada uma revisão de literatura qualitativa, afim de se compreender a literatura acerca da visão educacional dos docentes quanto aos espaços de resistência racial. O discurso alocrônico normaliza as condições desiguais em escolas racialmente segregadas, ocultando o fato de que essas condições são efeitos de políticas específicas e fazendo com que pareçam fatos da vida inquestionáveis e tidos como certos. Uma compreensão racialmente liberal de raça apenas se concentra no racismo “como um desafio psicológico e interpessoal” relacionado ao preconceito. Esse entendimento apenas aborda o racismo ao focar nas percepções individuais específicas de pessoas de cor e falha em abordar o racismo como um problema estrutural enraizado em nosso sistema econômico e político. Importante para a análise é entender que a raça é um meio de controlar a distribuição de recursos. Mais pesquisas são necessárias para entender como os professores podem resistir à supremacia branca em suas salas de aula e, ao mesmo tempo, ensinar seus alunos a lidar com a supremacia branca que enfrentarão em outros ambientes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Racismo. Espaços Raciais.

BLACK PEOPLE: RACISM, IDENTITY DELETION AND THE INVIABILITY IN EDUCATIONAL SPACES

ABSTRACT: In this article, I argue that researchers can use the analysis of racial spaces to understand and frame how teachers recognize and resist structural racism. Thus, a qualitative literature review was carried out in order to understand the literature about the educational vision of teachers regarding spaces of racial resistance. Allochronic discourse normalizes unequal conditions in racially segregated schools, obscuring the fact that these conditions are effects of specific policies and making them seem like unquestionable and taken-for-granted facts of life. A racially liberal understanding of race only focuses on racism “as a psychological and interpersonal challenge” related to prejudice. This understanding only addresses racism by focusing on the specific individual perceptions of people of color and fails to address racism as a structural problem rooted in our economic and political system. Important for the analysis is to understand that race is a means of controlling the distribution of resources. More research is needed to understand



how teachers can resist white supremacy in their classrooms while teaching their students how to deal with the white supremacy they will face in other settings.

KEYWORDS: Education. Racism. Racial Spaces.

INTRODUÇÃO

Diz-se corretamente que o racismo é uma chaga da humanidade. Mas é preciso que não nos contentamos com essa frase. É preciso procurar incansavelmente as repercussões do racismo em todos os níveis de sociabilidade (FANON, 2008, p. 82).

Nas escolas males sociais como pobreza, políticas sociais ineficazes e acesso desigual a recursos afetam pessoas de cor de forma mais severa (GUINIER; TORRES, 2002). Isso não é menos verdade nas escolas públicas do país, onde os efeitos da pobreza e os recursos insuficientes e desigualmente alocados prejudicam particularmente o sucesso acadêmico dos alunos de cor. Além disso, o aumento da padronização e testes de alto risco nas escolas criaram um ambiente especialmente prejudicial para alunos tradicionalmente marginalizados (BLAISDELL, 2010, 2012; DUNCAN, 2005).

A dependência excessiva da escola em currículos e avaliações padronizados contribuiu para essa disparidade e criou um ambiente escolar inóspito para as tentativas dos professores de buscar maior equidade racial (BLAISDELL, 2010, 2012). Quando os professores entendem o nível estrutural do racismo em suas escolas e salas de aula, eles podem entender melhor e combater as práticas institucionais que contribuem para a disparidade racial.

Neste artigo, argumento que os pesquisadores podem usar a análise dos espaços raciais para entender e enquadrar como os professores reconhecem e resistem ao racismo estrutural. Segundo Iglesias (2002, p. 310), “o termo 'espaços raciais' refere-se a uma realidade social criada e experimentada por meio de padrões de mobilidade e imobilidade que organizado em torno da lógica e das práticas históricas da supremacia branca”.

