

UNIVERSIDADE VALE DO RIO DOCE – UNIVALE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM GESTÃO INTEGRADA DO  
TERRITÓRIO – GIT

WELIOMAR ANTONIO DE OLIVEIRA

DOCENTES NEGROS NO TERRITÓRIO ESCOLAR:  
o racismo em análise

GOVERNADOR VALADARES/MG  
2023

WELIOMAR ANTONIO DE OLIVEIRA

DOCENTES NEGROS NO TERRITÓRIO ESCOLAR:  
o racismo em análise

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Gestão Integrada do Território da Universidade Vale do Rio Doce (UNIVALE), como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Eunice Maria Nazareth Nonato

GOVERNADOR VALADARES/MG  
2023

**DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)**  
**Ficha Catalográfica – Sistema de Bibliotecas (SiBi/UNIVALE)**

Oliveira, Weliomar Antonio de

O48d      Docentes negros no território escolar: o racismo em análise /  
Weliomar Antonio de Oliveira; orientadora Eunice Maria Nazareth  
Nonato.-- Governador Valadares, 2023.

177 p.: il.

Dissertação (Mestrado em Gestão Integrada do Território) –  
Universidade Vale do Rio Doce, Governador Valadares, 2023.

1. Docente negro - Racismo. 2. Território escolar. 3. Corpo  
negro - territorialidade. 4. Racismo na escola - Rede  
Pública Estadual - Governador Valadares (MG). I.  
Nonato, Eunice Maria Nazareth. II. Título.

CDD: 320.56



**UNIVERSIDADE VALE DO RIO DOCE**  
**Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Gestão Integrada do Território**

**Weliomar Antônio de Oliveira**

**“DOCENTES NEGROS NO TERRITÓRIO ESCOLAR: o racismo em análise”**

Dissertação aprovada em 10 de abril de 2023, pela banca examinadora com a seguinte composição:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Eunice Maria Nazareth Nonato Orientadora

Prof. Dr.<sup>a</sup>. Licinia Maria Correa Examinadora – UFMG

Fernanda

Cristina de Paula

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Fernanda Cristina de Paula Examinador –  
GIT/UNIVALE

Assinado digitalmente por Fernanda Cristina de Paula  
ND: CN=Univale, CN=Fernanda Cristina de Paula, E=fernanda.paula@univale.br  
Razão: Eu atesto a precisão e a integridade deste documento. Localização: GV-Bell  
Data: 2023.04.25 10:44:23-0300'  
Full PDF Reader Versão: 12.1.1

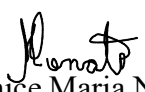
**Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Gestão Integrada do Território**  
**ATA DA BANCA EXAMINADORA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

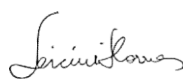
**Weliomar Antônio de Oliveira**

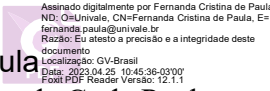
**Matrícula N° 103866**

Ao décimo dia do mês de abril de dois mil e vinte e três (10/04/2023), às treze (13) horas, por meios de tecnologia a distância, utilizando o Google Meet, link <https://meet.google.com/gnj-xzyo-bps?authuser=0>, sob a coordenação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eunice Maria Nazareth Nonato, Professora Orientadora, reuniram-se os membros efetivos da Banca Examinadora da Dissertação de Mestrado intitulada: **“DOCENTES NEGROS NO TERRITÓRIO ESCOLAR: o racismo em análise”**, elaborada pelo discente **Weliomar Antônio de Oliveira**, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Gestão Integrada do Território da Universidade Vale do Rio Doce – GIT/Univale – Nível Mestrado Acadêmico, Linha de Pesquisa: Território, Migração e Cultura. A Banca Examinadora foi composta pelos(as) professores(as): Dr<sup>a</sup>. Licínia Maria Correa (UFMG), Dr<sup>a</sup>. Fernanda Cristina de Paula (GIT/UNIVALE). A professora orientadora iniciou a sessão apresentando os componentes da Banca Examinadora e informou que o discente atendeu as exigências do Art. 82 do Regulamento do Programa. Em seguida, apresentou o discente, leu o título da dissertação e lhe passou a palavra. Feita a apresentação por parte do mestrando, os avaliadores fizeram questionamentos e comentários. Em todos os momentos foi dado o direito ao discente de responder aos questionamentos. Por fim, a Banca se reuniu sem a participação do discente e do público, decidindo pela: (x) Aprovação; ( ) Aprovação com solicitação das revisões, constantes nas “observações”, no prazo máximo de 60 dias; ( ) Reprovação. O resultado final foi comunicado publicamente ao candidato pela Presidente da Banca. **OBSERVAÇÕES:**

Nada mais havendo a tratar, a Presidente encerrou a reunião e lavrou a presente ata, que será assinada por todos os membros participantes da Banca Examinadora.

  
Dr<sup>a</sup>. Eunice Maria Nazareth Nonato  
Professora Orientadora

  
Dr<sup>a</sup>. Licínia Maria Correa  
Avaliador

Fernanda  
Cristina de Paula  
  
Dr<sup>a</sup>. Fernanda C. de Paula  
Avaliador

Confiro esta pesquisa aos meus irmãos e irmãs de sangue e de luta que sobrevivem à uma sociedade injusta e racista, que choram as injúrias e vivem os estigmas, mas que, sobretudo, se impõem, lutam e sorriem a fim de que o Brasil também seja seu de fato.

## AGRADECIMENTOS

À minha família, por quem almejo um mundo melhor.

À minha mãe, minha senhora, meu rumo certo, minha sorte.

Aos meus irmãos Márcia, Welington e Jussara.

Aos meus amigos, que nunca perceberam minha cor porque ela não era critério para nossa amizade.

Aos meus filhos, de quem em alguns momentos tive que abrir mão da atenção para a construção deste trabalho, mas que, ao fim, foi por eles e para eles minha intenção de propor justiça e igualdade.

À professora Dra. Fernanda Cristina de Paula, por sua atenção ao iniciar esta caminhada comigo, por sua colaboração e iluminações.

À minha orientadora professora Dra. Eunice Maria Nazareth Nonato, que acreditou em mim e na minha capacidade, ao zelo e ao incentivo.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação, por tanto carinho e valorização da minha pesquisa, em especial os professores, Dra. Renata, Dra. Celeste, Dra. Patrícia Falco, Dr. Haruf Espindola, Dr. Evandro, Dr. Leonardo e ao ilustre e amigo Dr. Bernardo Nogueira.

Aos meus colegas de caminhada no GIT, a quem desejo todo sucesso em seus projetos e meu mais sincero carinho.

A todos e todas que não citei nomes e que se fizeram presentes em meu processo de aprendizado.

E, enfim, à minha esposa, Eloisa, que tem dedicado sua vida à nossa família, que com paciência e carinho acompanhou meu entusiasmo, tristezas, alegrias e devaneios ao longo desta caminhada, que sonhou junto a mim e que me incentivou nos dias de desânimo.

“O silêncio dos desenvolvimentistas brasileiros diante da questão racial chega a ser constrangedor, pois tudo se passa como se a questão nacional/racial não fosse medular no pensamento social brasileiro. Talvez essa presença ausente da questão racial seja a prova mais contundente de que o racismo pode obstruir a capacidade de compreensão de aspectos decisivos da realidade, mesmo daqueles que querem sinceramente transformá-la.”

Silvio Luiz de Almeida

## RESUMO

Esta pesquisa, realizada no município de Governador Valadares/MG, propôs-se a compreender as formas de racismo e injúrias sofridas pelos professores e professoras negras no território escolar. Dessa forma, o foco deste trabalho é o docente negro, considerando a especificidade das territorialidades do corpo negro e seu espaço vivido. O objetivo deste estudo foi compreender em que medida docentes negros se percebem atingidos pelo racismo na escola. A metodologia adotada foi do tipo qualitativa, realizada sobre duas bases: a teórica e a empírica. O método qualitativo buscou apresentar uma aproximação entre as vivências do racismo e o território escolar, levando em consideração a perspectiva do docente negro. Definimos como recorte os professores negros da rede pública estadual de educação no município de Governador Valadares/MG. Para se chegar a esses professores e professoras, o convite foi feito diretamente aos docentes negros para realização do estudo: pessoalmente, por e-mail ou por contato telefônico, obtido pelo método bola de neve, nos limitando ao número máximo de oito docentes. Além disso, para discorrer sobre o recorte adotado nesta pesquisa, ou seja, o racismo vivido por professores negros no ambiente escolar, utilizamos as obras de Gomes (2003), Woodson (2021) e Lima (2019), entre outros autores. Analisando a bibliografia que abordou o assunto diretamente falando da vivência do docente enquanto vítima, apontando na literatura o que tem sido discutido a respeito do racismo vivido por docentes negros no território escolar, concluiu-se que não há satisfatoriamente publicações que se debrucem nesta discussão. Esta primeira evidência disse muito sobre como o racismo corre o risco de ser discutido numa linha modista, numa perspectiva muito superficial sem envolver todos os atores ou agentes, muito especialmente, neste caso, os professores negros. Autores como Santos (1997; 2000; 2001); Waldman (2003); De Paula (2011); Ribeiro (2005) e Graeml (2007) nos ajudaram a conhecer o território para que pudéssemos analisar o racismo como forma de poder, depois as suas formas de manifestação e por fim de como ele moldou nossas relações. O estudo nos possibilitou compreender, a partir das experiências vividas pelos oito professores entrevistados, que o racismo perpassa a atuação docente e há variadas formas individuais de reagir ao racismo em sala de aula. Foi possível compreender, ainda, que a ausência de formação racial ou mesmo de vínculo com sua ancestralidade influenciaram os docentes negros no modo como percebem, agem ou deixam de agir, diante de situações de desagrado étnico-racial.

**Palavras-chave:** docentes negros, racismo, escola, território vivido.

## ABSTRACT

This research was carried out in the municipality of Governador Valadares/MG, proposing to understand the forms of racism and injuries suffered by black teachers and teachers in the work environment in the school territory, despite the focus of this research, considering the territoriality of the black body and its lived space. The aim of this study was to understand the extent to which black teachers are affected by racism at school. In the methodology, the research was carried out on two bases: theoretical and empirical, in this case, in a bibliographic review analyzed together with semi-structured interviews conducted with the invited black teachers. The qualitative method sought to present an approximation between the experiences of racism and the school territory. We define as a clipping, the black teachers of the state public education network in the municipality of Governador Valadares/ MG. The field of analysis was the state public school network and our research universe was the percentage of subjects. To reach these teachers and teachers, the invitation was made directly to the black teachers to carry out the study: personally, by e-mail or by telephone contact obtained by the snowball method, limiting us to the maximum number of the eight teachers intended. In the results, we saw that in the group of interviewees, all had poor origin, from the periphery. All were discriminated against, all were cursed, diminished. Everyone had their hair pointed out, their body mocked. The deconstruction of the stereotypes that we have talked about before, when we need ourselves teachers, deconstruct it, becomes something painful and difficult to assume, because it makes us face the disruption of the silence that has been imposed on us and that, we must consider that there is morbid accommodation because of avoiding or not knowing how to deal with situations of racism. Analyzing the bibliography that addressed the subject directly talking about the experience of the teacher as a victim, pointing out in the literature what has been discussed about the racism experienced by black teachers in the school territory, it was concluded that there are no satisfactorily publications that address this discussion. This first evidence said a lot about how racism runs the rich to be discussed in a modicista line, in a very superficial perspective without involving all actors or agents, especially in this case black teachers. Regarding the general objective, we were able to understand from the experiences lived the racism present in the teaching practice and the various individual ways of reacting to racism in the classroom. It was possible to understand to what extent the absence of racial formation or even of link with their ancestry influenced black teachers to act or not in situations of ethnic-racial displeasure. It was necessary to resort to various sources to help us to know racism, then its forms of manifestation and finally how it shaped our relations.

**Keywords:** black teachers, racism, school, lived territory.

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                                                                     |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1 INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                                                                                           | <b>10</b>  |
| <b>2 AS RELAÇÕES SOCIAIS RACISTAS: DA FORMAÇÃO À ATUAÇÃO DOCENTE .....</b>                                                                                                          | <b>26</b>  |
| 2.1 RACISMO E O TERRITÓRIO ESCOLAR.....                                                                                                                                             | 41         |
| 2.2 DOCÊNCIA E DECOLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO.....                                                                                                                                     | 45         |
| 2.3 BASE METODOLÓGICA PARA COMPREENSÃO DO RACISMO NO TERRITÓRIO ESCOLAR: DA LITERATURA AO EMPIRISMO .....                                                                           | 62         |
| 2.4 ASPECTOS DA DESIGUALDADE RACIAL EM GOVERNADOR VALADARES/MG .....                                                                                                                | 73         |
| 2.5 BREVE ANÁLISE DA LEI 10.639, DE 09 DE JANEIRO DE 2003, QUE ALTERA A LEI 9394/96 (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL) .....                                          | 77         |
| <b>3 “FALO ENQUANTO NEGRA, EU ENTENDO MEU PAPEL. VOCÊ, ENQUANTO BRANCO PRECISA ESTUDAR E SABER O SEU PAPEL”: EMBATES NA VIVÊNCIA DOS DOCENTES NEGROS NO TERRITÓRIO ESCOLAR.....</b> | <b>84</b>  |
| 3.1 SOCIEDADE: DINÂMICA DE TERRITÓRIOS E A DETERMINAÇÃO DAS TERRITORIALIDADES .....                                                                                                 | 95         |
| 3.2 QUE NEGRO É ESSE? AQUELE QUE PRECISA DE FORMAÇÃO DECOLONIAL.....                                                                                                                | 110        |
| 3.3 TERRITÓRIO E CORPO: “O MEU CORPO E MINHA PERCEPÇÃO SOBRE MEU CORPO NESSE ESPAÇO É DE SER RESISTÊNCIA” .....                                                                     | 117        |
| <b>4 RACISMO, TERRITÓRIO ESCOLAR E VIOLÊNCIA.....</b>                                                                                                                               | <b>132</b> |
| 4.1 NÓS, DOCENTES NEGROS E NOSSAS IMPRESSÕES SOCIORACIAIS.....                                                                                                                      | 143        |
| 4.2 RACISMO, VIOLÊNCIA E O NÃO-LUGAR .....                                                                                                                                          | 149        |
| <b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                                                                                                                  | <b>162</b> |
| <b>6 REFERÊNCIAS .....</b>                                                                                                                                                          | <b>166</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

Eis minhas primeiras inquietações.

Primeiro ponto: de uma proposta de um projeto de pesquisa de um programa de pós-graduação, sempre se espera um grau de pré-conhecimento, delimitado num desejo útil de pesquisa. Geralmente, os futuros mestres já são íntimos dos seus objetos de pesquisas e familiarizados com os conceitos, a literatura e com os intelectuais da área.

Segundo ponto: espera-se que o futuro mestre conheça a estrutura de uma pós-graduação em nível de mestrado e que esteja confortável com a intensa rotina de leituras, releituras, escritas e reescritas, entre outras muitas coisas.

E um terceiro ponto: o futuro mestre pressupõe que será só mais uma pós-graduação, só mais um curso, que com um padrão mínimo de dedicação e leituras pontuais alcançará o honroso grau de mestre.

Certamente, não se atribui ao Programa de Gestão Integrada do Território (GIT) tal suavidade sem rigor acadêmico, nem a este pesquisador nenhum dos pontos descritos. Isso, porque o potencial conforto da rotina de estudos já nos é retirado, a nós mestrando, logo no primeiro contato com o GIT, que nos apresenta uma proposta de interdisciplinaridade e que, apesar de ter o termo “ integrada” no nome do programa, só nos damos conta quando começamos a caminhar.

No particular deste pesquisador, a respeito do primeiro ponto, o do pré-conhecimento sobre um mestrado, foi perceptível o descuido com algumas colocações, uso de termos e de conceitos, até mesmo dos passos a seguir durante o curso, também não tinha familiaridade com o tema de pesquisa, pois o pré-projeto apresentado na seleção foi feito por protocolo necessário a admissão, mas sem a intenção de caminhar no assunto apresentado. A propósito, o pré-projeto apresentado naquele momento analisava “*o envelhecimento, saúde e direito a cidade numa percepção de idosos quanto a acessibilidade e mobilidade no espaço urbano*”, sendo esse tema um trabalho desenvolvido pela Doutora Maria Terezinha Bretas Vilarino, o qual, mais tarde, transformei num artigo de revisão sendo publicado em revista.

Ou seja, isso ocorreu diante da falta de conhecimento de que aquele esboço deveria delinear todo o restante do percurso. Porém, apesar de ter apresentado uma futura pesquisa sobre condições de mobilidade e acessibilidade urbanas fundamentais no envelhecimento, o desejo (ou a inquietação) já era falar de racismo.

Mesmo sendo professor de geografia, vê-la numa perspectiva inovadora e humanista, contrapondo a tradicional e a positivista, assumindo um papel de *link* entre as disciplinas, foi

também algo que me fez questionar minha própria formação de professor. Ter a geografia como a disciplina que propõe a interdisciplinaridade me inquietou no sentido de que a leitura feita a respeito dos termos *território, espaço, lugar, paisagem, poder, territorialidade*, os fez ganhar novos sentidos, ou melhor, assumiram os sentidos que realmente importam, para o progresso do homem e do planeta. Demanda tempo e muita leitura até nos descolarmos daquela formação disciplinar, a qual não se tem a intenção de diminuir sua significância, mas que precisa ser reconhecida a formação engessada que dela é produzida.

Um aspecto que me fez pensar e agir em determinados momentos da caminhada foi meu próprio comportamento colonial que, só agora, o vejo sob tal conotação. Sendo um homem negro, de se constatar, de origem pobre, fruto da escola pública com todos os seus infortúnios, de uma vida com recursos limitados, isso quando os tinha, eu me via entre meus colegas, futuros mestres, num certo atrevimento da minha parte em querer galgar tal grau de formação, a de mestre; me percebia como alguém que não deveria estar ali, mas que se impunha a si mesmo para estar. A colonialidade faz produzir em nós esse tipo de argumento inclusivo às avessas em que alguém considera imposição estar onde é normal e de direito estar.

Assumindo, então, o desafio de falar de racismo me deslocando do objeto, o que, dada as circunstâncias, não foi tão fácil, pois precisei primeiro aprender sobre ele, desmistificar e o entender como uma estrutura, um projeto político, um instrumento de controle do Estado e, sobretudo, precisei reconstruir meu discurso antirracista de modo que ele fosse decolonial, pois me percebia racista denunciando o racismo.

Esse foi o encontro deste pesquisador com a GIT. Ao fim deste processo, este programa não só produziu mais um pesquisador, mas, sim, um homem que precisou conhecer a si mesmo para falar dos seus, com uma retórica mais eficiente e eficaz, capaz de quebrar estruturas colonializantes.

Diante disso, esta pesquisa foi realizada no município de Governador Valadares/MG, propondo-se a compreender as formas de racismo e injúrias sofridas pelos professores e pelas professoras negras no ambiente de trabalho, inclusive as propostas de redução das ocorrências e a promoção da igualdade entre os cidadãos valadarenses através das legislações voltadas para esse problema social no território escolar, em que pese centralizar no docente negro o foco desta pesquisa, considerando a territorialidade do corpo negro e seu espaço vivido.

A construção do objeto desta pesquisa se deu em função da minha formação de docente e atuante na rede pública de ensino básico na cidade de Governador Valadares/MG, inclusive, em face de ser eu também um professor negro, numa tentativa de fomentar a reflexão em relação aos entraves étnico-raciais muito bem enraizados estruturalmente entre nós brasileiros.

Para ter uma aproximação com o objeto de estudo, foi necessário questionar como ele ocorre em um espaço educativo e importante compreender o papel formador exercido pelo professor e a escola; lugar de encontro das múltiplas territorialidades. Provocar esta discussão causa a alguns cidadãos dissabores, ora porque acreditam mesmo na democracia racial, ora porque se veem expostos. Entretanto, discutir esse tema é sempre necessário porque homens e mulheres, meninos e meninas morrem diariamente em virtude dos desdobramentos do racismo, inclusive alunos e professores.

A discussão étnico-racial, sempre que discutida, parece abordar o negro como ator; a raça, ou o conceito de raça sempre colocada para observar o homem negro. Perceba que, corriqueiramente, sempre que se fala em raça, o modelo é sempre o homem negro. O homem branco, a elite eurocêntrica criou o conceito de raça para estabelecer a diferença e sua pretenciosa superioridade.

E, portanto, nós herdamos a diferença racial, a exclusão étnica, o que colabora para a institucionalização e a estruturação do racismo contra a pessoa negra, mais precisamente. O recorte étnico-racial é inerente ao corpo como território, o que será melhor analisado no capítulo primeiro.

Autores como: Almeida (2019), Anjos et al. (2013), Machado (2007), Gomes (2003), Oliveira (2015), Waldman (2003), Rodrigues (1979) e Mondardo (2009) apontam que o corpo negro foi coisificado durante a construção do país e desfazer desse não-ser requer antes de mais nada perceber o corpo negro como território que expressa uma identidade. O professor negro, na sala de aula, necessita viver sua cultura sem se obrigar a se adequar a um projeto colonizador que parece não ter acabado no Brasil.

Sendo o corpo a base para as relações, podemos conceber que um ordenamento social, que envolva políticas públicas, deve levar em consideração a materialidade dos corpos, não só isso, mas também as suas características de grupos e individuais. Toda a vivência construída em dado espaço, logo num território, tem a marca incomensurável de subjetividade que precisa ser apropriada se se quer de fato falar de promoção humana; não só falar, mas dar concretude ao que se fala.

Outro ponto importante que precisa ser tocado, como *link* ao objeto deste estudo, diz respeito à corporeidade territorial negra, ou seja, o corpo negro como território. É indissociável tratar o racismo e considerar o corpo negro, mesmo porque, para nós brasileiros, em nosso imaginário sociocultural, erroneamente, raça e racismo dizem respeito somente ao negro. Por isso, esta pesquisa trata o racismo e o conceito de raça nos moldes como o Brasil entende que seja, eu suponho.

Os corpos negros que tiveram, subjetivamente, também, sua humanidade retirada em certo tempo histórico (antes apenas objetos, coisas); devem se perceber territorializantes por possuírem o primeiro território, seus corpos. Ao passo que, constituídos desse entendimento, possam compreender quando são dominados e quando são dominantes. O poder percebido nas relações é assim, móvel, não – estático, aos corpos negros isso é importante compreender para perceber quando atos do poder público são reparadores ou são conservadores das desigualdades disfarçados de políticas afirmativas reparadoras pela herança racista.

É importante destacar, para compreensão do cenário em que ocorre o confronto da estrutura racista, que se, por um lado, negros, brancos e pardos antirracistas estão publicamente denunciando os afrontes do preconceito racial contra os negros, por outro lado, os racistas de algum modo se sentem tão encorajados que sua ação segregacionista, preconceituosa e desumana tem ocorrido às claras, em público, sem pudor e sem se questionarem quanto ao erro dessas atitudes.

Considerando esses dois lados de encorajamento, ser racista e ser antirracista, podemos considerar lugares específicos que propiciam a reprodução desses comportamentos, mas que podem e devem ser lugar de combate, de luta e busca pela erradicação do racismo. Esses lugares são os espaços de convívio, de partilha, de troca cultural, onde as relações se estreitam e a reprodução de uma cultura se expressa ali. No propósito deste trabalho, temos o ambiente da escola como um lugar ímpar na luta contra a inferiorização de pessoas por causa da cor da pele.

O que difere de muitas discussões no âmbito do racismo na escola, em que pese ser importante, mas toda perspectiva de discussão racial direciona sempre a inclusão, a educação e a apropriação da cultura afro-brasileira ao discente. O professor, raríssimas vezes, é percebido como quem também pode ser alvo de racismo por parte de qualquer ente da comunidade escolar. O objetivo deste trabalho, portanto, é buscar na literatura a discussão que coloca o docente negro como quem também sofre racismo dentro da escola.

Diante disso e considerando que pessoas negras são inferiorizadas, independente de sua classe social e formação acadêmica, percebe-se que a cor da pele se sobrepõe a sua intelectualidade e a outros atributos físicos e morais. Sendo assim, este trabalho se justifica por buscar saber como essas pessoas lidam ou resistem ao racismo nesse local especificamente, a escola.

Tantos são os desafios da educação, de formar pessoas pensantes, capazes de transformar a sociedade, dando a ela a significação de pertencer a todos, que focamos, muitas

vezes, nos alunos e alunas e não nos damos conta que nesse processo, no mesmo lugar, a estrutura vai se repetindo.

O racismo, neste estudo, será considerado como estrutural, isto é, o resultado do mau funcionamento das instituições e má formação etnicocultural da sociedade que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios a partir da raça.

A abordagem teórica deste estudo foi ancorada na epistemologia da geografia humanista aqui referenciada por Holzer (1993), sob a perspectiva dos estudos territoriais em que se trate do espaço vivido utilizando a colaboração de De Paula (2011), Waldman (2003), Lima (2019) e Batista (2020) com os conceitos de Milton Santos (2006), Santos (2001). Para discorrer sobre o recorte adotado nesta pesquisa, ou seja, o racismo vivido por professores negros no ambiente escolar, utilizamos as obras de Gomes (2003), Woodson (2021) e Lima (2019), entre outros autores.

Essas obras foram selecionadas depois de muita análise e ao perceber que seriam oportunas em explicar o racismo e as formas em que ele se apresenta até chegar ao objeto deste projeto: a vivência do racismo por docentes negros. Para falar do assunto dentro do ambiente escolar, é preciso saber por quais meios ele chega na escola, como se mantém nas relações ali dentro e, sobretudo, como ele se reproduz. Para isso, precisei recorrer a especialistas no direito, na antropologia, na sociologia, na filosofia, na geografia humana, na legislação, na história, além das vivências dos docentes negros em sala de aula. Outras referências surgiram ao longo da pesquisa, mas esses foram fundamentais.

O elenco de autores e suas respectivas obras, que se constituíram como aporte teórico desta pesquisa, foram reunidos a partir da busca por saber se o racismo é discutido na perspectiva do professor no ambiente escolar. Isso, porque a formação docente prevê o ensino da cultura afro-brasileira na escola, além de propor diversas atividades pedagógicas em torno da cultura. Entretanto, como lidar em uma situação em que o professor negro é o discriminado foi a principal preocupação deste estudo. Os autores Silva (2014), Lobo (2009), Matos et al. (2017), Anacleto (2013), Alencar (2018) e Chiari (2014), imbuídos dessa discussão epistemológica, apresentam graves falhas no processo educativo em matéria étnico-racial em que notadamente há uma ineficiência no tratamento de situações ocorridas entre alunos e explicitam a ausência de estudos que abordem o racismo vivido pelo docente negro.

