

RACISMO RECREATIVO NOS AMBIENTES DE ENSINO: RELATOS DE EDUCADORES/AS NEGROS/AS

Guilherme Felipe Ramos

Universidade Estadual de Londrina, Departamento de Geografia, Londrina, PR, Brasil
guilherme.felipe@uel.br

Margarida de Cássia Campos

Universidade Estadual de Londrina, Departamento de Geografia, Londrina, PR, Brasil
mcassiacampos@uel.br

RESUMO

O racismo é um fenômeno que abrange todos os ambientes da sociedade, inclusive a educação, sendo assim, para combatê-lo, é preciso uma luta incessante da sociedade mundial. A presente pesquisa tem como objetivo discutir como o racismo recreativo afeta as vivências e existências de professores/as negros/as nos ambientes de ensino. Para tanto, foi utilizada uma pesquisa de viés qualitativo e, como procedimento metodológico, realizou-se uma revisão de literatura sobre os conceitos empregados na pesquisa, seguida da organização de um questionário, respondido por 13 professores/as negros/as que atuam em instituições de ensino do município de Londrina, Paraná. Ao final da pesquisa, conclui-se que as manifestações do racismo recreativo nos ambientes de ensino ainda são latentes, e nem mesmo os/as docentes que conquistaram minimamente uma ascensão social, estão isentos/as dessa opressão.

Palavras-chave: Educação. Racismo. Docentes.

RECREATIONAL RACISM IN EDUCATIONAL ENVIRONMENTS: REPORTS FROM BLACK EDUCATORS

ABSTRACT

Racism is a phenomenon that encompasses all areas of society, including education. Therefore, global society must fight incessantly to combat it. This research aimed to discuss how recreational racism affects the experiences and existence of black teachers in educational environments. To this end, qualitative research was used and, as a methodological procedure, a literature review was carried out on the concepts used in the research, followed by the organization of a questionnaire, answered by 13 black teachers working in educational institutions in the municipality of Londrina, state of Paraná. Our findings indicate that the manifestations of recreational racism in teaching environments persist, and even black teachers who have achieved social ascension are not immune to this oppression.

Keywords: Education. Racism. Teachers.

INTRODUÇÃO

A pesquisa teve início quando o/a pesquisador/a se defrontou com atos racistas em espaços de aprendizagem do ensino superior, sobretudo com o racismo recreativo. Sabe-se que o racismo estrutural se manifesta por meio de várias formas como institucional, individual e recreativo, entre outras, e age em todos os ambientes da sociedade, inclusive na educação.

Sendo assim, o objetivo da pesquisa foi debater sobre como o racismo recreativo afeta as vivências e existências de docentes negros/as nos ambientes de ensino. O texto está dividido em três seções.

Na primeira parte, apresenta-se uma abordagem resumida sobre como as ideias racistas foram criadas e consolidadas com eficácia na sociedade brasileira e como têm servido para relativizar e descredibilizar os atos racistas no Brasil. Na segunda seção, discute-se como o “humor racista” é um processo extremamente violento contra as populações negras e indígenas, e como este fenômeno se materializa e se mantém no interior dos ambientes de ensino. E, na última seção, o foco é compreender como o racismo recreativo afeta e atravessa os corpos das pessoas negras no exercício da profissão.

Esperamos com esta pesquisa revelar como se manifesta o racismo recreativo em ambientes educacionais e evidenciar que, por mais que tenhamos tido várias conquistas nos últimos anos, em especial por meio da implementação de políticas públicas de ações afirmativas na educação, ainda estamos muito distantes de uma sociedade livre da presença violenta do racismo estrutural e das suas várias formas de manifestação.

METODOLOGIA

Para a estruturação da pesquisa, organizamos e aplicamos um questionário¹ com o intuito de compreender como o racismo recreativo atravessa as vivências de professores/as negros/as em sala de aula. É de suma importância evidenciar que a escolha dos/as respondentes foi por meio do processo de heteroidentificação dos próprios pesquisadores, sem preocupação com critérios de idade e gênero. A heteroidentificação deve ser compreendida como “uma identificação a ser realizada por outro, em oposição a auto, que significa si mesmo, como em autodeclaração. A heteroidentificação é um procedimento complementar à autodeclaração que consiste na percepção social de outro(a)(s), além da própria pessoa, para a identificação étnico-racial” (O QUE É HETEROIDENTIFICAÇÃO, 2021, n.p.).

Para alcançar os objetivos da pesquisa, todos/as os/as entrevistados/as se autodeclaram e são heteroidentificados/as como negros/as, sendo importante evidenciar que os autores não acreditam que apenas professores/as negros/as são responsáveis por produzir uma educação antirracista, por sabermos que o racismo impede a existência de uma sociedade verdadeiramente democrática. Por isso, deve ser interesse de todos os seres humanos superar essa tecnologia de produção de desigualdades e violação de direitos, inclusive de pessoas que não pertencem ao grupo racial negro.

O questionário foi enviado para 20 professores/as, porém somente 13 profissionais colaboraram com a pesquisa. O formulário foi disseminado para educadores/as negros/as de que os pesquisadores já tinham conhecimento, a partir da troca de experiências/informações com tais profissionais na Universidade Estadual de Londrina, por meio de espaços/tempos de formação de professores da educação básica e ensino superior ofertados pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da UEL. Portanto, é importante destacar que todos tinham algum nível de discussão sobre os processos políticos, epistêmicos e históricos das teorias racistas no Brasil e no mundo.

Para manter o sigilo das identidades, os/as participantes da pesquisa foram identificados/as com nomes de personalidades negras que marcaram a história do Brasil (Tereza de Benguela, Zumbi dos Palmares, Dandara de Palmares, André Rebouças, Machado de Assis, Carolina Maria de Jesus, Luiz Gama, Manoel Querino, Antonieta de Barros, Laudelina de Campos Melo, Marielle Franco, Luísa Mahin e José do Patrocínio) e, quanto ao nível de ensino em que atuam, oito docentes trabalham na educação básica e cinco no ensino superior.

Quanto à interpretação das respostas, partimos de uma análise qualitativa, buscando relacioná-las com os estudos realizados previamente sobre racismo nos ambientes de ensino. Como colocado por Santos (2014), a pesquisa qualitativa parte da investigação dos aspectos subjetivos, sendo a subjetividade inerente a esse tipo de pesquisa, buscando uma análise mais completa dos dados.

Além disso, é importante destacar que a pesquisa qualitativa é significativa para estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrínsecas relações sociais, pois um fenômeno pode ser mais bem compreendido no contexto onde ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Sendo assim, o/a pesquisador/a optou por uma pesquisa empírica com o objetivo de captar o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando as opiniões de cada entrevistado/a, conforme expressa Godoy (1995).

A aplicação dos questionários para o público-alvo foi realizada por meio da Plataforma Google Formulários, sendo compostos por seis questões discursivas como se pode observar no Quadro 1:

¹ A pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil, e está assegurada pelo parecer consubstanciado CEP 4096646.