Leonardo (2004, p. 137) explica que a supremacia branca envolve “atos, decisões e políticas perpetradas por sujeitos brancos sobre pessoas de cor” e “processos diretos que asseguram a dominação e os privilégios associados à [branquitude]”. No contexto das escolas, então, os espaços raciais são lugares onde os direitos dos alunos estão sujeitos a uma hierarquia racializada que privilegia os brancos e marginaliza os não-brancos.

Dessa forma, foi realizado uma revisão de literatura qualitativa, afim de se compreender a literatura acerca da visão educacional dos docentes quanto aos espaços de resistência racial.

RACISMO ESTRUTURAL

O racismo estrutural é uma condição que afeta e é perpetuada por instituições sociais como as escolas:

De uma perspectiva estrutural, a causalidade é entendida como cumulativa dentro e entre os domínios. É um produto da interação recíproca e mútua dentro e entre as instituições. O racismo institucional muda nosso foco dos motivos de pessoas individuais para práticas e procedimentos dentro de uma instituição. O racismo estrutural desloca nossa atenção do cenário único e intrainstitucional para arranjos e interações interinstitucionais. Esforços para identificar a causalidade em um momento particular de decisão dentro de um domínio específico subestimam os efeitos cumulativos da discriminação (POWELL, 2008, p. 796).

Uma visão estrutural do racismo é importante porque ajuda a explicar como fatores fora da escola afetam os alunos de cor dentro e fora dos contextos escolares. Além disso, essa visão precisa levar em consideração como instâncias particulares de disparidade racial (ou seja, situações específicas em que pessoas de cor não são tão bem-sucedidas quanto os brancos, não têm os mesmos recursos que os brancos ou sofrem de males sociais mais do que os brancos) são os resultado de políticas sociais e políticas históricas e contínuas enraizadas na supremacia branca.

Se observarmos como existem práticas escolares específicas dentro do contexto de práticas de escala mais ampla de muitas instituições sociais (como instituições financeiras que controlam empréstimos e instituições governamentais que gerenciam políticas de habitação e transporte), essas práticas em nível escolar podem ser analisadas com mais precisão por sua contribuição para a disparidade racial em nível social.

A literatura sobre espaços raciais fornece informações sobre o racismo estrutural, onde pessoas de cor enfrentaram e continuam a enfrentar a segregação baseada em moradia, transporte e práticas econômicas:

Cinquenta anos de pesquisa em ciências sociais demonstraram que bairros racialmente isolados e economicamente pobres restringem as

opções de emprego para os jovens, contribuem para problemas de saúde, expõem as crianças a taxas extremamente altas de crime e violência e abrigam algumas das escolas de pior desempenho. (POWELL, 2008, p. 804).

Em essência, quando pessoas de cor são segregadas em bairros que afetam negativamente seu acesso a direitos sociais iguais, elas sofrem sérias consequências.

Como Mandell (2008) explica, “O efeito dessas políticas nos bairros negros foi agudo, criando uma subclasse urbana negra, separada econômica, social e culturalmente da segurança e estabilidade encontradas na sociedade branca” (p. 325). Quando os bairros são racialmente segregados, é claro que isso afeta os estudantes de cor que vivem neles.

A segregação é causada e aplicada com políticas econômicas, habitacionais e de transporte pelos governos federal, estaduais e locais e outras instituições sociais (MANDELL, 2008). No que diz respeito à habitação:

Segregação institucionalizada e apartheid contra afro-americanos e outros não-brancos – refletiu-se em códigos de zoneamento urbano e suburbano, convenções raciais restritivas em imóveis e práticas de investimento e empréstimo, redlining por instituições financeiras, práticas comerciais privadas discriminatórias e distribuição de investimentos públicos (HOLMES, 1997, p. 294).