Também, colaborando nesse contexto, como marco, adotou-se, na pesquisa, uma bibliografia, um aporte teórico, que fosse prioritariamente conduzido por autores e autoras negros brasileiros, africanos ou afroamericanos nas áreas de estudos citadas. Quanto ao aporte

empírico, foram entrevistados somente docentes declaradamente negros que, sensibilizados com a pesquisa, aceitaram o convite. Esse marco étnico foi o primeiro grande desafio, uma vez que os intelectuais negros, vítimas da estrutura social que tratamos aqui, estão invisibilizados na literatura, pouco divulgados e, por causa disso, pouco conhecidos e referenciados, mas existem e dão o suficiente embasamento para a exposição do problema e uma possível melhora no quadro existente.

A metodologia adotada nesta pesquisa foi do tipo qualitativa e realizada sobre duas bases: a teórica e a empírica. A teórica, com o apoio dos autores já descritos e analisada junto às entrevistas semiestruturadas realizadas com os docentes negros convidados. Buscamos apresentar uma aproximação entre as vivências de docentes no racismo dentro do território escolar.

Utilizando-se da literatura, a pesquisa teórica se dedicou a “(re)construir teoria, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos. Não implica intervenção na realidade, mas cria condições para tal intervenção” (FANTINATO, 2015, p. 15). Soma-se a pesquisa, o estudo empírico baseado na experiência de docentes negros no território escolar e na observação deste pesquisador que também é um docente negro; um fato que se apoia somente em experiências vividas, na observação de coisas.

A questão problema deste estudo foi perceber em que medida docentes negros se percebem atingidos pelo racismo na escola. A partir de tal interrogação, notei uma série de questões necessárias a essa compreensão e que se firmaram em três objetivos específicos. Seria preciso, primeiro, conhecer quem são e quantos são os docentes negros nas escolas investigadas; em segundo, conhecer a relação territorial com o corpo território e a docência, corpo negro docente; e, por último, analisar o território escolar e a possível prática de racismo envolvendo docentes negros.

Num primeiro momento, desejava-se realizar a pesquisa em instituições escolares posicionadas em diferentes regiões da cidade, onde se pudesse analisar as vivências do docente. A ideia, até aquele momento, era ter acesso aos docentes por meio do aceite e permissão da direção escolar. Nas primeiras tentativas, percebemos que a direção das escolas não respondia com a presteza que a pesquisa de um curso de mestrado exige e que esse caminho poderia inviabilizar o estudo. Diante disso, fez-se necessário adotar a metodologia bola de neve, pois possibilitaria o acesso direto aos docentes negros desde que atuantes em escolas públicas e integrantes da rede estadual de educação.

Utilizamos como instrumento de pesquisa um roteiro semiestruturado separado por

categorias e que foi elaborado para servir de ponto de partida para obtenção dos relatos das experiências vividas pelos docentes.

As respostas colecionadas durante as entrevistas tiveram áudio gravado em mídia, que posteriormente ficarão arquivadas conforme as diretrizes previstas no capítulo I, incisos IV, V e VI da Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016 do CONEP. Antes disso, as transcrições foram categorizadas conforme caminharam a responder empiricamente a proposta da pesquisa. Logo, as perguntas pré-direcionadas possibilitaram o acréscimo de outras perguntas durante o diálogo, contribuindo para responder ao recorte deste trabalho. As entrevistas duraram, em média, 50 minutos, foram gravadas em aplicativo de voz e, em seguida, transcritas para análise das falas.

O roteiro da entrevista foi composto por 4 categorias baseadas diretamente nos objetivos específicos descritos anteriormente; cada categoria possuindo, inicialmente, 5 perguntas, a saber:

***Que negro é esse?*** Na primeira categoria do grupo de perguntas, o intuito foi mapear quem são e quantos são os docentes negros nas escolas, tendo como base as indagações:

1.1 Conte-me sobre sua história de vida, família, onde estudou e suas dificuldades e facilidades antes da formação docente.

1.2 Quantos ou quais professores negros contribuíram para sua formação profissional?

1.3 Durante sua formação acadêmica, como as questões sociais foram abordadas e que influência estas questões exercem em sua atuação hoje?

1.4 A questão racial já foi tema entre seus colegas nesta escola? Em qual situação?

1.5 Como você define a presença de docentes negros nesta instituição?

***Território e corpo, corpo território.*** Na segunda categoria, buscou-se conhecer a relação territorial com o corpo território e a docência com as questões:

2.6 Se você já se sentiu evitado (a) ao entrar em qualquer espaço na escola? Relate essa sua experiência.

2.7 Você já foi confundido com alguém que ocupe outra função na escola. Em caso afirmativo, pode me contar o ocorrido e como foi sua reação?

2.9 Qual a sua percepção sobre seu corpo em um espaço comumente ocupado por maioria branca?

2.10 Como você expressa sua história através de seu corpo no ato da docência?

2.11 Você reconhece seu corpo como um território? Sim ou não, tente me explicar o

porquê.

***Território escolar.*** Na terceira categoria, foi analisado o território escolar e a possível prática de racismo envolvendo docentes negros:

3.11 Qual a sua reação ao perceber atitudes racistas entre seus alunos?

3.12 Qual seria ou qual foi a sua atitude caso você sofresse essa ofensa?

3.13 Como a escola trabalha a questão racial tendo também o professor negro como foco?

3.14 Preciso que você me conte algum episódio que tenha vivido na escola e que você atribui ao fato de ser um professor negro.

3.15 Como você se sente ao tratar de racismo com seus alunos? Você se sente objeto da própria discussão? Relate algumas de suas experiências?

***Racismo.*** Com a quarta categoria finalizamos as entrevistas buscando identificar nas respostas recolhidas se os docentes negros se sentem atingidos pelo racismo no exercício da docência:

4.16 No exercício da docência, como você lida com os estereótipos acerca do corpo negro?

4.17 Para você, qual é o papel da escola em relação ao racismo? Por quê?

4.18 Você se sente preparado (a) para abordar temas como, racismo, injúria racial e discriminação racial? Por quê?

4.19 Relate, caso tenha vivido, alguma dificuldade ou barreira no processo de trabalho ou emprego que tenha ocorrido em razão de sua cor da pele.

4.20 Exemplifique situações em que a escola pode ser um local de inclusão ou exclusão étnico-racial.

Assim, os dados para análise e conversões para transcrições buscaram a compreensão da linguagem utilizada, tornando os dados comparáveis, evitando informações e dados desprezíveis à pesquisa.

Feitos os primeiros contatos, acordamos com cada participante o sigilo de suas identidades e de suas unidades de ensino. Para que isso fosse respeitado, seus nomes verdadeiros foram substituídos por nomes utilizados nos continentes africano ou americano, o que considero uma lisonja e que, possivelmente, seriam usuais no Brasil como são os nomes

europeus, se também nossos nomes tribais não tivessem sido roubados e apagados ao longo da história.

Os nomes fictícios atribuídos aos docentes entrevistados foram escolhidos dados seus significados para a pessoa africana, onde, lá, o nome escolhido faz referência a uma característica do nascimento, ou ao momento que ele ocorreu, ou à alegria e esperança depositadas naquele nascimento. E fiz cada escolha relacionando esses nomes aos docentes desta pesquisa conforme uma ou outra característica que notei nelas em relação ao significado de cada nome enquanto conversávamos. Todos esses nomes “fictícios” foram coletados no portal Geledés Instituto da Mulher Negra<sup>1</sup>.

Conheça os significados atribuídos:

***Yejide:*** o nome tem origem africana yorubá e significa “imagem da mãe ou parecida com a mãe”. A docente é filha de uma mulher branca. Este nome foi escolhido como uma afirmação da humanidade dessa professora, não que fosse necessária. Mas, para este pesquisador, ser parecida com a mãe ou ter sua imagem, a mim, provoca o entendimento de que não há cor estabelecendo quem é mais importante que quem. Também, neste caso, que Yejide seja negra e sua mãe branca, a mim reflete o sentido que, por natureza, já está estabelecido uma igualdade. Nossa concepção histórica, como sociedade, deformou, sequestrou e eliminou nossa igualdade humana, tornando-se, agora, problema de discussão que busca o resgate desta imagem.

***Folayam:*** “andar com dignidade”. Ao longo deste estudo, tratamos bem de que ainda que o proceder do negro caminhe de acordo com as normas sociais, andar com dignidade é um atributo quase que de autodefesa da população negra. Esta docente enfrentou muitas adversidades ao longo de sua carreira, fosse por negra, fosse por ser mulher.

***Nakeisha:*** de origem afroamericano, significa “sua vida”.

***Makeba:*** de origem etíope, o nome significa “grandeza”. Esse foi o nome de uma rainha etíope do século X a.C. A rainha Makeba ou Makeda foi provavelmente a mesma pessoa como a rainha

---

<sup>1</sup> Fundada em 30 de abril de 1988, Geledés é uma organização da sociedade civil que se posiciona em defesa de mulheres e negros por entender que esses dois segmentos sociais padecem de desvantagens e discriminações no acesso às oportunidades sociais em função do racismo e do sexismo vigente na sociedade brasileira. (PORTAL GELEDÉS, 2022. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br>>. Acesso em: 05 de dezembro de 2022.

de Sabá, que visitou Salomão no Antigo Testamento. Mas, nos importa aqui a referência do nome aos grandes reinos africanos e, também, suas riquezas, tecnologias, culturas, línguas e toda sorte de conhecimento que aos negros brasileiros não foi dado o direito de conhecerem. Nossa Makeba, a docente desta pesquisa, sendo professora de história, busca resgatar isso não só através de sua atuação docente, mas, também, através de sua militância junto ao Movimento Negro.

**Fayola:** “sorte caminha com honra”. Assim, defini esta professora, que acumula desde a infância a luta com questões sociais e, mais tarde, quando adulta, se vincula ao Movimento Negro fazendo da luta contra o racismo o cursor da sua leitura de mundo. Inclusive, como se verá oportunamente, a professora considera que ser ativista a torna uma docente melhor e não o contrário.

**Jafari:** nome de origem da língua suali, significa “digno”. Ao longo da pesquisa, o termo indignidade é muito utilizado quando o intento é deixar claro a condição em que o negro é posto e visto na sociedade. Ao escolher “Digno” para o docente, é reconhecer, no fim, o que de fato todo negro é: digno de ser e estar. A respeito do docente, a partir do que puder colher de seus diálogos, esta é a perfeita definição de quem, culturalmente, tendo sido levado a acreditar que o cotidiano de anormalidades era o padrão, pôde encontrar na docência sua identidade.

**Chiamaka:** “Deus é lindo”. A professora que recebeu este nome é pastora e sua leitura sobre o racismo e as adversidades que assolam os negros e as negras são vividos por ela com resiliência e a espiritualidade própria do cristianismo.

**Diata:** “corajosa como um leão”. Escolhi este para representar a docente em contraponto ao que diz da mulher negra, que é considerada pelos traços estereotipados dos gestos como histérica, descompensada. Diata é corajosa como uma leoa, me permita corrigir, pois não se abala diante das manifestações racistas que presencia, dado que a docente, desde cedo, aprendeu sobre os riscos de ser negra no Brasil, mas, sobretudo, compreendeu a se impor e se fazer respeitar.

Apresentados, então, os significados, o caminho acertado foi o método bola de neve, explicado anteriormente, onde um docente foi indicando outro e alcançamos o elenco de análise. O professor Jafari é conhecido de um docente, com o qual temos amizade em comum e foi este docente que me indicou Jafari, por onde iniciei os diálogos. Em seguida, eu e Folayam, que

atuávamos na mesma instituição, realizamos a mesma conversa  o para este desenvolvimento.

Foi Folayam que me indicou as docentes Yejide e Enitan. Enitan não pôde colaborar com a pesquisa por motivos desconhecidos. Entretanto, Enitan me indicou Chiamaka. Yejide e eu somos vizinhos na lista de classifica  o do concurso da Secretaria de Educa  o do Estado de Minas Gerais, no concurso do ano de 2017, aguardando nomea  o e posse. Ela, merecidamente, a minha frente, na lista, aceitou prontamente participar da pesquisa. Um outro amigo próximo, Abebi, me indicou Diata e ela me indicou Fayola. A professora Fayola me indicou os docentes Makeba, Danso, Akilah e Nakeisha.

Houve seis recusas em participar da pesquisa, mesmo expondo todas as virtudes e as necessidades da discussão. Nessas recusas, alguns docentes convidados não explicaram seus motivos, apenas recusaram. Enitan, fisioterapeuta, explicou que não atuava mais na educa  o e, no seu entendimento, não iria contribuir com relevância para a pesquisa. Abebi, professor de matemática, negro, mas não retinto, o que chamamos de pardo, estendeu o convite a outra colega, não se identificando com o assunto da pesquisa. Danso não deu qualquer resposta ao convite e Akilah aceitou o convite, mas chegou a agendar um momento para o nosso diálogo, extrapolando o prazo para as análises propostas. Monifa, professora dos anos iniciais e Ghalyela, professora de matemática, meus contatos direto em uma institui  o onde atuamos juntos, ignoraram o convite, não dando qualquer resposta. Foi assim que o elenco da pesquisa se estruturou e as entrevistas foram agendadas conforme a disposi  o e o horário de cada docente.

### **Jafari**

O local escolhido pelo professor Jafari, formado em História, Teologia, Pedagogia e com sucessivas p  s-gradua  es, foi no próprio bairro onde mora, numa praça calma, num domingo de manhã. Ele estava bem a vontade e disposto a responder qualquer pergunta que fosse feita. Muito metódico e com uma retórica um pouco erudita, o professor iniciou sua fala contando seu início de carreira, suas atividades laborais anteriores    docência e sua caminhada na profissão. No decorrer do diálogo, o professor expressa seu entendimento acerca do racismo, em que pese não acreditar que ele esteja envolvido como vítima ou que haja situa  es relacionadas em seu ambiente de trabalho.

### **Folayam**

A entrevista ocorreu durante uma das suas “janelas”, entre horários na escola onde trabalha. Muito gentilmente, o diretor, sabendo da nossa reunião, providenciou uma sala livre

de ruídos para que a conversa ocorresse sem interferência.

Professora aposentada, licenciada em matemática, atua como convocada<sup>2</sup>. Iniciou sua carreira ainda quando existia o magistério e, na época, trabalhava num distrito de Governador Valadares/MG, a cerca de 35 km de distância. Folayam relata que não havia transporte público regular e para ir e voltar da escola necessitava de caronas na rodovia e que, às vezes, chegava a pegar de 2 a 3 caronas para fazer o percurso. Em casa, outros desafios lhe aguardavam: o fim do casamento, duas filhas menores e a dificuldade econômica.

Se formou na licenciatura plena, obtendo uma bolsa, mas ainda assim, durante o curso, ficou sem condições de pagar a mensalidade por um semestre, quase perdendo a matrícula. Foi quando um grupo de alunos, sabendo da situação, lhe ajudara a concluir a graduação com um empréstimo financeiro.

### **Chiamaka**

Chiamaka atua como supervisora numa instituição na zona rural de Governador Valadares/MG, é formada em pedagogia e pastora evangélica. Chiamaka cresceu sendo alertada pelo pai de como a sociedade seria cruel com ela em virtude de sua cor. A docente revela um esforço contínuo em sempre buscar ser excelente naquilo que faz.

A professora reconhece o problema racial e sabe da necessidade de lutar contra seus efeitos. Revela, ainda, ter tido o primeiro contato com a discussão de questões raciais ainda faculdade, quando teve seu conhecimento mediado por um docente negro de sociologia. Ela o tem como referência e precursor da importância do negro buscar seu lugar de destaque e respeito.

### **Diata**

Diata é baiana, veio para Governador Valadares/MG para tomar posse no cargo de geografia para o qual havia sido nomeada em concurso. Diz ter sentido um choque sociocultural muito forte ao chegar na cidade em virtude do racismo presente nos detalhes e ao mesmo tempo a alienação da população. Sua constatação ainda diz relação em como os negros na cidade têm dificuldade de se reconhecerem negros.

Ela vem de um lugar onde sua territorialidade se constitui sem qualquer reserva e onde

---

<sup>2</sup> Na falta de docentes efetivados na rede estadual de educação em Minas Gerais, o Estado contrata, por tempo determinado, professores não concursados, ou concursados, mas ainda não nomeados e empossados, para suprir as demandas das vagas em aberto ou para substituição de outros professores em exercício. Para ser convocado, o docente, na condição do contratado, deve se submeter às inscrições anuais e concorrer aos editais de convocação durante o ano letivo.

há uma naturalização exuberante da vivência negra, como deve ser, o que lhe causa espanto, numa cidade como aqui, em que se percebe uma população muito presente de pretos e pardos, as pessoas não discutirem essa condição.

Diata é formada em licenciatura plena em geografia, luta constantemente para a erradicação do racismo nas suas relações próximas, inclusive quando ocorre a minimização dos fatos ocorridos pelos docentes brancos, que de quando em quando tentam suavizar as ocorrências de discriminação, preconceitos e injúrias. A entrevista com a docente ocorreu na escola onde atua, no seu contra turno, conforme ela havia marcado.

### **Fayola**

Dos entrevistados, Fayola é a única docente, entre os interlocutores da pesquisa, que está envolvida desde a infância com as causas sociais. Quando criança, acompanhava o pai nas reuniões sindicalistas e realizava leituras dos documentos trabalhistas. Mais tarde, caminha na política com a mãe, professora, pleiteando o cargo de vereadora (ela suplente e a mãe vereadora). Até o momento, a professora afirma ter se colocado a discutir questões raciais devidamente pela dor que isso tende a provocar e, talvez, sem as bases necessárias para fazê-lo. Almejava ser advogada, porém, dadas as condições financeiras, isso foi impossibilitado. Escolhe a docência, tendo como único critério o valor da mensalidade. Neste momento, a professora já estava na caminhada com o Movimento Negro da cidade e já adquirira consciência de si. Foram dadas as circunstâncias que Fayola escolheu a licenciatura em história, mas ela afirma ter sido a sua mais acertada escolha na vida.

A docente, hoje mestra, leciona história em duas escolas estaduais, é efetivada no cargo. Teve o único filho aos 19 anos e hoje se orgulha dele lhe ter como maior exemplo, haja vista ter decidido, também, cursar história e hoje o faz na Universidade Federal de Ouro Preto. Sua entrevista foi, muito gentilmente, concedida em fim de tarde, numa segunda-feira, em que cheguei atrasado e ela, com muita paciência, compreendeu meus motivos.

### **Yejide**

A docente, formada em licenciatura plena em história, é um dos oito filhos de um homem negro e uma mulher branca. Apesar de sempre ter recebido dos pais o incentivo afetuoso de insistir nos estudos, eles não possuíam condições financeiras para Yejide lograr qualquer faculdade. A docente então se dedica a diversas outras funções laborativas até alcançar as condições mínimas e fazer o curso que deseja. Antes disso, ela foi agente de saúde do município e auxiliar de serviços gerais em escolas estaduais (ASB: auxiliar de serviços de educação

básica).

Um dado importante sobre a origem de Yejide é que o fato de sua mãe ser branca lhe gerava situações de preconceito, pois sempre a confundiam com a empregada da senhora branca.

Por estarmos próximos na lista do concurso público e termos concorrido juntos a alguns editais, acabamos estreitando a relação profissional e ela, gentilmente, decidiu colaborar com esta pesquisa. Também foi Yejide que me substituiu na escola onde ela atua hoje quando precisei deixar o cargo devido ao rendimento recebido pelas aulas não serem suficientes para subsistência minha e de minha família. Na ocasião, voltei a atuar como técnico em segurança do trabalho, tendo recebido uma proposta de emprego com um salário mais justo.

### **Nakeisha**

A participante é formada em história e leciona há 11 anos. De todas os participantes, Nakeisha é o exemplo mais contundente da miscigenação brasileira nesta pesquisa. Na parte materna, é descendente de holandeses e africanos; por parte de pai descende de portugueses e africanos. A docente não adentra propriamente à questão racial por acreditar não ter vivido situações em que fosse alvo de racismo, ainda que tenha plena convicção de sua existência. Além disso, a professora coloca que os estudos lhe permitiram agregar conhecimentos, ao qual ela chama de arma para enfrentar as adversidades e se impor socialmente.

Contudo, o que me chamou a atenção durante a apresentação da docente, diz respeito a sua compreensão dos privilégios de uns cidadãos em detrimento da exclusão de outros.

Entretanto, mesmo com as recusas de alguns docentes, é possível analisar, hipoteticamente, que o racismo tem a negação, a omissão ou mesmo a fuga como resultado de sua presença. A não identificação com a causa, ou melhor, o entendimento de que o racismo seja um assunto necessário, mas para os outros tratarem e não eu também, contribui para que aqueles poucos que lutam beirem uma vez ou outra à exaustão.

**Já no início do estudo, ao fazer o convite para participação da pesquisa, percebemos que o racismo constrange.**

Sobre os docentes que recusaram a participação, Enitan, Danso, Abebi, Akilah, Monifa e Ghalyela, minha hipótese é a presença de certo constrangimento e de que tenha ocorrido a ausência de identificação com a proposta apresentada, ou má compreensão dos objetivos propostos ou que dirá o singelo desinteresse na discussão em que seriam levados a falar de algo que lhes pudesse remeter a lembranças desagradáveis.

Com base em todo o cuidado que tivemos para informar os participantes sobre os princípios éticos do estudo, não acredito que o desinteresse dos colegas tenha acontecido em decorrência da ausência de informação e segurança de seu sigilo, mas sim, suponho, que se deva à ausência de identificação com urgente necessidade de combater o racismo de modo que a discutir o façamos cientes do nosso auto-reconhecimento e senso crítico.

Enfim, faço esse destaque como parte da justificativa e relevância do presente estudo que se encontra assim organizado:

No capítulo 1, discutimos a configuração do racismo por meio do poder presente nas relações sociais e como isso repercute na escola. A partir da óptica dos estudos territoriais, analisamos o exercício de poder capaz de conduzir política e socialmente a estrutura sociocultural estabelecida a partir dessas relações. A proposta nesta seção é **caracterizar o território escolar de formação e atuação dos docentes**. Utilizamos as obras dos sociólogos Franz Fanon (1968), Archile Mbembe (2014, 2018), dos juristas Silvio Luiz de Almeida (2019) e Adilson José Moreira (2019) entre outros. Esse capítulo está dividido em subtítulos diante da oportunidade de se discutir os aspectos antropológicos da desigualdade racial em Governador Valadares/MG, a decolonialidade na educação, uma breve análise da Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que altera a Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e as considerações finais do capítulo.

No capítulo 2, apresentamos as vivências e a percepção das experiências raciais vividas pelos docentes entrevistados com objetivo de analisar as histórias ligadas ao racismo na formação docente e a vivência do racismo, bem como a forma como os docentes entrevistados percebem tais experiências. Nesse capítulo, o tema da seção foi dividido, além de uma introdução, em cinco subtítulos, nos quais analisamos as políticas públicas afirmativas de inclusão e a determinação das territorialidades, também, a sociedade numa dinâmica de territórios, o negro que precisa de formação decolonial e as considerações finais do capítulo.

No capítulo 3, trago racismo, território e violência à discussão de modo mais específico. Nesse capítulo, analisamos o racismo como violência no território escolar no sentido de compreender como os docentes negros se sentem atingidos pelo racismo durante o exercício da docência no território escolar onde atuam, caminhos percorridos por meio da metodologia adotada para chegarmos aos argumentos apresentados durante a análise do território escolar, tal qual foi proposto nas categorias três e quatro tratando, respectivamente, do território escolar e do racismo como forma de violência. O capítulo foi organizado, além de sua introdução, em quatro subtítulos nos quais analisamos os docentes negros e suas impressões sociais; o racismo, violência e o não-lugar. Por fim, as considerações finais da pesquisa.

O discurso teórico, com o apoio dos autores descritos, foi analisado em concomitância às entrevistas semiestruturadas que serão realizadas com os docentes negros convidados, seguindo a abordagem de pesquisa, com a amostra, o campo e o universo bem definidos, inclusive dando ciência aos envolvidos os aspectos éticos e os riscos envolvidos.

Destaco, ainda, que a abordagem territorial tem função primordial na compreensão da inter-relação das territorialidades dos corpos negros ao exercerem poder na mediação do saber, mas também ao atuarem sob estereótipos raciais e sob as injúrias discriminatórias culturalmente herdadas ao longo do tempo que deram forma ao racismo estrutural, como dissemos exhaustivamente.

## 2 AS RELAÇÕES SOCIAIS RACISTAS: DA FORMAÇÃO À ATUAÇÃO DOCENTE

*Mas os brancos agora são mais cultos. E não nos trata com desprezo. Que Deus ilumine os brancos para que os pretos sejam felizes.*  
Carolina Maria de Jesus<sup>3</sup>

Tomamos o território como um lugar construído pelo homem para si. Dessa forma, podemos conceber que os indivíduos negros exercem um papel de atores que exercem poder e se subordinam ao poder de outrem. Assim, é importante conceituar o termo território, a partir da nova geografia, não apenas como espaço ocupado, mas aquele que, sobretudo, se permitiu estabelecer relação de poder de modo subjetivo, na maioria dos casos. Nesse sentido, segundo De Paula (2011, p. 4):

Tem havido recentemente no Brasil um aumento de estudos sobre territórios que surgem e se desenvolvem em função de dinâmicas sócio espaciais que se manifestam na vida cotidiana. Estes estudos abordam, sobretudo, territórios cujos agentes e poderes não são necessariamente institucionalizados, fundados pela interação diária das pessoas e o espaço. Ou seja, são estudos sobre territórios que surgem em função da dimensão do espaço.

Essa releitura geográfica, trazida pela autora, é importante no sentido de nos levar a compreender que a vivência em determinados espaços constitui relações próprias capazes de modelar indivíduos que, por sua vez, dão forma à sociedade e, em consequência, construirão a cultura. Adensando um pouco essa contribuição, o racismo estrutural ignora esses aspectos de espaço vivido e das relações estabelecidas em cada território constituído de particulares espacialidades. Isso, porque a reprodução das desigualdades e a invisibilização do corpo negro mantém uma estrutura de poder que ainda impede que negros, mesmo acadêmicos, por causa de seu tom de pele, não se sintam integralizados. Quando se fala em problematizar o território vivido, o que se pretende é dar conhecimento das características das múltiplas vivências do corpo negro, sua visão de mundo e sua integralização social.