Quadro 1 - Questões que compuseram o questionário

1 - Tempo de carreira docente
2 - Se presenciou racismo recreativo no exercício da profissão
3 - Se positivo, qual o procedimento adotado em sala de aula
4 - Se, enquanto educador, sofreu racismo recreativo
5 - Se discutiu a lei 10.639/2003 atualizada pela lei 11.645/2008 em suas aulas
6 - Se positivo, a instituição onde leciona, ofereceu/oferta amparo para exercer as ações/atividades antirracistas tendo como base a lei referenciada

Fonte: Os autores, 2023.

Além do mais, para a análise e compreensão do tema, foi necessário um extenso levantamento bibliográfico com autores/as que dialogam com a presença do racismo na sociedade brasileira: Almeida (2020), Moreira (2020), Bento (2022), Oliveira (2022), Carine (2023) e Carneiro (2023).

Houve também muitas adversidades para a produção da pesquisa, e as principais dificuldades se referem às diversas leituras necessárias/essenciais para a conceituação do tema e a aplicação e organização do questionário. Em um primeiro momento, os participantes da pesquisa não respondiam ao questionário, sendo necessário reforçar o pedido de colaboração diversas vezes, outro ponto dificultoso foi a compreensão das respostas dos/as entrevistados/as, pois as subjetividades nas respostas diante do racismo e seus atravessamentos são diversas e complexas, sendo assim, admite-se que uma pesquisa qualitativa que trata sobre visões de determinados assuntos não possibilita a tradução da totalidade das concepções apresentadas pelas pessoas questionadas, pela riqueza e pela complexidade das várias opiniões.

Breve contexto histórico sobre as ideias de raça e racismo no Brasil

O racismo é um fenômeno complexo e sofisticado, em especial quanto às suas formas de manifestação na sociedade brasileira. Para refletir sobre como o racismo determina as relações sociais, é necessário decifrar alguns aspectos históricos essenciais para propagação e materialização deste fenômeno. Conforme expressam Quijano (2009) e Almeida (2020), a ideia de raça baseada em uma identificação biológica é fruto da invasão das Américas, por meio do colonialismo empreendido pelos europeus. Os autores ressaltam que o colonialismo é um marco fundamental do limiar da modernidade. Quijano (2009) ainda alerta que o capitalismo enquanto relação de mercantilização de trabalho pode ter nascido na Europa, entre os séculos XII e XIII, provavelmente na Península Ibérica e/ou Itálica por intermédio do mundo árabe, sendo assim, quando a Europa invade as Américas, implementa, no denominado “Mundo Novo”, o modo de produção capitalista, apresentando-se como um sistema político e social ancorado na exploração do trabalho escravizado de indígenas e, posteriormente, africanos, utilizando-se de ideias sobre a existência de raças inferiores e superiores para explorar e se apropriar de todas as riquezas geradas pelo trabalho negro e indígena.

Quijano (2009) e Oliveira e Candau (2010) reforçam a visão de que os europeus, ao estabelecerem essa estrutura de dominação, colocam em marcha um projeto de inferiorização intelectual, epistemológica e cultural das pessoas negras e indígenas. Sendo assim, os europeus destruíram o imaginário dos considerados “não europeus”, invisibilizando e subalternizando também tais corpos, enquanto reafirmavam o próprio imaginário.

Essas narrativas foram importantíssimas para se justificar as mais diversas formas de opressão, repressão e supressão diante da ideia da existência de uma hierarquia de raça, sendo idealizado no imaginário social das pessoas que a raça negra era detentora de certos tipos de recortes/mazelas sociais, portanto inferiores, e até sua humanidade era ponto de questionamento. De outro modo, os brancos eram considerados como pertencentes a uma raça superior.

Esse sentido de mundo foi primordial para a propagação do racismo estrutural, considerado como uma espécie de naturalização da subalternidade de alguns e superioridade de outros. Desse modo, Almeida (2020, p.50) explica que “o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um arranjo institucional. O racismo é estrutural”.

Um dos mecanismos mais estratégicos para a negação do racismo no Brasil foi a construção do mito da democracia racial após a década de 30 do século XX. A concepção de democracia racial não foi

construída sem uma lógica definida. Em meados da primeira metade do século passado, assomaram ideias de que seria necessário transpassar o tradicionalismo imposto e se livrar dos paradigmas dos processos escravagistas que permeavam o contexto histórico brasileiro. Porém, para os ideais eurocêntricos, era inimaginável e inatingível realizar um processo de desenvolvimento com uma população majoritariamente negra e indígena, pois se constituíam como resquício dos processos de escravização, ou seja, não tinham cultura, inteligência, intelecto e ideários ocidentais (Nascimento, 2016; Almeida, 2020). Sendo assim,

Autoridades governamentais e sociedade dominante se mostraram perfeitamente satisfeitas com o ato de condenar os africanos “livres”, e seus descendentes, a um novo estado econômico, político, social e cultural de escravidão em liberdade. Nutrido no ventre do racismo, o “problema” só podia ser, como de fato era, cruamente racial: como salvar a raça branca da ameaça do sangue negro, considerado de forma explícita ou implícita como “inferior”. (Nascimento, 2016, p. 81).

Para romper com o estereótipo de um país retrógrado e atrasado, a solução encontrada por alguns intelectuais e políticos da época foi propagar os aspectos positivos da miscigenação e, conseqüentemente, o embranquecimento do povo brasileiro, porém é preciso reafirmar que esse processo ocorreu, sobretudo, por meio dos estupros de mulheres negras e indígenas, originando os “produtos” do sangue misto: o mulato, o pardo, o moreno, o pardavasco, o homem de cor, o fusco e assim por diante. Essa idealização obteve muito prestígio entre as autoridades governamentais, intelectuais e toda a sociedade dominante da época (Nascimento, 2016; Gonzalez, 2020).

A crença de que o Brasil era e, ainda, é um país com relações raciais harmoniosas em que negros e brancos convivem e/ou conviviam em extrema afinidade faz parte de um projeto de nação pautada na existência de uma sociedade justa e igualitária, independentemente da sua cor e/ou origem étnico-racial (Nascimento, 2016). Porém, essa nação idílica, na verdade, esconde um país cujo racismo atravessa todas as estruturas sociais e organiza parte significativa das desigualdades (Almeida, 2020; Porfírio, 2023).

Racismo recreativo: breves notas introdutórias

O racismo recreativo se expressa por meio do desprezo por minorias raciais, utilizando-se de humor, constituindo um tipo de opressão muito sofisticada, pois compromete o *status* cultural e material dos membros dos grupos atacados, além de permitir a perpetuação do racismo e proteger a imagem social das pessoas brancas (Moreira, 2020).

Além disso, o racismo recreativo é uma das manifestações que talvez tenha a maior facilidade/habilidade em manter tal roupagem ou adquirir novas. Além de estabelecer uma infinidade de prejuízos para a população negra e indígena, essas ações normalmente são consideradas como tendo um caráter “inofensivo”, justificando-se e consolidando-se com uma vertente muito perversa do racismo, o racismo cordial (Figueiredo e Cruz; Moreira, 2020). Desse modo,

[...] o racismo cordial, tipicamente brasileiro, que se manifesta nas relações privadas e se camufla em suposta tolerância pública. Difícil de ser detectado, o racismo cordial torna-se uma das mais perversas formas de opressão social, sendo, pois, necessário desvendar suas várias nuances performáticas na sociedade brasileira. (Pacheco, 2011, n.p.).