Como Chang e Smith (2008, p. 745) argumentam, “a discriminação habitacional que permanece sem solução é um dano contínuo”. Mandell (2008) descreve como várias práticas de empréstimos bancários e federais e políticas de zoneamento segregaram negros de brancos e criaram enclaves brancos suburbanos e “guetos” urbanos (por exemplo, através da criação de habitações públicas em grandes complexos de apartamentos no centro da cidade)

Da mesma forma, as políticas de transporte público que determinam onde as rodovias serão construídas aumentaram ainda mais o acesso dos subúrbios brancos a melhores empregos e recursos e limitaram ainda mais o acesso de bairros não-brancos (MANDELL, 2008).

Mandell explica que as condições resultantes dos espaços urbanos racializados (incluindo a falta de acesso a recursos e empregos devido às políticas de transporte) foram e continuam a ser usadas pelos brancos para rotular a população majoritariamente negra de maneiras negativas, uma prática que continua a segregar brancos de não-brancos. Como explicam Chang e Smith (2008), essas não são apenas práticas do passado – as

práticas de redlining persistem hoje e a segregação habitacional agora afeta populações mais novas de não-brancos (por exemplo, asiáticos e latinos).

Essas políticas estão enraizadas no fato de que a brancura funciona como uma forma de propriedade. Harris (1993) explica como a brancura funciona como propriedade na medida em que confere o direito de usar e desfrutar ou, alternativamente, de negar o acesso aos recursos. Se as pessoas ou comunidades forem consideradas não-brancas – ou seja, se não possuírem a branquitude – elas não têm acesso aos privilégios que a branquitude oferece, que incluem acesso igualitário aos bens sociais e materiais.

Uma vez que essas políticas segregam pessoas de cor em bairros racialmente separados – bairros com menos recursos, menos oportunidades e maior pobreza e criminalidade – a cultura dentro desses bairros é então criticada de forma racializada. Ou seja, a cultura das pessoas de cor nesses bairros é rotulada a partir da perspectiva dos brancos com mais privilégio econômico e racial.

Em parte, a cultura dos espaços não brancos é criticada especificamente porque não existe no espaço branco. Os subúrbios brancos passaram a significar a quintessência do bairro americano (MANDELL, 2008). As áreas urbanas com maior concentração de não-brancos não correspondem a esse ideal na aparência ou nas práticas culturais. Embora a brancura não seja nomeada, é o padrão usado para rotular o valor social de um bairro. Uma vez que as comunidades são consideradas carentes da propriedade da branquitude, podem ser criadas políticas que negam a essas comunidades o direito de usar e desfrutar de direitos e recursos iguais.

Calmore (1995, p. 1244) descreve isso como o argumento da “cultura da segregação”. Basicamente, esse argumento afirma que as pessoas de cor que residem em bairros segregados desenvolveram uma cultura incompatível com o sucesso por causa de sua segregação da cultura branca. O discurso da cultura de segregação enraíza perspectivas deficitárias em noções de lugar e espaço. Ele substancia perspectivas deficitárias sobre pessoas de cor, localizando noções de inferioridade cultural em suas comunidades racialmente segregadas.

Como explica Mills (1997), as pessoas estão associadas ao espaço de onde vêm ou parecem vir. Conectar a inferioridade cultural a esses espaços físicos (reais ou

imaginários) legitima a visão das pessoas como inferiores – taxas de criminalidade mais altas, resultados de saúde mais baixos e falta de sucesso acadêmico nessas comunidades podem ser usados como justificativas de pontos de vista deficitários. Além disso, o foco no espaço faz parecer que essas perspectivas de déficit não estão sendo atribuídas por causa da raça. Dessa forma, alimenta o racismo inconsciente:

O racismo inconsciente é uma forma de racismo que aceita tacitamente as normas e privilégios brancos dominantes. Não é a ausência de consciência (isto é, não inconsciência), mas uma consciência prejudicada ou uma maneira distorcida de pensar sobre a raça em comparação, por exemplo, com a consciência crítica (KING, 1991, p. 133).

O discurso da cultura de segregação muda de culpar pessoas de cor diretamente para culpar as comunidades de onde as pessoas vêm. Ele promove perspectivas deficitárias de pessoas de cor, ao mesmo tempo em que obscurece a natureza racializada dessas perspectivas.

