

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA, TURISMO E HUMANIDADES
CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

Geovana Oliveira da Silva

Racismo estrutural no ensino de geografia - Ensino fundamental anos finais

Sorocaba, SP

2026

Geovana Oliveira da Silva

Racismo estrutural no ensino de geografia - Ensino fundamental anos finais

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Departamento de Geografia, Turismo e
Humanidades da Universidade Federal de São
Carlos

Orientadora: Profa. Neusa de Fatima Mariano

Sorocaba, SP

2026

Silva, Geovana Oliveira

Racismo estrutural no ensino de Geografia : Ensino fundamental anos finais / Geovana Oliveira Silva -- 2026. 34f.

TCC (Graduação) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Neusa de Fatima Mariano

Banca Examinadora: Gilberto Cunha Franca, Marcos de Oliveira Soares

Bibliografia

1. Racismo estrutural e ensino de geografia. I. Silva, Geovana Oliveira. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -
CRB/8 6979

Racismo estrutural no ensino de geografia - Ensino fundamental anos finais

Geovana Oliveira da Silva

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal de São Carlos.

Aprovado em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Orientador

Neusa de Fatima Mariano

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Membro da banca

Gilberto Cunha Franca

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Membro da banca

Marcos de Oliveira Soares

Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)

AGRADECIMENTOS

A Deus que me proporcionou saúde e capacidade para desenvolver esta pesquisa.

A minha família que me apoiou desde o início do curso até o presente momento, especialmente a minha mãe Neli, minha irmã Taina e meu pai Sidnei, por me aconselhar e motivar a persistir mesmo com diversos obstáculos.

A minha Orientadora Neusa, por toda paciência, gentileza, conselhos e conhecimento compartilhado comigo durante todo processo de construção da pesquisa.

À UFSCar pela oportunidade de me formar neste curso ao qual me orgulho muito.

A todos os professores do curso de Geografia, que compartilharam ao longo dos anos seu conhecimento e experiência, utilizando de diferentes métodos de ensino, provando na prática que existem diferentes formas de lecionar.

Aos professores da banca de qualificação e defesa, por aceitarem participar e pelas considerações realizadas.

A todos que de alguma forma contribuíram para que esta pesquisa se concretizasse, eu agradeço.

“[...] a luta mais árdua do negro africano e de seus descendentes brasileiros foi, ainda é, a conquista de um lugar e de um papel de participante legítimo na sociedade nacional”
(RIBEIRO, 1995, p.202)

RESUMO

A presente pesquisa produz uma reflexão sobre a presença do racismo estrutural de diferentes formas e como o mesmo influencia no ambiente escolar, dando destaque as aulas de Geografia durante os anos finais do Ensino Fundamental. Partindo da compreensão que o racismo é resultado de um longo processo histórico iniciado no período colonial, cujas consequências ainda se manifestam nas relações sociais, econômicas, políticas e educacionais do país até os dias atuais, são perceptíveis ao analisarmos as vivências dos alunos no ambiente escolar, que tornam evidente a presença do racismo estrutural mesmo em ambientes monitorados. Nesse contexto, são analisados durante a pesquisa aspectos históricos que contribuíram para a consolidação das desigualdades raciais, evidenciando como a população negra foi submetida à exclusão e à marginalização mesmo após a abolição da escravidão, considerando o ponto de vista geográfico diante das temáticas raciais, que pondera diferentes pontos de análise em diferentes períodos, sendo um exemplo o processo da elaboração de leis e documentos voltados para população africana e afrodescendente durante o período da escravidão até o presente momento. Permitindo conectar desta forma a influência do racismo estrutural em documentos de cunho educacional como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destacando as limitações que este documento impõe em relação as abordagens das relações étnico-raciais no ensino de Geografia e os impactos dessa ausência na formação crítica dos estudantes. Desenvolvendo ao longo da pesquisa reflexões sobre a presença do racismo no cotidiano escolar, manifestado por meio de preconceitos, estereótipos e práticas discriminatórias que afetam a construção da identidade e o sentimento de pertencimento dos alunos negros. Como forma de contraposição dessa realidade, a pesquisa destaca a importância de ações pedagógicas voltadas para a valorização da cultura africana e afro-brasileira, para o fortalecimento da identidade negra e incentivo ao respeito à diversidade. Por meio de uma abordagem qualitativa, baseada em revisão bibliográfica e análise documental, conclui-se que a educação exerce um papel fundamental no combate ao racismo estrutural, mas ainda é necessário ampliar os debates sobre relações étnico-raciais no ambiente escolar para contribuir com a formação de cidadãos mais críticos, conscientes e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Palavras chaves: Colonização; Racismo estrutural; BNCC; Ensino de Geografia.

ABSTRACT

The present research produces a reflection on the presence of structural racism in different forms and how it influences the school environment, highlighting Geography classes during the final years of Elementary School. Starting from the understanding that racism is the result of a long historical process that began in the colonial period, whose consequences are still manifested in the social, economic, political and educational relations of the country to the present day, they are perceptible when we analyze the experiences of students in the school environment, which make evident the presence of structural racism even in monitored environments. In this context, historical aspects that contributed to the consolidation of racial inequalities are analyzed during the research, evidencing how the black population was subjected to exclusion and marginalization even after the abolition of slavery, considering the geographical point of view in the face of racial themes, which weighs different points of analysis in different periods, an example being the process of elaboration of laws and documents aimed at the African and Afro-descendant population during the period of slavery to the present moment. In this way, it allows us to connect the influence of structural racism in educational documents such as the National Common Curricular Base (BNCC), highlighting the limitations that this document imposes in relation to the approaches to ethnic-racial relations in the teaching of Geography and the impacts of this absence on the critical formation of students. Throughout the research, we develop reflections on the presence of racism in everyday school life, manifested through prejudices, stereotypes and discriminatory practices that affect the construction of identity and the sense of belonging of black students. As a way of counteracting this reality, the research highlights the importance of pedagogical actions aimed at valuing African and Afro-Brazilian culture, strengthening black identity and encouraging respect for diversity. Through a qualitative approach, based on literature review and documentary analysis, it is concluded that education plays a fundamental role in combating structural racism, but it is still necessary to broaden the debates on ethnic-racial relations in the school environment to contribute to the formation of more critical, aware and committed citizens to the construction of a more just and inclusive society.

Keywords: Colonization; Structural racism; BNCC; Geography Teaching

Sumário

INTRODUÇÃO	10
1. DETERMINADOS ANTECEDENTES HISTÓRICOS QUE ESTRUTURAM O RACISMO NO BRASIL	13
2. BNCC E O RACISMO ESTRUTURAL	17
3. RACISMO NO AMBIENTE ESCOLAR.....	22
4. AÇÕES ANTIRRACISTAS	26
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	29
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	32

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa apresenta reflexões que partem da compreensão de termos como racismo estrutural, sendo complementadas essas reflexões por experiências particulares da autora, vivenciadas em algumas escolas da rede de ensino de Mairinque e São Roque durante períodos de estágio, que corroboraram para análise do porquê são normalizados comportamentos racistas disfarçados nos costumes sociais, políticos e econômicos.

Segundo Silvio Almeida (2019, p.12), “o racismo é sempre estrutural, ou seja, integra a organização econômica e política da sociedade de forma inescapável”, o que denota todo ato racista estando incluso no racismo estrutural. Ao compreender que a sociedade brasileira foi formada durante o período de colonização, sua constituição esteve fortemente marcada por indivíduos eurocêntricos e escravocratas, que difundiram ideais de supremacia branca que ainda se perpetuam na sociedade contemporânea.