O racismo cordial é muito complexo de se combater, pois, além de estar arraigado ao mito da democracia racial, na maioria das vezes, os que cometem atos racistas contra pessoas negras e indígenas, utilizam-se do argumento de que mantêm uma boa convivência com essas pessoas e, por esse motivo, não podem ser considerados racistas (Almeida; Moreira, 2020).

Os autores de atos racistas que utilizam o humor para cometer crimes, na maioria das vezes, se seguram no argumento de que as vítimas de tais atos os aceitam passivamente e/ou genuinamente, pois utilizam estas “brincadeiras” de cunho racial para se aproximar das pessoas negras e indígenas (Figueiredo e Cruz, 2020).

Além disso, Moreira (2020) assim explana que

O racismo recreativo exemplifica uma manifestação atual da marginalização social em democracias liberais: o racismo sem racistas. Esse conceito designa uma narrativa na qual os que reproduzem o racismo se recusam a reconhecer que suas ações ou

omissões podem contribuir para a permanência de disparidades raciais na nossa sociedade. (Moreira, 2020, p. 31).

Essa concepção de racismo recreativo é muito presente nos ambientes de ensino, principalmente no que se refere a piadas e deboches sobre características físicas de alunos/as e docentes negros/as e indígenas. Na maioria das vezes, os/as profissionais da educação asseguram que essas atitudes sejam uma forma de aproximação entre discentes ou até mesmo dos agentes da educação em relação aos/as estudantes, ou seja, acabam deslegitimando todas as violências que o racismo recreativo causa contra as pessoas negras e indígenas.

É necessário evidenciar que o racismo é crime previsto na lei N° 7.716/1989 e ocorre quando as ofensas praticadas por uma pessoa atingem toda uma coletividade, por sua raça, etnia, religião ou origem, diferentemente do crime de injúria racial. O delito de injúria está previsto no Código Penal, em seu artigo 140: “Injuriar alguém, ofendendo-lhe a dignidade ou o decoro: Pena – detenção, de um a seis meses, ou multa” (Figueiredo e Cruz, 2020).

No entanto, o delito de injúria racial foi introduzido no ordenamento jurídico brasileiro por meio da lei nº 9.459/97, uma vez que a lei nº 7.716/98, que tipifica o crime de racismo, prevê a presença de atos segregatícios para a configuração do delito. No caso do racismo recreativo, entretanto, o que acontece é uma agressão verbal e não se encaixa na referida norma (Figueiredo e Cruz, 2020).

Em 11 de janeiro de 2023, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a lei N° 14.532, que tipifica injúria racial (ofender a dignidade ou honra de alguém baseada na raça, cor, etnia ou procedência nacional) como crime de racismo (Carine, 2023). Sendo assim, a referida lei:

Altera a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989 (Lei do Crime Racial), e o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para tipificar como crime de racismo a injúria racial, prever pena de suspensão de direito em caso de racismo praticado no contexto de atividade esportiva ou artística e prever pena para o racismo religioso e recreativo e para o praticado por funcionário público. (Brasil, 2023, n.p.).

Com a nova lei, o racismo recreativo e o religioso, bem como ações racistas que são praticadas em âmbito esportivo e artístico e que antes eram previstas como injúria racial, passam a ser tipificados como crime de racismo.

Para refutar essa ideia de que o racismo recreativo é um fenômeno benevolente para o convívio em sociedade, analisaremos os questionários respondidos por docentes negros/as que apontam, sobretudo, as ações negativas e opressoras do racismo recreativo nos ambientes de ensino.

Racismo recreativo nos ambientes de ensino: um panorama a partir dos relatos de docentes negros/as

Com a análise do questionário, foi possível verificar que o racismo recreativo é uma violência praticada no âmbito educacional, afetando com veemência a existência desses/as docentes como seres humanos e sujeitos capacitados para desempenhar o papel de educador/a.

A primeira questão foi: “Há quantos anos você é professor ou professora?” Constatou-se que havia profissionais com menos de cinco anos de carreira e alguns com mais de 30 anos como podemos observar no Quadro 2.

Quadro 2 - Anos de docência dos/as participantes da pesquisa

Anos de trabalho	Quantidade de professores/as
1 a 5	1
5 a 10	5
10 a 15	1
15 a 20	4
2 décadas ou mais	1
3 décadas ou mais	1

Fonte: Os autores, 2023.

Esses dados revelam que o questionário abarcou respostas com óticas diferentes, pois as experiências de um/a educador/a com mais de três décadas em sala de aula são incomparáveis com as de alguém em início de sua carreira docente.

O segundo questionamento foi: “Enquanto profissional da educação, presenciou/presencia atos relacionados ao racismo recreativo nos ambientes de ensino?”. As 13 respostas foram positivas. Sendo assim, fica evidente que todos/as os/as respondentes notaram a presença do racismo recreativo no exercício de seu trabalho, porém, infelizmente, nem todos/as reconhecem as ações do racismo recreativo como veremos na análise das respostas às perguntas subsequentes.

É necessário salientar que, nas últimas décadas, houve aumento expressivo quanto aos debates sobre os diversos tipos de violência praticados contra a população negra e quanto às contribuições africanas na construção histórica, social, territorial, cultural e econômica da sociedade brasileira. Porém, ainda é inegável o número elevado de práticas racistas no Brasil, inclusive nos ambientes de ensino, por isso é importante que as instituições educacionais coloquem, em seus currículos, a discussão sobre o racismo estrutural.

Historicamente, inúmeros/as discentes se sentem menosprezados/as, nos ambientes de ensino formal, por terem sua história negada e seus corpos identificados negativamente desde a infância, crescendo com dúvida sobre a própria identidade, uma vez que tudo relacionado a eles/as é considerado ruim, os inferioriza e ridiculariza (Cavalleiro; Oliveira, 2022).

É nesses momentos que os/as docentes precisam se engajar na luta por uma educação antirracista, utilizando estratégias didático-pedagógicas que combatem as imagens derogatórias contra a população negra e sua historicidade. É necessária uma descolonização dos currículos, através da qual os agentes da educação sejam protagonistas da efetivação de uma educação antirracista (CARINE, 2023). Além do mais, torna-se urgente tensionar a sociedade e as instituições de ensino para que deixem de reforçar e propagar as ideias da democracia racial, e se coloquem realmente em um lugar de combate ao racismo estrutural. Não faz mais sentido acreditar na narrativa de democracia racial se cotidianamente negros/as e indígenas são atacados/as em sua dignidade além de serem constantemente desrespeitados/as por colegas, docentes e gestores/as nas instituições de ensino (Gomes, 2017; Cavalleiro, 2022).

A terceira questão realizada na pesquisa indagava: “Se a resposta acima for positiva, qual o procedimento que você adotou na função de educador/a?”. Esse questionamento foi essencial para compreender se esses/as educadores/as, ao presenciarem atos de racismo recreativo em sala de aula, tomaram alguma atitude e/ou adotaram alguma providência, e as respostas foram diversas.