Calmore (1995) critica o argumento da cultura de segregação porque (1) ignora que as pessoas de cor foram sistematicamente colocadas em tais espaços racializados (através de empréstimos, transporte de massa e políticas habitacionais) e (2) se baseia em as normas brancas para julgar a cultura não-branca que existe nesses espaços. Em outras palavras, pessoas de cor foram empurradas para bairros com taxas de criminalidade mais altas e menos recursos econômicos, muitas vezes foram impedidas de se mudar para bairros com mais recursos e depois foram culpadas pelas condições dentro dos bairros segregados, condições criadas por segregação racial e econômica.

Usando normas culturais dominantes não identificadas e não reconhecidas, os brancos rotulam inconscientemente o comportamento e a cultura nesses bairros como, na melhor das hipóteses, antitéticos ao sucesso e, na pior, desviantes, e usam esses rótulos como um direito de negar às pessoas o acesso aos recursos sociais.

No entanto, como afirmado acima, que a cultura das pessoas nesses bairros é de alguma forma mais desviante é uma construção de ver a cultura através de uma perspectiva branca dominante e não nomeada. Powell (2008, p. 798) descreve este processo como “erro de atribuição fundamental”, onde o comportamento das pessoas (especialmente quando não adere à norma branca) é atribuído às suas disposições subjacentes e não às condições físicas em que vivem.

Além disso, como afirma Calmore (1995), a alegação de que a cultura das pessoas em bairros racializados é desviante é uma falsa análise baseada em estereótipos – não há evidências de que pessoas de cor adotem qualquer cultura “desviante” específica nesses bairros urbanos pobres. No entanto, essa rotulagem é em parte permitida porque acredita-se que os não-brancos vivam nesses bairros segregados e carentes completamente por opção (CHANG; SMITH, 2008). No final, o discurso da cultura da segregação, que se baseia na função subjacente da branquitude como propriedade, ajuda a sustentar o racismo estrutural que cria espaços racializados.

ESCOLA COMO ESPAÇOS RACIAIS

Chang e Smith (2008) explicam como a formação de espaços raciais leva a escolas racialmente segregadas e como essa segregação afeta negativamente o financiamento e os recursos escolares. Outros pesquisadores também explicaram o acesso desigual aos recursos educacionais (MICHELSON, 2003a, 2003b).

Michelson (2003a, 2003b), por exemplo, explica a persistência da segregação entre escolas e como as escolas de minorias têm menos materiais acadêmicos, oferecem menos opções de cursos de Colocação Avançada e utilizam mais salas de aula monitoradas. Em outro exemplo, Clotfelter et al. (2005) mostraram em estudo – é mais provável que alunos negros sejam ensinados por professores novatos e alunos brancos por professores experientes.

Além disso, Duncan (2005) explica como as escolas urbanas submetem seus alunos a condições antiquadas e inadequadas, mesmo quando de fato existem recursos mais atualizados e adequados. Apesar dessas evidências mostrarem o acesso desigual aos recursos educacionais, as perspectivas de déficit são frequentemente usadas para explicar a disparidade no desempenho acadêmico.

Uma maneira pela qual as escolas usam perspectivas de déficit para transferir a culpa pelas condições escolares inferiores para os próprios alunos é com o discurso alocrônico (DUNCAN, 2005). O discurso alocrônico é uma forma de usar a linguagem para associar uma pessoa ou comunidade a outro tempo, e “tem uma função discursiva

que molda as normas raciais na sociedade de forma a torná-las 'senso comum' e susceptíveis de serem tomadas como certas por maioria dos indivíduos” (p. 94).

O discurso alocrônico normaliza as condições desiguais em escolas racialmente segregadas, ocultando o fato de que essas condições são efeitos de políticas específicas e fazendo com que pareçam fatos da vida inquestionáveis e tidos como certos. Duncan explica, conceitos como 'inner-city' e 'urbano' reiteram o 'selvagem', 'primitivo' e 'bárbaro' no presente certas e suas escolas aplicações e alunos para são indicativos do alocronismo que informa o público da educação.