As diversas vezes em que a discussão acerca do racismo não prosperou ou não avançou suficientemente, em certa medida, se deve à desconsideração das territorialidades das pessoas negras para a aplicação de medidas de fato eficazes. Esse enraizamento da normalidade das desigualdades requer dos interessados um esforço maior para que ocorra a necessária reflexão

---

3 'Carolina Maria de Jesus ultrapassou os limites individuais e deu voz a coletividade miserável e anônima que habita os barracos e os vãos das pontes nas grandes cidades' (Quarto de Despejo, edição popular, página 163, ano de 1960). Carolina Maria de Jesus, mulher negra e mãe solteira, vivia na favela do Canindé da cidade de São Paulo, sobrevivendo da cata de papéis e cuja escolaridade não ultrapassava os dois primeiros anos do ensino primário. Tal condição tornava-a um caso raro no universo literário, atraindo a atenção de diferentes matizes em momentos históricos distintos. (SOUZA, 2021, p. 156).

e a construção de novas atitudes diante da prática social racista.

Nisto, de modo geral, quando os docentes foram questionados quanto à vivência de uma situação racista, entre a hesitação até a negação, ficou perceptível, como demonstraremos no decorrer do trabalho, que não sabiam reconhecer a situação, fora do espectro da ofensa física ou verbal. Isso, porque, ao longo dos diálogos, eles revelam as situações que o racismo está fortemente presente.

É neste território vivido que docentes negros agem e sofrem ações que, racialmente estruturado em que, os efeitos nefastos do racismo se fazem presentes e que em muito, porém não facilmente perceptível, o poder relacional na comunidade escolar, não por força dos agentes, mas pela condição existencial dada pelo Estado, estabelece as diferenças entre os habitantes do lugar. Contudo, Cantuário e Alves (2021) afirmam que, tendo adquirido uma dimensão maior, os apontamentos e lutas dos movimentos contra o racismo ganharam materialidade em decorrência do presente texto da lei na Constituição Federal de 1988, na lei antirracismo de 1989, na lei educacional que tratamos aqui referente à educação étnica, a lei 10.639 e a lei 12.228 de 2010, replicada por estados e municípios que tratam do estatuto da igualdade racial.

Porém, enquanto as eficiências dessas legislações não se concretizam eficazmente na sociedade, Silva (2021, p. 42) observa em sua tese de doutorado que:

Historicamente, os ambientes escolares são utilizados como recursos para ditar os lugares sociais que cada sociedade julga que os indivíduos devem ocupar, (o que nos leva) a pensar as amarras da escolarização e os processos de inclusão e exclusão escolar.

Neste sentido e considerando o que a docente Makeba chega a considerar onde que “*a escola é racista, porque é uma instituição do Estado*” e o racismo sendo estrutural, é institucional, é individual conforme Almeida (2019), não há como desviar do entendimento de que não só os alunos negros, mas também os docentes, estão sob uma constante submissão dos efeitos do Poder racista do Estado, que pode pela sua inércia ou inviabilidade de ações concretas, contribuir para a perpetuação do racismo dentro do ambiente escolar.

Pensemos o “Poder”. Uma palavra que agrupa em seus significados diversos contextos nos quais alguém sempre está em uma condição de menor importância ou de subordinação em relação a outros. Para o Estado, como agente controlador do comportamento social, o poder pode significar os limites das liberdades individuais e a força deste ente sobre a sociedade. Para o jurista Silvio Luiz de Almeida, nessa configuração, o poder do Estado pode ser definido como aquele que é maior do que o exercido pelos indivíduos entre si, pois, “uma vez que o Estado é

a forma política do mundo contemporâneo, o racismo não poderia se reproduzir se, ao mesmo tempo, não alimentasse e fosse também alimentado pelas estruturas estatais” (ALMEIDA, 2019, p. 38).

Ademais, nosso contexto social se apresenta fruto da força do Estado em nosso cotidiano, pois existem diversos tipos de poder: o poder social, o poder econômico, o poder religioso, o poder militar, o poder político, entre outros. E essas formas de poder nos interessam, porque é a partir delas e através delas que as desigualdades raciais se manifestam e se mantêm, por vezes, através da cultura, de tal modo que, estando estruturalmente estabelecidas, essas desigualdades serão vistas ou entendidas pela sociedade como algo normal ou consequência da pouca ou falta de força de vontade própria em mudar o contexto social. Assim, a responsabilidade pela desigualdade é atribuída à pessoa vítima do racismo a quem são delegadas o demérito e a falta de capacidade, a exemplo disso, a docente Folleyam relembra o desrespeito sofrido: *“a primeira vez que eu pisei numa escola, na primeira experiência em sala, a diretora falou para mim assim depois de um ano: - quando eu te vi eu pensei que você não ia dar conta porque você é calma, tranquila e tal. Mas depois você conseguiu, está de parabéns”*.

Nesse contexto, a professora Folleyam relatou uma situação vivida em que sua capacidade de lecionar para uma turma foi questionada pela direção da escola. Não houve, antes da subestimação da direção da instituição, um comportamento ou fala da docente que colocasse em dúvida sua capacidade de atuação. Apenas ser negra implicitava o demérito.

Isso posto, e estando o poder do Estado tão bem regimentado em sua tradição positivista, às questões sociais não são dadas a urgência no tratamento dos seus desdobramentos, ou seja, as diversas formas de violência, pobreza, a divisão de riquezas, questão agrária, de gênero, de religião e, principalmente, a racial são consideradas questões sem relevância. Sobretudo, no momento político brasileiro em que, desde a campanha eleitoral para presidente da república de 2018, até o fim do mandato do presidente eleito, o ultrarreacionário Jair Bolsonaro, em 2022, a extrema direita se emponderou de modo a publicamente disseminar preconceitos, injúrias numa leitura deturpada de como o Estado deve agir diante do que chamam, erroneamente, de comunistas. Nestes parênteses, é importante destacar o fato de que o próprio presidente do país mais miscigenado entre as ex-colônias, proferiu, mais de uma vez, a respeito das pessoas vulnerabilizadas, coisas do tipo:

“- Quem usa cota, no meu entender está assinando embaixo que é incompetente. Eu não entraria num avião pilotado por um cotista. Nem aceitaria ser operado por um médico cotista.”

“- Que dívida? Eu nunca escravizei ninguém na minha vida [...] O negro não

é melhor do que eu, e nem sou melhor do que o negro.”

“- Não servem para nada, nem para procriadores servem mais.”

“- O afrodescendente mais leve lá pesava sete arrobas.”

"- Isso não pode continuar existindo. Tudo é coitadismo. Coitado do negro, coitado da mulher, coitado do gay, coitado do nordestino, coitado do piauiense. Vamos acabar com isso.”<sup>4</sup>

Quando insitimos em acusar o Estado de racista, falamos de como as instituições colaboram ao permitir, seja por ações inéptas ou por negligências, o reparo às indiferenças sociais. Porém, quando alguém que ocupou o maior posto de comando de um país tornou eloquente o viés racista não só do Estado, mas da sociedade brasileira, gerou nos atingidos por tamanho desprezo uma apreensão de que a busca por um Brasil justo tivesse se perdido. Afortunadamente, superamos o Hitler tupiniquim.

Apesar de, vez ou outra, nesta pesquisa, tratarmos de outras formas das desigualdades sociais, teremos foco na desigualdade racial, não diminuindo, obviamente, a significância das demais lutas, nem o entrecruzamento delas com as questões raciais.

Diante disso, ao caminhar em direção ao entendimento de como o poder do Estado pode dar vivacidade à discriminação racial, o racismo, nota-se, em suas adoções políticas, legislações utópicas que, na prática, não se debruçam a extirpar o racismo das relações institucionais e individuais, mas, sim, dar forma burocrática ao tratamento dele. A exemplo disso, a Lei 7.716/1989, que trata do crime de racismo, diz ser crime negar ou obstar empregos em empresas privadas a pessoas negras, entretanto, nenhuma empresa assumirá que rejeita um candidato por ser negro. Mesmo que o candidato negro, preenchendo todas as condições requisitadas para a vaga, perceba que a rejeição se dá em virtude de sua cor. Sendo assim, a empresa incorre no crime de racismo, mas não pode ser punida, pois não há meios de se provar o delito.

Para falar do assunto dentro do ambiente escolar, é preciso saber por quais meios ele chega na escola, como se mantém nas relações ali dentro e, sobretudo, como ele se reproduz. Para isso, tivemos que recorrer a especialistas no direito, na antropologia, na sociologia, na filosofia, na geografia humana, na legislação, na história e também no empirismo do docente negro em sala de aula. Outros autores surgiram ao longo da pesquisa, mas esses supracitados foram fundamentais.

A questão pode também ser melhor compreendida por meio do diálogo com a a

---

<sup>4</sup> Disponível em: < [Nesse 20N, confira nove \(das inúmeras\) falas racistas de Bolsonaro \(esquerdadiario.com.br\)](https://esquerdadiario.com.br/2020/01/15/nesse-20n-confira-nove-das-inumeras-falas-racistas-de-bolsonaro/) >. Acessado em: 15 jan. 2022.

professora Makeba: “*se a gente estivesse aí, efetivamente no cumprimento da lei 10639,*” [talvez as chances de melhoria seriam mais concretas]. A inefetividade do cumprimento da lei, possivelmente, se deva à ausência de práticas curriculares que invistam na construção de uma nova narrativa, de modo que se possa perceber a inclusão da história do povo negro com a mesma naturalidade que se investe nos dados históricos europeus.

*“Como que a escola pode ser um lugar de inclusão e deixar de ser um lugar racista? Porque ela também não só reproduz, ela é racista, a escola é um projeto. Hoje, a escola no estado de Minas é um projeto neoliberal. E todas as resoluções e memorandos que vem ditando o que a gente deve fazer dentro da escola, são carregados da ideologia neoliberal.”* Ela afirma que o racismo chega na escola por meio de um projeto neoliberal por meio do qual a escola se consolida como um lugar excludente. A escola não é um lugar de inclusão, portanto seria demais esperar que ela não seja racista.

O projeto neoliberal se consolida por meio de decretos, resoluções, memorandos que formatam uma escola onde não há tempo para a prática da escuta. O pragmatismo e os modos de operacionalização do conteúdo e seus componentes curriculares impedem os professores de criarem meios para tornar a escola inclusiva.

*“Então, também tem isso, de como que nós vamos fazer diante de coisas que vêm prontas? Formatadas para gente fazer na escola, com o prazo de entrega para a gente cumprir? Mas eu acho que a escola poderia ser um lugar mais de escuta. A escola não é um lugar de escuta também, porque, como eu disse, a gente não tem tempo. A verdade é que, se a gente obedecer a cada resolução que vem, a gente não tem tempo de nada, porque a gente tem que cumprir o conteúdo, o componente, o conteúdo que está no componente curricular. A gente tem que diagnosticar, avaliar de diversas formas e várias outras coisas. Isso tudo são impeditivos para a gente criar meios para escolas inclusivas. Em suas variadas formas, né? Ser inclusiva em outras questões também.”*

Rodrigues (2003, p. 18) corrobora com a fala da docente ao afirmar que “a escola é referência na construção da identidade de indivíduos e grupos sociais, dignificando os mesmos. Entretanto, a escola reproduz exatamente o capital cultural da classe dominante que em sua maioria é branca”. E estes detêm os significados culturais, hoje, mais valorizados, promovendo assim a violência simbólica, tornando o racismo como normal.

*“Quanto a ela deixar de ser um lugar racista? Primeiro que também não é possível, isso porque a escola sozinha não deixa de ser racista. A gente pode é pintar de manhã, e nela fazer projeto o dia todo, mas ela está inserida na sociedade, então não tem como a escola deixar de ser racista, se a sociedade continua sendo racista. Só deixaria se houver a questão*

*do todo, né? Por isso que não adianta ações, não é que não adianta no sentido de: - ai, não adianta nada. Mas ações individuais não mexem na estrutura, né? E se não mexe na estrutura, elas muito pouco tem efeito.”*

Essa consideração da docente pode passar a impressão de um desalento quanto a mudança do *status*, contudo, seu entendimento é o de que ações pormenorizadas, no dia a dia do professor ou mesmo da escola, são simplórias para a dimensão do problema.

Ela defende que para os efeitos do antirracismo alcançarem a escola, é necessário que esse movimento comece não de fora para dentro ou ao contrário, mas que isso ocorra simultaneamente. Os indivíduos que habitam o espaço escolar também habitam os espaços externos e as influências vão e vêm. Portanto, a transformação do espaço escolar para o fim do racismo deve ocorrer não de modo particular dentro da escola ou pelos indivíduos apenas, mas pela adoção de medidas eficazes que reúnam o Estado, as instituições e as pessoas.

A docente, para explicar o fenômeno do racismo, o aborda como fundamentador de todas as nossas relações pessoais ou públicas, além de que, para ela, o fenômeno maior e determinante não é o racismo estrutural, mas o racismo puramente dito e entendido. Makeba analisa que *“a escola é um lugar de reprodução do racismo. E por que não, do racismo estrutural? Falar como o racismo é estrutural é dizer que o racismo estrutura, que a nossa sociedade é estruturada pelo racismo. A escola não reproduz racismo estrutural real, a escola reproduz racismo. Racismo estrutural é uma outra coisa. E aí eu estou só fazendo esse adendo porque há armadilhas, né? Que a gente cai porque, por exemplo, o conceito do racismo estrutural foi muito difundido. E à medida que ele foi difundido, houve, em contrapartida, o esvaziamento do conceito”*. A partir dessa análise, somos levados a compreender que o racismo estrutural é uma ramificação ou um dos braços do racismo neste país.

Para que possamos compreender o sentido do adendo posto pela professora, Almeida (2019, p. 24-25) afirma que:

Ao contrário de grande parte da literatura sobre o tema que utiliza os termos indistintamente, diferenciamos o racismo institucional do racismo estrutural. Não são a mesma coisa e descrevem fenômenos distintos. [...] Nesse sentido, deve-se considerar que na sociologia os conceitos de instituição e estrutura são centrais e descrevem diferentes fenômenos sociológicos. Adjetivos institucional e estrutural não são meramente alegóricos, mas representam dimensões específicas do racismo, com significativos impactos analíticos e políticos.

Ainda segundo o autor, “racismo não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere” (ALMEIDA. 2019, p. 25) na concepção individualista.

Ressalto que existe uma relação evidente na bibliografia revisada, pois os autores e os

docentes convidados, no seu tempo, ao seu modo e no seu lugar de fala, colaboram em descrever a tragédia humanitária causada pelo racismo, mas, sobretudo, idealizam a perspectiva de uma realidade melhor. Maurício Waldman, em *Imaginário, espaço e discriminação racial* (2003), parte de uma visão que propõe mudanças estruturais no imaginário e na ocupação dos espaços. Isso vai ao encontro da obra de Beatriz Nascimento ao propor *Uma história do homem negro* (1974). E Almeida (2019, p. 31) reforça que “as instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista”.

Porém, dada a nossa herança escravocrata, o racismo não é algo superficial entre nós brasileiros e, nos apropriando da contribuição de Franz Fanon em *A crítica da razão negra* (2014), nos questionamos sobre como muitas vezes nos acomodamos com a submissão racial, com a inferiorização. Por experiência própria, conheço os efeitos da autodepreciação na família ao aceitar a famigerada incapacidade para o desenvolvimento pessoal em virtude da cor. Fanon chama o negro à realidade, convida-o a se posicionar e assumir uma posição, o dito “lugar de fala” tantas vezes defendido pela escritora Djamil Ribeiro (2017).

Milton Santos, em entrevista concedida ao jornal *Folha de São Paulo*, em 2006<sup>5</sup>, ao analisar o racismo no Brasil, fica evidente sua particularidade em relação aos demais países. Isso, porque o desmerecimento da humanidade da pessoa negra, africana, indígena moldou a sociedade e formatou o que temos constituído no país como prática social. A degradação da dignidade das pessoas negras e sua desumanização foi um projeto econômico colonial necessário ao sucesso da colonização pelos lusitanos, em que a flagelação dos irmãos africanos foi inquestionavelmente aceita como necessária ao empreendimento desenvolvimentista e que, ademais, estava justificada pela fé, a cristã, diga-se. Esse projeto deu certo. Tanto que hoje há um esforço imenso para se resgatar a dignidade da pessoa negra e sua inserção socioeconômica. Destaco um trecho do hino da república do Brasil recém proclamada em 1890, apenas dois anos após a assinatura da lei áurea:

Nós **nem cremos que escravos outrora tenha havido em tão nobre país**. Hoje o rubro lampejo da aurora acha irmãos, não tiranos hostis. Somos todos iguais! Ao futuro saberemos, unidos, levar nosso augusto estandarte que, puro brilha, ovante, da Pátria no altar! (Composição: Leopoldo Miguez / Medeiros e Albuquerque) (BRASIL, 1890, grifo do autor)

Esta negação do passado escravagista e, propositadamente, assumida logo, em apenas

---

<sup>5</sup> Folha de S.Paulo - Publifolha - Coletânea resgata 20 anos do pensamento de Milton Santos - 06/05/2007 (uol.com.br).

dois anos após o fim da escravidão, se soma à ordem do então Ministro da Justiça e da Fazenda do governo do Presidente Marechal Deodoro ao mandar queimar todos os “registros relativos ao comércio da escravidão” (GOMES, 2013, p. 336). Sua intenção em livrar o país de uma história tão cruel, mas ao contrário e na verdade, contribuiu para que a história da ancestralidade do povo negro fosse queimada com aquele decreto.

O Brasil, finalizado o período escravagista, não se ocupou de integrar seus filhos negros à sociedade e lhes garantir os devidos direitos. O espectro de pavor e ódio ao negro, como iguais, (houve sim um afeto e consideração desde que fosse na condição subalterna e desigual) já dava fundamentação à diferença entre brancos e ex-escravos, ou seus descendentes. O Estado ignorou toda aquela população negra que foi abraçada pela desgraça da pobreza, da violência e demais formas de vulnerabilidades. Assim, ficaram fadados ao subemprego, ao analfabetismo, à mendicância, à vadiagem e à malandragem. A formatação do Brasil, como o temos hoje, ignorou por décadas as condições indignas a que, ainda hoje, é submetida a população negra brasileira.

Logo, a intrinsecidade dessa herança histórica e as relações sociais racistas engendram a formação e a atuação docente, uma vez que superar o espectro desumanizado na pessoa negra requer encarar o que Alves (2012) apresenta como as imagens atribuídas ao negro são carregadas de significados como cor da impureza, seres incultos, hereges, preguiçosos e feios. As pessoas negras, no ambiente escolar, são humilhadas, motivos de chacotas, do racismo recreativo em virtude dessa conceituação histórica e decididamente errada a respeito do povo negro.

E, ainda que possa ter o formato de ignorância o tratamento dado à pessoa negra, quando analisamos a construção histórica e como isso se reproduz nas escolas, nas faculdades, nas universidades, notamos que a questão racial estrutural cuida de segregar e desprezar os aspectos do povo preto.

Essa formatação dada ao Brasil, construída pela racialização dos indivíduos num longo processo histórico, segundo Almeida (2019, p. 58) “a raça tem objeto conclusivo em determinar as relações históricas e manter uma estrutura de poder político e controle social e que por meio das raças as sociedades atuais se formaram”. Não se trata, neste sentido, de entender que o racismo se apresenta apenas pela ignorância das pessoas ou má fé política, ou que para sua erradicação basta apenas legislações de políticas afirmativas de inclusão, a ver no próximo capítulo. Por se tratar de um processo histórico de construção do poder, que se espraia por todos os lados, inclusive na cultura, o enraizamento do racismo necessita de outras ações juntas, as já citadas, para promover sua desconstrução de modo que transforme o Estado, suas instituições e

a transitoriedade cultural.

Por ser processo estrutural, o racismo é também processo histórico. Desse modo, não se pode compreender o racismo apenas como derivação automática dos sistemas econômico e político. A especificidade da dinâmica estrutural do racismo está ligada às peculiaridades de cada formação social. De tal sorte, quanto ao processo histórico também podemos dizer que o racismo se manifesta: a) de forma circunstancial e específica; b) em conexão com as transformações sociais. (ALMEIDA, 2019, p. 36)

Para Moreira (2019, p. 29), “a raça é uma construção social destinada a manter privilégios sociais compartilhados pelos membros do grupo racial dominante”. A partir dessa construção social, está bem definido quem é o grupo social dominante em questão e quais são os grupos dominados na particularidade brasileira. Nossa identidade cultural não exige dos indivíduos que para pertencer a este ou aquele grupo ele tenha consciência do que seja pertencer a qualquer um dos dois, isso independe de classe social ou formação acadêmica. Porque a raça parte desde já da suposta superioridade do branco a qualquer outro.

O racismo, então, se apresenta como o recurso de afirmação da tal suposta superioridade; não se restringe, porém, a um sentimento individualizado. Seus aspectos são cruelmente violentos contra os corpos negros e o espírito do negro, pois se incumbe de manter uma diferenciação entre brancos e negros, mas não só isso, o racismo impede a livre existência do corpo negro na sociedade. E as razões políticas para que o Estado tenha o racismo como um instrumento de controle e, por conseguinte de poder, são frutos da nossa herança eurocêntrica e escravagista que apoiou no argumento da raça. Achille Mbembe (2014) compreende que,

[...] a raça não existe enquanto facto natural, físico, antropológico ou genérico. A raça não passa de uma ficção útil, de uma construção fantasista ou uma projeção ideológica cuja função é desviar a atenção de conflitos antigamente entendidos como mais verosímeis. (MBEMBE, 2014, p. 14)

O mesmo racismo que funcionou como mecanismo útil de estratificação social no mundo colonial, funciona ainda hoje no Brasil para legitimar a dominação e o poder, além de definir opressor e oprimido. E, isto, ocorreu de forma tão contundente no percurso histórico que falar de racismo nos dias atuais causa incômodo político, aquela dita superioridade a ponto de negarem o discurso, de invisibilizar os denunciantes, calar as suas vozes e reduzir o protesto contra o racismo a um mero discurso ideológico esquerdista.

Perceba que o projeto racista no Brasil está tão intrínseco em nossa formação cultural que adotamos em nossos comportamentos e relações, atitudes e falas que alimentam a percepção da inferioridade do afrodescendente, às vezes, de modo que não nos percebamos racistas, mas,

outras vezes, de modo explícito e naturalizado. A sociedade se acostumou aos termos: “negro<sup>6</sup>”, “mulato<sup>7</sup>”, “serviço de preto<sup>8</sup>”, “crioulo<sup>9</sup>”, “cor do pecado<sup>10</sup>”, “criado mudo” etc; sem se dar conta de que é assim que se perpetua o racismo no cotidiano. Não só o Estado, como trouxe até aqui, mas também nós cidadãos possuidores de poder, damos forma e continuidade ao Brasil que deu certo na perspectiva colonial, mas que ainda hoje não conseguiu tratar essa excrescência que vitimiza jovens negros todos os dias país a fora.

Ademais, essa cultura forjada no aspecto colonial fecundou em nós brasileiros o péssimo hábito de desvalorizar tudo que fizesse referência à cultura afro-brasileira. A religião foi associada ao satanismo, contrapondo a hipocrisia religiosa de nossa estrutura, as danças e as músicas são associadas à malandragem e ao sexismo. Já os corpos negros foram desmerecidos por seus traços marcantes e presença associada ao exotismo fetichista e sexualizado.

A desconstrução do homem negro pela herança cultural eurocêntrica é paradoxalmente tão profunda que não há possibilidade de concluirmos que todos os negros são discriminados por todos os brancos, porque há brancos mais envolvidos com a causa racial que negros e há negros decididamente contrários a essa pauta. Exemplo disso foi Sérgio Camargo, ex-presidente da Fundação Palmares<sup>11</sup> entre os anos de 2019 e 2022, que colaborou por diminuir as reivindicações dos afro-brasileiros por mais igualdade de oportunidade.

Após essa contextualização, retomemos que esta pesquisa percorre por um cenário em que as pessoas negras são discriminadas racialmente durante o exercício de sua função, neste

---

<sup>6</sup> O termo negro, etimologicamente, vem da palavra latina niger/nigrum, que significa algo que recebe pouca luz e, portanto, é escuro. Além disso, outros significados eram atribuídos ao termo niger, como tenebroso, mórbido, fúnebre, termos negativos em sua raiz. Estas últimas definições foram utilizadas para caracterização dos escravos e seus descendentes brasileiros pelos colonizadores. Conferir em: Significado de negro: utilizar negro ou preto? - Cabelo Afro Blog

<sup>7</sup> Na cultura espanhola, esse termo referia-se ao filhote macho do cruzamento de cavalo com jumenta ou de jumento com égua e hoje é usada com a ideia de sedução, sensualidade ligada a mulher negra. Um derivado ainda mais pejorativo é “mulata tipo exportação”, que pulveriza a visão da mulher negra e seu corpo como uma mercadoria. Esse é mais um caso de expressão a ser retirada do cotidiano. [Conferir em 18 expressões racistas que você usa sem saber \(geledes.org.br\)](https://geledes.org.br/conferir-em-18-expressoes-racistas-que-voc%C3%AAs-tem-sem-saber-geledes-org-br/). Acessado em 27 de fevereiro de 2023.

<sup>8</sup> representa uma tarefa malfeita, realizada de forma errada, em uma associação racista ao trabalho que seria realizado pelo negro. [Conferir em 18 expressões racistas que você usa sem saber \(geledes.org.br\)](https://geledes.org.br/conferir-em-18-expressoes-racistas-que-voc%C3%AAs-tem-sem-saber-geledes-org-br/). Acessado em 27 de fevereiro de 2023.

<sup>9</sup> Filho de escravos; mestiço, mulato; negro. Conferir em 18 expressões racistas que você usa sem saber (geledes.org.br) [Conferir em 18 expressões racistas que você usa sem saber \(geledes.org.br\)](https://geledes.org.br/conferir-em-18-expressoes-racistas-que-voc%C3%AAs-tem-sem-saber-geledes-org-br/). Acessado em 27 de fevereiro de 2023.

<sup>10</sup> Utilizada como elogio, se associa ao imaginário da mulher negra sensualizada. A ideia de pecado também é ainda mais negativa em uma sociedade pautada na religião, como a brasileira.