Apenas 1 educador relatou não ter tomado nenhuma providência ao presenciar atos racistas no ambiente de trabalho. Já os educadores Zumbi dos Palmares e Tereza de Benguela relataram que tomaram medidas contra os atos de racismo recreativo em sala de aula. Do ponto de vista da pesquisa, foram os relatos mais pertinentes: “Intervi nas situações que presenciei enquanto professor. Repreendi o estudante que praticou racismo recreativo e os colegas que riram de sua ‘brincadeira’, explicando o quanto seus comentários eram racistas e como o racismo afeta a vida das pessoas negras” (Zumbi dos Palmares). “Diante de situações de preconceito, discriminação ou racismo procurei trabalhar pedagogicamente no sentido de desconstruir o racismo, incluindo no planejamento das aulas a temática racial” (Tereza de Benguela).

Os relatos de ambos os/as educadores/as revelam seu engajamento nas causas antirracistas, além de demonstrar que possuem certa compreensão de como o racismo recreativo afeta as vidas das pessoas negras nos sistemas de ensino. As intervenções pedagógicas antirracistas dos/as agentes educacionais na presença de um ato racista em sala de aula são essenciais para desconstruir e deslegitimar a democracia racial e para produzir ambientes educativos menos violentos e mais inclusivos.

Cavalleiro (2022) diz que as instituições de ensino propagam uma desvalorização sistemática dos corpos negros. A autora revela que, no exercício de sua profissão enquanto educadora, presenciou alguns comentários racistas que outros/as educadores/as proferiam sem nenhum discernimento do que tais comentários poderiam acarretar para discentes e/ou docentes negros/as. A autora relata uma das violências racistas que presenciou enquanto educadora.

As crianças se encontram na sala de vídeo assistindo a programas infantis. Entra, em edição extraordinária, a nota de um falecimento de um cantor de uma famosa dupla sertaneja. Ao ouvir o noticiário, a professora rapidamente pergunta: “qual deles morreu?”. Toma conhecimento de que quem que havia morrido era o cantor negro e

assim ela comenta: “ah... não foi o bonito!”. Todas as crianças ouvem seu comentário. (Cavalleiro, 2022, p. 64).

Este tipo de comentário que reproduz estereótipos de natureza negativa direcionados a grupos minoritários gera alterações físicas e emocionais imediatas na pessoa, como aumento da pressão sanguínea, mudança no padrão de respiração e comportamentos agressivos, além de baixa autoestima, diminuição da aspiração pessoal e comportamentos depressivos. Danos psicológicos decorrentes de atos discriminatórios legitimados por estereótipos negativos são consideráveis, além de essas ações ocasionarem medos patológicos, retraimento social e sentimento de desconfiança permanente em relação a membros de grupos dominantes, segundo Moreira (2020).

Reforçando o excerto acima, o humor racista tem como premissa, reproduzir na mente da população negra um complexo de inferioridade, aceitando, portanto, uma espécie de defeito de moralidade, como se fossem propensos em razão de sua raça, serem mal caráteres, criminosos, ladrões, trapaceiros etc. Além disso, algumas pessoas negras desenvolvem mecanismos de não reconhecimento e de não pertencimento ao grupo social negro, como subterfúgio para escaparem desse lugar social extremamente incomodo imposto pelo fenômeno do racismo, inclusive agindo muitas vezes como reprodutores de ações racistas, apenas para se distanciar da condição de sua negritude.

Outro relato que chamou atenção foi o de Dandara dos Palmares, ao ser questionada sobre os procedimentos tomados ao presenciar racismo recreativo em sala de aula: “Se for em sala de aula, paro tudo que estou fazendo para atender a criança ofendida. E tomo as medidas como informar a equipe pedagógica. Em sala sempre discuto as consequências de atitudes racistas tanto para a pessoa atingida como para quem as comete”.

Essa atitude combativa é fundamental quando ocorre um ato de racismo em sala de aula, pois normalmente os/as educadores tendem a não resolver logo o problema e deixam para o final da aula ou outro momento “mais oportuno”, o que não é correto. Além disso, muitas vezes os/as educadores/as, ao se depararem com atos racistas, têm a tendência de proteger o agressor e não o agredido.

Por que se tem compreensão com quem está oprimindo e não com quem está sendo oprimido? A menina negra é que precisa entender que isso é ‘brincadeira’ ou quem faz a ‘brincadeira’ que deve perceber que aquilo é racismo? Até quando utilizarão o humor como desculpa para comentários racistas? Quem olhará pela menina negra que odiará seu cabelo por causa das piadas? (Nascimento; Souza; Paula, 2023, p. 10).

Kilomba (2019) ressalta que, quando o sujeito negro denuncia ou reconhece o racismo, o sujeito branco, como uma criança, regride a um comportamento imaturo, tornando-se novamente personagem central que precisa de atenção, enquanto o sujeito negro é colocado como um ser secundário.

Baseado nos relatos coletados dos/as professores, é necessário que os/as educadores/as e as instituições de ensino não continuem tratando o racismo em sala de aula como um fenômeno pontual, porque é consabido que ocorre frequentemente (Carine, 2023).

A quarta indagação foi: “No exercício da profissão, você sofreu racismo recreativo? Se sim, quais foram os ultrajes proferidos?”. Esse questionamento foi para identificar se atos do racismo recreativo já tinham acontecido contra os próprios educadores.

Referente ao questionamento acima, sete respondentes relataram que sofreram racismo recreativo de fato, cinco afirmaram que ouviram comentários sobre seus aspectos físicos, porém não alegaram e/ou reconheceram ser racismo recreativo e um afirmou não ter sofrido racismo recreativo. Sendo assim, mesmo em um cargo de prestígio, intelectuais negros/as não estão imunes a práticas racistas no exercício de seu trabalho.

Um relato considerável foi o de Luiz Gama:

Dei aula por muito tempo na mesma escola, os alunos e alunas sabiam meu posicionamento em relação a racismo e também dava aula em uma escola de periferia de maioria de pessoas negras, escutei comentários pontuais sobre cabelo, mas não a ponto de ser um racismo recreativo, mas ocorria muito entre eles. (Luiz Gama).

Este relato é muito interessante, pois corrobora o apontamento feito na Indagação 2, quando professores/as dizem que já presenciaram racismo recreativo em sala de aula, porém é notável que tais profissionais ainda não tenham noção muito clara sobre o que é racismo recreativo, pois, ao destrinchar suas respostas no questionário, algumas evidenciam ambiguidades, gerando múltiplas interpretações, como é o caso do relato do profissional acima, que revela ter escutado comentários

sobre seu cabelo, mas não os reconhece como manifestação do racismo recreativo. Será que professoras/as brancos/as também eram alvo de comentários sobre seus cabelos?

Kilomba (2019) diz que o corpo negro é frequentemente animalizado quanto à sua estética, por não se enquadrar nos ideais da branquitude. Apesar de comentários ambíguos – que, às vezes parecem positivos –, as relações de poder que envolvem negros/as e brancos/as não podem ser desconsideradas, pois o papel das pessoas que “elogiam” o cabelo afro ou qualquer outra característica inerente ao corpo negro, por muitas vezes posiciona a pessoa negra como um objeto público.