Para abranger a influência do racismo estrutural no ambiente escolar, torna-se necessário analisar as fontes históricas que sustentaram esses comportamentos, destacadas no tópico dos antecedentes históricos, que evidência graves brechas nas leis que envolviam a libertação dos escravizados, a visão dos escravocratas e a ideologia que compunha a sociedade durante o período de escravidão. Destaca-se a influência dessas práticas nos ambientes escolares do estado de São Paulo, devido à diversidade populacional, consequência histórica do tráfico de escravizados, migrações e imigrações ao longo dos anos, especialmente durante o período de escravidão (1500 a 1822), que totaliza 322 anos.

O resquício desse extenso período de escravidão se manifesta no racismo estrutural presente na sociedade contemporânea, caracterizando-a como racista em nível social, político e econômico. Segundo Silvio Almeida (2019, p.32):

Em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratam de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como ‘normais’ em toda a sociedade. É o que geralmente acontece nos ¹ governos, empresas e escolas em que não há espaços ou mecanismos institucionais para tratar de conflitos raciais e sexuais.

¹ SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Desenvolvimento Social. Define tais expressões como “um conjunto de práticas, hábitos, situações e falas presentes no dia a dia da população que promove, mesmo que sem intenção, o preconceito racial”. Disponível em:

https://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/sec_desenvolv_social/noticias/infografico-para-entender-o-racismo-estrutural-3180 . Acesso em: 26 Mar. 2026.

Entre as formas pelas quais o racismo se manifesta no cotidiano, destaca-se o uso de termos do vocabulário popular, como “a coisa tá preta” ou “não sou tuas negas”, que associam pessoas de pele escura a situações degradantes. A Secretaria de Desenvolvimento Social do Estado de São Paulo compreende tais expressões como “um conjunto de práticas, hábitos, situações e falas presentes no dia a dia da população que promove, mesmo que sem intenção, o preconceito racial”.

Essas práticas racistas contribuem para a desvalorização dos fenótipos negros, ocorrendo em diferentes contextos, principalmente no ambiente escolar e familiar, afetando a percepção do indivíduo sobre si mesmo e sobre aqueles que compartilham características semelhantes. Para compreender tais conflitos, qualifica-se como referência a visão de Émile Durkheim (1987) sobre o conceito de anomia, que afirma:

A sociedade não é somente um objeto que atrai para si, com intensidade desigual, os sentimentos e a atividade dos indivíduos. Ela também é um poder que os regula. Há uma relação entre a maneira como se exerce essa ação reguladora [...] (Durkheim, 1987, p. 235).

Portanto, os indivíduos que compõem a sociedade brasileira possuem consciência de seus atos e escolhas, principalmente diante do rápido acesso à informação proporcionado pela tecnologia na atualidade. Assim, a afirmação de Durkheim sobre a ação reguladora da sociedade demonstra a decisão coletiva de manter as práticas racistas, reforçadas pelas pautas conservadoras. Esses grupos expressam publicamente ideais racistas e atacam políticas públicas de incentivo, como o sistema de cotas raciais e o auxílio familiar (Bolsa Família), voltadas majoritariamente para indivíduos negros e marginalizados, reproduzindo o que Durkheim denomina “ação reguladora”.

Deste modo o objetivo geral da pesquisa é proporcionar aos estudantes análises de fatos da perspectiva de indivíduos negros, o que altera a forma como são expostos e discutidos a prática da escravidão e a ausência de valorização dos negros na sociedade. Portanto, o objetivo específico é desenvolver senso crítico, identidade e valorização da cultura africana e afro-brasileira, assim como tudo que origina se dela, de modo que os fenótipos como diferentes tons de pele, cabelo crespo, religiões, roupas, etc. Sejam admirados por sua autenticidade, visto que a cultura é o que torna cada indivíduo único, segundo a afirmação de Milton Santos (2000) disposta na seção +BRASIL 500 D.C. publicado pela editora MAIS! (2000, p.18):

Deformar uma cultura é uma maneira de abrir a porta para o enraizamento de novas necessidades e a criação de novos gostos e hábitos, subrepticamente instalados na alma dos povos com o resultado final de corrompê-los, isto é, de fazer com que reneguem a sua autenticidade, deixando de ser eles próprios.

Diante da descrição de Milton Santos, compreende-se que a autenticidade não é uma característica considerada importante para uma sociedade que busca deformar as culturas, a fim de impor uma cultura dominante, o que corrobora para a permanência de problemas sociais, como o racismo estrutural presente em diferentes culturas, dando ênfase às culturas concebidas em meio à ideologia da supremacia racial. Logo, para compreender como o racismo estrutural se faz presente no ensino, em destaque no ensino de geografia nos anos finais, se faz necessário a análise de dados sob diferentes perspectivas, o que caracteriza a metodologia qualitativa, uma vez que estão sendo analisados dados comportamentais.

Por conseguinte, esta análise busca compreender alguns dos agentes influentes que corroboram para a permanência do racismo estrutural, sendo analisados fatos históricos relevantes como os contextos das leis em prol da libertação dos escravizados e como as mesmas favoreciam os proprietários, como descrito no tópico “Determinados antecedentes históricos que estruturam o racismo no Brasil”. Fatos estes considerados de pouca relevância para o conteúdo de geografia nos anos finais do ensino fundamental, segundo documentos oficiais como a BNCC que determina o que deve ser lecionado em cada matéria, documento este analisado sob essa perspectiva da ausência de abordagem do conteúdo no tópico “BNCC e o racismo estrutural”.

Diante dos dois tópicos descritos anteriormente, se fez necessário analisar a presença do racismo estrutural nas escolas e em contrapartida às ações antirracistas, uma vez que o ambiente escolar é composto por diferentes grupos de indivíduos que assemelha-se e diferem-se de diferentes formas, mas que independente de suas ideologias ou aparência habitam o mesmo ambiente, o que torna o ambiente propício a diferentes conflitos, principalmente de cunho racial. Conflitos estes que podem ser diluídos ou intensificados de acordo com a intervenção do corpo docente, direção e demais funcionários da escola, possibilidades estas descritas no tópico “racismo no ambiente escolar” e “ações antirracistas”.

1. DETERMINADOS ANTECEDENTES HISTÓRICOS QUE ESTRUTURAM O RACISMO NO BRASIL

A linha do tempo brasileira possui registros de arquivos que datam de 1500, quando ocorreu a “descoberta” das terras brasileiras pela coroa portuguesa, iniciando um extenso período de exploração de recursos naturais. Entre os métodos de exploração, destacava-se o uso de mão de obra escravizada, principalmente para escavação, desmatamento e cultivo. A maioria desses escravizados foram transportados do continente africano, marcando o início do comércio de pessoas escravizadas no Brasil, realizado por meio dos portos brasileiros.