<sup>11</sup> No dia 22 de agosto de 1988, o Governo Federal fundou a primeira instituição pública voltada para promoção e preservação dos valores culturais, históricos, sociais e econômicos decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira: a Fundação Cultural Palmares (FCP), entidade vinculada ao Ministério do Turismo. Ao longo dos anos, a FCP tem trabalhado para promover uma política cultural igualitária e inclusiva, que contribua para a valorização da história e das manifestações culturais e artísticas negras brasileiras como patrimônios nacionais.

caso, a docência, em um ambiente que se propõe buscar a promoção do ser humano, a escola. Nesse recorte, no balaio das questões raciais, o docente negro passa na instituição escolar por múltiplas formas de tentativas de diminuição da sua pessoalidade e esta pesquisa busca essas evidências. Porém, precisamos apresentar o que entendemos como racismo, com o auxílio de intelectuais negros, que falam com propriedade e eficiência desse mal que produz pobres e mortos.

Dado que se concretiza a existência de um território em decorrência do poder exercido entre os viventes de um lugar, podemos considerar as estratégias de se manter esse poder. O racismo, nesse sentido, é uma estratégia de domínio e de subjugação do outro. Talvez, a dificuldade em percebermos essa ocorrência esteja no fato de que o racismo não é, declaradamente, um instrumento de controle utilizado de forma assumida, portanto, ideológico.

A sutileza com que o racismo pode ocorrer numa sala de aula foi relatado pela professora Fayola. A docente contou: *“uma professora fez um mapa de sala e quando cheguei na sala para cumprir meu horário, vi que, nitidamente, todos os alunos brancos estavam nas primeiras carteiras e todos os alunos negros no final das filas, no fundo da sala. E aí isso me chocou, aquela segregação, mas, também, considerei que aquela professora fosse e era mesmo uma pessoa excelente. Então, eu penso que, depois de termos conversado sobre o episódio, que aquele mapa era racista, não fez isso intencionalmente. Mas, o racismo está tão estruturado que ela apenas deduziu, sem questionamento, de aquela paisagem era a mais adequada para o ordenamento da sala. E era início do ano e todos os alunos negros deveriam ficar atrás porque, né, sei lá! Ao racismo interessa que os brancos fiquem na frente e todos os não brancos atrás e, assim, ela fez de fato um apartheid<sup>12</sup> na sala. E aí, ela depois conversou comigo, você deveria abordar o equívoco ocorrido na sala. Eu falei, não, você tem que falar. Pensei isso para que ela não fosse acusada ou falarem que ela o fez de propósito”*.

Para a docente Fayola e Waldman (2003), dificilmente, racistas se assumem assim, logo, o Estado, que se mantém estruturante desse mal maior, jamais assumirá que utiliza de tal artifício por meio de suas instituições. Por outro lado, quando o racismo afasta os indivíduos de um determinado convívio, estes ocupam outro espaço e criam território que seja mais adequado

---

<sup>12</sup> "O Apartheid foi um regime político que ocorreu entre 1948 e 1994 na África do Sul. Esse regime foi sustentado por um partido de extrema-direita chamado Partido Nacional e se baseou no estabelecimento de uma legislação segregacionista, com o intuito de promover uma série de privilégios para a parcela branca da população." "Esse regime estabeleceu a existência de quatro grupos raciais no país, fazendo com que a população negra vivesse em locais segregados, impedindo sua circulação e visitação a determinados espaços. O acesso à educação, saúde e oportunidades de crescimento da população negra foi minado ao longo dos anos." Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/geografia/apartheid.htm>>. Acesso em: 28 de outubro de 2022.

à sua pessoalidade, portanto territorializa.

A respeito das sutilezas do racismo, Waldman (2003) ainda explica que:

Tal elenco de terminologias, que poderiam compor uma relação bem mais exaustiva, demonstra não só o vínculo existente entre o poder e o espaço, como também é expressão de referências internalizadas em nível da consciência social mais ampla, apreendendo *não só os aspectos concretos e/ou visíveis da dimensão espacial, como igualmente os imaginários e/ou invisíveis*. [...] no caso da discriminação racial, tais conotações referentes ao espaço são muito antigas. Elas surgem, por exemplo, nas expressões pelas quais índios, negros, judeus e ciganos, entre outros, *deveriam conhecer o seu devido lugar*. Este lugar, para além de sua concretude física propriamente dita, é referendado a partir de outras inferências, *invisíveis*, pertinente a um inconsciente social, que por sua vez, não pode ser pensado como um mero resultado mecânico de uma base material. Discutir os significados espaciais que perpassam pelas relações raciais incorpora uma interconexão fenomenológica de grande complexidade [...]. (WALDMAN, 2003, p. 46, grifo do autor)

No seu trabalho, o autor discute vínculos existentes entre o espaço, tanto nas suas dimensões concretas quanto nas imaginárias, com a questão da discriminação racial, articulando ambas as temáticas, por sua vez, com a relação mantida entre as sociedades e a natureza. Assim, Fayola e Makeba apontam o modo como o espaço<sup>13</sup> da escola pode ser tomado pelo imaginário estereotipado em relação ao corpo negro de modo que essas reproduções de significados coloniais têm mantido uma exclusão contínua em muitos aspectos, ao mesmo tempo em que faz perceber uma normalidade e ausência de práticas segregacionistas em virtude de raça.

O espaço escolar, nesse contexto, pode ser entendido utilizando *A Natureza do Espaço* de Milton Santos (2006, p. 60), sob uma visão em que há nesse território “os resultados da ação humana que não dependem unicamente da racionalidade da decisão e da execução. Há, sempre, uma quota de imponderabilidade no resultado, devida, por um lado, à natureza humana” e, por outro lado, ao caráter humano do meio.

Logo, há uma inseparabilidade, no meu entender, das ações fora do espaço escolar, dando formatação aos resultados das relações estabelecidas dentro deste espaço.

Para os docentes Yejide, Nakeisha e Folayam, o espaço escolar, assim como foi colocado por Makeba, está, decididamente, no contexto da inseparabilidade das ações fora

---

<sup>13</sup> As terminologias, que poderiam compor uma relação bem mais exaustiva, demonstra não só o vínculo existente entre o poder e o espaço, como também é expressão de referências internalizadas em nível da consciência social mais ampla, apreendendo *não só os aspectos concretos e/ou visíveis da dimensão espacial, como igualmente os imaginários e/ou invisíveis*. É em função de uma articulação muito complexa, conjugando diversas formas de apreender o espaço, que indivíduos, grupos ou instituições deliberam suas políticas e procedimentos, estabelecendo metas e decisões. No caso da discriminação racial, tais conotações referentes ao espaço são muito antigas. Elas surgem, por exemplo, nas expressões pelas quais índios, negros, judeus e ciganos, entre outros, *deveriam conhecer o seu devido lugar*. Este lugar, para além de sua concretude física propriamente dita, é referendado a partir de outras inferências, *invisíveis*, pertinente a um inconsciente social, que por sua vez, não pode ser pensado como um mero resultado mecânico de uma base material. Discutir os significados espaciais que perpassam pelas relações raciais incorpora uma interconexão fenomenológica de grande complexidade, que nem sempre dispõe de um instrumental teórico adequado e eficaz em traduzi-las (WALDMAN, 2006. p. 46, grifo do autor).

daquele espaço, como foi argumentado por Milton Santos (2006), pois tais ações têm o poder de modelar as ocorrências dentro da escola e o resultado disso seria devolvido à sociedade como reprodução agravada ou não, ou por uma reestruturação positiva das mentalidades individuais.

Nesse aspecto, compreendo que a opinião dos docentes corroborada com a formatação do espaço dada por Santos (2006), pois incide no sentido de que a escola deveria funcionar como um filtro onde os indivíduos se apresentam com toda essa carga social, mas que dali não sairiam da mesma forma. Dessa maneira, para que a escola tenha as condições necessárias de causar essa transformação, “ela precisa ser um ambiente de desenvolvimento de programas com a finalidade de valorizar as diferenças de cada povo para que haja respeito e assim promover o respeito entre as pessoas”, como afirma Alves (2012, p. 7).

Isso posto, para Oliveira (2022, p. 18), “nessas lutas e estranhamentos, as questões das identidades e territorialidades se fazem presentes para compreendermos que o território não deve ser visto, simplesmente, em sua materialidade, nem como um mero recurso analítico”, porque nesse território se ocupam de subjetividades onde *“as pessoas que são negras, e aí há uma coisa também, a questão do colorismo. A ausência de se identificar, enquanto negras, e aí penso o quanto que nós, enquanto população negra, como por causa do processo de miscigenação, a gente tenta distanciar dessa negritude, então eu vejo muito isso nas escolas, os professores negros, eles tentam o tempo todo distanciar dessa discussão para de alguma forma eles se embranquecerem, não é para eles. De alguma forma distanciada esse lugar que é de opressão, de vulnerabilidade, então eu vou sair desse lugar. Vou tentar não ser”*, relata Fayola. Dessa forma, “o território escolar é também um espaço apropriado para a produção dessas identidades, subjetividades e simbolismos com certo lugar” (OLIVEIRA, 2022. p. 18).

A respeito do distanciamento da negritude trazido pela fala de Fayola, a professora Diata também relatou que muitos dos seus colegas de trabalho, sejam eles negros ou pardos, não assumem a discussão antirracista na escola e, possivelmente, em nenhum outro ambiente: *“a única negra da escola, única professora realmente que se considera negra, que se diz negra, ser é a única falar sobre isso, estava me incomodando demais aqui, Os pardos que não se assumem, os negros ficam constrangidos e silenciados, não querem se envolver”*, afirma.

Ademais, para as docentes e os autores Lopes et al. (2020), Mbembe (2014), Alves (2012), Oliveira (2015) e Machado (2007) há de se levar em consideração que os interesses cristalizados produziram convicções escravocratas arraigadas e mantêm estereótipos que ultrapassam os limites do simbólico e têm incidência sobre os demais aspectos das relações sociais, dando vivacidade às diferenças raciais. Nesse sentido, *“eu vejo muito mais descaracterização, uma forma de se caricaturar, então eu vejo que eles [docentes negros]*

*fazem o papel de caricatos para estarem ali [em uma das escolas em que ela trabalha] e me lembro especificamente de algumas pessoas e isso me incomoda muito porque é cruel o que fizeram conosco, os negros. Como que a nossa formação cidadã foi colonizada, eu vejo isso com muita nitidez de como que as pessoas pretas ali fazem aquele papel do caricato para estarem ali, infelizmente”,* conta Makeba.

Quanto a esse sequestro da identidade do negro, o qual a docente chama de “fazer o papel de caricatos”, em *Pele negra, máscaras brancas*, Frantz Fanon (2008, p. 26) analisa que “o negro é um homem negro, isto quer dizer, devido a uma série de aberrações afetivas, ele se estabeleceu no seio de um universo de onde será preciso resgatá-lo”. E, Aimé Cesaire (1978) havia argumentado sobre o colonialismo que, deliberadamente, inocularam o medo, o complexo de inferioridade, o temor, a prostração, o desespero e o servilismo sobre milhões de homens e de mulheres negros, acrescento.

Assim, as caricaturas, percebidas por Makeba em seus colegas docentes, têm um porquê de ser, pois tratam-se mais, possivelmente, de uma defesa, do que de uma covardia. Fanon (2008) sugere a necessidade de resgatá-los desse universo onde eles agem conforme não se façam perceber negros. Na mesma perspectiva, Cesaire (1978) já havia dito sobre a causa do abandono da identidade para o agrado de uma sociedade racista e que, portanto, esses subjugados, não por força própria, mas devido à estrutura também, contribuem para a reprodução da colonialidade.

A professora Makeba, sob a luz da obra racismo estrutural do jurista Silvio Luiz de Almeida afirma que *“a escola é racista, as pessoas são racistas e a situação é essa. Mas eu não abro mão dessa discussão e de pesquisar. A gente precisa de mais elementos. Mas a questão social, ela é sempre tema em qualquer lugar, porque quando a gente fala que o racismo estrutura a sociedade é porque ele estrutura tudo, ele estrutura as nossas relações, estrutura instituições, ele estrutura as nossas relações afetivas, fraternas, familiares, todas elas estão bem estruturadas pelo racismo pelas questões sociais. Silvio de Almeida já contou isso e é isso então.*

Makeba traz questões que para Filice (2010, p. 9), doutora em educação pela Universidade de Brasília, a justificativa desta estruturação pode ter sido desencadeada numa “cultura do racismo onde se percebe a continuidade das formas deturpadas dadas a conhecer na representação do negro propagadas na historiografia, na mídia e nos discursos científicos”.

Nesse contexto, estando Makeba correta em afirmar que *“a escola é racista”*, porque se trata de uma instituição de um Estado que é racista, surge o paradoxo utilitário da escola. Como uma instituição constituída no racismo poderia ser celeiro de combate ao racismo? Segundo

Cantuário e Alves (2021), a escola é uma instituição social, sendo, assim, ela deve servir no propósito de combater o racismo para a valorização, respeito e pertencimento dos indivíduos.

Para mim, mais adequadamente, confiro à escola a característica colocada por Makeba, de que a escola é racista, dada a sua constituição estatal, mas ela deve caminhar na contrariedade de sua natureza como foi colocado por Cantuário e Alves (2021), ou seja, uma instituição influenciada pelo racismo, mas que se propõe e tenha meios concretos e eficazes para destruir a cultura do racismo como Filice (2010) afirmou.

Além disso, é importante colocar que a racialização dos indivíduos no espaço escolar não está desconectada de outros aspectos sociais, mas que ela seja fruto da categorização das pessoas em raças. Um indivíduo, em qualquer idade, no ambiente escolar ainda é mais considerado ou desconsiderado em virtude de uma raça.

Retomando os conceitos, de acordo com Kabengele Munanga (2005), raça é uma das modalidades de diferenças, porém é a que mais trouxe problemas para a humanidade, pois permeia as classes sociais cobertas pelo preconceito em sociedades hierarquizadas. O racismo vem a ser entendido como a soma dos estereótipos, mais a discriminação e o preconceito.

O anseio de integração da população negra à cidadania burguesa influenciou na criação de leis que criminalizaram o racismo e autorizaram a demarcação de terras quilombolas, que pautaram estratégias de melhoria da saúde e de inserção da juventude na universidade, além de facilitar o seu ingresso no mercado de trabalho por meio de cotas. Essa é a marca do período no qual a aristocracia operária “comandou” o estamento político burocrático e assimilou demandas das chamadas ‘minorias sociais’. (SILVA, 2019. p. 29)

Mesmo diante de evidências como essa apresentada por Silva (2019), percebemos que mera legislação proposta pelo Estado, com o fito de introduzir a temática na escola, Lei 10639/03, não é suficiente para superar o racismo em virtude dos estereótipos e o modo como o racismo se dá na sociedade, conforme Munanga apresentou.

Na prática, a Professora Folleyam explicou que a questão da raça sempre lhe pesou muito. Ser negra, desta raça caricaturada, sempre lhe sobrepôs a todas as suas outras características: *“eu vejo assim, quando um negro chega em um ambiente, o lugar é marcado, o negro vira um ponto de referência ali, em destaque, quase sempre numa referência negativa”*, afirma a docente.

As colocações da docente não só evidenciam as práticas da difereciação dada pela modalidade da raça, como apresentou Munanga (2004), como também o vilipêndio da presença da pessoa negra. Paralelo a isso, a discriminação, em virtude de uma inferiorização racial, se propõe mais profunda e hierarquizante numa sociedade de modo que:

O racismo é uma forma de discriminação que leva em conta a raça como fundamento de práticas que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam. Embora relacionado, o racismo, difere do preconceito racial e da discriminação racial. O preconceito racial é o juízo acerca de um determinado grupo racial baseado em estereótipos que pode ou não resultar em práticas discriminatórias nocivas. (CAPILONGO; GONZAGA; FREIRE, 2017, p. 4)

Frantz Fanon (1968), em *Os condenados da terra*, numa crítica decolonial ao imperialismo, nos faz refletir sobre o papel desempenhado pelo opressor e pelo oprimido. O autor coloca a necessidade do oprimido ser autor de sua obra de libertação, havendo a necessidade de seu protagonismo. O racismo utilizado como mecanismo estruturado no capitalismo, não é como algo solto, mas uma “estratificação social”. O antropólogo coloca esse instante como o momento de se assumir o lugar de fala em um processo de formação do colonizado, nesse entendimento, do negro oprimido socialmente. Nesse aspecto, a professora Joselice Souza Batista (2020), em seu artigo, descreve sua impressão sobre ser docente negro:

Me tornar um corpo- território docente no início do século XXI trouxe a possibilidade de não ser mais uma na multidão de um espaço onde a colonialidade se faz presente de forma ainda hegemônica em todos os seus pilares: ser, saber e poder. É o espaço onde repousa a superioridade imperialista explicitada através da desigualdade do poder e do saber, uma relação que reforça a lógica dual e hierárquica norte/sul, ocidente/oriente, dominantes/dominados. A batuta do saber legitimado dentro da matriz moderna eurocentrada é o instrumento absoluto de poder. Do que se aprende, da legitimidade do ensinar, do comando administrativo e pedagógico às relações interpessoais, a escola – e aqui abro parêntese para me referir à instituição pública- reproduz integralmente a lógica imposta pela modernidade europeia e a hierarquia de uma sociedade estruturalmente racializada e racista, como a brasileira e todas as que foram forçadas a partir da violência da diáspora africana e do genocídio indígena. (BATISTA, 2020, p. 5)

Almeida (2019, p. 34) contribui para ampliar as discussões ao afirmar 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 desarranjo institucional”. Aqui, considera-se que comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. Nesse caso, além de medidas que coíbam o racismo individual e institucional, torna-se imperativo pensar em mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas.

## 2.1 RACISMO E O TERRITÓRIO ESCOLAR

“Usualmente, falamos em ganhar, conquistar ou assegurar um dado espaço. Em sentido contrário, também nos referimos a espaços que são perdidos ou que nos foram tomados”, segundo Waldman (2003,p. 45) e ainda explica que:

Tal elenco de terminologias, que poderiam compor uma relação bem mais exaustiva, demonstra não só o vínculo existente entre o poder e o espaço, como também é expressão de referências internalizadas em nível da consciência social mais ampla, apreendendo *não só os aspectos concretos e/ou visíveis da dimensão espacial, como igualmente os imaginários e/ou invisíveis*. [...] no caso da discriminação racial, tais conotações referentes ao espaço são muito antigas. Elas surgem, por exemplo, nas expressões pelas quais índios, negros, judeus e ciganos, entre outros, *deveriam conhecer o seu devido lugar*. Este lugar, para além de sua concretude física propriamente dita, é referendado a partir de outras inferências, *invisíveis*, pertinente a um inconsciente social, que por sua vez, não pode ser pensado como um mero resultado mecânico de uma base material. Discutir os significados espaciais que perpassam pelas relações raciais incorpora uma interconexão fenomenológica de grande complexidade [...] (WALDMAN, 2003, p. 46)

Em sua obra *Racismo Estrutural* (2019), coordenado pela também escritora Djamila Ribeiro, na coletânea *Feminismos Plurais*, Silvio Luiz de Almeida, apresenta o racismo estrutural como uma teoria social, procurando demonstrá-lo como uma manifestação normal de uma sociedade e não um fenômeno que possa ser entendido como uma doença, uma patologia. Para o autor:

Ainda que hoje seja quase um lugar-comum a afirmação de que a antropologia surgida no início do século XX e a biologia – tenham há muito demonstrado que não existem diferenças biológicas ou culturais que justifiquem um tratamento discriminatório entre os seres humanos, o fato é que a noção de raça ainda é um fator político importante, utilizado para naturalizar desigualdades e legitimar a segregação e o genocídio de grupos sociologicamente considerados minoritários. (ALMEIDA, 2019. p. 47)

Partindo do pressuposto encontrado no *Dicionário de filosofia* (ABBAGNANO, 2007, p. 23), o racismo é um preconceito extremamente pernicioso porque contradiz e impede o encaminhamento moral da humanidade para a integração universalista e porque transforma os valores humanos (a começar pela verdade) em fatos arbitrários que, por expressarem a força vital da raça, não têm substância própria e podem ser livremente manipulados com fins violentos ou abjetos.

Almeida (2019, p. 47), discorrendo sobre o estudo de necropolítica<sup>14</sup> de Achille Mbembe, afirma ser no contexto da “perniciosidade inerente ao racismo que a raça emerge como um conceito central para que a contradição entre a universalidade da razão e o ciclo de morte e destruição do colonialismo e da escravidão” possa operar simultaneamente como fundamentos irremovíveis da sociedade contemporânea. E completa:

A política, devido a características específicas da sociedade contemporânea [...] passa pelo Estado ainda que não se restrinja a ele. [...]. Uma vez que o estado é a forma política, o racismo não poderia se reproduzir se, ao mesmo tempo, não alimentasse e fosse também alimentado pelas estruturas estatais. (ALMEIDA, 2019. p. 54)

<sup>14</sup> Termo desenvolvido por Achille Mbembe que, analisando os conceitos de biopoder e biopolítica de Michael Foucault, conceitua necropolítica como o poder que o Estado exerce sobre os indivíduos dando base normativa ao direito de matar, geralmente criando inimigos fictícios. Exemplo disso, a naturalização de negros como suspeitos naturais em qualquer abordagem policial e a frequente execução de negros e outras formas de violência.

Achille Mbembe, na obra *Necropolítica* (2018), “pressupõe que a expressão máxima da soberania reside, em grande medida, no poder, na capacidade de ditar quem pode viver quem deve morrer” e essa máxima expressão se executa ou se revela no espaço vivido pelo sujeito negro, ou seja, “na região, no espaço, no lugar, no território, conceitos trabalhados pela geografia” (SANTOS, 2006, p. 18) e que abordaremos nesta pesquisa. No parágrafo segundo do Estatuto da igualdade racial, encontramos:

Art. 2º - O Estatuto [...] da Igualdade Racial orientará as políticas públicas, os programas e as ações a serem implementadas no Município, com base nas seguintes diretrizes:

I - Reparação e compensação para a população negra pelas sequelas e consequências advindas do período da escravidão e das práticas institucionais e sociais que contribuíram para aprofundar as desigualdades raciais presentes na sociedade,

II - Medidas inclusivas, nas esferas públicas e privadas, que assegurem a representação equilibrada dos diversos segmentos raciais, componentes da sociedade, solidificando a democracia e a participação de todos;

III - Otimização das relações socioculturais, políticas, econômicas e institucionais, de modo a extrair da diversidade racial todos os benefícios que pode oferecer para a convivência pacífica e harmônica da sociedade e o desenvolvimento. (BRASIL, 2010)

No texto legislativo acima, percebemos a tentativa de se estabelecer ações reparativas, entretanto, trata-se de um longo processo de ações que dependerá do contínuo empenho dos poderes que governam e do posicionamento dos indivíduos. Aqui, podemos compreender que o poder do Estado também tem uma intencionalidade na oferta dessa promoção social, o que, supostamente, no fim, geraria o desenvolvimento.

Entendo o território como um lugar construído pelo homem para si e podemos conceber aos indivíduos negros desempenharem papel de atores que exercem poder e se subordinam ao poder de outrens. É importante que, ao conceituar o termo território na nova geografia, compreendemos que não se trata apenas do espaço ocupado, mas aquele que, sobretudo, se permitiu estabelecer relação de poder de modo subjetivo, na maioria dos casos. Neste sentido:

Tem havido recentemente no Brasil um aumento de estudos sobre territórios que surgem e se desenvolvem em função de dinâmicas sócio espaciais que se manifestam na vida cotidiana. Estes estudos abordam, sobretudo, territórios cujos agentes e poderes não são necessariamente institucionalizados, fundados pela interação diária das pessoas e o espaço. Ou seja, são estudos sobre territórios que surgem em função da dimensão do espaço. (DE PAULA, 2011, p. 4)

Essa releitura geográfica, trazida pela professora Dra. Fernanda Cristina de Paula, é importante no sentido de nos levar a compreender que a vivência em determinados espaços constitui relações próprias capazes de modelar indivíduos que, por sua vez, dão forma à sociedade e, em consequência, construirão cultura. Adensando um pouco essa contribuição, o racismo estrutural ignora os aspectos de espaço vivido e das relações estabelecidas em cada

território constituído de particulares espacialidades. Isso porque a reprodução das desigualdades e a invisibilização do corpo negro mantém uma estrutura de poder que ainda impede que negros, mesmo acadêmicos, por causa de seu tom de pele, sejam inferiorizados. Quando se fala em problematizar o território vivido, o que se pretende é dar conhecimento das características das múltiplas vivências do corpo negro e sua visão de mundo, além de sua integralização social.

O território escolar, quando observado nessa perspectiva, torna possível perceber que, em determinadas situações, avaliando a relação de poder, são os alunos que dominam, brancos ou não e em se tratando do docente negro, este está estruturalmente sob esse jugo. O território escolar possibilita mudanças culturais de toda a comunidade, as influências são muitas em decorrência da diversidade da clientela que, quando reunida naquele ambiente, o torna território múltiplo onde muitas influências serão trocadas. O espaço vivido pode ser compreendido como a ligação de todos os lugares onde o homem habita e exerce as suas obrigações do cotidiano. Para a Geografia, o espaço vivido está relacionado à rotina diária de cada indivíduo ou grupo social. Nessa direção, cada indivíduo exerce uma ação diária no espaço vivido em que habita.

Podemos então entender a escola como um espaço mais propício para a desestruturação racial acontecer. Dessa maneira, quando a forma individualista e institucional for tratada na escola, ao propósito de formar uma sociedade progressista, possivelmente, estaremos a passos curtos de alcançar o fim do racismo estrutural.

Pelo que afirma Almeida (2019, p. 27), “o que se pode verificar até então é que a concepção institucional do racismo trata o poder como elemento central da relação social”, firmando o exercício do poder nas relações sociais e urbanas. O autor coloca que as formas de racismo se consolidam de modo institucional uma vez que essa discriminação se faz num processo político em decorrência da própria estrutura social que está construída a partir da memória eurocêntrica de se conceber o outro.

Ou seja, o filósofo e advogado afirma que o racismo institucional causa menos espanto devido ao processo histórico em que se desenvolveu, é o racismo individual, aquele que, por exemplo, o indivíduo se espanta ao ver um mendigo branco e de olhos claros, quando para esse indivíduo o mais aceitável seria um mendigo negro ou de pele não caucasiana. Outro exemplo é quando consideramos que uma pessoa negra, ao alcançar o grau de advogado ou médico, o fez devido à falácia da meritocracia, não levando em conta a formação, mas, ainda assim, mesmo em postos de destaque, não exercem poder.