O negro não pode simplesmente ser e/ou existir como cidadão, ele é sempre demarcado como outro, como se fizesse parte de uma espécie de população não integradora dos valores civilizatórios da sociedade, como seres que não detêm preceitos morais, sociais e culturais para conviver em comunidade. No âmbito escolar, essas ações são configuradas pela estigmatização da história única, uma vez que a população negra é demarcada sempre no contexto da escravidão africana e avaliada pelos ideários da modernidade ocidental (Carneiro, 2023).

Outros relatos desses/as educadores/as negros/as são essenciais para se compreender que, mesmo esses indivíduos ocupando função profissional que requer um aporte intelectual com formação universitária, o corpo negro não fica isento do racismo recreativo e/ou institucional no ambiente de trabalho. Por isso Manuel Querino diz: “Já sofri; quando docente de uma Universidade privada em São Paulo me confundiam com os seguranças, ou bedel²; não que não sejam profissões importantes, mas nunca vi os colegas brancos passando por esses problemas”.

Outro aspecto importante de se destacar é que acontece com frequência para profissionais negros/as da educação é a sua deslegitimação intelectual; por exemplo, ao ser perguntada se já sofreu ações racistas no ambiente de trabalho, Tereza de Benguela disse: “Sim, em diferentes situações. Tanto produzidas por estudantes, quanto por professores/as, equipe de gestão. Geralmente, as situações vivenciadas eram de desqualificar o meu trabalho docente, duvidar da minha capacidade intelectual e da qualificação profissional”.

Os relatos desses dois profissionais são importantíssimos para se compreender como as pessoas negras são deslegitimadas enquanto seres produtores de conhecimento abstrato. As exposições dos educadores Manuel Querino e Tereza de Benguela se assemelham, pois é evidente, na alegação deles, que a raça negra, antes de mais nada, é colocada e naturalizada como seres que devem ocupar lugares de servidão e subalternidade, pois seriam carentes de intelectualidade.

As visões estereotipadas que colocam as pessoas negras como ocupantes de posições inferiorizadas na sociedade brasileira devem ser entendidas no sentido de que o racismo estrutural, enquanto processo político e histórico, é também produtor de subjetividades, cuja consciência e afetos estão de algum modo conectados com as práticas sociais. Nesse sentido, Almeida (2020, p.63) ainda ressalta que o racismo só consegue se perpetuar se for capaz de:

Produzir um sistema de ideias que forneça uma explicação “racional” para a desigualdade racial; constituir sujeitos cujos sentimentos não sejam profundamente abalados diante da discriminação e da violência racial e que considerem “normal” e “natural” que no mundo haja “brancos” e “não brancos”.

Para que essa naturalização/discriminação racial se estabeleça e se sustente, o grupo hegemônico adota uma infinidade de mecanismos para manter seus privilégios. Um desses mecanismos é o “morde e assopra”: por exemplo, muitas vezes, uma única pessoa negra torna-se símbolo da representatividade, defendendo a pauta da diversidade e do antirracismo institucional em uma empresa, ou seja, essas manobras constituem uma forma carregada de eufemismo para se manter e perpetuar o racismo em prol do privilégio branco.

Sobre esse aspecto, Bento (2022, p.74) reforça,

Os negros são vistos como invasores do que os brancos consideram seu espaço privativo, seu território. Os negros estão fora de lugar quando ocupam espaços considerados de prestígio, poder e mando. Quando se colocam em posição de igualdade, são percebidos como concorrentes.

Além de todas essas estratégias já relatadas, que servem para legitimar a subalternização do negro, ocorreu e/ou ocorre um outro aparato importantíssimo para a validação da marginalização do corpo

² Funcionário/a subalterno/a que desempenha funções de teor administrativo em faculdades.

negro e que serve também para responder às angústias da Tereza de Benguela; trata-se do epistemicídio.

O epistemicídio se consolida como um dos mecanismos mais eficazes e duradouros da dominação étnica e racial pela negação da legitimidade do conhecimento produzido pelos grupos dominados e, consequentemente, de seus membros, que passam a ser ignorados como sujeito do conhecimento, além da anulação e desqualificação de tudo o que produzem socialmente. O epistemicídio implica um processo persistente da produção de pobreza cultural: pela negação ao acesso à educação de qualidade; pela construção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e pelo rebaixamento da sua capacidade cognitiva; pela carência material e/ou pelo comprometimento da sua autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo (Carneiro, 2023).

Baseando-se nos relatos dos educadores, o lugar social ocupado pelo corpo negro no imaginário social da nação brasileira é de subalterno, animalesco, incivilizado e incapaz de produzir e/ou reproduzir conhecimento. Essas concepções estão presentes no cotidiano escolar, sendo resultantes de uma imposição de poder perpetuada durante o processo de formação histórica, social e econômica brasileira (Oliveira, 2022).

A penúltima questão foi: “Você discutiu ou discute a 10.639/2003, atualizada pela 11.645/2008 com os estudantes?” Três educadores/as argumentaram que não discutem a lei, dez relataram que sim, fomentando diversos trabalhos antirracistas/decoloniais, desenvolvendo atividades e debates que discutam sobre as referências históricas e culturais da população negra e indígena. Ao se ler com cuidado todas as respostas fica evidente certo engajamento e comprometimento desses profissionais para o fortalecimento da educação das relações étnico-raciais em sala de aula.

Referente ao questionamento acima, houve respostas diferentes, Antonieta de Barros, Laudelina de Campos Melo e Marielle Franco disseram que não trabalham e/ou conhecem as respectivas leis, já Luísa Mahin e José do Patrocínio relataram que conhecem e/ou trabalham, porém com ressalvas.

A disciplina que atuo coloca as leis como parte mínima da ementa, então as abordo ao discutir ações afirmativas. Mas, pelo fato de não ser um curso de licenciatura, prefiro investir mais em conteúdos que subsidiam a formação antirracista voltada para Assistentes Sociais. Também produzi artigos abordando as leis. (Luísa Mahin).

Já trabalhei as 10.639/2003 e 11.645/2008, sempre tento incluir nas minhas aulas algumas discussões ligadas a questão racial e de gênero, pois muitos professores de geografia que não os abordam na educação básica justificam tal negligência como o resultado de uma licenciatura que não lhes preparou de forma adequada para isto. Assim, nas minhas aulas busco contribuir para esta formação e, mais que isto, dar alternativas para discutir a questão racial sem ficar refém do livro didático, que apresenta uma representação negativa e estereotipada da população preta e de suas espacialidades. Minhas atividades consistem em apresentar obras literárias, passíveis de serem geograficamente lidas, onde haja protagonismo de personagens pretos ou temas ligados a esta população. (José do Patrocínio).

Antes de mais nada, é preciso entender qual a importância dessas duas leis em questão para a educação brasileira. Deixados à própria sorte após a abolição da escravidão em 1888, a população negra percebeu que a luta pela liberdade era apenas o primeiro passo para a obtenção da igualdade racial, já que o racismo permanecia como inércia ideológica que orientava fortemente a sociedade brasileira no pós-abolição. Tornou-se necessário reivindicar a “segunda abolição” na qual, os negros compreenderam, rapidamente, que tinham que criar estratégias de luta para melhorar sua posição social e/ou obter mobilidade social vertical, a fim de romper barreiras para superar a condição de excluídos ou miseráveis (Sales, 2005).