Ao associar o espaço escolar a um outro tempo, esses conceitos recolocam nos alunos a causa das condições escolares inferiores. Assim como as pessoas estão associadas a percepções sobre os espaços em que vivem, os alunos de escolas com recursos desiguais estão associados a percepções sobre as escolas que frequentam. O discurso alocrônico, portanto, conecta noções de inferioridade a um espaço escolar específico e apoia o discurso mais amplo da cultura da segregação que perpetua perspectivas deficitárias.

Além da segregação interescolar, os alunos de cor vivenciam a segregação dentro de escolas supostamente integradas. Por exemplo, estudantes negros sendo ensinados por professores menos experientes é um problema não apenas em escolas segregadas, mas também dentro de escolas racialmente integradas (CLOTFELTER et al., 2005). Nas escolas integradas, os alunos negros e latinos também continuam sub-representados na educação de superdotados (FORD et al., 2013). Além disso, o rastreamento racializado continua a segregar alunos de cor, especialmente quando eles frequentam escolas de maioria branca (TYSON, 2011).

Essa segregação dentro da escola é perpetuada pelo mesmo discurso da segregação interescolar. As perspectivas da cultura de segregação apoiam o uso de práticas institucionais que ignoram os fatores sócio-históricos que restringiram o acesso de estudantes de cor a recursos que podem ajudá-los a ter sucesso. Quando esses alunos não se saem tão bem academicamente quanto seus colegas brancos, a escola usa métodos alocrônicos nos discurso para rotulá-los.

Isso é percebido na linguagem que rotula esses alunos como “em risco” – ou “frágeis”, termo utilizado nas escolas deste estudo – linguagem que localiza nos alunos a origem do problema. Esses rótulos são frequentemente aplicados pelo uso de testes padronizados e práticas de classificação (DUNCAN, 2005) e têm consequências graves sobre como os alunos são tratados na escola. Eles podem afetar sua colocação nas classes, suas taxas de retenção e seu acesso a uma educação mais rigorosa e significativa.

Como Tyson (2011) explica, as escolas aparentemente dessegregadas não são, na verdade, integradas, em grande parte por causa de práticas como o rastreamento racializado. Em outras palavras, em escolas com uma mistura de alunos de cor e alunos brancos, o rastreamento geralmente faz com que os alunos de cor estejam em classes separadas dos alunos brancos.

O trabalho de Tyson se concentra nas escolas secundárias, mas o rastreamento racializado também ocorre nas escolas primárias, muitas vezes no nível da sala de aula. Nas escolas primárias, os rótulos alocrônicos podem levar os alunos da mesma classe a pertencerem a diferentes grupos de leitura e matemática, com alunos de cor pertencendo a grupos de nível inferior com currículo de nível inferior (BLAISDELL, 2010).

Tal rastreamento “mantém um conjunto de condições nas quais o sucesso acadêmico está vinculado à brancura” (TYSON, 2011, p. 6) e, assim, mantém a supremacia branca. Testes padronizados também mantêm a supremacia branca (LEONARDO, 2007) e são usados para justificar práticas segregacionistas como rastreamento.

A ideologia liberal que domina os ambientes educacionais (BLAISDELL, 2009) interpreta essas práticas como neutras – ou seja, não favorecem um grupo em detrimento de outro. Afinal, todos os alunos fazem os mesmos testes, são avaliados pelos mesmos critérios e, portanto, considerados como tendo as mesmas oportunidades de sucesso quando estão na escola.