O jurista Adilson José Moreira, em seu ensaio *Pensando como um negro*, contribui ao afirmar que:

Apesar do avanço teórico considerável da hermenêutica, a discussão sobre direitos de minorias traz questões que não são possíveis de serem adequadamente solucionadas por perspectivas tradicionais porque elas não são capazes de examinar o problema do poder. O Estado Constitucional brasileiro nasceu sob o signo da escravidão negra; suas instituições tinham como objetivo legitimar uma ordem política fundada na hierarquia entre raças. Nossa sociedade formulou diversos mecanismos para a manutenção da hegemonia branca, processos que operam de forma independente da vontade de indivíduos particulares. (MOREIRA, 2019, p. 36)

O autor argumenta que é preciso pensar para o alcance do poder utilizando-se da hermenêutica jurídica sob o viés da minoria a partir do lugar da raça “porque o princípio da igualdade também precisa ser examinado a partir de novas posições” (MOREIRA, 2019, p. 46). E aqui se percebe algo crucial para o entendimento e a aplicação da igualdade racial, o lugar. O lugar, para a nova geografia, vem a ser, entre outras, a constituição da territorialidade do indivíduo, onde ele adquire sua experiência de vida e a vive, onde sofre a aculturação e também a exerce. Nesse “lugar”, o negro territorializa e, no seu aspecto, exerce poder. Convém-nos entender o território como o espaço onde a hermenêutica jurídica seja aplicada considerando a pessoa preta como alguém que também exerce poder e, portanto, territorializa.

Para Milton Santos, em *A natureza do espaço* (2006, p. 60), “a ação é tanto mais eficaz quanto os objetos são mais adequados. Então, à intencionalidade da ação se conjuga a intencionalidade dos objetos e ambas são, hoje, dependentes da respectiva carga de ciência e de técnica presente no território”. Assim, se explica como ocorre a ponte do racismo estrutural para o racismo institucional e depois para o racismo individualista: “neste caso, as relações do cotidiano no interior das instituições vão reproduzir as práticas sociais corriqueiras, dentre as quais o racismo, na forma de violência explícita ou microagressões, piadas, silenciamento, isolamento etc.” (ALMEIDA, 2019, p. 32).

Logo, se o racismo for reproduzido e jamais discutido, a sociedade caminhará a passos mais largos para a individualização dos atores sociais e uma modernização da cultura colonialista nas relações, caso isso já não esteja ocorrendo.

## 2.2 DOCÊNCIA E DECOLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO

Considerando a necessidade de se construir pontes capazes de nos levar a uma evolução civilizatória no que diz respeito ao racismo e toda a herança vinda do processo formativo estruturante do Brasil, concebe-se, no país, ações afirmativas de reparação aos afro-brasileiros. Tratam-se de leis e normas publicadas, visando à inclusão desses brasileiros e redução das desigualdades. Porém, sabemos que o racismo estrutural não demanda apenas de leis que criminalizem o racismo ou de normas que estabeleçam o ensino obrigatório de cultura africana

nas escolas, pois existe a forma institucionalizada do racismo, em que ele é reproduzido, muitas vezes, de forma não intencionalizada, ainda que assim também seja crime, considerando nossa formação cultural ao se incumbir de normalizar as injúrias e os preconceitos.

Isso posto, podemos considerar tais medidas do poder público como instrumentos reparatistas que almejam apenas dar resposta na forma da lei à sociedade, mas não, de fato, erradicar o racismo. A exemplo disso, temos o *Estatuto da Igualdade racial do município de Governador Valadares/MG* que se apresenta como uma ação reparadora, mas corre o risco de ser ineficiente ao não considerar a territorialidade e os espaços ocupados pela comunidade negra, de modo a fomentar sua participação nas decisões. Além disso, existe a potencial necessidade do direito de negros dançarem capoeira nas praças, de terreiros serem abertos pelos bairros, de rodas de samba serem fomentadas, além de lojas de artigos afros serem abertas. Porém, antes disso, é preciso valorizar o corpo negro, fazer valer sua igualdade ao branco, torná-lo agente político, tornar conhecida e vivenciada sua intelectualidade.

Os princípios de igualdade formal e de justiça simétrica foram e ainda são importantes para a luta contra a opressão em muitas situações, mas eles não são capazes de transformar as estruturas sociais que permitem a reprodução da exclusão racial. Na verdade, “eles são hoje instrumentos utilizados de forma estratégica para promover a subordinação. [...] A defesa da igualdade também pode ser uma estratégia de dominação”, como afirma Moreira (2019, p. 102).

Esses são alguns dos motivos pelos quais (qualquer cidadão pensando como um negro) não se pode compreender o direito a partir das mesmas perspectivas defendidas por juristas brancos. Um membro de um grupo subalterno não pode pensar a partir dos mesmos parâmetros impostos por aqueles que fazem parte do grupo dominante, porque isso impede a afirmação de pessoas negras como sujeitos históricos e este é o princípio do discurso decolonial que almejamos a partir do processo educativo na escola. Os princípios de igualdade formal e de justiça simétrica foram e ainda são importantes para a luta contra a opressão em muitas situações, mas eles não são capazes de transformar as estruturas sociais que permitem a reprodução da exclusão racial.

Nesse viés, Batista (2020) conclui:

Tenho esperança de que um número maior de professores colegas da rede pública, procure se engajar política e pedagogicamente, apesar das já sabidas dificuldades do sistema de educação que fazem com que, em meio a tantas carências, mal sobre tempo e entusiasmo sendo mais cômodo recorrer ao que já está posto e legitimado como conhecimento e relação pedagógica. A perspectiva da sala de aula como campo de possibilidades transforma este espaço como lugar de (re)construção identitária que irá, para tanto, desnudar a lógica da colonialidade e forjar sujeitos com disposição para a vida, a justiça social e a liberdade ao ponto de não mais precisarmos de projetos esvaziados ocorrendo no mês de novembro, quando já é final de ano letivo com

estudantes e professores sem fôlego e ávidos para o término das atividades. (BATISTA, 2020. p. 8-9)

Batista (2020) idealiza um novo arranjo territorial, eu diria, na perspectiva da geografia humanista, promovendo a visão de mundo da população negra, suas manifestações e suas características que também marcam o território. Concebemos, então, uma influência no modo de ser, de se ver, de viver, de ir e vir, de se vestir, de se comunicar, de se manifestar religiosamente. Dessa forma, haverá uma influência nos modos culturais por um todo e nas tomadas de decisão. A essa territorialização, os autores chamaram de manifestação da territorialidade.

Santos (2006) explica que o novo meio ambiente opera como uma espécie de detonador. Sua relação com o novo morador se manifesta dialeticamente como territorialidade nova e cultura nova, que interferem, reciprocamente, mudando-se, paralelamente, territorialidade e cultura; e mudando onde o indivíduo expressa todas as suas características pessoais e impessoais em um território onde este se submete a uma relação de poder, ao mesmo tempo em que este mesmo indivíduo altera o território à medida que ele mantém “relações existenciais e/ou produtivas”. O geógrafo diz que “quando essa síntese é percebida, o processo de alienação vai cedendo ao processo de integração e de entendimento, e o indivíduo recupera a parte do seu ser que parecia perdida” (SANTOS, 2006, p. 223). Percebemos, então, que há interação em todas as relações de poder entre os atores que procuram modificar tanto as relações com a natureza como as relações sociais.

Porém, nas relações de poder, a pessoa negra executa um papel que notadamente é de submissão, constrangimentos, violências de todas as formas, a saber: relações trabalhistas em cenários de inferiorização das pessoas negras e políticas impeditivas de crescimento profissional ou ausência de oferta de promoção, na segurança pública em que o negro já está naturalmente na condição de suspeito, entre outros infortúnios. Tudo isso acumulado, como bem sabemos desde os tempos da escravidão no Brasil. Para Gonzales e Hasenbalg (1982), o racismo, cuja essência reside na negação parcial ou total da humanidade do negro e outros não-brancos, constituiu para exercitar o domínio sobre os povos de cor.

Gonzales e Hasenbalg (1982), na obra *Lugar de negro*, trabalharam a criação e a atuação dos movimentos negros Brasil a fora, que, numa tentativa de dar voz aos movimentos, expuseram as dificuldades históricas e a manutenção das desigualdades sociais crescentes no país. A nós, parece que a pessoa negra foi colocada nas periferias não apenas físicas, mas também em sua subjetividade, ocorrendo na negação da territorialidade de uma pessoa afro-brasileira.

Hoje estamos na rua numa campanha de denúncia! Campanha contra a discriminação racial, contra a opressão policial e o desemprego, o subemprego e a marginalização. Estamos na rua para denunciar as péssimas condições da comunidade negra. (GONZALES; HASELBALG, 1982, p. 48)

Para uma docência decolonial, pressupõe-se que o docente, negro ou não, já tenha atingido o grau da evolução formativa em não mais reproduzir em seu exercício o discurso colonial ou se reservar ao silêncio diante de tais reproduções colonialistas. Exige que o docente, sobretudo, o negro, sempre se atreva e assuma seu lugar de fala, interrompendo a reprodução do racismo a sua volta. Dessa docência decolonizadora, o corpo negro precisa ganhar perspectiva e contribuir com o progresso, se sabemos que o negro sempre fez para a construção do país, precisa-se agora dar destaque a sua intelectualidade, sua força de trabalho e cultura de modo geral.

Nessa perspectiva, a questão suleir<sup>15</sup> me faz considerar ilusório confiar que o estado, que é opressor, utilizará de seus próprios instrumentos para promover a igualdade.

Diante disso, questionando qual seria de fato a aplicabilidade desse Estatuto para a promoção da igualdade e a saber, também, como os indivíduos negros se percebem alcançados por essa política afirmativa, nos colocamos diante da questão: Em que medida docentes negros se percebem atingidos pelo racismo na escola?

Para Almeida (2019, p. 57), “ainda assim, é sabido que o destino das políticas de controle de combate ao racismo está como sempre esteve atrelado aos rumos políticos e econômicos da sociedade”. Nesse sentido, considerando a relação de poder, o programa de pós-graduação permite essa discussão sob a óptica dos estudos territoriais, conversando com outras áreas que tentam explicar o racismo em todas as suas formas.

O objetivo deste estudo é compreender em que medida docentes negros se percebem atingidos pelo racismo na escola. Para tanto, se faz necessário caminhar por objetivos específicos, pretendendo mapear quem e quantos são os docentes negros nas escolas de pertencimento dos participantes; conhecer a relação destes docentes com a docência; analisar o território escolar e possíveis práticas de racismo envolvendo a docência e identificar se os

---

<sup>15</sup> Por um ponto de vista mais geográfico, consideremos que mercadorias, conceitos e regras ‘práticas’ relativas a espaço ou a tempo são exportadas do hemisfério norte para o sul, e aceitas sem a devida contextualização para nossos lugares de vida. Esse é o caso do ensino dos pontos cardeais, renitente em tomar a direção norte como o referente fundamental. Nesse caso, mesmo que todas as evidências demonstrem que a estrela Polar não pode ser vista do hemisfério sul, subentende-se que isso possa acontecer e a regra prática passa a ser impraticável. A análise desse problema é rica de reflexões de caráter extremamente interdisciplinar, além do enorme potencial de desdobramentos inesperados que proporciona. É notável, por exemplo, a presença da conotação ideológica nos referenciais do Norte com os quais carregamos o germe da dominação. Este germe explicita-se com frequência nas oposições do tipo: Norte/Sul, acima/abaixo, subir/descer, superior/inferior, central/periférico, desenvolvido/em desenvolvimento (CAMPOS, 2014, p. 42).

docentes negros se sentem atingidos pelo racismo.

Para Ferreira et al. (2022, p. 1), “as relações étnico-raciais, branquitude e decolonialidade na educação são temáticas que suscitam muitas e diferentes discussões entre pesquisadores que contribuem para o efeito positivo nos encontros entre os diferentes marcadores sociais”. Nesse entendimento, somos levados a considerar que os docentes negros não são desvinculados de suas marcas sociais ao se tornarem docentes. Ou seja, eram pessoas vítimas de racismo antes da docência e continuam o sendo após.

Assim, precisamos compreender o porquê de nossa ascensão acadêmica não nos lograr melhoria no tratamento social. Para conhecer o caminho percorrido pelos docentes entrevistados, foi importante saber de suas referências tanto para caminharem na profissão quanto saber da influência daqueles professores seus que também fossem negros.

Ao falar de decolonialidade na educação, é imprescindível considerar os caminhos percorridos pelos docentes negros interlocutores desta pesquisa. Viemos falando até aqui de todo o jugo social de pejoração que não vem a se desvincular dos indivíduos ao concluir uma formação acadêmica, pois o racismo apenas muda de ambiente.

O professor Jafari relembra que estudou “*enquanto criança, no pré-primário inicial, numa escola estadual no bairro Altinópolis em Governador Valadares/MG, e o restante da parte da minha infância em outra escola também estadual no Jardim Pérola*”. O professor conta que “*pertence a uma família simples que não foram poucas as vezes que faltavam as coisas, um material de qualidade às vezes um pouquinho de atenção a mais*”. Sua vida, logo após o ensino básico, o encaminhou direto para o trabalho sem a perspectiva de continuidade dos estudos.

A escolha de Jafari pela docência aconteceu quando, no banco que trabalhava como vigilante, conheceu “*uma pessoa, o gerente geral, e este certa vez me incentivou a fazer uma faculdade, que foi a faculdade de administração, e que ele estaria me dando uma força, me ajudando para que eu pudesse ter uma outra posição dentro do banco, no que eu comecei a fazer a faculdade de administração e já objetivando uma oportunidade no banco*”. Perguntado, Jafari não relatou ter havido um professor negro em sua caminhada, nem durante o ensino básico, nem durante a graduação, que lhe tivesse sido representativo.

Também de bairro periférico, Fayola, ao falar de suas referências, conta que “*eu falo que eu comecei na militância, em movimentos sociais, sei lá! Com 5 anos de idade, na década de 80, existiu a interciência da associação de bairro, meus pais moraram 42 anos na mesma casa, no bairro São Paulo. Minha mãe era uma pessoa envolvida na associação de bairro, sou mais nova dos filhos, então, ela, para ir nas reuniões, para fazer algumas coisas das associações de bairro, eu tinha que ir com ela. Então, eu muito novinha, eu já frequentava a*

associação de bairro. E aquilo é... não tem jeito, é uma formação, é um processo de formação. E meu pai, era presidente da CIPA, que é um órgão de segurança de trabalho. Atuante no sindicato e presidia reuniões, mas ele só assinava o nome, não sabia ler e ele ia muito ao sindicato. Eu lembro que ele sempre marcava de ir mensalmente. Eu tinha tipo 10, 11 anos, ele sempre marcava para ir na parte da tarde para que eu fosse com ele, para que eu lesse as documentações que ele precisava assinar, lia a documentação e ele interpretava esses documentos para poder assinar para poder passar para os outros funcionários. Então, eu, com 11 anos, eu frequentava a União operária. E aí, então, eu já tinha acesso a esses movimentos sociais e aí eu já sabia da importância da educação nesse processo, dessa da importância dessa informação. Eu com 13, 14 anos, já era do movimento estudantil aqui de Valadares, já participava de reunião e tinha meu, meu avô, embora eu não conhecesse ele, foi professor. E a minha mãe sempre falava, olha, sua personalidade é muito parecida com o seu avô. Meu avô era professor, uma pessoa engajada politicamente. Minha mãe sempre tentou ser essa referência, embora eu não o tenho conhecido, e morreu. Organizei uma campanha eleitoral para minha mãe, candidata a vereadora e eu suplente. E sempre nisso, assim que acredito, que pela educação social que você conseguia adquirir e dar informação, entretanto, eu não fazia ainda diretamente nenhuma discussão racial, porque eu tentava como uma grande maioria de nós, negros, fazer uma invisibilidade, invisibilizar para não sofrer, falava não. Essa discussão sobre o racismo é tão dolorosa, então eu não quero discutir, eu vou, vou em outro viés, mas eu não quero fazer essa discussão e eu fui negando essas discussões.

Sobre escolha pela docência ela emenda: “nos finais dos meus 19 anos, eu engravidei, eu fui mãe com só 20 anos. Eu precisava conseguir um emprego de qualquer jeito, de qualquer jeito, para sustentar o meu filho, e aí, entre todos os lugares que eu procurei emprego, eu consegui emprego na Universidade, na biblioteca da desta Universidade. Lá tinha uma política que os funcionários conseguiam um desconto de 20% na mensalidade de qualquer curso. E meu sonho nesse momento era fazer direito, mas a mensalidade do curso de direito, mesmo conseguindo 80% de bolsa para alguém, que tipo eu, tinha que sustentar uma criança. Era muito, era muito pesado para eu pagar. Aí eu falei, bom, eu vou ter que escolher, olhar literalmente qual curso que é mais barato e fui literalmente escolhendo o curso pelo valor da mensalidade. Porque eu vi que os cursos de licenciatura eram os cursos mais baratos que tinham. Como eu queria fazer direito, aí tinha, tinha na matemática e em ciências sociais. Enfim, não lembro os cursos, mas aí eu vi que história era algo que talvez eu quisesse fazer. Então, assim, a escolha, embora eu tive essa influência, embora eu tivesse consciência que essas transformações sociais eram para educação, a minha escolha de fato foi pelo valor da

*mensalidade que eu tinha que escolher. Mas, a olhando hoje e pensando, foi, gente! Que escolha acertada que eu fiz!*

Se há algo que une os docentes, certamente, é a convicção de que a educação seja transformadora. E este conceito motivador é também o que faz com que o grupo de docentes entrevistados possa encarar o racismo, ainda que de modo, às vezes, fragilizado, sem desanimar dos muitos infortúneos dessa labuta. Se não fosse apenas o racismo, os docentes, não só os negros, ainda lidam com o empobrecimento econômico através de remunerações infelizes, injustas. Creio que, filosoficamente, exista uma motivação inexplicável para que alguém almeje ser docente, se, com certeza, não são atraídos economicamente. Posivelmente, isso ocorra quando esses indivíduos tenham sido primeiramente impactados pela libertação que só a educação proporciona, seja ela política, humana ou poética.

Nakeisha conta *“que não tinha essa referência (a de docentes negros na sua trajetória escolar ou acadêmica) na escola pelo menos, mas sempre tive em casa o ensinamento por respeitar o outro, história do outro. Estudei toda minha vida em escola pública, com exceção da faculdade que era particular, mas com bolsa 100% Prouni”*. A respeito de sua formação acadêmica, como as questões sociais foram abordadas e que influência essas questões exercem em sua atuação hoje, a professora crê *“que todas que viu, haja vista que se absorve durante o curso de História, você tira a venda dos olhos, enxerga o mundo com mais criticidade, um pouco mais de ceticismo. Você passa a entender a estrutura que molda a sociedade e conhecer aqueles que de fato comandam o sistema”*.

O professor Jafari e as professoras Fayola Nakeisha e Makeba nos possibilitam analisar outro dado importante no que diz respeito ao aspecto das contribuições da educação informal que receberam, seja através do colega gerente de banco, no caso de Jafari, ou do sindicato no caso de Fayola ou mesmo vindo da família como ocorreu com Nakeisha e Makeba, que foi alfabetizada pela mãe. Percebemos como essas fontes de educação foram cruciais na determinação do futuro desses docentes e como sua carreira e encontro com suas individualidades negras dependeram de provocações que importavam para desajustamento do vínculo racista de nossa sociedade.

Esses três docentes, nascidos em Governador Valadares/MG, evidenciam em suas perspectivas individuais um modelo de sociedade que se queira de oportunidades, mas que no momento não fornece meios práticos para este alcance. Nenhum desses docentes, durante sua formação inicial ou continuada, possuem referências de outros negros lecionando, mais inexistente, ainda, veremos nas apresentações a seguir sobre a presença de docentes negros na graduação.

Antes disso, compreendamos que ao aluno negro, como Jafari foi, a perspectiva é concluir o ensino básico e se acomodar no emprego formal ou informal ou no subempreendedorismo<sup>16</sup>, isso, na melhor das hipóteses. Quando não, por motivos também resultantes do racismo, esses jovens negros são aliciados pelas mais variadas formas das violências, quando não sucumbem ao sedentarismo social também pela ausência de oportunidades, como a prática de esportes, por exemplo. A Jafari, Fayola e Nakeisha, cabem a semelhança de nascerem e crescerem em famílias com a presença do pai e da mãe, fugindo do padrão das famílias negras brasileiras, o que, em certa medida, deixa os três docentes em lugar de privilégio em relação a outros colegas vindos de família monoparental. De acordo com Brito (2012, p. 43), “a família monoparental feminina constrói-se sobre esta denominação, muitas vezes, devido à separação dos cônjuges e, nesses casos, geralmente não há participação financeira do cônjuge masculino na criação dos filhos”.

As professoras Yejide, Chiamaka e Fayola também nasceram e vivem suas vidas, em todo esse contexto, nessa mesma cidade. Ao falar de sua história, Yejide compartilhou que: *“sou filha de um pai negro e uma mãe branca, tive 8 irmãos, meus pais sempre me incentivaram a estudar, mas não tiveram condições de pagar um curso superior para mim. Quando terminei o ensino médio, fiz um curso técnico, mas nunca exerci a profissão. Trabalhei muitos anos como agente de saúde e depois como serviço gerais em escolas, foi quando consegui pagar um curso superior em Licenciatura em História. Com muita dificuldade para pagar as mensalidades, cheguei a trabalhar em dois empregos e vender sorvetes, atrasei algumas vezes, mas nunca desisti de terminar o curso. Procurei um curso a distância, pois precisava trabalhar e não tinha disponibilidade de horários, estudava muito aos finais de semana. Terminei meu curso e passei em um concurso, fora das vagas, de professor de história, mas ainda não fui nomeada. Escolhi o curso de história porque tive ótimos professores de história no ensino médio e fundamental, inclusive, professores negros. A história sempre me encantou”*.

Fayola, a decana dessa turma de docentes participantes, foi aluna de escola pública: *“fiz o magistério, comecei com magistério lá em o distrito de São Vitor em 1991, tudo chão. Depois fui para o distrito de Pontal também. Então, vivia entre o ponto de São Vitor de manhã e o de*

---

<sup>16</sup> Empreender significa necessariamente investir em um empreendimento, para que o investimento retorne, multiplicado, o mais rápido possível. No entanto, no Brasil, parece que o capital inicial necessário sumiu feito um passe de mágica. Até das pesquisas. Não há pesquisa que revele qual é a média do capital com que as empresas abrem seus negócios. Ou seja, praticamos um capitalismo sem capital. Só com trabalho, o que significa uma completa distorção do modelo e que certamente é uma das causas de nosso subempreendedorismo. Sem capital e sem acumulação de capital não há como avançar em produtividade, em inovação, em tecnologia, em contínuo crescimento empresarial e de capital. Disponível em: < [Mas afinal, o que é empreendedorismo?](http://Mas.afinal,o.que.é.empreendedorismo?) - Sebrae SC ([sebrae-sc.com.br](http://sebrae-sc.com.br)) >. Acessado em 03 de novembro de 2022.

*Pontal à noite. Aí eu vi que eu precisava fazer uma graduação, porque o salário de professor do magistério, naquela época, não dava, até porque na época eu tinha separado do meu marido e tinha três filhas pequenas para cuidar...”.*

Makeba e Diata não são naturais de Governador Valadares/MG. As docentes vieram para esta cidade após serem aprovadas no concurso público da rede estadual de educação. Makeba veio do triângulo mineiro em 2014, e Diata da Bahia em 2018. *“Eu nasci nesta cidade (PRATA/MG), porém, até os 14 anos, eu morei na zona rural. Meus pais eram trabalhadores de fazenda, minha mãe foi do lar, que era a expressão utilizada por muito tempo. E, mais ao final da vida deles na zona rural, ela também começou a trabalhar dentro do que eu chamo de Casagrande, porque tem muito lá na minha região. Teve escravidão na minha cidade que tem quase 300 anos. Lá é muito diferente de Valadares que tem muito mais gente e aqui não teve Senzala. Na minha região existe inclusive uma senzala lá, é mantida até hoje como um lugar de visitação, então lá na minha região teve esse processo da escravidão. Então eu fui para Uberlândia aos 14 para 15 anos, fiz ensino médio e comecei a trabalhar quando eu estava no final do primeiro ano e início do segundo do ensino médio. E aí eu comecei a trabalhar e o primeiro meu primeiro emprego na cidade foi de professora de informática, depois disso eu fui babá. Quando eu iniciei a faculdade, eu estava trabalhando como babá, trabalhei como babá os primeiros anos da faculdade, depois eu fiquei desempregada cursando no último período. Também me preparava para o concurso público municipal, onde consegui passar como auxiliar administrativo. Estudei na UFJF, eu fiz eu fiz bacharelado e licenciatura em filosofia”*, conta Makeba. A docente foi alfabetizada pela mãe e só frequentou escola, a multisseriada no campo, a partir da quarta série do primário.

*“Olha, eu vim da Bahia, eu sou baiana. Minha formação foi na Universidade Estadual de Feira de Santana. Maués. E, assim, eu sempre estudei em escola pública desde o fundamental. Então, eu sempre tive muita referência de professores negros por estar em uma cidade de maioria negra. Mais de 70% da população negra. Então, eu sempre tive uma boa referência, minha mãe também era professora, sempre vi na área acadêmica, principalmente na licenciatura, uma forma de estar incentivando. Eu sei como os professores influenciaram na minha vida, sabe? De tentar conseguir algo mais do que trabalhar apenas no comércio. Ter um estudo para além da escola. Então, quando eu cheguei na UEFS já foi diferente, porque o ensino superior já não tem tanto para função negra, sim. Mas foi esse caminho que eu fiz. Acabei passando aqui no concurso de Minas Gerais por conta da oportunidade. Mas quando cheguei aqui, já foi um baque bem diferente da realidade que eu vivia lá”*, explica Diata.

Quintão e De Paula (2021, p. 3) afirmam que “filhos de pais negros com diploma superior têm menos chances de ingressar na universidade do que filhos de brancos na mesma condição e há menos negros empregados no setor privado do que no serviço público”, cuja seleção de ingresso costuma ser feita por concurso.

Isso confirma os relatos de Fayola, Diata, Nakeisha, Makeba, Chiamaka e Jafari que são efetivos do serviço público da educação e que antes da sua formação e concurso público exercem atividades que culturalmente são ocupadas por negros e pardos com mais frequência que por brancos.