Uma das técnicas para a melhoria/ascensão social da população negra é a valorização da instrução escolar, porém a escola ou a educação formal não era a cura de todos os males para essa população. A militância e a intelectualidade negra descobriram que os ambientes de ensino têm papel preponderante na perpetuação das desigualdades raciais. Historicamente, o sistema educacional brasileiro pregou, e ainda prega, a educação formal de embranquecimento cultural em sentido amplo. A educação formal é estadunidense e eurocentrada, desqualificando/estereotipando e inferiorizando o continente africano e os negros brasileiros (Sales, 2005).

Ou seja, é preciso compreender que

O sistema educacional [brasileiro] é usado como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro –

elementar, secundário, universitário –, o elenco das matérias ensinadas [...] constitui um ritual da formalidade e da ostentação da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características, do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra. Tampouco na universidade brasileira o mundo negro-africano tem acesso. O modelo europeu ou norte-americano se repete, e as populações afro-brasileiras são tangidas para longe do chão universitário como gado leproso. Falar em identidade negra numa universidade do país é o mesmo que provocar todas as iras do inferno, e constitui um difícil desafio aos raros universitários afro-brasileiros (Sales, 2005, p. 23).

Portanto, ao perceberem a estigmatização do continente africano no currículo escolar, os movimentos sociais negros passaram a incluir em suas agendas, reivindicações junto ao estado brasileiro, no que tange à educação, estudo da história do continente africano e de seus povos, a luta e a cultura do povo negro no Brasil (Sales, 2005; Oliva, 2008). É importante ressaltar que o silenciamento acerca da cultura, diáspora e história africana no Brasil se perpetuou por bom tempo em várias vertentes no cenário brasileiro, inclusive no âmbito da educação, pois até mesmo os profissionais mais progressistas não tinham interesse ou procuravam abordar ou reconhecer a importância dessa temática nos ambientes educacionais (Gomes, 2017; Fonseca, 2019).

As incansáveis reivindicações dos movimentos negros foram atendidas na segunda metade da década de 1990, como nas revisões de livros didáticos ou mesmo a eliminação de vários manuais escolares, nos quais esses sujeitos apareciam de forma estereotipada, ou seja, eram representados como subservientes, racialmente inferiores, entre outras características negativas. No dia 9 de janeiro de 2003, passou a vigorar a lei 10.639, atualizada em 2008 pela lei 11.645 na qual se incluem também a história e a cultura indígena nos sistemas de ensino, tais leis modificaram a lei 9.394/96, denominada de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. É importante destacar que, assim como os Movimentos Negros, a conquista da implementação da lei 11.645/2008 foi fruto de muitas lutas e batalhas dos Movimentos Indígenas.

O intuito das leis 10.639/03 e 11.645/08 e de suas diretrizes curriculares é ofertar reconhecimento e enaltecimento da história de África e suas intrínsecas culturas e, também, procurar entender a importância sobre a história e as lutas dos negros e indígenas e suas diversidades culturais (Fonseca, 2019).

Segundo Pio e Araújo (2019), a implementação de ambas as leis é

[...] uma reparação mínima pela marginalização e discriminação que esses grupos sofreram e que sistematicamente tiveram acesso negado a bens materiais e reconhecimento social por tudo que foi por eles agregado desde a colonização do Brasil. Tanto é verdade que necessitaram de amparo específico na legislação pátria sendo que em diversos contextos tiveram tratamento e existência diferenciados baseado apenas numa suposição de pertencimento de raças, classificando e inferiorizando os negros e indígenas na história e em toda a estrutura do sistema brasileiro. (Pio e Araújo, 2019, n.p.).

Apesar das lutas e conquistas das últimas décadas, reconhecemos que as políticas educacionais para uma abordagem mais positiva sobre o continente africano e as culturas indígenas nos sistemas de ensino, ainda apresentam várias lacunas. A *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), implementada no dia 22 de dezembro de 2017 e publicada pela resolução CNE/CP nº 2, que institui e orienta sua implantação, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da educação básica (Brasil, 2018); é um documento frágil quanto à abordagem dos conteúdos em uma perspectiva antirracista.

A BNCC é muito controversa, pois ela concorda que as culturas indígenas e africanas não têm o reconhecimento adequado de suas historicidades e singularidades na educação brasileira; mas mantém em sua estrutura caracterizações enraizadas nas historicidades, especificidades e acontecimentos eurocêntricos. Sabemos que os sistemas de ensino brasileiro ainda são extremamente racistas e que, cada vez mais, necessita-se de educadores/as com práticas pedagógicas antirracistas que descolonizem os currículos, como é o caso de Luísa Mahin e José do Patrocínio, pois a negação do racismo e a crença no mito da democracia ainda imperam de maneira contundente no imaginário de muitos educadores/as que se negam a reconhecer o racismo no interior das escolas e/ou universidades e, infelizmente, por vezes, entre educadores/as negros/as.

Portanto, é indispensável e urgente a descolonização dos currículos nos ambientes de ensino, e, como Nunes (2019) explica, a proposta da descolonização curricular não significa apagar o conhecimento europeu ou substituí-lo. De acordo com a autora, é necessário possibilitar que outros conhecimentos estejam no currículo escolar, contemplando diversos olhares sobre o mundo.

O debate sobre a “descolonização do currículo” é resultado dos esforços teóricos e epistemológicos dos povos subalternizados/colonizados da América Latina, Ásia e África em mostrar que existe conhecimentos historicamente invisibilizados em favor de uma ciência europeia ocidental que se construiu como a única capaz de produzir saberes objetivos, neutros e que se propõem enquanto universais. Mignolo (2008) e Bento (2022) definem esse processo de apagamento como resultado da colonialidade do saber, ou seja, epistemologias e cosmologias das regiões do mundo “não ocidentais” foram e são consideradas inferiores em relação ao conhecimento produzido pela Europa. Como resultado dessa marginalização, a educação brasileira e o currículo escolar do país têm priorizado as culturas hegemônicas, reforçando o que denominamos de ‘racismo epistêmico’.

Por isso trata-se de um debate extremamente importante e necessário nos ambientes de ensino, uma vez que a descolonização do conhecimento questiona as estruturas que constroem o mito de que a ciência moderna ocidental é a única que tem legitimidade, ajudando-nos a perceber o desenho geopolítico que coloca certos países e regiões do globo como produtores de cultura, enquanto outros são posicionados apenas como consumidores.

Mesmo não sendo a proposta dessa pesquisa, a partir das provocações encontradas nos questionários foi possível refletir em algumas propostas de promoção de uma educação antirracista, atendendo, portanto, as leis 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008, para tanto não é preciso introduzir novos conteúdos no currículo escolar da educação básica, mas reconhecer e valorizar a história, a cultura e as lutas dos povos negros e indígenas na sociedade brasileira. Em relação à educação geográfica, Guimarães (2020) aponta alguns caminhos para promover ações de resistências educativas antirracistas na aplicação do currículo prescrito da disciplina como

- traçar relações entre a realidade e os conceitos socioespaciais básicos da Geografia (paisagem, espaço, região, lugar, território e territorialidade);
- referências ancestrais e contemporâneas dentro de perspectivas afirmativas da negritude na realidade de formação e transformação dos espaços geográficos que nos afaste de autorrejeições e aumentem a autoestima (ou seja, afirmação);
- críticas à supremacia euro, branco, patriarcal e falocêntrica na construção dos espaços geográficos por meio de estereótipos e subalternização da população negra (Guimarães, 2020, p.304).