Durante a colonização portuguesa, buscava-se, além de explorar a mão de obra humana escravizada, destruir a cultura e o legado dos povos originários e africanos, impondo a cultura europeia. Os escravizados tinham seus nomes de nascimento retirados, era proibida a prática de suas crenças religiosas e quaisquer formas de expressão cultural contrárias à europeia. Xavier (2012, p.6) destaca, ao citar Holanda:

A tentativa de implantação da cultura europeia em extenso território, dotado de condições naturais, se não adversas, largamente estranhas à sua tradição milenar, é, nas origens da sociedade brasileira, o fato dominante e mais rico em consequências. Trazendo de países distantes nossas formas de convívio, nossas instituições, nossas ideias, e timbrando em manter tudo isso em ambiente muitas vezes desfavorável e hostil, somos ainda hoje uns desterrados em nossa terra (HOLANDA, 1995 apud Xavier, 2012, p.6)

A visão eurocêntrica escravista em relação aos povos africanos considerava-os apenas como mercadoria, evidenciando um processo sistemático de desumanização. Tal visão reforçava os ideais da supremacia branca, justificando dessa forma a exploração e a opressão. Os escravistas acreditavam que a raça branca era superior a todas as demais, devendo dominar e subjugar outras raças, de maneira análoga à dominação sobre animais selvagens, o que tornava a cultura africana desprezível e pecaminosa aos olhos do eurocentrismo.

Além da perseguição promovida pelos colonizadores eurocêntricos, havia também a ação da religião predominante — o catolicismo — que relaciona os africanos e indígenas a seres impuros. A catequização era apresentada como meio de “salvar” suas almas, eliminando suas origens culturais, o que também servia aos interesses dos proprietários de escravos, ao destruir tradições e impor a cultura europeia. Esse processo teve efeito negativo sobre a formação da sociedade brasileira, que se desenvolveu sob crenças

fundamentadas na supremacia branca, cenário destacado na pesquisa de Melo (2023), em que cita Sartre (1965):

A violência colonial não se propõe apenas manter, em atitude respeitosa, os homens submetidos, trata também de os desumanizar. Nada será poupado para liquidar as suas tradições, substituir línguas pelas nossas [...] (Sartre, 1965 apud Melo, 2023, p. 17)

A afirmação de Sartre, destacada por Melo (2023), remete à concepção de controle total sobre os corpos, característica central da pretensão dos donos de engenho em relação aos escravizados. Além do domínio físico, buscava-se o domínio da mente por meio de torturas físicas e psicológicas, aplicadas de forma constante, sobretudo contra aqueles considerados rebeldes, que desafiavam regras e lutavam por sua liberdade, impedindo que suas origens fossem destruídas e substituídas pela cultura dos senhores.

Os registros desse período são marcados por extrema violência, característica do sistema escravista em todas as colônias, incluindo o Brasil, especialmente nas regiões com portos ou potencial de extração de recursos e produção agrícola. Um exemplo são os instrumentos de castigo presentes no Museu da Inconfidência, em Ouro Preto (MG). Os portos mais movimentados durante a escravidão situavam-se no Rio de Janeiro, Pernambuco, Pará, Maranhão e São Paulo, sendo os portos do Rio de Janeiro e de Pernambuco os que registravam maior fluxo de pessoas escravizadas.

Embora a escravidão tenha sido oficialmente extinta em 13 de maio de 1888, o período anterior à assinatura da Lei nº 3.353 evidencia um longo processo de luta contra a escravidão, revelando o posicionamento político vigente quanto à permanência ou abolição desse sistema. Tal contexto nos remete ao termo “desterrados em nossa terra”, utilizado por Holanda, evidenciando a ausência de estudo aprofundado sobre a escravidão no Brasil, em uma sociedade cuja população predominante não é apenas branca ou negra, mas resultado da miscigenação entre brancos, negros e povos originários, formando o verdadeiro povo brasileiro, representado pela diversidade. Tendo como resultado para a sociedade Brasileira, uma produção em massa de indivíduos leigos, que não compreendem a complexidade da luta para ser um negro considerado cidadão, como é exemplificado por Darcy Ribeiro (1995):

[...] a luta mais árdua do negro africano e de seus descendentes brasileiros foi, ainda é, a conquista de um lugar e de um papel de participante legítimo na sociedade nacional. Nela se viu incorporado à força. Ajudou a construí-la e, nesse esforço, se desfez, mas, ao fim, só nela sabia viver, em razão de sua total desafricanização. (Ribeiro, 1995, p.202)

Estando o poder efetivo ainda sob a posse daqueles que eram a favor da escravidão, assim como são atualmente favoráveis a desvalorização da mão de obra e apoiadores dos “bons costumes”, nota-se a presença da perversidade herdada da herança, que dificulta o acesso aos recursos, a fim de que a população negra ocupe os mesmos locais, afinal o processo para o fim da escravidão foi longo e doloroso para os povos escravizados.

O processo formal para o fim da escravidão iniciou-se com a promulgação das leis abolicionistas: **Lei Eusébio de Queirós**, **Lei do Ventre Livre** e **Lei dos Sexagenários**, embora todas possuíssem dispositivos que favoreciam os escravocratas. A Lei Eusébio de Queirós não concedeu liberdade aos escravizados, mas proibiu a importação de africanos para o Brasil. O primeiro registro de libertação de escravos sem compra de alforria ocorreu com a Lei do Ventre Livre, de 1871 (Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871), que estabelece no Art. 1º: “Os filhos de mulher escrava que nascerem no Império desde a data desta lei serão considerados de condição livre” (BRASIL, 1871).

No entanto, os proprietários podiam manter os filhos menores sob sua autoridade até os 21 anos ou receber indenização do Estado, tornando a lei pouco eficaz. De maneira similar, a Lei Eusébio de Queirós (Lei nº 581, de 1850) proibiu a importação de escravizados, mas não impediu o comércio interno.

Em continuidade, a Lei nº 3.270, de 1885 — Lei dos Sexagenários — libertava os escravizados com 60 anos ou mais, mediante indenização aos proprietários, conforme Art. 3º:

Os escravos inscritos na matrícula serão libertados mediante indenização de seu valor pelo fundo de emancipação ou por qualquer outra forma legal” (BRASIL, 1885, Art. 3º).

Os que forem maiores de 60 e menores de 65 anos, logo que completarem esta idade, não serão sujeitos aos aludidos serviços, qualquer que seja o tempo que os tenham prestado com relação ao prazo acima declarado” (BRASIL, 1885, Inciso 11º).

Contudo, essas leis não impediram que os proprietários continuassem a utilizar a mão de obra escravizada. Somente a Lei nº 3.353, de 1888 — Lei Áurea — declarou: “É declarada extinta, desde a data desta Lei, a escravidão no Brasil” (BRASIL, 1888, Art. 1º).

Neste mesmo período, ocorria a implementação das instituições republicanas, que não incluíam os indivíduos anteriormente escravizados, mantendo-os à margem da sociedade. Apesar da liberdade formal, continuavam sendo considerados inferiores, realizando trabalhos braçais e domésticos, com baixos salários e sem acesso à educação, o que desvalorizava sua mão de obra.

Esse cenário persiste na sociedade contemporânea, onde os negros ainda ocupam majoritariamente cargos historicamente associados à mão de obra ofertada pelos expropriários, tornando incomum a ocupação de posições de maior prestígio ou padrão de vida elevado. Trata-se de uma manifestação do racismo estrutural, derivada de uma sociedade moldada pelos ideais dos escravocratas. Gilberto Maringoni observa:

A libertação trouxe ao centro da cena, além do projeto de modernização conservadora para a economia, o delineamento social que a elite desejava para o País. Voltemos a Joaquim Nabuco, em *O Abolicionismo*: ‘O principal efeito da escravidão sobre a nossa população foi africanizá-la, saturá-la de sangue preto. (...) Chamada para a escravidão, a raça negra, só pelo fato de viver e propagar-se, foi se tornando um elemento cada vez mais considerável na população (Maringoni, 2000, p. 42).