Os entraves sociais para a pessoa negra são as garantias da manutenção do aspecto racismo da sociedade brasileira, pois “cada sociedade possui uma trajetória singular que só pode ser interpretada quando se observa as respectivas experiências históricas” (QUINTÃO; DE PAULA, 2021, p. 5). E, com frequência, por causa das condicionantes socioculturais e econômicas, o acesso do negro ao ensino superior é dificultado e, quando alcançado, senão por meio de cotas, bolsas e afins, a escolha se dá em razão de sua situação financeira que faz com que as escolhas pela docência nem sempre se dê por vocação. Cada sociedade possui uma trajetória singular que só pode ser interpretada quando se observa as respectivas experiências históricas.

O esforço de uma tomada decolonial na educação decorre explicitamente da intencionalidade de romper com a lógica colonial e capitalista gestora da realidade social que temos, com o propósito de promover a empatia pelo outro, consideração à percepção de coexistência na relação das pessoas com o mundo. A diferença entre as pessoas, ou entre os grupos, ou mesmo entre as sociedades é valorizada:

Tem-se, atualmente, uma macroestrutura global pautada pela dominação/exploração econômica, cultural, social, étnica de determinados países/povos sobre outros, onde persiste um padrão mundial de poder que colabora para a manutenção do sistema de produção capitalista e todas as suas afluências. Em resposta a essa colonialidade do poder surgem os estudos voltados a uma perspectiva decolonial, entendendo que se fazia necessário promover práticas e saberes partindo de outras visões de mundo e cosmologias. (LOPES, et al., 2020, p. 4)

Seguimos então com a proposta decolonial, mas antes de apresentar o remédio, é preciso falar contra que mal se luta nesse discurso. Sendo assim, é necessário compreender o que é o colonialismo e como a herança colonial ainda molda nossos comportamentos e relações.

Existe um esforço na produção acadêmica em se desconstruir todo o efeito causado pela colonização nas Américas, entre elas destaco Mbembe (2014); Quintão e De Paula (2021); Santos (2012); Machado (2007); Gomes (2003); Rodrigues (1979); Campos (1999); Maxiamiano et al. (2017); Filice (2010) e De Paulo (2015), mas, de modo especial, nos

atentemos ao Brasil. Note que aqui o traço de uma aura segregacionista paira sobre as relações e determina quem detém poder sobre os outros.

Entendo ser necessário compreender que a colonização, tendo ocorrido num espaço de tempo específico no país, de 1500 a 1822, marcou o modo como aquela sociedade controlaria seus espaços de poder. Sem muito esforço de análise, facilmente se percebe na história que não houve qualquer alteração na conjuntura social com a declaração de independência da metrópole portuguesa. Isso porque:

A incorporação de tão diversas e heterogêneas histórias culturais a um único mundo dominado pela Europa, significou para esse mundo uma configuração cultural, intelectual, em suma intersubjetiva, equivalente à articulação de todas as formas de controle do trabalho em torno do capital, para estabelecer o capitalismo mundial. Com efeito, todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia européia ou ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento. (QUIJANO, 2005, p. 6)

O sociólogo Anibal Quijano apresenta a Europa como quem tomou a história da humanidade para si e a reproduziu numa perspectiva de superioridade, negando todas as outras formas de cultura como civilizadas. Além disso, determinou uma religião dita verdadeira, uma economia dita mais eficiente e impôs sua cultura como forma de dominação. A isso Quijano chama de “*Colonialidade do poder*” (1989).

A colonização, portanto, subjugou todas as outras culturas, povos, histórias e reinos constituídos fora do espectro europeu. Não obstante, todas as culturas diminuídas ao longo do tempo viram-se reprodutoras dos padrões europeus.

A formação de relações sociais fundadas nessa ideia, produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras. Assim, termos com espanhol e português, e mais tarde europeu, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população. (QUIJANO, 2005, p. 2)

Vale ressaltar que não busco propor uma descolonização, uma vez que não existe esse modo de dominação. Descolonizar seria lutar contra uma colonização. Porém, busco discutir,

neste pouco espaço, o combate à colonialidade<sup>17</sup> com o argumento da decolonialidade<sup>18</sup> para, mais adiante, chegar ao centro desta pesquisa. A colonialidade é o espectro vicioso que nos faz repetir discursos que alimentam nosso modo de conceber como inferior o modo de vida do outro, a cultura do outro, a religião do outro e isso não está desconectado da prática e da vivência docente.

Nas entrevistas, o professor e as professoras exemplificaram que ainda se pode notar nos discursos que a colonialidade nos faz agir de forma machista, preconceituosa e incapaz de perceber a subjetividade do outro. Além disso, a colonialidade é o fantasma da colonização presente na atualidade e ainda insiste em manter o racismo como forma de dominação. Ademais, para *“acabar com o racismo, que é um processo, deve ser um processo de estudo, de mudança e que tem que partir principalmente da população branca, que é a população que é favorecida por esse racismo”*, como aponta Diata. Há que se notar, na sociedade brasileira, o aspecto colonialista e como ela tem isso tão forte em si. A mim, parece ser aquele paciente que possui um vício, mas não se reconhece viciado, apesar de aceitar que o espaço onde vive o é; o vício se naturalizou.

Logo, a colonialidade nos faz reproduzir uma história de falsos heróis e de falsas vitórias, pois apresenta servos agradecidos pela honra de servir aos seus senhores, escravos felizes. Nos adequa a servir à estrutura capitalista sempre sedenta por mão de obra e pela competição entre os indivíduos, o que não seria de um todo ruim, se todos tivessem as mesmas chances de competirem. Na contramão disso, Diata também acrescenta que para a redução dessa colonialidade, o modo como se replica os conteúdos em sala de aula deve ser feito com mais embasamento: *“a gente, quando fala em novembro negro, deveríamos ter nos atribuído de uma base para falar com mais propriedade do que se procura alcançar com esta data. A gente precisa, inclusive, por exemplo, quando trabalho a Segunda Guerra Mundial, ou as outras guerras de destaque, devemos trabalhar também seus reflexos ali na África, porque quando a gente fala da segunda guerra, por exemplo, a gente foca apenas na Europa no que estava acontecendo naquele contexto. Para contar a história apenas sobre um aspecto acaba deixando de lado a importância desses outros continentes, assim como a Ásia”*.

---

<sup>17</sup> A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população no mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala social. Essa colonialidade se reproduz através de algumas dimensões: a do poder, a do ser e a do saber.

<sup>18</sup> O **decolonial** é uma condição derivada da **decolonialidade**, um movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, contrário à lógica da modernidade/colonialidade. Essa lógica pensa a colonialidade como formadora da modernidade, ou seja, não há modernidade sem colonialidade, como afirmam os autores do pensamento decolonial. Ver mais em: O que é o decolonial? – Capivara Decolonial (wordpress.com). Acesso em: 22 jul. 2022.

Possivelmente, as convicções que temos em nós, introduzidas pelo colonialismo, não nos permite questionar o poder que, por exemplo, a religião nos impõe, sobretudo o cristianismo, ou questionar a estrutura social desta sociedade, a cor majoritária dos pobres, a força policial sobre negros, ou mesmo questionar porque tudo o que associamos ao termo “África”, naturalmente, soa como exótico, selvagem, feio, pobre, doente, de religião demoníaca. E, em certa medida, essa cegueira existencial é até justificada, pois fomos criados culturalmente para sermos assim, como somos enquanto sociedade. Entretanto, quando lançamos a lente da decolonialidade sobre nossa realidade histórica e social, é impossível continuarmos com o mesmo comportamento, caso contrário, se houver insistência, já seria mau-caratismo mesmo.

Contra todo esse contexto de construção de sociedade fragilizada estruturalmente e racista, a decolonialidade busca a descontinuação da reprodução do viés europeu do nosso discurso, não reconstruir a história, mas, considerar os corpos que habitam os territórios das relações, desconstruir os protagonismos e antagonismos, desconstruir a ideia de houve um “*faça-se*” e divinamente tenha surgido a Europa para salvar a humanidade.

O argumento é utilizar-se da decolonialidade para contrapor a colonialidade. Nesse sentido, tem como essência a crítica e a desconstrução da lógica da colonialidade que provém das relações de poder e de dominação colonial, mas vai além na medida em que se expressa nas relações intersubjetivas. Agir de modo decolonial, pensar decolonial, é reconhecer os territórios ocupados pelos corpos, reconhecer esses corpos como território, resgatar o valor retirado na história subtraída dos indivíduos. E mais:

O pensamento decolonial transita por esses conceitos, e outros, como forma de posicionar as questões latino-americanas a partir de um caráter analítico próprio, criando uma narrativa a partir de um lócus particular. Além disso, fornece instrumentos para uma percepção da modernidade, dentro de conjunto empírico da América como um todo, e como há a sustentação de uma estrutura opressora sob o manto das colonialidades e, por fim, a abertura de espaços críticos para a produção de conhecimento. (SOARES, 2022, p. 37)

Vejo a perspectiva decolonial como aquela que melhor se contrapõe à estrutura colonializante da nossa formação cultural. Evidentemente, a colonização, como um projeto de regime econômico, não existe mais, entretanto, não é com tanta simplicidade que podemos negar que os efeitos dessa forma de submissão se extinguiu com o fim do regime ou com o fim do imperialismo brasileiro.

A forma como a sociedade se constituiu, suas crenças, suas verdades escolhidas, sua visão de mundo e forma de conceber o outro não se extinguíram com o início da República. O modelo econômico mudou, o governo mudou, mas a estrutura social que dividiu todos em classes se aprimorou.

Repito que a decolonialidade, portanto, não se trata de se opor à colonização, mas sim de combater ou de discutir seus efeitos. Vivemos ainda em um espírito social em que o acesso a uma ascensão socioeconômica é dificultado pelo péssimo atendimento do Estado a uma população que historicamente vive o pragmatismo herdado da escravidão.

Exemplo disso, podemos apontar quando o Estado e, por conseguinte, muitos indivíduos, não se importam com o fato da quantidade de negros vítimas das mais variadas formas de violência, como a obstétrica contra mulheres negras<sup>19</sup>, ou com a grande evasão escolar de meninos e meninas negras, conforme matéria veiculada no jornal Folha de São Paulo, em 15 julho de 2020. Na matéria, os dados apresentados foram levantados pelo IBGE e se verificou que 71,7 milhões de jovens pretos ou pardos, entre 14 e 29 anos, não frequentam ou não concluíram o ensino básico. Além disso, podemos apontar também quando há surpresa ou espanto em ver negros ocupando ou estando em lugares onde o imaginário colonial nos ensinou que não seria natural eles estarem.

Essas negligências e espantos seriam naturais no período colonial ou imperial no Brasil, mas são traços quase que palpáveis nos dias atuais. Essa é a nossa forja enquanto nação. Para não assumir a existência do racismo, o brasileiro banaliza o institucional, individualiza sua prática, onde a culpa ou o racista é sempre do outro. Dificilmente alguém se assume racista, apenas o outro o é.

Não nos percerbermos racistas atrasa possíveis mudanças socioculturais, porque aceitamos que o Brasil pode até ser racista, mas não “eu”. E negando a existência do racismo que se repete pelas minhas atitudes e pelas suas atitudes, vamos dando vitalidade a sua estruturação e institucionalização como trata Silvio Luiz de Almeida (2019).

Considerando a necessidade de se construir pontes capazes de nos levar a uma mudança civilizatória no que diz respeito ao racismo e toda a herança vinda do processo formativo estruturante do Brasil, concebe-se, no país, ações afirmativas de reparação aos afro-brasileiros.

Citei leis e normas publicadas visando a inclusão desses brasileiros e redução das desigualdades, porém sabemos que o racismo estrutural não demanda apenas de leis que criminalizem o racismo ou de normas que estabeleçam o ensino obrigatório de cultura africana

---

<sup>19</sup> O artigo *A cor da dor: iniquidades raciais na atenção pré-natal e ao parto no Brasil* examinou, também, a aplicação da anestesia local para a realização da episiotomia - corte feito na região do períneo para ampliar a passagem do bebê em partos vaginais. Os resultados mostraram que, apesar de sofrerem menos episiotomias em comparação às brancas, mulheres negras tinham chances menores de receber anestesia durante o procedimento. “O que a gente encontrou foi que, durante a episiotomia, que por sinal não é mais uma prática que se recomende que seja feita, a chance de a mulher negra não receber anestesia é 50% maior. Isso [o corte] é algo que realmente dói bastante”, pontua a pesquisadora. Acessado em 06 de dezembro de 2022. Ver mais em: Mulheres negras sofrem mais violência obstétrica - ABRASCO

nas escolas, pois existe a forma institucionalizada do racismo, em que ele é reproduzido, muitas vezes, de forma não intencional, ainda que assim também seja crime, considerando nossa formação cultural que se incumbiu de normalizar as injúrias e os preconceitos introduzidos pelo espectro colonial.

Esse é o princípio de uma prática decolonial que almejamos a partir do processo educativo na escola. Os princípios de igualdade formal e de justiça simétrica foram e ainda são importantes para a luta contra a opressão em muitas situações, mas eles não são capazes de transformar as estruturas sociais que permitem a reprodução da exclusão racial.

Observando o racismo como forma de violência e consequência do exercício de um poder socioestrutural, podemos pressupor que sua chegada ao ambiente escolar se dá por meio de uma normalidade delinquente em que em muito passa despercebida: *“entre meus discentes negros, ouço com muita frequência: -me chamou de picolé de asfalto o fulano; e outros comentários que eles consideram brincadeiras, piadas, é o racismo recreativo. A versão mais amenizada do racismo em si, é a violência branda,”* diz Fayola.

Abrandado assim, o racismo na escola não aparece como uma agressão estrutural, se confunde como uma brincadeira de mau gosto. No entanto, é necessário entender que, entre o alunado, a reprodução da infâmia do racismo se dá do modo recreativo, no *bullying* e na exclusão das atividades escolares em grupo, por exemplo.

Ana Cristina Marques de Oliveira (2022. p. 56), em sua tese para o doutorado, *Itinerários de (in)disciplinas, violências e conflitos*, afirma que “quando priorizamos uma rede de proteção e abafamento para os casos de violências a estudantes, fica explícita uma combinação desigual de territorialidades de forças que simbolicamente se impõem para beneficiar os interesses dos grupos hegemônicos” e a isso incluo também a negação das violências vividas por docentes negros.

É importante acrescentar que “perceber a violência é uma situação que envolve um convencimento exigido para com as pessoas em situação de vulnerabilidade” (OLIVEIRA, 2022, p. 57). Entretanto, é preciso considerar que pessoas negras sofrem com a violência racial, mas nem sempre sabem como agir e se sabem não o fazem por intimidação. Inclusive, até essa intimidação é resultado do racismo, pois abarca o medo da exposição, da desvalorização e descrédito da denúncia.

E Makeba reflete que *“a escola é um espaço de reprodução [também do racismo], tanto a escola pensando nos seus sujeitos quanto ela de modo institucional. Então, para a manutenção do racismo, a escola tem seu papel fundamental de manter o racismo. Como*

*estrutura. Eu tento, dentro do possível, ser freiriana<sup>20</sup>, não que eu consiga na prática docente, efetivamente, porque, exatamente como o sistema educacional está estruturado, é praticamente impossível você, na prática, atingir uma ideologia como a de Paulo Freire<sup>21</sup>. Mas você pode pelo menos... a gente consegue analisar a escola por esse olhar, se na prática dá para se executar, ali é um espaço que também é e pode haver transformações de valores e do conhecimento”.*

A docente avalia que a escola é influenciada pela violência racial e devido a ela está vulnerável à reprodução de sua mazela, mas acredita que nela se reúne as possibilidades de desejar e construir uma sociedade melhor, uma vez que mesmo tendo a presença predatória do racismo, a comunidade escolar tem a possibilidade de, à luz do conhecimento, optar por um caminho diferente, pois somente pela educação essas mazelas são denudadas. Somente com o conhecimento podemos chegar a uma leitura como a que estamos construindo aqui.

Pensemos a escola como um espaço de encontro de indivíduos, de muitas realidades diferentes. A escola não é um lugar de iguais, é um lugar da reunião dos diferentes, nisto se inclui toda a comunidade escolar. A perspectiva, talvez negativa, mostrada do território escolar nessas últimas linhas é uma realidade que precisa ser vista, enxergada e trabalhada. A oportunidade de a escola ser um território de reprodução, precisa ser utilizada para reproduzir valores positivos e a inclusão de todas as gentes.

Se falamos da negação dos corpos negros e da invisibilização de seus corpos, a escola precisa ser o espaço em que eles ganhem evidência e exposição positiva. A decolonialidade da educação caminha por esse entendimento. Os espaços para a constituição da territorialidade negra precisam ser e acontecer onde ela estiver. Nesse sentido, é urgente enfrentar também a negatividade vivida no território escolar e impedir o não lugar<sup>22</sup> vivido pela pessoa negra.

Gonzales e Hasenbalg (1982), em sua obra *Lugar de negro*, trabalharam a criação e a atuação dos movimentos negros no Brasil a fora e numa tentativa dar ouvidos aos movimentos, expuseram as dificuldades históricas e a manutenção das desigualdades sociais crescentes no país. A nós parece que a pessoa negra foi colocada nas periferias não apenas físicas, mas também em sua subjetividade, ocorrendo na negação da territorialidade de uma pessoa afro-brasileira.

<sup>20</sup> Adepta a pedagogia de Paulo Freire.

<sup>21</sup> Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) foi um educador, escritor e filósofo pernambucano. Tendo sua formação inicial em Direito, Freire desistiu da advocacia e atuou durante o início de sua carreira como professor. Foi agraciado com cerca de 48 títulos, entre doutorados *honoris causa* e outras honrarias de universidades e organizações brasileiras e do exterior. É considerado o brasileiro com mais títulos de doutorados *honoris causa* e é o escritor da terceira obra mais citada em trabalhos de ciências humanas do mundo: Pedagogia do oprimido. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/biografia/paulo-freire.htm>>. Acesso em: 29 de novembro de 2022.

<sup>22</sup> Conceito trabalhado no próximo capítulo.

Hoje estamos na rua numa campanha de denúncia! Campanha contra a discriminação racial, contra a opressão policial e o desemprego, o subemprego e a marginalização. Estamos na rua para denunciar as péssimas condições da comunidade negra. (GONZALES E HASELBALG, 1982, p. 48).

A escola é lugar de negro, entretanto, o negro precisa descobrir isso. Ao falar das péssimas condições da comunidade negra e que agrava a possibilidade de se reconhecer um ser de direitos, Gonzales e Hasebalg (1982) embasam o argumento colocado pela professora Fayola ao observar o comportamento de seus colegas negros na escola: *“as pessoas que são negras, e que eu insisto em falar, a questão do colorismo, de não se identificar, enquanto negras, e daí o quanto que nós, de uma forma enquanto população negra como por causa do processo de miscigenação, a gente tenta distanciar dessa negritude, então eu vejo muito isso nas escolas, os professores negros, eles tentam o tempo todo distanciar dessa discussão para de alguma forma eles se embranqueceram, não é para eles”*.

Para uma docência decolonial, pressupõe-se que o docente, negro ou não, já tenha atingido o grau da consciência formativa em não mais reproduzir em seu exercício o discurso colonial ou se reservar ao silêncio diante de tais reproduções colonialistas. Exige que o docente, sobretudo, o negro, sempre se atreva e assuma seu lugar de fala, interrompendo a reprodução do racismo a sua volta. Dessa docência decolonizadora, o corpo negro precisa ganhar perspectiva e contribuir com o progresso. Se sabemos que o negro sempre fez para a construção do país, precisa-se, agora, dar destaque a sua intelectualidade, sua força de trabalho e cultura de modo geral.

Me atrevo até a dizer que, no Brasil, todo negro, todo docente negro, sobretudo, deveria agir de forma ativista, contudo reconheço que apartar das entranhas do racismo estrutural, não é tarefa fácil. Devemos ser propagadores da desestruturação racial e da inferiorização da nossa gente. Se as escolas são locais de reprodução de sujeitos, podem ser, portanto, lugar de formação do nosso papel enquanto pessoas pretas na sociedade e da necessidade de protagonizarmos novas possibilidades de relação social. Há que se buscar, quando os meios oferecidos pelo Estado não cooperarem, por biografias e personagens negros que, ao longo da história, contribuíram para a nossa formação humana.

Nós, docentes negros, devemos ter o cuidado de não ficarmos girando em torno de uma eterna vitimização histórica, dando à nossa formação uma intelectualidade apequenada. Decolonialidade na educação precisa ser uma ferramenta sulevar, que não tenha o interesse, de forma alguma, de desconstruir o passado, mas de rememorar-lo corretamente, e, mais do que isso, extirpar de vez essa brasilidade eurocentrista ao propósito de um futuro diferente dos que

tiveram os libertos em 13 de maio de 1888.

Nesse sentido, Milton Santos (2000), falando da produção de uma “consciência nacional”, levaria as pessoas a entenderem que o maior mantenedor dessas divisões são os mecanismos do estado,

A mobilização não é obrigatoriamente o que produz a consciência, com frequência a mobilização cria uma elã emocional, e o que permite uma luta continuada é a produção da consciência, que não pode ser obtida em um dia, uma semana, pois não é uma questão de consciência negra, é questão de consciência nacional!". (SANTOS, 2000, p. 49).

Portanto, a decolonialidade, na construção histórica, não diz respeito a apenas dar visibilidade ao corpo negro e sua territorialidade, mas, sim, de formar uma sociedade de indivíduos brasileiros e, não se resumir em ser apenas uma sociedade de descendentes, sejam de origem europeia, asiática ou africana em que, continuemos a nos debruçar a discursar sobre a valorização das etnias enquanto não nos concentramos em construir o Brasil de brasileiros.

Os diálogos realizados com os interlocutores me permitiram concluir que, para haver uma modificação estrutural na sociedade brasileira, na qual não sejamos identificados apenas por nossa origem étnica, a decolonialidade na educação vem a ser uma ferramenta fundamental nesse processo “recivilizatório” pelo qual este país precisa passar. Dessa forma, há grande possibilidade de quebrar paradigmas sociais e culturais, além de possibilitar o conhecimento de um mundo.

### 2.3 BASE METODOLÓGICA PARA COMPREENSÃO DO RACISMO NO TERRITÓRIO ESCOLAR: DA LITERATURA AO EMPIRISMO

A pesquisa foi realizada sobre duas bases: a teórica e a empírica. A teórica com o apoio dos autores já descritos e analisados em junta às entrevistas semiestruturadas realizadas com os docentes negros convidados. A metodologia aqui adotada é do tipo qualitativa e buscou apresentar uma aproximação entre as vivências de docentes no racismo no território escolar.

Utilizando-se da literatura, a pesquisa teórica se dedicou a “(re)construir teoria, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos. Não implica intervenção na realidade, mas cria condições para tal intervenção” (FANTINATO, 2015, p. 15). Soma-se à pesquisa, o estudo empírico baseado na experiência de docentes negros no território escolar e na observação deste pesquisador que também é um docente negro; um fato que se apoia somente em experiências vividas, na observação de coisas. Para Fantinato (2015), a pesquisa empírica possibilita a:

Recolha de dados a partir de fontes diretas (pessoas) que conhecem, vivenciaram ou tem conhecimento sobre o tema, fato ou situação e que, podem causar diferenciação na abordagem e entendimento dos mesmos, conduzindo a uma mudança, acréscimo ou alteração profunda, relevante que não distorça, agrida ou altere o conteúdo principal, mas sim que o enriqueça e transforme em conhecimento de fácil compreensão e também sentindo se atraído pelo tal. (FANTINATO, 2015, p. 7)

O estudo teórico-empírico foi o método adequado a atender a investigação pretendida porque é capaz de conduzir a pesquisa sob a base forte da literatura junto a subjetividade dos participantes sem perder o rigor metodológico, nos levando às novas considerações a respeito da fenomenologia do racismo. Utilizamos esse tipo de abordagem qualitativa para responder aos objetivos citados, uma vez que propõe-se analisar sistematicamente o exercício dos direitos civis do docente negro, pois:

Os métodos qualitativos são apropriados quando o fenômeno em estudo é complexo, de natureza social e não tende à quantificação. Normalmente, são usados quando o entendimento do contexto social e cultural é um elemento importante para a pesquisa. Para aprender métodos qualitativos é preciso aprender a observar, registrar e analisar interações reais entre pessoas, e entre pessoas e sistemas. (LIEBSCHER, 1998, p. 12)

Também, colaborando nesse contexto, como marco, adotou-se uma bibliografia, um aporte teórico, que fosse prioritariamente conduzida por autores e autoras negros brasileiros, africanos ou afroamericanos nas áreas de estudos citadas. Quanto ao aporte empírico, foram entrevistados somente docentes declaradamente negros que, sensibilizados com a pesquisa, aceitaram o convite. Esse marco étnico foi o primeiro grande desafio, uma vez que os intelectuais negros, vítimas da estrutura social que tratamos aqui, estão invisibilizados na literatura, pouco divulgados, por causa disso pouco conhecidos e referenciados. Mas, existem e dão o suficiente embasamento para a exposição do problema e uma possível melhora no quadro existente.

Destaco, ainda, que a abordagem territorial tem função primordial na compreensão da inter-relação das territorialidades dos corpos negros ao exercerem poder na mediação do saber. Além disso, atuam sob estereótipos raciais e sob as injúrias discriminatórias culturalmente herdadas ao longo do tempo que deram forma ao racismo estrutural, como dissemos exaustivamente.

Definimos, como recorte, os professores negros da rede pública estadual de educação no município de Governador Valadares/MG. O campo de análise foi a rede estadual de ensino público e o nosso universo de pesquisa foi a porcentagem dos sujeitos com quem realizamos as entrevistas semiestruturadas.

A razão para a escolha da rede pública estadual está no fato de ser a área de atuação

deste pesquisador, onde as implicações acerca do racismo lhe provocavam reflexões. Ademais, a rede estadual abarca uma infinidade de personalidades, de múltiplas territorialidades sociais, propiciando um campo fértil de observação.

Dessa forma, foram selecionados para a entrevista os primeiros 08 docentes convidados que deram resposta positiva ao convite. Para se chegar a esses professores e professoras, o convite foi feito diretamente aos docentes negros para realização do estudo: pessoalmente, por e-mail ou por contato telefônico obtido pelo método bola de neve, nos limitando ao número máximo de oito docentes pretendidos. O acesso aos docentes, para que o convite fosse feito, se deu através do método bola de neve, que consiste em um entrevistado indicar um próximo colega para quem o convite fosse feito. Vinuto (2011) e Baldin e Munhoz (2011) afirmam que a amostragem em bola de neve também pode ser utilizada quando a pergunta de pesquisa estiver relacionada a questões problemáticas para os entrevistados.