Assim, os currículos passam a ser um dos territórios de enfrentamento e de disputa entre grupos hegemônicos e grupos subalternos, pois, ao descolonizar o conhecimento, os currículos escolares também serão descolonizados, oportunizando que o ambiente escolar seja muito mais plural e democrático a partir da emergência de leituras de mundo outras, acreditamos que o papel de docentes antirracistas nesta luta é extremamente importante (Nunes, 2019).

O sexto e último questionamento foi para compreender se as instituições onde esses/as educadores/as lecionam ou lecionaram, implementaram a lei 10.639/2003, atualizada pela 11.645/2008. O objetivo dessa pergunta era averiguar se as instituições de ensino reproduzem o racismo institucional, já que negam ou ignoram a implementação dos artigos 26A e 79B da lei máxima da educação brasileira (Brasil, 2008).

No que tange ao cumprimento da LDB de 2008, três profissionais relataram que as instituições onde trabalham não organizam ações para cumprir as leis e os outros sete disseram que a instituição lhes dá certa autonomia para abordar os conteúdos de educação das relações étnico-raciais, porém com ressalvas que foram devidamente pontuadas nas narrativas.

Houve diversas respostas bem diferentes, por exemplo, Machado de Assis e Carolina Maria de Jesus relataram que “sim”, as instituições onde ambos lecionavam fomentavam os debates amparados pelas duas leis. Luiz Gama também acenou positivamente, porém com ressalvas ao corpo diretor.

A escola dava bastante autonomia, havia um conjunto de professores engajados na luta antirracista, um dos professores era pai de santo, a coordenadora era do movimento negro do Partido Comunista Brasileiro (PCB), o que ajudava bastante, havia bastante professores críticos, mas a direção propriamente dita não ajudava, mas não atrapalhava, o que dentro de uma escola estadual é muito positivo. (Luiz Gama).

Já André Rebouças revelou que nenhuma das instituições de ensino superior onde ele trabalhou ou trabalha fomenta e/ou dá suporte sólido para se discutir tais leis: “Nenhuma delas nunca deu, de forma consistente”

Baseado nessas respostas, notamos certa ambiguidade nos relatos, pois em alguns momentos as instituições de ensino ofertam, mesmo que minimamente, certa abertura para o diálogo antirracista, amparadas pelas leis supracitadas; em outros casos, não possibilitam nenhum diálogo ou interesse pela pauta antirracista.

Porém, é preciso ressaltar que o incentivo à implementação dessas leis não é mais que obrigação legal das instituições de ensino, pois, como já debatido, os ambientes de ensino são estimuladores efetivos do racismo na sociedade e, para que isso se minimize é necessária uma luta incessante de toda comunidade escolar, começando pelo corpo docente. Mesmo que cause desconforto entre colegas racistas ou colegas que acreditam na democracia racial, o/a professor/a na plenitude de sua função, está amparado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.344/1996) nos seus artigos 26A e 79B.

A descolonização do currículo não é uma tarefa simples, pois sempre haverá tensões, conflitos, negociações, além disso, não deve ser um compromisso apenas de pessoas negras e indígenas, mas de toda a sociedade. Este trabalho não pode ser elaborado de forma isolada, demanda uma articulação intersetorial, que exige que os/as profissionais da educação repensem os próprios objetivos do ensinar. Nesse sentido, é interessante e pertinente que as instituições educacionais estabeleçam contato com os/as representantes dos movimentos negros e indígenas, para que possam compartilhar experiências e pensar caminhos de inclusão da educação para relações étnico-raciais no projeto político-pedagógico das instituições de ensino (Gomes, 2017; Nunes, 2019).

Além disso, outro desafio é o/a professor/a se perceber no papel de mediador e construtor de conhecimentos, e não apenas de reproduzidor de um conhecimento pronto e estático. Ao alcançar essa compreensão, o/a docente se torna agente central na construção de uma educação mais humana e emancipadora e de uma sociedade democrática (Nunes, 2019; Cavalleiro, 2022).

No Brasil, vivemos em um contexto histórico de subordinação e subserviência da população negra e indígena. Sabemos que é preciso uma narrativa massiva para destruir séculos de construção de um imaginário negativo sobre tais grupos, e isso só será possível por meio de uma educação que possibilite, aos/as discentes, o desenvolvimento de habilidades que os/as tornem capazes de refletirem sobre seu papel social e o mundo onde vivem, sendo cidadãos e cidadãs participativos/as em uma sociedade plural e multifacetada, desfazendo o estigma de inferiores, o que leva muitos/as estudantes a desistirem dos estudos e docentes negros/as a se desestimularem de seu papel de educadores/as.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o que foi analisado na pesquisa, notamos que os ambientes de ensino brasileiro ainda são demarcados pelo racismo.

Os educadores, homens e mulheres, em início de carreira docente ou mesmo já tendo um caminho consolidado em sala de aula, relataram que já presenciaram atos de racismo no ambiente de trabalho, mas nem todos os consideram como manifestações do racismo recreativo, além de que alguns/mas não se percebem como vítimas dessa prática.

Conclui-se que atos racistas nos sistemas de ensino afetam diretamente a vivência e a existência desses/as educadores/as negros/as como pessoas e profissionais, pois sabemos que a prática do racismo recreativo é feita de modo sutil e mascarado, na maioria das vezes sendo alegado ser brincadeiras para descontrair o ambiente, como formas de sociabilidade. Além do mais, essas pessoas ainda conseguem edificar uma imagem de indivíduos brancos que se “preocupam” com as pautas antirracistas.

Esse fenômeno tem nome, trata-se do pacto da branquitude, que se mantém desde a invasão da América, por meio de um processo de cumplicidade não verbalizado entre pessoas brancas com objetivo de assegurar socialmente seus privilégios. O referido pacto possui um componente narcísico, de autopreservação, como se o “diferente” (população negra), fosse uma espécie de ameaça ao “normal/universal” (população branca).

Considera-se ainda, por meio das reflexões produzidas na pesquisa, que a branquitude constitui-se em uma identidade social com valor econômico, cultural e social hegemônicos, razão pela qual ocupa

lugares sociais privilegiados. Sendo assim cabe, portanto, às pessoas brancas entender que parte de suas conquistas são sustentadas por um sistema de poder que tem a raça como elemento de classificação social e não pelo simples mérito individual.

Discutir o racismo enquanto determinante de desigualdade no currículo escolar tanto na educação básica como na universidade, ou em qualquer espaço que ocupamos não deve ser feito apenas por pessoas negras. Entende-se que é papel das pessoas brancas problematizarem que em uma sociedade racista, os privilégios da sua condição racial precisam ser desvelados, e que a luta antirracista é uma bandeira de todos que acreditam em uma sociedade democrática, livre das opressões e violências do racismo estrutural.