O trecho evidencia o desejo de manter a supremacia branca, tratando a miscigenação entre brancos, negros e indígenas como fator negativo. As leis não alteraram crenças individuais, perpetuando desigualdades sociais e raciais. Simultaneamente, surgiam movimentos contrários à escravidão, principalmente entre os menos favorecidos, evidenciando a luta contínua por liberdade e igualdade ao longo do período escravista e pós-abolição.

2. BNCC E O RACISMO ESTRUTURAL

Partindo do conteúdo tratado anteriormente, onde estão expostos alguns dos diversos processos pelos quais os africanos escravizados e seus descendentes passaram até a promulgação da Lei nº 3.353, de 1888, compreende-se que esse período foi marcado por uma longa e violenta exploração, sustentada por estruturas econômicas, políticas e sociais que tinham como base a desumanização desses sujeitos. Ainda que a abolição tenha formalmente garantido a liberdade jurídica, observa-se que a população negra permaneceu, em grande medida, submetida a condições de exclusão e marginalização, evidenciando a permanência de desigualdades que se perpetuam ao longo do tempo. Tal permanência está diretamente relacionada à continuidade do racismo na sociedade brasileira, o qual não se manifesta apenas em ações individuais, mas estrutura as relações sociais de forma ampla e sistemática.

Nesse contexto, Silvio Almeida (2019) define esse fenômeno como racismo estrutural, o qual ultrapassa a esfera da desigualdade social, sendo um elemento constitutivo da própria organização da sociedade. Essa perspectiva permite compreender que as desigualdades raciais não são circunstanciais, mas sim resultado de processos históricos que moldaram o acesso a direitos, oportunidades e espaços. Tal compreensão atribui centralidade à expressão “desterrados em nossa terra”, de Sérgio Buarque de Holanda (Dias, Maria Odila Leite da Silva, 1998), que evidencia a condição de não pertencimento imposta à população negra, mesmo após séculos de contribuição para a formação econômica, social e cultural do país. Ainda assim, é importante destacar que reflexões mais aprofundadas sobre ancestralidade, identidade e pertencimento aprofundada permanecem, em grande medida, restritas ao ambiente acadêmico, o que dificulta sua difusão no conjunto da sociedade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por sua vez, constitui um documento de elevada relevância para a organização da educação básica no Brasil, orientando a construção dos currículos e dos planejamentos pedagógicos ao longo do ano letivo. Considerando que a BNCC é utilizada como principal referencial para a prática docente, o ensino tende a ser estruturado conforme as diretrizes por ela estabelecidas, o que confere ao documento um papel central na definição do que é considerado conhecimento relevante no contexto escolar. Nesse sentido, observa-se que essa estrutura pode limitar

o aprofundamento de determinadas discussões, especialmente aquelas que exigem uma abordagem crítica e interdisciplinar, como é o caso da temática racial no ensino de Geografia durante o ensino fundamental.

Tal limitação revela-se ainda mais problemática quando confrontada com os próprios objetivos da BNCC. Conforme estabelecido pelo Ministério da Educação: “Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”. Dessa forma, evidencia-se uma contradição entre o discurso normativo e a prática curricular, uma vez que a ausência de discussões aprofundadas sobre relações raciais compromete a efetivação de uma formação verdadeiramente crítica e inclusiva.

Para a construção de uma sociedade justa e inclusiva, torna-se indispensável o enfrentamento do racismo estrutural, o que demanda não apenas o reconhecimento de sua existência, mas também a promoção de debates consistentes e contínuos no ambiente escolar. Nesse sentido, é fundamental compreender de que maneira os resquícios de mais de 300 anos de escravidão ainda influenciam o comportamento, as relações sociais e a organização do espaço na sociedade brasileira contemporânea. A escola, enquanto espaço de formação, desempenha um papel estratégico nesse processo, sendo responsável pela mediação do conhecimento e pela construção de uma consciência crítica nos estudantes.

Entretanto, observa-se que a BNCC estabelece que, no ensino fundamental-especialmente nos anos finais, os conteúdos trabalhados não envolvem diretamente tais discussões, sendo a expectativa para essa etapa descrita no seguinte trecho:

Espera-se, assim, que o estudo da Geografia no Ensino Fundamental – Anos Finais possa contribuir para o delineamento do projeto de vida dos jovens alunos, de modo que eles compreendam a produção social do espaço e a transformação do espaço em território usado. Anseia-se, também, que entendam o papel do Estado-nação em um período histórico cuja inovação tecnológica é responsável por grandes transformações socioespaciais, acentuando ainda mais a necessidade de que possam conjecturar as alternativas de uso do território e as possibilidades de seus próprios projetos para o futuro. (Brasil. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base. Brasília: MEC, 2018)

Embora o conteúdo determinado como relevante para essa fase educacional contribua para o desenvolvimento dos alunos no que se refere à compreensão do território e das dinâmicas espaciais, a ausência de uma abordagem articulada com a questão racial, em conjunto com a discussão da divisão social, resulta em uma lacuna significativa no processo educativo. Tal lacuna torna-se evidente na medida em que não são considerados fatores estruturais fundamentais para a compreensão da realidade brasileira, como aqueles que explicam, por exemplo, a concentração da população negra em áreas periféricas, frequentemente marcadas pela precariedade de infraestrutura e pela ausência de políticas públicas eficazes, enquanto a população branca ocupa majoritariamente regiões centrais, com maior acesso a serviços e oportunidades. Além disso, ao limitar o conteúdo da Geografia à explicação da formação de territórios, das áreas urbanas e das relações políticas em diferentes escalas, reduz-se o alcance do próprio objeto de estudo da disciplina. A Geografia tem como objeto o espaço geográfico em sua totalidade, o que implica considerar não apenas a relação entre sociedade e natureza, mas também as relações sociais, econômicas e históricas que nele se desenvolvem. Dessa forma, a exclusão de determinadas temáticas compromete a compreensão integral do espaço, resultando em uma abordagem fragmentada e, conseqüentemente, insuficiente. Entretanto, no âmbito da BNCC, tais dimensões tornam-se secundárias, uma vez que o documento prioriza os conteúdos organizados em competências consideradas essenciais para a formação dos estudantes. Conforme estabelecido:

[...] a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (Brasil, 2018, p.13)

Ainda que essa proposta contribua para a organização do processo educativo, observase que a determinação rígida dos conteúdos pode restringir a autonomia docente e dificultar a inserção de discussões que, embora não previstas como fundamentais, são na verdade fundamentais para a formação crítica dos estudantes. Sendo a proposta de padronização do ensino em todas as regiões do Brasil, fundamentada na busca por uma educação pautada na igualdade, pode contraditoriamente, contribuir para a ampliação das

desigualdades, ao desconsiderar as diversidades regionais e os distintos processos históricos que caracterizam a formação do território brasileiro. As formas de organização dos centros urbanos variam de acordo com esses processos, refletindo diferentes trajetórias de ocupação e desenvolvimento. Como exemplo, pode-se mencionar o centro histórico de Ouro Preto (MG), que evidencia de forma mais explícita a exploração da mão de obra escravizada de origem africana, em contraste com o centro histórico de São Paulo, no qual se destaca predominantemente o processo de construção e desenvolvimento urbano, não sendo a exploração da mão de obra escravizada o foco central dessas representações.