O tipo de amostragem nomeado como bola de neve é uma forma de amostra não probabilística, que utiliza cadeias de referência. Ou seja, a partir desse tipo específico de amostragem não é possível determinar a probabilidade de seleção de cada participante na pesquisa, mas torna-se útil para estudar determinados grupos difíceis de serem acessados. (VINUTO, 2014, p. 203)

A amostragem por bola de neve busca pelo desenvolvimento da pesquisa até a saturação das respostas colhidas pelos entrevistados conforme o artigo de Juliana Vinuto (2011). Nesta pesquisa, portanto, não chegaremos ao ponto de saturação uma vez, limita-se uma amostra restrita de docentes participantes para a análise pretendida. E ainda que,

“Bola de Neve” é considerada não probabilística, tendo em vista que não é possível determinar a probabilidade de seleção de cada participante na amostra. Para a autora, uma vantagem dos métodos que utilizam cadeias de referência é que em redes sociais complexas, como uma população oculta, por exemplo, é mais fácil um membro da população conhecer outro membro do que os pesquisadores identificarem os mesmos, o que se constitui em fator de relevância para as pesquisas que pretendem se aproximar de situações sociais específicas. (BALDIN; MUNHOZ, 2011, p. 333)

Nesse sentido, Vinuto (2014, p. 204) afirma que “amostragem em bola de neve mostra-se como um processo de permanente coleta de informações, que procura tirar proveito das redes sociais dos entrevistados” identificados para fornecer ao pesquisador um conjunto cada vez maior de contatos potenciais na busca de melhor compreensão do tema.

A análise das informações contidas nas entrevistas semiestruturadas ocorreu utilizando-se o método qualitativo analítico textual, alinhado à abordagem epistemológica interpretativa e gravadas para transcrição e análise.

Depois da realização desta unitarização, que precisa ser feita com intensidade e

profundidade, passa-se a fazer a articulação de significados semelhantes em um processo denominado de categorização. Neste processo reúnem-se as unidades de significado semelhantes, podendo gerar vários níveis de categorias de análise. A análise textual discursiva tem no exercício da escrita seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados e por isso, em processos recursivos, a análise se desloca do empírico para a abstração teórica, que só pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos. Este processo todo gera meta-textos analíticos que irão compor os textos interpretativos. Maiores detalhes sobre a análise textual discursiva podem ser encontrados no artigo uma tempestade de luz. (MORAES, 2003, p. 118)

Por fim, realizou-se um levantamento do espaço vivido pelos professores afrovaladarenses, espaços físicos e subjetivos através de seus relatos, onde os corpos negros como território são, muitas vezes, vilipendiados psicologicamente não por se constituírem partícipes da construção social e da dinâmica da valorização do seu próprio ser. Os espaços físicos em questão são os ambientes escolares em primeiro plano, mas também aqueles ocupados para encontros, reuniões e vivências cultural ou religiosa e os espaços subjetivos, aqueles ocupados pelas manifestações intelectuais, profissionais e organizacionais vivenciados por aquela comunidade.

Esse levantamento, elaborado a partir da fala dos entrevistados, teve por finalidade conhecer suas relações com os espaços ocupados por eles, inclusive fora da escola. Para avaliar sua percepção de pertencimento ou não ao lugar e que entendimento constroem acerca dessa vivência.

O levantamento também se propôs a compreender o território escolar e as possíveis práticas de racismo e outras violências envolvendo o corpo negro e a docência, uma vez que, nas discussões acerca do tema, o docente ocupa um papel de mediador, mas não de ser, eventualmente, o objeto da questão. Uma vez que, se o professor não é preparado integralmente na sua formação, para falar de sua ancestralidade e da sua memória coletiva territorial, como poderia desenvolver a docência sem lidar com esses conflitos?

Logo, o docente negro entrevistado, a partir de seus relatos, nos deu compreensão de como suas manifestações corporais em sala de aula lhe dão segurança e domínio do exercício ou lhe apequena devido aos estereótipos que foram impostos ao seu corpo.

E, ainda, analisamos as histórias ligadas ao racismo na formação e à vivência do racismo, bem como a forma como os entrevistados percebem tais experiências, o que foi de importante relevância, pois, como cidadãos, somos reprodutores de costumes e valores que irão, certamente, influenciar nossas atitudes e concepção de sociedade. Portanto, é essa reprodução de valores que ao fim perpetuam o racismo estrutural e dão a percepção de que combater o racismo seja algo ideológico e que na realidade inexista, pois há um comportamento apático de

normalidade na configuração social que percebemos na paisagem brasileira.

O território escolar, quando observado nessa perspectiva, torna possível perceber que, em determinadas situações e avaliando a relação de poder, são os alunos que dominam, brancos ou não. Faço essa leitura em face da realidade em que muito se dedica na formação capitalista do indivíduo, do que na busca da construção do conhecimento. Soma-se a isso o fato de que toda a projeção escolar visa preocupar-se com o corpo discente, em relação ao currículo escolar, às políticas educacionais e aos resultados esperados. O docente, nesse contexto, atua como mediador entre o aluno e o conhecimento, mas não como um indivíduo afetado pelas relações vividas na educação. O aluno é o centro, por ser uma mão de obra útil e barata em construção.

O território escolar possibilita mudanças culturais de toda a comunidade. As influências são muitas em decorrência da diversidade da clientela que, quando reunida naquele ambiente, o torna território múltiplo, onde muitas influências serão trocadas. O espaço vivido<sup>23</sup> pode ser compreendido como a ligação de todos os lugares onde o homem habita e exerce as suas obrigações do cotidiano. Para a Geografia, o espaço vivido está relacionado à rotina diária de cada indivíduo ou grupo social. Nessa direção, cada indivíduo exerce uma ação diária no espaço vivido em que habita.

Diata relatou que, em relação a esse espaço vivido, a luta pela garantia do respeito é diária: *“eu estava falando em sala de aula uma coisa sobre um aspecto antirracista, realmente antirracista e chegou um outro profissional, tomou a palavra com um discurso totalmente por falta de... não sei talvez, de simplesmente estudar a questão, contrapondo a luta racial. Tomar a defesa da negação do racismo apenas por argumentos vazios os quais apenas ouviu falar e não quer estudar? Tive que ouvir coisas do tipo que reproduz muita coisa, do tipo: você é morena, você é mais morena do que eu etc. Em determinada ocasião, me questionaram antes dessa minha discussão, não tinha problema, que antigamente ser chamado de macaco era tudo bem, eu quis fazer de conta que não ouvi. Eu respondi: -não, não acho que foi bem ou normal para ninguém. Eu acho que ninguém se sentia feliz ao ser chamado assim”*. A contra-argumentação vazia que a docente relata encontra significado na coletânea de artigos organizados pelo antropólogo Kabengele Munanga no livro *Superando o Racismo na Escola* (2005). Segundo este, para a garantia do racismo, existe um tripé de sustentação: o estereótipo, o preconceito e a discriminação. Diata, quando fez o relato acima, mostrou a sustentação do

---

<sup>23</sup> O conceito de espaço vivido surge com o geógrafo francês Armand Frémont, nos anos 1970, e diz respeito à dimensão do espaço geográfico apreendida simbólica, cultural e afetivamente pelas pessoas em suas práticas sociais cotidianas. É, portanto, uma experiência que produz e é produzida por valores, constrói sentidos e imagens em relação aos lugares, além de possibilitar diferentes formas de interpretação sobre os acontecimentos e configurações espaciais que caracterizam as cidades, as áreas rurais, as florestas etc. (SERRA, 2021, p. 136).

racismo elaborado por Kabengele Munanga. É importante ressaltar que os diálogos que ela cita foram entre ela e outros docentes, que até então naturalizavam o preconceito, a diminuição do corpo negro por meio dos estereótipos e praticavam a discriminação de forma repugnante.

Na ocasião da primeira edição do livro citado, o prefácio elaborado pelo sociólogo e ex-presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, afirma que “racismo e ignorância caminham sempre de mãos dadas. Os estereótipos e as ideias pré-concebidas vicejam se está ausente a informação, se falta o diálogo aberto, arejado, transparente” (MUNANGA, 2005, p. 7). E proponho, a partir de então, que analisemos este tripé coexistindo em um recorte territorial na configuração do racismo nas relações sociais.

O território, a partir da leitura que nos permite fazer a nova geografia, sobretudo a geografia humanista, nos possibilita compreender as intencionalidades das relações, em que pese, do poder exercido. Nesse sentido, compreendo que o exercício do poder, tendo o racismo como instrumento eficaz, não se trata de um mero ou despropositado resultado da força do estado no território, o que se percebe, porém, é que dada a configuração social que nos trouxe até aqui, a esta realidade racista, diz mais sobre as negligências e omissões, o desinteresse e ou a falta de trato para olhar com profundidade para as desigualdades sociais do que de algo mais concreto e pensado individualmente por indivíduos no poder.

Logo, quando se diz sobre as intencionalidades, as confiro a um projeto de sociedade que não é racista por adquirir metodologicamente atos racistas legalizados, mas, sim, por não debruçar-se sobre a questão e por frequentemente negá-la, acaba por fortalecê-la. Ou, talvez, seja essa a metodologia adotada nessas intenções racistas, não fazer nada, ou fazer pouco, ou criar leis para parecer que se faz algo.

Além disso, Castro et al. (2000) define o território como um espaço tomado por indivíduos que estabelecem uma relação de dominação por meio do exercício de um poder. E isso independe da força de atuação dos indivíduos, mas, sim, de sua intencionalidade.

O território, concebido e analisado como um espaço definido e delimitado por, e a partir de, relações de poder, reflete a atualização do conceito, do mesmo modo que a escala, analisada como um problema geográfico, aponta os limites impostos a este conceito na geografia pelo raciocínio analógico com a cartografia. (CASTRO et al. 2000, p. 353)

Dessa forma, o território deixa de ter aquelas características cartesianas, onde se poderia medi-lo em metros e quilômetros, estabelecendo fronteiras para possibilitar análise do que realmente importam, ou seja, os indivíduos, os atores que por meio de suas relações dotadas de intencionalidades influenciaram na modificação e transformação dos espaços e dos lugares, inclusive a transformação do território estático e da paisagem congelada que aprendemos por

via da geografia tradicional.

Os estudos territoriais são importantes nesta pesquisa porque nos possibilitam fazer uma leitura mais eficaz para entender que o racismo na escola, adotado como uma escala de observação, não ocorre de forma desinteressada, pois faz parte da estruturação cultural que absorvemos enquanto sociedade. E que, ainda não sendo, possivelmente, intencional por parte dos atores da comunidade escola, a reprodução do racismo tem as suas próprias características naquele ambiente.

Quando observamos o racismo no Brasil nas escalas territoriais da nova geografia, descobrimos os diversos territórios onde o racismo se apresenta com sofisticação envolvido por outros fatores sociais que o disfarçam numa primeira análise. Exemplo, o forte e frequente policiamento nas comunidades da cidade do Rio de Janeiro/RJ, majoritariamente de gente preta e pobre, que para o despercebido é só Estado dando segurança ao cidadão de bem.

Não só isso, essa leitura territorial nos permite de fato conhecer os territórios brasileiros como são de verdade, sobretudo, entender como existe uma sobreposição de territórios. Neste aspecto, entender como existe negligência sobre os territórios na população negra e, por conseguinte, sua territorialidade. O abafamento da territorialidade negra e “ainda na perspectiva do território nacional, são analisados os personagens, comumente esquecidos pela Geografia, que contribuíram para lançar os fundamentos de uma reflexão sobre os problemas, os desafios e as características da identidade territorial brasileira” (CASTRO et al., 2000, p. 353).

E, nos debruçando a entender o território nacional, aquele que não se pode ver no mapa, perceberemos que os problemas sociais no país não são de ordem aleatória e que o racismo não ocorre apenas por eugenia<sup>24</sup>, talvez o tenha sido em algum momento da história, mas não hoje. Veja você que o racismo é estruturante de poder que permeia nossa urbanidade sem que qualquer ator da sociedade o assuma como um projeto seu. O que quero dizer é que o Estado, mesmo agindo com brutalidade nas operações policiais, mesmo não fomentando o desenvolvimento socioeconômico eficaz do povo, o que possibilita a continuidade de pretos em empregos de subsistência, jamais irá assumir que o racismo é uma de suas ferramentas de trabalho. E aqui se percebe a sutileza do racismo em manter a população negra na marginalização econômica e social. Contudo:

---

<sup>24</sup> A eugenia é a seleção dos seres humanos com base em suas características hereditárias com objetivo de melhorar as gerações futuras. O termo foi criado pelo cientista inglês Francis Galton (1822 - 1911), em 1883. A eugenia defende que raças superiores e de melhores estirpes conseguem prevalecer de maneira mais adequada ao ambiente. Com isso, busca-se aplicar a teoria da seleção natural de Charles Darwin (1809 - 1882) à espécie humana. Ver mais em: Eugenia: significado, movimento e no Brasil - Toda Matéria ([todamateria.com.br](http://todamateria.com.br)). Acessado em 12 de dezembro de 2022.

Ainda que hoje seja quase um lugar-comum a afirmação de que a antropologia surgida no início do século XX e a biologia – especialmente a partir do sequenciamento do genoma – tenham há muito demonstrado que não existem diferenças biológicas ou culturais que justifiquem um tratamento discriminatório entre seres humanos, o fato é que a noção de raça ainda é um fator político importante, utilizado para naturalizar desigualdades e legitimar a segregação e o genocídio. (ALMEIDA, 2019, p. 22)

Além disso, a naturalização das desigualdades passa por não considerar os corpos, sobretudo, os corpos como território, menos ainda os lugares habitados por esses corpos, quase sempre em periferias. E, quanto à abordagem do conceito de território, importante para compreender o silenciamento dos corpos negros, Milton Santos coloca que:

No lugar - um cotidiano compartilhado entre as mais diversas pessoas, firmas e instituições - cooperação e conflito são a base da vida em comum. Porque cada qual exerce uma ação própria, a vida social se individualiza; e porque a contiguidade é criadora de comunhão, a política se territorializa, com o confronto entre organização e espontaneidade. O lugar é o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade. (SANTOS, 2006, p. 218)

Portanto, no lugar de vivência e de experiências dos indivíduos, há possibilidade de reconfiguração de paradigmas e desconstrução de estereótipos. Por isso defendemos que a escola é o ambiente capaz de formar novos indivíduos que construiriam uma sociedade melhor em um mundo melhor, se me permite parafrasear Paulo Freire.

Pois bem, adquirido o conceito de território abordado nesta pesquisa, o colocamos como chão onde o preconceito, o estereótipo e a discriminação irão se equilibrar e se estruturar. Dissemos, nos apropriando de Milton Santos (2006) e de Castro et al. (2000), que um território é configurado por relações de poder, logo, nesta nossa abordagem escalar é fundamental que compreendamos que o racismo, com o tripé estruturante apresentado por Kabengele Munanga (2004), é a forma como o poder é explicitado na sociedade brasileira.

Isso posto, como algo que se adequa a um padrão fixo ou geral, é uma das definições de estereótipo. Ou seja, a corporeidade negra, sua territorialidade foi ao longo do tempo sendo colocada em padrão pejorativo, dando características comuns às pessoas negras. Diga-se de passagem, que essas mais diziam sobre sua pré-disposição à ociosidade, à malandragem, à vadiagem, à propensão aos atos criminosos e à mulher negra, além de tudo isso, também lhe fora atribuídos aspectos de barulhenta, de vida libidinosa e tantas outras ofensas.

Repare que os estereótipos foram rótulos e atribuídos aos negros e negras não se buscando compreender sua individualidade, sua cultura ou sua ancestralidade. Essas características que foram impostas à territorialidade negra são percebidas com muita facilidade

em nosso dia a dia. A coisificação do corpo negro é algo cruel que desumaniza as pessoas e é também uma insistência de se fazer manter os pretos na coadjuvação de sua própria existência.

O preconceito, por sua vez, é qualquer opinião ou sentimento concebido sem exame crítico. Se apropria do estereótipo já criado e se alimenta desse pré-concebimento do outro sem analisar, antes de tudo, sua dignidade. O preconceito é uma barreira criada contra um inimigo que não existe, é odiar o outro sem causa, é se distanciar sem ter tido a experiência do contato. O estereótipo, portanto, alimenta o preconceito, isso faz, por exemplo, que todo jovem negro, ao ser parado pela polícia na rua, já seja previamente culpado, mesmo que não haja qualquer flagrante, nem que nesse exemplo se impute qualquer culpabilidade. Ainda assim, somos alvos predeterminados da ausência de inocência até que provemos o contrário e, no Brasil, nem sempre isso é alcançável para um negro.

Logo, vem a discriminação, a separação, o pôr à parte, cultivar a casa grande distante da senzala. Para Almeida (2019, p. 23), a discriminação “tem como requisito fundamental o *poder*, ou seja, a possibilidade efetiva do uso da força, sem o qual não é possível atribuir vantagens ou desvantagens por conta da raça”. Numa realidade em que a subjetividade é suprimida pelo imaginário que se criou e se alimentou em torno do corpo negro, cultivado na depreciação do pré-julgamento, nos separamos em guetos, morros, favelas, periferias e na paisagem urbana sugerida pela nova geografia somos vizinhos do luxo e da branquitude<sup>25</sup>.

A discriminação se mostra mais cruel porque ela é a prática dos dois conceitos vistos acima e é desse triângulo perverso que surge o racismo moderno. Eu o chamo de moderno, porque, diferente do período escravagista, não há a explicitude do comércio legalizado, do açoite como direito do senhor, da posse, dos grilhões e do pelourinho. É cruel quando o Estado não fomenta, mas também não é efetivo no combate, quando não há açoite, mas há uma maioria de mortos negros em decorrência da má abordagem policial, quando não há mais senzalas, porém há uma maioria de negros na comunidade prisional e não há pelourinho para exposição dos castigos, no entanto há uma maioria que continua pobre e sem acesso a uma qualidade de vida digna.

Outrossim, para Milton Santos, em entrevista concedida ao portal Geledés em 2016:

No caso do Brasil, a marca predominante é a ambivalência com que a sociedade branca dominante reage, quando o tema é a existência, no país, de um problema negro. Essa equivocação é, também, duplicidade e pode ser resumida no pensamento de autores como Florestan Fernandes e Octavio Ianni, para quem, entre nós, feio não é ter preconceito de cor, mas manifestá-lo. Desse modo, toda discussão ou enfrentamento

<sup>25</sup> “A branquitude como um lugar estrutural de onde o sujeito branco vê os outros, e a si mesmo, uma posição de poder, um lugar confortável do qual se pode atribuir ao outro aquilo que não se atribui a si mesmo”. (FRANKENBERG, 1999b, p. 70-101; Piza, 2002, p. 59-90).

do problema torna-se uma situação escorregadia, sobretudo quando o problema social e moral é substituído por referências ao dicionário. Veja-se o tempo politicamente jogado fora nas discussões semânticas sobre o que é preconceito, discriminação, racismo e quejandos, com os inevitáveis apelos à comparação com os norte-americanos e europeus. Às vezes, até parece que o essencial é fugir à questão verdadeira: ser negro no Brasil o que é? Talvez seja esse um dos traços marcantes dessa problemática: a hipocrisia permanente, resultado de uma ordem racial cuja definição é, desde a base, viciada. Ser negro no Brasil é frequentemente ser objeto de um olhar vesgo e ambíguo. Essa ambiguidade marca a convivência cotidiana, influi sobre o debate acadêmico e o discurso individualmente repetido é, também, utilizado por governos, partidos e instituições. (SANTOS, 2000).

Contudo, há de se ter esperança na construção de um Brasil não excludente e que, antes de percorrermos outros 300 anos nos livrando do racismo, possamos reconhecer que ser racista não é uma característica de apenas brancos para com negros, mas algo generalizado entre todos nós brasileiros por meio da estruturação do racismo como veremos mais à frente na referência do jurista Silvio Luiz de Almeida.

A esperança construtiva, como se supõe, não é estática. É preciso, antes de tudo, nos reconhecer racistas e que, portanto, temos um Estado racista, um país racista. Não é por acaso, os negros serem maioria em todas as estatísticas negativas em todos os indicadores de desenvolvimento. Como construir uma sociedade justa, sem racismo? Como não há uma receita pronta que corrija séculos de obscurantismo, entretanto, por ser professor, proponho o desafio de ter a educação escolar um meio efetivo, ainda que em passos curtos e cambaleantes, um meio de corrigir a longo tempo a formação de cidadãos que alimentem a estruturação do racismo, que não reproduzam os preconceitos. Para Milton Santos (2000), “não é o olhar para a África que vai ajudar na produção de uma política brasileira para o negro. Nem o olhar para os Estados Unidos, que agora tá na moda, que vai também permitir essa produção de uma política. É o estudo do negro dentro da sociedade brasileira”, é nesse sentido que esta pesquisa irá caminhar a partir de agora, aderindo às reflexões sobre o racismo no ambiente escolar, sobretudo, da vivência do racismo por professores no território escolar.

O racismo se reproduz em todos os espaços sociais e há peculiaridades em cada ambiente de reprodução. Não sendo possível abordar todas essas reproduções, adotamos essa discussão sob a escala que foque no docente negro. Vale ressaltar de antemão que há legislação que proponha a discussão do racismo na escola, do estudo do continente africano e nas celebrações de 20 de novembro, a lei 10639/2003. Por outro lado, o foco, corriqueiramente, está no discente e, muitas vezes, de forma muito superficial na prática, veremos em capítulo específico.

Outra questão importante diz respeito a reprodução de uma educação colonialista, que ainda exclui as territorialidades negras na história e a supressão dos feitos na formação das sociedades. Outrossim, os discursos utilizados em sala de aula não são suficientemente

inclusivos e desmistificantes do exotismo e da marginalização histórica dos negros no Brasil. Essa situação, para o docente negro com consciência étnica, se traduz em cansaço e, às vezes, desmotivação pela luta. Diata, em quase um desabafo, diz que ser *“a única negra da escola, única professora realmente que se considera negra, que se diz negra, ser a única a falar sobre isso, estava me incomodando demais aqui”*.

O desgaste emocional percebido na fala de Diata foi percebido também nos relatos de Fayola e Makeba, possivelmente, por serem ativistas atuantes, possuem uma expertise muito mais apurada para identificar e combater as nuances racistas. Por outro lado, a luta lhes causa um cansaço, muitas vezes, por terem que trazer a outros docentes negros o espelho da realidade para que se descubram negros e saiam da “normalidade” da tragédia humanitária chamada de racismo.

Os corpos docentes, separados de identificação no ambiente escolar, podem, em diversas situações, não perceberem que as pautas raciais são de seu interesse existencial. O lamento de Diata vai em concordância com o que outros colegas docentes disseram sobre suas reações em face das lutas antirracistas no ambiente escolar: *“por exemplo, dentro de umas das escolas que trabalho, um menino negro passou por racismo por outro aluno, ou por um professor, ou por um funcionário da escola. E se leva a situação para a gestão ou pedagógico? Nisto, nada efetivamente acontece. As atitudes deveriam ser tomadas, e não são porque não se escuta o lado da pessoa que está sofrendo racismo da forma como deveria”* - MAKEBA.

Diata soma a isso que *“no nosso país, a estrutura que foi feita e na escola, poucas pessoas têm vontade de tentar mudar em sala de aula os erros que cometemos racialmente. Tivemos casos aqui na escola de racismo direto, explícito com os alunos e eu fui a única a me posicionar diretamente em relação”*. Em virtude disso, podemos, então, entender que a escola é o espaço importante para que a desestruturação racial aconteça, que seja inclusiva, em resposta à institucionalização do racismo. Quando a forma individualista e institucional, isto é, quando estas duas principais e diretas formas de reprodução do racismo, também forem tratadas na escola, ao propósito de formar uma sociedade progressista, possivelmente, estaremos a passos curtos de alcançar o fim do racismo estrutural.

Nessa direção, as entrevistas apontaram que, apesar do número reduzido de interlocutores envolvidos neste trabalho, o entendimento de como esses docentes se percebem atingidos pelas dinâmicas racistas das intencionalidades no território vem a ser de uma certa imposição social sobre seus corpos, inclusive a violência no trato. Para Fayola, isso se nota, por exemplo, ao associar o negro ao trabalho braçal ou, no local de trabalho, sempre agir com aspereza àqueles de cor: *“me recordo que quando chegava umas caixas pesadas e ela (uma*

*colega de trabalho, branca) falava assim: - Fayola, pega as caixas pra mim, porque você aguenta pegar peso”.*

Como Moreira (2019) afirmou, esses são mecanismos para a manutenção de uma hegemonia branca. Assim como Santos (2006) abordou as intencionalidades, onde nos apropriamos, no sentido de perceber que as ações racistas se incumbem de imputar o poder sobre os corpos negros no território escolar.

De acordo com a docente Fayola, “às vezes, dentro da superintendência<sup>26</sup>, onde também atuei, nas escolas, eu percebo que quando eu chego, existe, sim, um receio da minha presença, e eu percebo através das várias formas de comunicação deste desagrado. Ninguém nunca externalizou, mas eu percebo uma desconfiança em relação ao meu conhecimento. Eu percebo que... hoje, não percebo isso mais assim com tanta frequência, de forma tão explícita, mas até uma certa raiva de alguns colegas em relação à minha presença ali, a presença incomoda as pessoas”.

Compreendo, portanto que, o racismo vivido por professores necessitava e precisará de mais debruçamentos neste sentido, para se analisar as violências simbólicas que possam vivenciar no ambiente escolar como foi relatado pelos entrevistados.

Logo, se o racismo for reproduzido e jamais discutido, principalmente na escola, a sociedade caminhará a passos mais largos para a individualização dos atores sociais e uma modernização da cultura colonialista nas relações, caso isso já não esteja ocorrendo.