Essa visão, no entanto, ignora as condições do racismo institucional e estrutural que impedem o desempenho acadêmico de estudantes de cor e não considera a cumplicidade das instituições sociais na perpetuação da discriminação racial. As escolas perpetuam ainda mais a segregação quando confiam excessivamente nas pontuações dos

testes para rastrear e reter alunos, impedem que tenham acesso à educação para superdotados, afastam-nos dos professores mais experientes e restringem seu acesso ao currículo. Assim, tais práticas recriam escolas, e até salas de aula individuais, como espaços raciais.

Nesses espaços, as respostas da escola à disparidade racial são ineficazes porque essas respostas ignoram o próprio papel da escola na segregação dos alunos de cor. Ou seja, essas respostas – neste estudo, uso como exemplo o ensino da alfabetização – são ineficazes porque se baseiam no *de-racing*. Stec (2007) descreve a *desratização* como ignorar as estruturas sociais e as práticas institucionais que sustentam a hierarquia racial. Ao focar nos efeitos da disparidade racial, ela ignora a causa. Como explica Tyson (2011, p. 6) no caso do rastreamento, “tentamos tratar o sintoma (equiparando conquista com brancura), enquanto a doença (rastreamento radicalizado) não é controlada”. A *descompetição* limita as respostas à disparidade racial, concentrando-se em soluções individuais:

De-racing prevê que alguém pode e deve sair de um status baseado em grupo e suplantá-lo com um ethos individual que enfatiza o progresso meritório em direção a objetivos realizáveis e concretos... - ponto de vista racial. Tal ponto de vista não racial é importante para os grupos que detêm o poder porque não permite que sejam vistos como grupos, mas funciona para manter o poder baseado no grupo, no entanto (STEC, 2007, p. 39).

Dentro dos espaços raciais, os brancos têm maior acesso aos recursos educacionais. *De-racing* enquadra o aumento de acesso como sendo devido ao mérito individual dos alunos e, em seguida, exige que as respostas à disparidade racial sejam focadas no nível individual. Nas escolas, as respostas menosprezadas à disparidade racial se manifestam em intervenções como tutoria ou abordagens de retirada, que não abordam a sala de aula e as práticas escolares que criam espaços raciais em primeiro lugar. *De-racing* ajuda a manter o espaço racializado porque dá a aparência de trabalhar na disparidade racial ao mesmo tempo em que apoia a supremacia branca.

PROFESSORES ALFABETIZADOS RACIALMENTE

O domínio da cultura de segregação e dos discursos alocrônicos muitas vezes levou os professores a serem cúmplices do racismo inconsciente, da perpetuação da

disparidade racial e da desratização de sua resposta à desigualdade racial. É essencial que os professores tenham uma compreensão do racismo estrutural, pois esse tipo de entendimento os ajuda a ver como suas salas de aula podem exacerbar ou resistir à supremacia branca, como eles, como professores, podem limitar ou aumentar seus alunos, acesso ao currículo.

Uma compreensão racialmente liberal de raça apenas se concentra no racismo “como um desafio psicológico e interpessoal” relacionado ao preconceito. Esse entendimento apenas aborda o racismo ao focar nas percepções individuais específicas de pessoas de cor e falha em abordar o racismo como um problema estrutural enraizado em nosso sistema econômico e político. A alfabetização racial, por outro lado, inclui uma compreensão estrutural do racismo. Ao analisar a supremacia branca subjacente ao sistema econômico e político, enfoca a conexão entre raça e espaço.

Importante para a análise é entender que a raça é um meio de controlar a distribuição de recursos. Mais pesquisas são necessárias para entender como os professores podem resistir à supremacia branca em suas salas de aula e, ao mesmo tempo, ensinar seus alunos a lidar com a supremacia branca que enfrentarão em outros ambientes. Uma maneira potencial de estudar essa questão seria analisar como a análise dos espaços raciais poderia ser usada em conjunto com uma pedagogia culturalmente relevante e especialmente com o desenvolvimento da consciência crítica.

Como argumenta Ladson-Billings (1995, p. 162), o ensino culturalmente relevante exige que os alunos “desenvolvam uma consciência sociopolítica mais ampla que lhes permita criticar as normas, valores, costumes e instituições culturais que produzem e mantêm as desigualdades sociais”.