No sentido de combater o racismo estrutural, institucional e recreativo e afins, implementou-se em 2003 a lei 10.639, atualizada como 15.645 em 2008, em seus artigos 26A e 79B. Esses avanços nestes 20 anos a partir da lei 10.639/03, é consequência da atuação persistente do movimento negro. Porém, o sistema educacional brasileiro ainda é um ambiente extremamente racista em todas as suas formas, seja pela falta de incentivo/investimento estatal, pela escassez na estrutura das instituições de ensino público, ocupado majoritariamente por pessoas negras, pela formação dos agentes da educação e/ou pela existência de materiais didáticos que abordam a cultura negra, indígena e africana apenas no contexto da escravidão. A partir das respostas coletadas no questionário, fica evidente que as abordagens da lei 10.639/2003 que foi atualizada pela 11.645/2008 são fomentadas mais pelo ato de persistência/resistência desses/as docentes do que pelo incentivo e/ou estímulo da instituição de ensino em que lecionam.

Além disso, outro fator muito complexo é a convicção de parte da sociedade brasileira da existência da até hoje propalada democracia racial. A construção idílica de uma harmonia racial no país faz com que os ambientes de ensino continuem sendo um propagador efetivo e contundente de iniquidades e preconceitos para com as pessoas negras e indígenas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

BENTO, C. Pacto Narcísico. In: **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022. p. 17-27.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996, de 20 de Dezembro de 1996**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF, 2016.
<https://doi.org/10.5380/jpe.v10i20.49964>

BRASIL. **Lei 10.639, de 9 de Janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília-DF, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm/.... Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. **Lei. 11.645, de 10 de Março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília-DF, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF, 2017. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc> . Acesso em: 24 fev. 2023.

CARINE, B. **Como ser um educador antirracista**. 4.ed. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023. 160 p.

CARNEIRO, S. Epistemicídio. In: **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023. p. 87-120.

CAVALLEIRO, E. Família, escola: socialização e as diferenças étnicas. In: CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2022. p. 39-96.

- FIGUEIREDO, B.F.; CRUZ, M.J.A. da. Racismo recreativo e injúria racial: uma análise jurisprudencial do *animus jocandi*. **Revista Manus Iuris**, Mossoró-RN, p.199-213, 2020. <https://doi.org/10.21708/issn2675-8423.v1i2a9931.2020>
- FONSECA, G.C. da. **O Eurocentrismo e os desafios à efetivação da LEI 10.639/03 no âmbito escolar**. 2019. 27 f. TCC (Graduação de Curso de História)-Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: https://repository.ufrpe.br/bitstream/123456789/1804/1/tcc_art_giselycapitulinodafonseca.pdf Acesso em: 06 mar. 2024.
- GODOY, A.S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995. <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000300004>
- GOMES, N.L. O movimento negro brasileiro como ator político. In: GOMES, N.L. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017. p. 21-39.
- GONZALEZ, L. A democracia racial: uma militância. In: GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 310-312.
- GONZALEZ, L. Democracia racial? Nada disso! In: GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 201-203.
- GUIMARÃES, G.F. Geo-grafias Negras & Geografias Negras. **ABPN**, Curitiba, v. 12, p. 292-311, 2020. <https://doi.org/10.31418/2177-2770.2020.v12.c1.p292-311>
- KILOMBA, G. Políticas do Cabelo. In: KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. p. 121-132.
- MIGNOLO, W.D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de Identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, Língua e Identidade**, n. 34, p. 287-324, 2008.
- MOREIRA, A. **Racismo Recreativo**. 4. ed. São Paulo: Jandaíra, 2020. 223 p.
- NASCIMENTO, A. do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- NASCIMENTO, E.B.; SOUZA, M.C.R.F. de; PAULA, F.C. de. Racismo recreativo nos corpos-território de adolescentes negras na escola. **SciELO**, Governador Valadares, p. 1-17, abr. 2023. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5854>
- NUNES, M. Descolonização do currículo: por uma escola de mundos plurais. **Portal Lunetas**, 20 set. 2019. Disponível em: <https://lunetas.com.br/descolonizacao-do-curriculo/> . Acesso em: 31 jul. 2023.
- OLIVA, A.R. A história africana nas salas de aula: diálogos e silêncios entre a Lei nº 10.639/03 e os especialistas. In: MACEDO, J.R. (Org.). **Desvendando a história da África**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. p.195-210 (Série Diversidades). <https://doi.org/10.7476/9788538603832>
- OLIVEIRA, E.S. “**É só de brincando, tia!**”: racismo recreativo em apelidos, piadas e brincadeiras no ambiente escolar. 2022. 100 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/703899> . Acesso em 06 mar. 2024.
- OLIVEIRA, L.F. de; CANDAU, V.M.F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-22, 2010. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002> .
- O QUE É HETEROIDENTIFICAÇÃO: e por que ela se faz necessária? Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), 2021. Disponível em: https://ufr.edu.br/portal/wp-content/uploads/2021/03/SOBRE_HETEROIDENTIFICACAO_UFR.pdf. Acesso em: 24 jul. 2023.
- PACHECO, L.C. Racismo Cordial: manifestação da discriminação racial à brasileira – o domínio público e o privado. In: ENCONTRO NACIONAL ABRAPSO, 16., 12 a 15 de novembro de 2011, Recife. **Anais eletrônicos...** Recife: ABRAPSO, 2011. n.p. Disponível em: <https://www.encontro2011.abrapso.org.br/trabalho/view?q=YToyOntzOjY6InBhcmFtcyl7czo0NjojYToxOntzOjExOjRFR9UUKFCQUxITyI7czo0OjZMDY1Ijt9IjtzOjE6ImgiO3M6MzI6ImY1MWI5ZWZ3N2Y1ZDZiZmEyMTIiODcwNGE4NjFiNWNIj9> . Acesso em: 06 mar. 2024.

PORFÍRIO, F. Democracia Racial. **Brasil Escola**, [s.d.]. Disponível em:
<https://brasilecola.uol.com.br/historia/democracia-racial.htm>. Acesso em: 25 jan. 2023.

PIO, E.I.; ARAÚJO, E.M. de. As leis 10.639/03 e 11.645/08 e a obrigatoriedade da inclusão da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da educação brasileira. In: COLÓQUIO ESTADUAL DE PESQUISA MULTIDISCIPLINAR, 4.; CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISA MULTIDISCIPLINAR, 2., 2019, Mineiros. **Anais eletrônicos** [...]. Mineiros: Pesquisa Unifimes, 2019. n.p. Disponível em: https://unifimes.edu.br/eventos_unifimes/iv-coloquio-estadual-de-pesquisa-multidisciplinar-e-ii-congresso-nacional-de-pesquisa-multidisciplinar/ Acesso em: 1º jul. 2023.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, M.P. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Livr. Almedina, 2009. p. 73-119.

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

SALES, A.S. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: EDUCAÇÃO anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº10.639/03. Brasília-DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p.21-38 (Coleção Educação Para Todos).

SANTOS, A.F. dos. Pesquisa qualitativa no ensino de Geografia: discutindo qualidade. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 5, n. 9, p. 60-67, jan./jun. 2014. Disponível em:
<http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/252> . Acesso em: 06 mar. 2024.

Recebido em: 08/03/2024

Aceito para publicação em: 17/05/2024