Dessa forma, ao determinar, por meio de um documento de caráter padronizador, quais conteúdos são considerados relevantes para estudantes de diferentes regiões, especialmente durante o ensino fundamental, limita-se a possibilidade de reflexão e de compreensão de temas complexos, porém fundamentais para o desenvolvimento de uma sociedade mais igualitária. Nesse contexto, o racismo constitui uma temática de extrema relevância para o ensino de Geografia; entretanto, sua ausência ou abordagem limitada nas competências estabelecidas para os anos finais do ensino fundamental faz com que seja tratado, na prática, como um conteúdo secundário no âmbito da disciplina, o que compromete não apenas a compreensão da realidade social, mas também a formação de sujeitos críticos e conscientes.

Portanto, não levando em consideração a problemática do racismo estrutural na sociedade brasileira ao reunir órgãos governamentais com a finalidade de construir um documento para fins educacionais, resultou na produção de um material repleto de lacunas e distante da expectativa de igualdade que ele possui. Sendo este elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), não possuindo uma colaboração direta de educadores, submetido apenas a consultas públicas até a publicação de sua versão final em 2017, equivalente a uma versão elaborada para o ensino fundamental.

Ao analisarmos seu conteúdo, nota-se a ausência de discussões que estão previstas por lei desde 2003, segundo o texto da Lei nº 10.639/2003 estabelece:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura AfroBrasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a

cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (Brasil, 2003)

Logo, quando um documento elaborado pelo MEC, não prevê como conteúdo obrigatório discussões de cunho racial, para disciplina de Geografia, porém inclui discussões sobre sistema político, tal ausência limita a eficácia da Lei nº 10.639/2003, que possui como objetivo a inclusão da temática “história e cultura afro-brasileira” no sistema de ensino brasileiro, a fim de valorizar a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política do Brasil. Anulando desta forma a temática do papel dos negros nesse sistema, tornando nítida a influência do racismo estrutural na elaboração desse material, mesmo com leis antirracistas que entraram em vigor anos antes da publicação da BNCC.

Totalizando 23 anos que a lei está em vigor, segundo publicações realizadas no site do Governo Federal (Portal unificado de serviços digitais do Governo Federal Brasileiro - gov.), que destaca o seguinte trecho “ações que reforçam a importância do estudo das histórias e das culturas afro-brasileiras na luta contra o racismo e na valorização da diversidade cultural para uma escola mais justa, inclusiva e representativa”. Ainda que não existam registros de alterações na BNCC, que, por sua vez, possui nove anos, o avanço tecnológico alterou significativamente as variações comportamentais da sociedade nos espaços-tempo, tornando esse material pouco interligado com a realidade da sociedade contemporânea brasileira após o período de sua publicação.

Tendo como consequência a frequente necessidade dos professores complementarem o conteúdo previsto pela BNCC ou adaptar o mesmo a realidade dos estudantes de cada região, a fim de proporcionar ao mesmo uma diversidade maior de conteúdos e reflexões que alteram suas perspectivas sobre os acontecimentos do cotidiano, seja em nível nacional ou internacional, o que torna indispensável que o professor elabore um programa de ensino que contenha os conteúdos obrigatórios e os conteúdos complementares para que seja possível formar cidadãos conscientes e ativos politicamente.

3. RACISMO NO AMBIENTE ESCOLAR

A presença do racismo no ambiente escolar é um reflexo da estrutura da sociedade, partindo da premissa de que as instituições de ensino recebem alunos de diferentes bairros, o ambiente escolar pode ser compreendido como um ambiente repleto de costumes diversos, onde todos devem seguir regras institucionais que não levam em consideração essas diversidades. Tendo como consequência o surgimento de diversos conflitos, em muitos casos envolvendo injúria racial, ainda que esteja previsto na Lei nº14.532/2023: “Art. 2º- A Injuriar alguém, ofendendo-lhe a dignidade ou o decoro, em razão de raça, cor, etnia ou procedência nacional. Pena: reclusão, de 2 (dois) a 5 (cinco) anos, e multa.”

Sendo a injúria racial equiparada ao crime de racismo, com aumento de pena para casos em ambiente escolar, o que, em tese, deveria inibir a ocorrência dos casos. Porém, como dito anteriormente, em todas as leis existem brechas, logo os comportamentos de cunho racista, em alguns casos, são disfarçados por meio de ofensas indiretas.

O cenário descrito anteriormente caracteriza o choque de diferentes grupos étnicos e seus costumes, sendo um dos fatores que corroboram para a permanência do racismo no ambiente escolar, uma vez que todos devem, dentro desse ambiente compartilhado, conviver como iguais, enquanto fora dele, como membros de uma sociedade, pratica-se o oposto. Dentro desse cenário, a ausência de atualizações significativas nos currículos escolares, em prol da reflexão sobre a origem de diferentes grupos étnicos e a convivência dos mesmos enquanto cidadãos de uma sociedade, torna inviável a convivência e a exigência de respeito dentro desse ambiente, uma vez que não é justificada aos mesmos a razão para que ocorra o respeito coletivo. Pois, como Silva (2008) observa:

[...] o processo de educar as relações entre pessoas de diferentes grupos étnico-raciais tem início com mudanças no modo de se dirigirem umas às outras, a fim de que desde logo se rompam com sentimentos de inferioridade e superioridade, se desconsiderem julgamentos fundamentados em preconceitos, deixem de se aceitar posições hierárquicas forjadas em desigualdades raciais e sociais. (Silva, 2008, p. 490)

A observação de Silva (2008) descreve o processo de reeducação dos indivíduos enquanto alunos, sendo necessário que estes se desfaçam de seus costumes baseados em

preconceitos e passem a reconhecer as diferenças como algo a se admirar, ao invés de se depreciar. O rompimento dos julgamentos fundamentados em preconceito pode ser considerado uma das maneiras permanentes de interromper a ocorrência de injúrias raciais, uma vez que os envolvidos compreendem suas diferenças e passam a respeitá-las, desenvolvendo um senso coletivo de que não existem raças superiores ou inferiores, colaborando, dessa forma, para a formação de um cidadão consciente.

Para além do rompimento dos julgamentos fundamentados em preconceitos, faz-se necessária a valorização da origem da população brasileira, que é composta pela miscigenação entre indígenas, africanos, europeus e asiáticos. Promovendo, através dessa percepção, a construção da identidade brasileira, valorizando a cultura que surgiu dessa miscigenação e a diversidade de cada estado brasileiro, que carrega a responsabilidade de representar diferentes expressões culturais, que, unidas, formam a cultura brasileira.

Diante disso, é de suma importância incluir nos currículos escolares conteúdos voltados para a valorização do surgimento dessas expressões culturais, considerando a influência da cultura africana, abrangendo o que foi criado durante o período da escravidão, tendo como exemplo a feijoada, criada pelos escravizados com as sobras que os senhores forneciam para que sobrevivessem. Partindo dessa perspectiva de conexão entre passado e presente, a afirmação de Sirlene Prezoto (2007) reflete sobre o presente e o passado do negro no Brasil:

Revisitar a História não é falar apenas do passado, pois há um processo de continuidade do passado ao presente. O que aconteceu no ontem tem consequências no hoje, como este terá no amanhã. Assim, quando se busca um olhar para a história do negro no Brasil, é com o intuito de apontar um entendimento sobre a situação atual desse contingente. (Prezoto, 2007, p. 23)

A continuidade do passado ao presente, destacada por Prezoto, refere-se ao comportamento da sociedade em relação aos negros, que não sofreu uma alteração significativa em termos de acesso a cargos de trabalho mais altos que possibilitem a mudança de classe social, isto é, que viabilizem o alcance de patamares de vida mais altos e o acesso a ambientes exclusivos para membros da alta sociedade. O reflexo dessa realidade é observado na predominância de alunos negros matriculados nas escolas públicas, o que torna ainda mais relevantes discussões que levem à valorização da cultura

e dos fenótipos negros na rede de educação pública, promovendo a reeducação mencionada anteriormente.