Pode ter sido o caso de esses professores terem ajudado os alunos a desenvolver consciência crítica, mas este estudo não examinou isso. Portanto, a questão de como os professores podem criar salas de aula mais igualitárias e ajudar seus alunos a desenvolver a consciência crítica necessária para navegar em um espaço escolar racializado mais amplo precisa ser respondida

Mais pesquisas também são necessárias sobre o desenvolvimento da alfabetização racial. Embora os professores deste estudo tenham mostrado que a alfabetização racial é

importante para resistir à racialização do espaço, este estudo não examinou como esses professores chegaram a esse entendimento. Os programas de formação de professores podem ajudar os professores em formação a obter uma maior compreensão de seus alunos de cor e desenvolver uma educação multicultural e práticas de ensino culturalmente relevantes, mas ainda restam dúvidas sobre o quanto essa preparação permite que os professores afetem as escolas em que acabam trabalhando (SLEETER; OWUOR, 2011).

Mesmo com essa preparação,

Muitos estudos mostram que os professores brancos em formação carecem de compreensão de como o racismo foi institucionalizado no sistema educacional americano e como essa ação perpetua desigualdades na distribuição de recursos educacionais (SLEETER; OWUOR, 2011, p. 527).

Além disso, professores novatos têm dificuldade em integrar currículos e pedagogias multiculturais e culturalmente relevantes porque enfrentam “profundas lutas causadas por currículo padronizado, testes padronizados, políticas escolares, restrições de tempo e pressões da administração e colegas de ensino” (p. 532).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo mostrou que práticas como essas podem impedir a educação de alunos negros porque sustentam o racismo estrutural. Também mostrou que a alfabetização racial pode ajudar os professores a navegar nessas práticas, mas são necessárias mais pesquisas sobre como os professores desenvolvem a alfabetização racial. Permanecem as perguntas sobre se é como os formadores de professores podem promover nos professores em formação e em serviço o conhecimento e as habilidades necessárias para navegar e responder às barreiras estruturais à equidade.

Em exame crítico de raça, preconceito, desigualdade racial e racismo está ocorrendo em todos os níveis de nossa sociedade, e pesquisadores, educadores e defensores propuseram estratégias antirracismo para uma variedade de ambientes, inclusive nos espaços educacionais.

Para implementar e sustentar uma abordagem antirracista, os educadores precisam entender a história racial dos programas para espaços educacionais e o racismo nos mesmos ambientes.

REFERÊNCIAS

- BLAISDELL, B. Prática crítica de corrida na era da reforma baseada em padrões: a história de uma escola primária. **Peace Studies Journal**, 3, 91–118, 2010.
- BLAISDELL, B. Um acadêmico em sala de aula: descobrindo e resistindo às barreiras à equidade racial na escola pública. Em S. Hughes & T. Berry (Eds.), *O significado em evolução da raça: Vivendo, aprendendo e ensinando* (pp. 147–162). Cresskill, NJ: **Hampton Press**, 2012.
- BLAISDELL, B. Vendo com olhos poéticos: teoria racial crítica e passando de formas liberais para formas críticas de pesquisa racial em sociologia da educação. **Rotterdam: Sense Publishers**, 2009.
- CALMORE, J. O. Espaço racializado e a cultura da segregação: “Cortando uma pedra de esperança de uma montanha de desespero”. **Revisão de Direito da Universidade da Pensilvânia**, 143, 1233–1273, 1995.
- CHANG, R. S.; SMITH, C. E. Uma homenagem ao professor John O. Calmore: John Calmore's América. **North Carolina Law Review**, 86, 739-767, 2008.
- CLOTFELTER, C. T. Et al. Quem ensina quem? Raça e a distribuição de professores iniciantes. **Economics of Education Review**, 24, 377–392, 2005.
- DUNCAN, G. A. Etnografia racial crítica na educação: Narrativa, desigualdade e problema da epistemologia. **Raça, Etnia e Educação**, 8, 93–114, 2005.
- DUNCAN, G. A. Etnografia racial crítica na educação: Narrativa, desigualdade e problema da epistemologia. **Raça, Etnia e Educação**, 8, 93–114, 2005.
- FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: **EDUFBA**, 2008.
- FORD, D. Y. Et al. Educação superdotada e alunos culturalmente diferentes: examinando o preconceito e a discriminação por meio de microagressões. **Gifted Child Today**, 36, 205–208, 2013.
- GUINIER, L.; TORRES, G. *Alistando a raça, resistindo ao poder, transformando a democracia*. Cambridge, MA: **Harvard University Press.**, 20002.
- HARRIS, C. I. Brancura como propriedade. **Harvard Law Review**, 106, 1709-1791, 1993.
- HOLMES, H. Comunidades justas e sustentáveis. Em RD Bullard & GS Johnson (Eds.), *Apenas transporte: Desmantelamento raça e barreiras de classe à mobilidade* (pp. 22-32). Gabriola Island, BC: **Nova Sociedade**, 1997.