O que, para alunos dos anos finais do ensino fundamental, pode gerar impactos significativos, uma vez que os mesmos estão adentrando o período da adolescência, momento em que ocorre uma grande produção hormonal, gerando mudanças cerebrais significativas, que resultam no processo de amadurecimento durante o processo: “Exames cerebrais confirmam que o controle cognitivo, revelado por estudos de ressonância magnética funcional (RMf), não está totalmente desenvolvido até a idade adulta, porque o córtex pré-frontal tem conexões e envolvimento limitados” (Hartley & Somerville, 2015).

Levando em consideração, que as áreas mencionadas são responsáveis pelo julgamento, controle de impulsos e planejamento, compreende-se que a percepção do indivíduo nesse período altera-se devido a esse processo de amadurecimento, tornando o momento ideal para a abordagem e reflexão de importantes temáticas, como o racismo estrutural e a desigualdade social sofrida pela população negra no Brasil.

Entretanto, para que seja possível a abordagem de tais temáticas nos diferentes anos que compõem o ensino fundamental — anos finais (6º ao 9º ano) —, é indispensável que esse conteúdo seja aprovado pela coordenação e direção da escola, que, dependendo da ideologia dos indivíduos à frente desses cargos, podem considerar tais temáticas irrelevantes, o que impede a abordagem do conteúdo em sala de aula, devido ao respeito à hierarquia institucional, ainda que essas decisões afetem diretamente a qualidade do ensino aplicado durante o ano letivo. Logo, a harmonia entre o corpo docente, a coordenação pedagógica e a direção da escola são de suma importância para o desenvolvimento de um ensino de qualidade na unidade de ensino, o que, na maioria das instituições, não ocorre, principalmente em relação a abordagens que vão além do que está disposto na BNCC, que, como mencionado anteriormente, não inclui discussões desse cunho para diversas disciplinas, incluindo a Geografia.

Prontamente, o racismo estrutural se faz presente no ambiente escolar da mesma forma que no comportamento da sociedade contemporânea, uma vez que, para ocupar os cargos de diretor e coordenador pedagógico, é necessário passar por um processo seletivo (concurso). Logo, os candidatos são selecionados pelo número de acertos que obtiveram na avaliação, o que não torna obrigatório que o profissional possua projetos

ou seja bem-quisto pelo corpo docente da instituição de ensino, sendo possível que um indivíduo com ideais de extremo conservadorismo assume a direção da escola e influencie de maneira significativa todo o ano letivo, não somente em relação ao conteúdo didático, mas também ao ambiente escolar, podendo intensificar diferentes conflitos, principalmente raciais.

Estando o racismo estrutural presente no comportamento dos indivíduos que gerenciam a instituição, a resolução dos conflitos raciais torna-se distante do ideal, promovendo um ambiente hostil para as vítimas, gerando a percepção de que determinadas formas de expressão não são consideradas como agressões, mas apenas “brincadeiras”. Tendo como exemplo os apelidos que se referem à cor como forma de chacota, como o apelido “tição”, palavra utilizada para descrever um pedaço de lenha ou carvão aceso, mas igualmente usada para caracterizar uma pessoa de pele muito escura. A normalização desse comportamento durante o ensino fundamental nos anos finais, desenvolve no indivíduo a desvalorização dos seus fenótipos, levando-o a acreditar que é normal sofrer esse tipo de agressão e que o ideal são fenótipos europeus, considerados padrões de beleza.

4. AÇÕES ANTIRRACISTAS

As ações antirracistas são desenvolvidas por diferentes indivíduos, habitualmente em conjunto com movimentos sociais. Entretanto, as ações que envolvem o sistema educacional diretamente são realizadas por professoras, por meio da inclusão de conteúdos voltados para a valorização cultural, histórica e genética da população africana e afro-brasileira, com o intuito de promover a reeducação do convívio social e desenvolver a valorização dos fenótipos e da cultura africana e afro-brasileira. Dentre as ações desenvolvidas, está a criação de bonecas negras, sendo um exemplo as bonecas Abayomi, criadas pela artesã maranhense Lena Martins. Ela deu vida às bonecas negras no início da década de 1990 com a criação da Cooperativa Abayomi, composta por figuras femininas, artistas e educadoras que, por intermédio de oficinas e vivências, conectaram a cooperativa com as instituições de ensino. A utilização das bonecas por professoras para ilustrar histórias, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, altera de maneira significativa a percepção dos alunos enquanto crianças, desenvolvendo admiração e respeito pela diversidade dos fenótipos. Além da utilização nos anos iniciais, as bonecas podem ser utilizadas em todos os níveis de ensino, uma vez que são criadas representações das religiões de matriz africana, o que contribui para a ilustração desse conteúdo.

Nos anos finais do ensino fundamental, a utilização das bonecas Abayomi para ilustrar as figuras religiosas de matriz africana proporciona aos alunos uma demonstração que desmistifica a ideologia baseada no racismo estrutural, a qual traz a falsa crença de que essas religiões são representadas por figuras assustadoras. Este é um resquício do período de colonização, que trouxe consigo o processo de catequização da sociedade formada durante esse período. Logo, essa ideologia sustentada pela sociedade ao longo dos anos compõe, do mesmo modo, o racismo estrutural, uma vez que, em defesa de tal ideologia, ensina-se aos pré-adolescentes e adolescentes, durante o seu amadurecimento, que devem temer essa religião e os seus seguidores. Isso desenvolve nos indivíduos em formação a aversão à religião que faz parte da cultura africana e afrobrasileira antes mesmo do acesso à informação legítima sobre ela, gerando uma crença no imaginário maléfico criado pelo catolicismo.

O processo de reeducação sobre a cultura africana e afro-brasileira, em uma sociedade baseada no conservadorismo e no preconceito, possui muitos empecilhos, uma vez que

o conteúdo aplicado aos alunos durante as aulas precisa ser aprovado pela direção, sendo descrito pelo plano de aula. Este pode ser um conteúdo considerado relevante ou irrelevante dependendo da posição que a direção, juntamente com a coordenação escolar, adotar para gerenciar a escola, podendo seguir o extremo conservadorismo ou ser mais flexível.

Prontamente, a abordagem do conteúdo voltado para a valorização da história afrobrasileira pode variar de maneira considerável de uma escola para outra, ainda que ambas pertençam à mesma cidade e ao sistema público de ensino. Devido à gestão da escola, a conexão das instituições com as cooperativas e organizações voltadas para a produção cultural da história afro-brasileira pode ser facilitada ou dificultada, tendo como consequência um retrocesso na atualização dos currículos escolares e no acesso a diferentes formas de abordagem, em razão da permanência do racismo estrutural, oculto no argumento da preservação da família tradicional brasileira.