IGLESIAS, E. M. Mercados globais, espaços raciais e o papel da teoria crítica da raça na luta pelo controle comunitário dos investimentos: uma análise institucional de classe. Em F. Valdes, JM Culp e AP Harris (Eds.), *Encruzilhada, direções e uma nova teoria crítica da raça* (pp. 310– 336). Filadélfia, PA: **Temple University Press.**, 2002.

KING, J. E. Racismo inconsciente: Ideologia, identidade e a deseducação dos professores. **The Journal of Negro Education**, 60, 133–146, 1991.

LADSON-BILLINGS, G. Mas isso é apenas um bom ensino! O caso de relevância cultural pedagogia. **Theory into Practice**, 34, 159–165, 1995.

LEONARDO, Z. A cor da supremacia: além do discurso do 'privilégio branco'. **Filosofia e Teoria Educacional**, 36, 138–152, 2004.

LEONARDO, Z. A guerra nas escolas: NCLB, criação da nação e a construção educacional da branquitude. **Raça Etnia e Educação**, 10, 261–278, 2007.

MANDELL, B. Reificação racial e aquecimento global: uma verdade verdadeiramente inconveniente. **Terceiro World Law Journal**, 28, 289–343, 2008.

MICHELSON, R. A. Alcançando a igualdade de oportunidades educacionais após a retirada judicial de remédios sensíveis à raça: lições da Carolina do Norte. **American Law Review**, 52, 1477–1506, 2003^a.

MICHELSON, R. A. As consequências acadêmicas da dessegregação e segregação: evidências das escolas de Charlotte-Mecklenburg. **North Carolina Law Review**, 81, 1513–1562, 2003^b.

MILLS, C. W. O contrato racial. Ithaca, NY: **Cornell University Press.**, 1997.

POWELL, J. A. Uma homenagem ao professor John O. Calmore: Racismo estrutural: construindo sobre as ideias de John Calmore. **North Carolina Law Review**, 86, 791-816, 2008.

SLEETER, C. E.; OWUOR, J. Pesquisa sobre o impacto da preparação de professores para ensinar diversos alunos: a pesquisa que temos e a pesquisa de que precisamos. **Action in Teacher Education**, 33, 524–536, 2011.

STEC, J. A desconcentração da pobreza como um exemplo do dilema de convergência de interesses de Derrick Bell: interesses de neutralidade branca, prisões e mudanças nas cidades do interior. **Northwestern Journal of Law and Social Policy**, 2, 30-62, 2007.

TYSON, K. Integração interrompida: Rastreamento, estudantes negros e atuação como branco depois Marrom. Nova York, NY: **Oxford University Press.**, 2011.

Data de submissão: 24/12/2022. Data de aceite: 27/12/2022. Data de publicação: 28/12/2022.