Todavia, assim como pode partir da direção da escola a oposição à discussão das ações antirracistas, o mesmo comportamento pode partir do corpo docente, uma vez que as crenças pessoais de cada educador diferem entre si de acordo com o conteúdo a ser abordado. Isso ganha destaque no que se refere às religiões de matriz africana, visto que o cristianismo é predominante no país. O cenário torna o processo de lecionar sobre a cultura africana e afro-brasileira um grande desafio, uma vez que existem diversos fatores que influenciam o processo até a aplicação de fato do conteúdo em sala de aula. Cenário este que evidencia o quão significativo é o trabalho das educadoras que se propõem a lutar a favor da introdução dessas discussões, ainda mais com o auxílio de materiais como as bonecas Abayomi, que possuem um grande impacto na forma como os alunos veem o mundo no qual estão sendo inseridos. Ensinar a diversidade racial e religiosa sob uma perspectiva de valorização do que descende da cultura africana altera a perspectiva dos alunos sobre as formas como foram mencionadas essas expressões culturais anteriormente, que, em sua maioria, são deturpadas. Sendo assim, desmistificam-se falas baseadas em afirmações puramente racistas e preconceituosas, que retiram todo o valor que descende da origem africana.

Ao utilizar materiais que comprovam o contrário, inicia-se um processo de construção social significativo, uma vez que o respeito à diversidade e a valorização da origem africana proporcionam aos adolescentes e futuros adultos a reflexão sob mais de uma

perspectiva sobre a mesma temática. Isso desenvolve neles o senso crítico, o que influencia no que eles defendem ou contestam, alterando o cenário social posteriormente. Como o desenvolvimento dos alunos na escola vai além do conteúdo educacional obrigatório, estão sendo formados nesse ambiente futuros cidadãos que vão compor a próxima sociedade, que deve ser distinta da sociedade atual.

Este ideal é defendido por figuras influentes da atualidade, como o rapper e cantor brasileiro Emicida, que em um dos trechos da música AmarElo destaca:

“Eu sonho mais alto que drones

Combustível do meu tipo? A fome

Pra arregañar como um ciclone (entendeu?)

Pra que amanhã não seja só um ontem com um novo nome” (Emicida, 2019)

Nesse trecho, o cantor descreve a motivação para manifestar a razão de seu posicionamento. Ao afirmar “Pra que amanhã não seja só um ontem com um novo nome”, ele revela que os conflitos descritos ao longo dos versos são acontecimentos que perduraram com o passar dos anos, sendo somente ocultados por meio de mudanças de termos ou formas de expressão, tratando-se de problemas que antecedem a sociedade atual. Ele traz para a sociedade contemporânea, por meio de suas canções, um questionamento: os diversos tipos de preconceito estão sendo de fato corrigidos ou as formas de expressá-los estão sendo alteradas? O racismo está desaparecendo do cotidiano da sociedade brasileira ou está apenas sendo disfarçado por termos diferentes ou incorporado em ditos populares?

Infelizmente, não existem respostas objetivas e concretas para tais questionamentos, uma vez que as respostas variam de acordo com o grupo de indivíduos reunidos, podendo sofrer alterações de acordo com as cidades e gerando a possibilidade de um retorno positivo ou negativo conforme a sociedade formada. Isso determina para o educador o limite de abordagem do conteúdo, assim como o desenvolvimento de diferentes metodologias para expor o tema durante a aula, uma vez que se faz necessário validar os conhecimentos familiares dos alunos antes de expor os conhecimentos científicos (ainda que sejam baseados em práticas de cunho preconceituoso), tornando o processo de reeducação longo e lento.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista as abordagens realizadas nos tópicos anteriores, desenvolver uma conclusão foge da realidade, uma vez que o racismo estrutural se faz presente na sociedade atual, assim como se fez presente nas sociedades anteriores e, possivelmente, existirá com resquícios na sociedade futura, o que impede o desenvolvimento de uma conclusão, já que, infelizmente, não existe um desfecho para algo que ainda ocorre. Diante desse caráter, faz-se necessário refletir sobre diferentes formas de reverter o cenário atual, utilizando métodos voltados para o sistema educacional, uma vez que todos os indivíduos possuem, por direito constitucional, acesso à educação no Brasil, independentemente de sua raça ou classe social.

Partindo do pressuposto de que o racismo estrutural se manifesta de diferentes formas e em ambientes distintos, tal característica tem como consequência uma quantidade significativa de indivíduos influenciados negativamente, tendo em vista que estes desenvolvem desprezo por suas origens, principalmente por seus fenótipos de origem africana, dando ênfase àqueles distintos dos fenótipos de origem europeia, considerados padrões de beleza pela sociedade mesmo no século atual. Essa característica é um resquício do período colonial, presente na sociedade brasileira contemporânea, que, apesar das diversas conquistas em relação aos direitos legais da população negra, tais conquistas não são sinônimos de afeição e integração entre as classes sociais. Logo, essas classes não se veem obrigadas a mudar suas ideologias em relação à convivência com indivíduos negros.

Considerando os fatores apresentados, dentro do ambiente escolar refletem-se acontecimentos semelhantes aos que ocorrem fora desse ambiente, pois, como dito anteriormente, a origem dos alunos dentro de uma instituição varia de maneira considerável. Assim, considerando os padrões de beleza impostos pela sociedade atual e propagados pelos “influenciadores”, que intensificam as afirmações eurocêntricas referentes à supremacia branca, os fenótipos negros não são considerados o ideal de beleza mundial, tornando os indivíduos com esses fenótipos alvo de chacota. Diante desse cenário, no qual os influenciadores, os canais digitais e a indústria patrocinam a propagação de um ideal de beleza e cultura eurocêntrico, a cultura brasileira e a miscigenação do povo brasileiro não são valorizadas, sendo consideradas algo do qual se deve envergonhar.

A busca para despertar o espírito de nacionalidade nos alunos da sociedade brasileira contemporânea requer uma dedicação pedagógica intensificada quando se abordam temas como o período colonial, a escravidão, o pós-escravidão e a sociedade contemporânea, uma vez que são temáticas complexas que requerem uma conexão entre passado e presente, para que exista a possibilidade de proporcionar aos alunos uma compreensão do que ocorre em suas rotinas, ainda que passe despercebido em alguns momentos, principalmente quando os ataques estão mascarados em “brincadeiras”, críticas “construtivas” ou ditos populares.

O acesso e a reflexão sobre o tema do racismo estrutural trazem para alunos de diferentes origens a consciência do que estão consumindo e reproduzindo, o que permite que possuam consciência de seus atos, assim como das consequências que podem gerar ao escolherem utilizar termos ou expressões que depreciam as características ou a cultura de outro indivíduo. Dentre as formas de abordar as temáticas, além do material didático comum, está a utilização de materiais lúdicos, como as bonecas Abayomi, que podem ser produzidas pelos próprios alunos, visto que são construídas por meio do crochê, o que proporciona a construção da identidade e a valorização cultural, uma vez que essa produção pode ser voltada para uma atividade visual de identificação das características marcantes em cada aluno, valorizando a diversidade.

Atividades visuais, como fotografias dos próprios alunos com a finalidade de capturar seus traços de diferentes ângulos, proporcionam a percepção de que os padrões de beleza retiram dos indivíduos traços únicos e desenvolvem indivíduos padronizados, sem senso de identidade única, o que desvaloriza os traços do povo brasileiro, cuja principal característica é a miscigenação entre diferentes raças, gerando uma mistura de fenótipos que torna diverso o que é considerado belo sob a perspectiva brasileira. Essa percepção é possível por meio do olhar geográfico, que permite conectar passado e presente, levando em consideração fatores sociais, culturais e ambientais para analisar diferentes contextos, possibilitando uma análise mais complexa sobre diferentes eventos.

A abordagem do racismo estrutural sob a perspectiva de análise da Geografia permite aos alunos uma análise que engloba diferentes pontos de observação, favorecendo o desenvolvimento de diferentes abordagens sobre um mesmo tema, além da conexão entre mais de uma matéria. Isso possibilita a junção de duas ou mais disciplinas para abordar um único tema, proporcionando ao corpo docente uma parceria no

desenvolvimento de atividades voltadas para a discussão do racismo estrutural dentro do ambiente escolar, assim como aulas voltadas para a valorização da cultura africana e das culturas que surgiram a partir dela, como é o caso da cultura afro-brasileira.

Adequando tais atividades ao calendário escolar, devido ao dia 20 de novembro, data dedicada ao Dia Nacional da Consciência Negra, torna-se possível abordar a temática de maneira mais ampla, sendo esse um momento ideal para promover atividades como as descritas anteriormente, uma vez que essa data é um feriado nacional com o intuito de gerar na população brasileira uma reflexão sobre a resistência do povo negro contra o racismo e sobre suas contribuições para a formação do Brasil. Isso permite ao professor explicar de maneira mais aprofundada fatos que não são percorridos nos livros didáticos, como as brechas nas leis criadas “contra a escravidão”, descritas no capítulo anterior. Um exemplo é a Lei do Ventre Livre, que permite refletir que todo o período da escravidão e do pós-escravidão, assim como as leis criadas durante esse período, não estavam voltados ao que era melhor para os escravizados, mas sim ao que era melhor para os donos dos escravizados, o que altera até mesmo a perspectiva sobre a razão da abolição da escravidão ter ocorrido.

Isso permite desenvolver nos alunos o senso crítico em relação ao motivo pelo qual o racismo estrutural está presente no cotidiano do povo brasileiro, mas também expresso na própria globalização e na maneira como esse processo permitiu que a cultura eurocêntrica voltasse a oprimir outras culturas, assim como ocorreu durante o período da colonização, porém atualmente por meio dos canais digitais, que fazem parte do cotidiano de diferentes povos. Isso permite a propagação rápida e eficiente de afirmações absolutas sobre raças e culturas que devem ser admiradas como superiores às outras, processo mascarado por grandes marcas de luxo. Essas grandes marcas tornam-se objeto de desejo entre pré-adolescentes e adolescentes de diferentes classes sociais que possuem acesso aos canais digitais, como as redes sociais, onde ocorrem as principais propagandas realizadas por modelos ou influenciadores digitais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural: feminismos.**

Disponível em:

https://blogs.uninassau.edu.br/sites/blogs.uninassau.edu.br/files/anexo/racismo_estrutura_l_feminismos_-_silvio_luiz_de_almeida.pdf. Acesso em: 26 mar. 2026.

BRASIL. [Código Penal (2023)]. Lei nº 14.532, de 11 de janeiro de 2023. Altera a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989 (Lei do Racismo), e o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para tipificar como crime de racismo a injúria racial. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023/2026/2023/lei/114532.htmhttps://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023/2026/2023/lei/114532.htm. Acesso em: 15 Marc. 2026.

BRASIL. [Lei Áurea (1888)]. Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888. Declara extinta a escravidão no Brasil. Rio de Janeiro: Coleção das Leis do Império do Brasil, 1888. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3353.htm. Acesso em: 26 mar. 2026.

BRASIL. [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (2003)]. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 26 mar. 2026.

BRASIL. [Lei dos Sexagenários (1885)]. Lei nº 3.270, de 28 de setembro de 1885. Regula a extinção gradual da escravidão. Rio de Janeiro: Coleção das Leis do Império do Brasil, 1885. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3270.htm. Acesso em: 26 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempointegral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 26 mar. 2026.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. Política e sociedade na obra de Sérgio Buarque de Holanda.

In: CANDIDO, Antonio (org.). Sérgio Buarque de Holanda e o Brasil. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1998. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/wp->

<content/uploads/2025/08/17-Sergio-Buarque-de-Holanda-e-o-Brasil.pdf> . Acesso em: 9 Marc.

2026

DURKHEIM, Émile. O suicídio: estudo de sociologia. Tradução de Monica Stahel. São Paulo:

Martins Fontes, 1987.

EMICIDA. AmarElo. Intérpretes: Emicida, Majur e Pablo Vittar. In: AMARELO. [S. l.]: Laboratório Fantasma, 2019. 1 faixa musical. Disponível em:

<https://www.lettras.mus.br/emicida/amarelo-feat-majur-e-pablo-vittar/#album:amarelo-2019> Acesso em: 20. Marc. 2026

HARTLEY, Catherine A.; SOMERVILLE, Leah H. The developpement of cognitive control in adolescence. Current Opinion in Behavioral Sciences, [s. l.], v. 5, p. 108-115, out. 2015. Disponível em: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC3070306/> Acesso em: 15. Abr. 2026.

MARINGONI, Gilberto. História: o destino dos negros após a Abolição. Desafios do Desenvolvimento, Brasília, ano 8, ed. 70, 29 dez. 2011. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2673%3Acatid%3D28&Itemid=23. Acesso em: 9 abr. 2026.

MELO, Willamys da Costa. **Uma análise psicossocial da supremacia branca no estado de Alagoas**. 2023. 100 f. Dissertação - Programa de pós graduação em Psicologia, Universidade

Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/260817/PPSI1037-D.pdf>

PREZOTO, Shirlene de Araujo. **O problema é a cor: discriminação racial na escola. 2007. 159 f dissertação.** (Mestrado em Gestão do Patrimônio Cultural) -- Departamento Instituto Goiano de Pré-História e Antropologia, Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO

Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/bitstream/tede/3950/2/Shirlene%20de%20Araujo%20Prezoto.pdf> f. Acesso em: 26 mar. 2026.

RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. Disponível em: <https://share.google/YG0lwPQvuHDoRqqrk>. Acesso em: 10 marc. 2026.

ROBERTO, Xavier Antônio. **Colonização e formação da sociedade brasileira: causas, características e consequências**. Encontro Cearense de história da educação, XI.;

Encontro Nacional do núcleo de história e memória da educação, I. 2012, Fortaleza. Universidade Federal do Ceará, 2012. p.01-09 Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/24866/1/2012_eve_arxavier.pdf. Acesso em: 26 mar. 2026.

SANTOS, Milton. **Da cultura à indústria cultural**. MAIS! + BRASIL 500 D.C., São Paulo, p. 18, 2000. Disponível em: https://miltonsantos.com.br/site/wp-content/uploads/2016/08/Da-cultura-à-industria-cultural_Milton-Santos.pdf. Acesso em: 18 maio 2026.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Desenvolvimento Social. Infográfico para entender o racismo estrutural. São Paulo: SEDS, 2026. Disponível em: https://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/sec_desenvolv_social/noticias/infografico-paraentender-o-racismo-estrutural-3180. Acesso em: 26 mar. 2026.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e ensino das relações étnico-raciais. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 3, p. 489-503, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1137/408>. Acesso em: 18 maio 2026.