## 2.4 ASPECTOS DA DESIGUALDADE RACIAL EM GOVERNADOR VALADARES/MG

Esta pesquisa, ao se debruçar sobre a discussão racial, adota os territórios formados no município de Governador Valadares/MG, situada no Vale do Rio Doce, uma cidade polo no leste do estado mineiro, que, conforme o IBGE, em 2021, apresentava uma população de 282.164 pessoas, com renda *per capita* de R\$ 24.180,08. Emancipada em 1938, no trigésimo oitavo ano da república provisória do Brasil, por aqui se pôde observar a exclusão da história do homem negro e a construção de uma cidade de importância econômica regional considerável e, como tantas outras no país, cresceu pelas mãos dos homens pretos e das mulheres pretas, mas sem serem lembrados pela história local. Esse é um retrato muito original do Brasil, é fácil

---

<sup>26</sup> Superintendência Regional de Ensino (SRE): trata-se de uma subdivisão regional da Secretária de Educação do Estado de Minas Gerais. O estado abriga 48 desses órgãos regionais para melhor administração da rede de ensino. A professora Fayola foi funcionária efetiva na SRE de Governador Valadares/MG, mas pediu dispensa para voltar à sala de aula, também através de nomeação e posse em um novo concurso público.

perceber pela paisagem formada nas relações, os lugares ocupados por ricos e pobres, periferia e área nobre, morros com casebres ou barracos vizinhando condomínios fechados, carros de luxo e carroças no mesmo trecho de uma rua mal pavimentada ou mesmo no centro comercial.

E a ausência de uma memória territorial coletiva que agrupe a cultura do povo negro neste município fez com que muitas pessoas se recolhessem, ao se perceberem negras. Somente pessoas que passam ao longo da vida sofrendo todo tipo de exclusão e preconceito sabem o quanto é desumano ser coisificado devido à riqueza de melanina e, na sujeição de se abrir mão das suas próprias características, muitos negros e negras se declaram pardos a fim de diminuir o preconceito, ou justificar para si, inclusive, a necessidade de não ser preto. Segundo o censo do IBGE (2010), apenas 24.201 pessoas se declararam negras no município e outras 149.531 se declararam pardas:

Tabela 1 - População de Governador Valadares/MG

| Tabela 2093 - População residente por cor ou raça, sexo, situação do domicílio e grupos de idade - Amostra - Características Gerais da População |         |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| Variável - População residente (Pessoas)                                                                                                         |         |
| Município - Governador Valadares (MG)                                                                                                            |         |
| Situação do domicílio - Total                                                                                                                    |         |
| Grupo de idade - Total                                                                                                                           |         |
| Ano - 2010                                                                                                                                       |         |
| Sexo - Total                                                                                                                                     |         |
| Cor ou raça                                                                                                                                      |         |
| Preta                                                                                                                                            | Parda   |
| 24.201                                                                                                                                           | 149.531 |
| Fonte: IBGE - Censo Demográfico                                                                                                                  |         |

Pardo foi a definição que substituiu as famigeradas associações dadas aos descendentes de negros antes chamados de mulatos, caboclos, cafuzas e mamelucos, conforme orientações do censo do IBGE. Porém, ao meu ver, chamar o filho do negro de pardo é, em certa medida, contribuir para aquele processo histórico de branqueamento da população. Ao processo histórico, me refiro a quando o governo brasileiro, após a escravidão, incentivou a vinda de europeus, sobretudo de italianos, para substituir a mão de obra e ao cabo tornar branco o povo brasileiro.

A história desta região suprimiu a participação da população negra na formação territorial regional, ainda que tenha havido, na busca pela ocupação demográfica e econômica da região, como podemos constatar na obra do geólogo Ney Strauch (1955), que descreveu a

ocupação territorial das margens do Rio Doce. Percebemos, nos estudos referenciados, a justa exposição das intervenções de famílias abastadas, de consórcios estrangeiros, empresas alemãs, belgas, inglesas e norte-americanas. Mas, não há a memoração, como praxe positivista, da migração provável de negros vindos das regiões antes escravistas do país ou dos seus serviços prestados nos presídios militares esquematicamente estabelecidos ao longo da Bacia do rio Doce, ou dos seus serviços prestados na mineração, no extrativismo vegetal e em muitas outras atividades.

E, dessa supressão histórica da presença do homem e mulher pobre e/ou negros e negras, é que se criaram cidades ao longo da Bacia do rio Doce, construindo um passado de prosperidade e sucesso econômico, mas deixando para o futuro populações de maioria pobre em todos os aspectos e terras arrasadas. Claro que existem outras questões que explicam esse fenômeno, mas nos atentemos a olhar a desigualdade social e racial como território dentro da região intermediária do rio Doce<sup>27</sup>.

Atenta-se, neste trabalho, a questão racial por se tratar de um dos maiores problemas sociais do país e fonte de outros tantos. O racismo não se explica apenas observando o tempo presente, mas esclarecendo suas raízes que dão base para o seu sustento.

A negação da presença positiva das pessoas negras no processo de formação das cidades ou de sua participação na economia ou em atividades da sociedade determina sua marginalização social e acaba por deixá-las na coadjuvação. Tomamos conhecimento, afortunadamente, dos atributos e valores de toda ordem da Região Intermediária e das cidades que a compõem, porém, os agentes humanos negros que participaram da construção dessas cidades são esquecidos.

Tendo em vista as características econômicas da Região Intermediária, bem como, em particular, o polo de Governador Valadares, levantadas na obra do geólogo Ney Strauch *A bacia do rio doce: estudo geográfico (1955)*, notamos como a área foi explorada ao seu extremo a ponto de não haver mais possibilidade de continuar aquela prosperidade, dadas as devidas

---

<sup>27</sup> A Fundação João Pinheiro em sua plataforma informa que a regionalização geográfica agrupando as características das regiões brasileiras foram iniciadas pelo IBGE em 1941 e em 1968 foram criadas as microrregiões homogêneas. Particularizando o Estado de Minas Gerais, a FJP criou em 1973 as regiões mineiras para fins de planejamento da Unidade Federal. Em 1990, O IBGE cria as macrorregiões e as microrregiões brasileiras, ao passo que em dois anos depois a FJP cria as regiões de planejamento e em 1996 as regiões administrativas. Para finalizar a sintetização, a Secretaria de Planejamento do Estado de Minas Gerais (SEPLAG) cria em 2017 as Regiões Imediatas e Intermediárias. Para compreender, as regiões geográficas imediatas são escalas menores das Intermediárias que atendem a rede urbana ao oferecer centros de compras, de trabalho, de serviços de saúde e prestação de serviços públicos. A Região Geográfica Intermediária (RGInt) de Governador Valadares abriga 58 municípios, com 770 mil habitantes o que representa 6,8% da população do Estado mineiro, onde Governador Valadares é o único município com mais de 100 mil habitantes, 35%. Disponível em <[Fundação João Pinheiro - FJP](#)> Acessado em 03 de março de 2022.

proporções. Diante disso, a ausência de indústrias e outras fontes de trabalho que fomentem o emprego e renda da população, faz com que os subempregos e os empreendedorismos que disfarçam o trabalho precário sejam as principais oportunidades de sobrevivência econômica de muitos cidadãos e, por conseguinte, na pirâmide social, já distorcida pelo desenvolvimento lento ou escasso, os negros estão nos piores índices, protagonizando a pobreza, os baixos salários ou desemprego e, nesta ordem, vitimados pelo preconceito racial.

Em Governador Valadares/MG, o poder público dispõe do estatuto da igualdade racial que busca praticar políticas de oportunidades sociais, culturais, econômicas e religiosas no município. Trata-se de um passo curto, questionável, mas que de todo modo almeja algum reparo e progresso no município. Sendo este município o maior da região e que, em certa medida, influencia seus vizinhos a adotar políticas reparativas que poderão ser aplicadas para o desenvolvimento, por consequência, da Região Intermediária.

Corrigir os resultados de mais de 300 anos de escravidão não é uma tarefa que um determinado governo ou que uma geração consiga alcançar, mas é importante ressaltar que no Brasil 134 anos já se foram desde o fim oficial e definitivo do regime escravista legalizado e as evidências que temos são de luta, de resistência, mas, também, foi de negligência e de vistas cegas ao futuro de um povo.

É recente que as vozes negras aumentaram volume e força e rompem, ainda que lentamente, os silêncios e provocam a discussão acerca do racismo. Até pouco tempo, estávamos todos normalizados em tratar o negro como exótico, mão de obra barata, incapacitado e de criar uma hereditariedade de domésticas em “casa de família”.

Nesta região, em especial no município de Governador Valadares/MG, percebemos uma reprodução bem particular das desigualdades raciais e sociais que dão paisagem ao país. Isso, com clareza, chega às escolas, onde os docentes participantes reforçam que as diferenças são tão discrepantes que *“cada escola tem um perfil, não existe uma escola igual a outra, mesmo que elas estejam no mesmo bairro, são escolas diferentes. As diferenças aumentam quando olhamos as escolas centrais, aqui em Valadares nenhuma demonstra uma dimensão de inclusão racial melhor que a outra. Não é igual a outra. Em alguns bairros, como Santa Rita, tem mais de uma escola estadual, mas uma não é igual a outra. Mas ali, naquele espaço, você consegue detectar amostragem de uma dimensão maior na sociedade”* - MAKEBA.

De modo oportuno, Kabengele Munanga, na sua obra *Racismo: perspectivas para um estudo contextualizado da sociedade brasileira* (2004), faz uma leitura formidável sobre o comportamento da sociedade brasileira que não é educada para evoluir; não é provocada a se incomodar com a sujeição do outro e, o mais preocupante, é que ela não se comporta assim por

vilania, mas por fazer parte de um processo de produção de seres não pensantes, numa eterna passividade social. Para Munanga (2004), o racismo se molda da soma ou na soma dos três fatores que nomeiam o subtítulo a seguir: o estereótipo a despeito do corpo negro, o preconceito e a discriminação.

Nesse brevíssimo recorte sobre os aspectos do racismo na cidade de naturalidade deste autor, apenas tentei demonstrar como que aqui, repetindo a história nacional, as vivências negras e sua contribuição sociopolítica, cultural e econômica foram apagadas ou no mínimo não contadas, alimentando o silenciamento de uma memória coletiva para as pessoas negras em Governador Valadares. O que contribui e ainda alimenta a negação do corpo negro, dando-o um valor de ambiguidade em que são chamados de cidadãos, porém excluídos estruturalmente devido aos aspectos étnicos.

Esse contexto de ausência de memória coletiva é reproduzido na escola. Uma vez que não há vínculo de ancestralidade, hereditariedade ou tradição histórica com o lugar, ou com a formação deste lugar, em se falando do negro valadarense. No ensino e aprendizagem da sala, várias sociedades são tratadas, estudadas, mas não a local. A história do município, quando reproduzida, só faz menção a uma classe dominante economicamente, majoritariamente branca ou a personagens folclorizados.

## 2.5 BREVE ANÁLISE DA LEI 10.639, DE 09 DE JANEIRO DE 2003, QUE ALTERA A LEI 9394/96 (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL)

Uma matéria publicada pelo *site* UOL, na sua subpágina Universa, em 02 de junho de 2022, de autoria da jornalista Franceli Stefani, traz o relato de injúria racial sofrida pela professora negra Maristela dos Santos, no Estado do Rio Grande do Sul. Na ocasião, ocorreu o seguinte:

"Estou tentando me manter calma, mas como se a sociedade nos coloca para baixo? Sou educadora há 24 anos. Fiz concurso para professora e estou apta a trabalhar, mas não me permite. Vivo isso. Estou muito acuada, no meu limite". As frases são da professora Maristela Santos, que mora e trabalha na cidade gaúcha de Campo Bom (RS), a cerca de 55 km da capital Porto Alegre. Ela relata que sofreu, por diversas vezes, injúria racial dentro da sala de um colégio da rede municipal, enquanto dava aula. "Alunos do 8º ano, de duas turmas da escola, imitavam sons de macaco quando eu me virava de costas em sala. Difícil ter calma depois de passar por isso", conta Maristela a Universa, com a voz embargada ... O boletim de ocorrências foi registrado por ela no dia 13 de maio como injúria racial, que consiste em ofender alguém com elementos referentes à raça da pessoa. A vítima informou que, antes disso, em outras oportunidades, já havia conversado com as turmas em questão e repassado a situação à direção, que também fez contato com os alunos. "Resolvi procurar a polícia porque, naquele dia, eles começaram a zombar de mim por ter reclamado com a direção.

Diziam que nada aconteceria porque eu não tinha vídeo ou áudio para provar, além de não passar de uma brincadeira", diz.... (STEFANI, 2022).

Docentes negros frequentemente vivenciam situações como a professora Maristela dos Santos supracitada e nos assusta muito a letargia ou ineficiência de respostas práticas a naturalização das injúrias praticadas em sala de aula. Nesse sentido, se posso apontar uma crítica maior em relação ao racismo no território escolar, seria dizer da ausência de discussão quando os injuriados são professores negros e não só o alunado.

Nas entrevistas com os docentes convidados para este trabalho, é notadamente perceptível a dificuldade dos docentes entrevistados identificarem situações de injúria. Mesmo quando eles foram os alvos. Isso também decorre da ausência de preparo na formação do professor quando se visa a decolonialidade no processo educativo.

Santana et al. (2017, p. 211) afirma que a “escola brasileira é marcada por um caráter excludente, seja em relação à classe social, à cor ou à etnia”. Possivelmente, a ausência de respostas contundentes em face do racismo se deve a própria estrutura da formação social, em que pese o temor dos docentes entrevistados de atraírem a atenção para si quando se percebem vítimas durante o exercício da docência.

Assim, nesta análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB, vejo com angústia nossa realidade educacional, pois “sabemos (que os docentes negros) são tão responsabilizados por promover mudanças de comportamento são também vítimas da crueldade étnico-racial” (RODRIGUEZ, 2017, p.13). Não obstante, espera-se um resultado espetacular do desempenho do docente enquanto ele não dispõe das condições necessárias para alcançar tais resultados, coisa que deve ir para além de materiais, equipamentos e métodos.

Inicialmente, a LDB foi promulgada em 20 de dezembro de 1996, sob o número 9.394, e ainda trazia um caráter bem positivista na reprodução histórica, isso porque, até então, os heróis, os fatos e os marginalizados tinham razão em desempenhar os erros e acertos a eles atribuídos pela história. Evidentemente, isso não está explícito na lei, porém a ausência de proposta decolonizadora, ainda que não tivesse a intenção, não propunha mudança social integradora.

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 1996)

A lei 9.392/1996 inicia seu texto, como colocado acima, citando a influência de múltiplos territórios no processo formativo do alunado. E é possivelmente, com muita facilidade, apontar os conflitos desses processos formativos por não considerarem objetivamente do que se trata. Exemplo, quando se fala da vida familiar, de qual modelo se está propondo? Da carestia vivida pelas famílias nas periferias? Da escolha entre trabalhar e estudar para o sustento da família? Da constatável alta taxa de analfabetismo entre os pais e mães negras, que por isso não conseguem acompanhar os estudos dos seus filhos?

Quando o artigo primeiro diz da convivência humana, foi considerado a exclusão social vivida pelos negros e a demonização dos movimentos sociais contra o racismo? Objetivamente, não, para todas essas questões. Mesmo porque a intenção da legislação educacional está implícita no parágrafo segundo, na famigerada formação de mão de obra e a uma prática social de reprodução de estigmas.

Vista a ausência de proposta na reparação histórica, a LDB sofreu alterações em 2003, sob o número 10.639, propondo no artigo 26: “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 2003)

É importante destacar que “a partir do processo de abertura política e configuração dos movimentos sociais, a questão racial atinge um patamar mais legalizado com a promulgação da Constituição de 1988 e será tratada de uma maneira até então inédita na legislação brasileira”, como afirma Teixeira (2017, p. 270). Contudo, é certo concordar que “as pressões do Movimento Negro culminaram na aprovação da Lei 10.639/03, que introduziu a obrigatoriedade do ensino de História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana, ao longo de toda a Educação Básica, seja ela pública ou privada”, segundo Santana et al. (2017, p. 211).

Quando se propõe a inclusão do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, devemos reconhecer um avanço. Entretanto, é demasiado pequeno, lento e ineficiente para tratar de sequelas tão profundas na formação do povo brasileiro. Não só isso, mas também o foco total dessa legislação na formação do alunado não considerando as territorialidades do discente e do docente. A ausência de uma análise territorial na formação dos indivíduos, ainda que a inclusão dos estudos afro-brasileiros seja positiva, corre o risco de ainda ser colonizantes, por não propor

intimidade de experiências dos antepassados com seus descendentes. Sendo assim, falaremos de racismo apenas no dia 20 de novembro, e rememoraremos um ou outro fato a respeito de Zumbi dos Palmeiras e pronto! Consequentemente, alimentando ocorrências como a que foi vivida pela professora negra Maristela.

O fomento à discussão acerca do processo histórico-social em que se insere o ser humano enquanto indivíduo, sujeito da/na sociedade torna-se necessário e essencial à construção de uma consciência e identidade que resgate toda a pluralidade étnica, cultural, religiosa e linguística para que se extingam as desigualdades, principalmente sociais e raciais. (MATOS; BISPO; LIMA, 2017, p. 351)

A docência decolonial preconiza a valoração dessas pluralidades. Há uma gritante necessidade de melhor preparo da formação inicial dos docentes e uma formação continuada, de modo especial, para que respostas aos iminentes quadros de racismos e diversos preconceitos tenham respostas mais efetivas antes de intervenções policiais. Há que se falar das nossas múltiplas territorialidades em sala e no nosso processo formativo, para que, antes dos alunos, tenhamos a consciência de identidade de todos os traços que modelam o povo deste país.

Logo, quando se fala de representatividade nas abordagens de luta contra o racismo, meninos negros e meninas negras necessitam perceber o empoderamento do corpo negro também em sala de aula. Antes disso, podemos perceber que a fragilidade cidadã, imposta ao corpo negro, inviabiliza ou inviabilizou por muito tempo essas representatividades. Viver a oposição ao racismo vai muito além das aulas temáticas propostas em aulas programadas ou responder a discriminação quando ela se manifesta de forma verbalizada ou física. Trata-se, antes disso, de impor sua presença, seus sonhos, suas visões políticas e o orgulho e zelo por sua ancestralidade. Falar no mesmo tom, olhar sempre ao horizonte e jamais abrir mão de suas características físicas de pessoa negra.

Desse modo, à docência exercida por pessoas negras, carece de uma formação humanista que lhes proporcionem a percepção, a construção e a valorização de sua própria imagem, pois um indivíduo formado para ser mediador do conhecimento precisa ter consciência de si e do significado de sua existência. Makeba relembra dois perfis de docentes que teve na graduação em que teria na ocasião, a oportunidade de se descobrir socialmente e isso não aconteceu possivelmente a forma colonialista de reprodução dos sujeitos. Ela diz que “*mesmo na formação em filosofia, num curso todo eurocentrado, todo num quadro quase que no mesmo formato professor chegar, o professor chegar ali (na sala) e dizer: - Olha, nós vamos ver metafísica do Descartes. E aí o professor vai lá pega a obra de Descartes*”<sup>28</sup>, ele sugere a melhor

<sup>28</sup> René Descartes (1596-1650) foi um filósofo e matemático francês. Criador do pensamento cartesiano, sistema filosófico que deu origem à Filosofia Moderna. Ele é autor da obra “*O Discurso sobre o Método*”, um tratado

*tradução, e a partir daquela tradução ele vai traz os conceitos e explora aqueles conceitos. As aulas eram nesse formato. O professor que dava Kant<sup>29</sup>, se ele dava Kant. Pegava a obra pura do Kant e nenhum Professor adota comentador, era obra do autor, pegava obra original do autor e ia explorando, esmiuçando aquela obra, então as aulas eram assim, não eram aulas de debate, não que não se debatia, mas se debatia a partir daquele conceito que estava sendo discutido do Kant e não se fazia essa ponte com as questões sociais e em nenhum momento isso foi feito. Nas aulas dos Professores marxistas, tinha um professor que ele era marxista e, que ele contava muitas histórias e aí inicialmente eu pensava assim nossa ele viaja muito, mas ele conseguia, hoje eu vou falar de tal coisa, e aí ele começa a contar do período que fez doutorado na Alemanha, ele começa a falar algumas coisas e aí você pensava assim: está contando o ego! Que tem isso na academia, tem muito da questão do ego, mas chegava no final da aula ele conseguia costurar o objeto da aula com a história que ele estava contando, de uma forma fenomenal. E aí alguns momentos ele trazia algumas questões sociais, que ele falava algumas coisas sociais, mas muito incipiente ou como eu disse por conta de eu não ter o olhar talvez... eu não via que era profundo, que talvez era, mas, eu acho que era isso para minha formação profissional, formação acadêmica mesmo as questões sociais elas não foram abordadas de forma a influenciar muito na minha atuação”.*

É importante observar que Makeba, Yejide, Folayam e Jafari relataram não terem, durante o processo de formação, uma referência negra. Para Makeba, além dessa referência, a docente agora nota que sua formação acadêmica não lhe levou a construir, de forma análitica e política, as diferenciações sociais que discriminam e oprimem as pessoas pretas, quando não houve uma preocupação nos currículos a discussão eficaz e objetiva destas e de outras questões sociais para além de vazias exemplificações. Ao branco, há a necessidade de uma abordagem formativa, durante o processo de sua licenciatura, que lhe ensine, ou melhor, que lhe demonstre a valorização de sua territorialidade, não nesse aspecto. Entretanto, não descarto que também ao branco é indispensável a reconstrução de valores étnico-raciais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ainda que denote pouca vontade em provocar

---

filosófico e matemático publicado na França em 1637. René Descartes nasceu em Haye, antiga província de Touraine (hoje Descartes), na França, no dia 31 de março de 1596. Ver mais em: René Descartes: biografia, filosofia e principais ideias - Toda Matéria ([todamateria.com.br](http://todamateria.com.br))

<sup>29</sup> "Immanuel Kant escreveu algumas das principais obras filosóficas da Modernidade. Personalidade influente no meio intelectual de sua cidade e membro da Real Academia das Ciências de Berlim, curiosamente, o pensador nunca saiu de sua cidade natal, Königsberg." "Kant fundou uma nova teoria do conhecimento, chamada idealismo transcendental, e a sua filosofia, como um todo, fundou o criticismo, corrente crítica do saber filosófico que visava, como queria Kant, a delimitar os limites do conhecimento humano. Disponível em: <<https://brasilescola.uol.com.br/filosofia/immanuel-kant.htm>>. Acesso em: 28 de janeiro de 2023.

a decolonialidade que trato, é um instrumento inicial por já incluir os estudos acerca do povo africano e seus filhos brasileiros. Ela foi cunhada no movimento de redemocratização do país e esse é um dado importante, por isso trata-se de uma porta gigante aberta pra que haja uma escola inclusiva. A LDB não é mero fruto da formalidade burocrática legislativa, ela representa a luta de muitos por uma educação social, democrática e inclusiva. Precisa ser somado a isso, um melhoramento no preparo do docente, branco ou negro, em incluir em todo o processo escolar a pluralidade das subjetividades na estrutura social estabelecida a partir das relações de poder que, ao cabo, influenciam nas relações étnico-raciais vividas por docentes negros na comunidade escolar.

A Lei 10.639/2003 prevê a inclusão nos currículos escolares do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, sem, contudo, limitar-se a um conteúdo transversal ou temático de determinadas disciplinas. Ao contrário, ela refere-se a uma atuação abrangente tanto dos currículos como de todos os profissionais da educação básica. Sua promulgação vai responder às antigas demandas do movimento negro, mas com a permanente preocupação de sua aplicação, para não torná-la letra morta. (TEIXEIRA, 2017, p. 271)

Inegavelmente, o racismo é um processo político gestado durante o período colonial que finalizou, mas seus resquícios estruturam ainda hoje as relações sociais. Ficou evidenciado, neste capítulo, que, analisando o racismo na escala do território escolar, é necessária uma docência que desconstrua os estereótipos históricos, porém há deficiência na formação docente e nas respostas das ocorrências de racismo.

Analisando as entrevistas à luz da bibliografia utilizada nesta pesquisa, vejo que o Estado tem um papel importante e principal a exercer na correção das desigualdades vividas pela população negra, mas que, também, a escola tem de exercer um papel de celeiro de novos indivíduos, conscientes de sua ancestralidade e tolerantes com as subjetividades do outro. Somado a isso, é preciso que o docente negro seja encorajado a se orgulhar de sua corporeidade e viver seu lugar em qualquer ambiente que esteja e isso se produz numa formação continuada consciente e ativista.

Assim, neste capítulo, buscamos caracterizar o território escolar de formação e atuação dos docentes sob o aspecto do racismo nas relações sociais, lançando um olhar sobre o poder e a educação. Na caminhada, verificamos na bibliografia utilizada em paralelo ao que foi colhido nas falas dos docentes entrevistados que o processo de inviabilização das pessoas negras perpassa todos os setores sociais, contribuindo para o fortalecimento das desigualdades.

O território escolar está, inseparavelmente, ligado às ramificações sociais que podem reproduzir ou erradicar o mau do racismo. Além do que, na literatura, os autores expuseram as

contrariedades a que se podem submeter um determinado grupo de pessoas para os privilégios de outros alcançarem prosperidade.

Além disso, é evidente que todo o contexto racial que deram as características que o país possui não se distancia do docente negro, mesmo quando conclui sua graduação. Isso, porque, durante a formação o docente negro, o sequestro de sua subjetividade se mantém. Não houve, durante o processo formativo, salvo raras exceções, a contribuição de referências negras para que fosse apresentada ao graduando, hoje docente, uma familiaridade com a presença de pessoas negras no meio acadêmico e na atuação de referência bibliográfica.

As negações acerca da territorialidade negra tornam-se resultado da ação do poder estruturalizado numa sociedade que até pouco tempo não assumiu o problema social como uma realidade. Isso refletido na escola, se engessa quando o Estado não fornece o meio adequado para o combate ao racismo; no sentido de, com o currículo escolar engendrado de objetividades que visam a produção de trabalhadores de baixa qualificação, não dá espaço para que tais questões sejam incansavelmente discutidas.

Ademais, romper a barreira do racismo e tudo o que isso implica demanda de um movimento sociopolítico que rompa estruturalmente toda a nossa concepção de sociedade. E isso se daria a partir de que, primeiro, devemos não só reconhecermos que somos racistas e depois dar volume às vozes que denunciam, como, logo após, garantir que de todas as formas individuais ou institucionalmente o racismo seja discutido em todas as ocasiões e ambientes.

Dessa forma, ao caracterizar o território escolar de formação e atuação docente, é possível apontar que se trata de um território ainda reprodutor do racismo, ainda que seja potencialmente um espaço de grande oportunidade de transformação social. O docente, quando aluno, não aprendeu sobre o que é ser negro no Brasil, ele apenas foi negro no Brasil, e isso implica em afirmar que ter sido um estudante negro, foi apequenado, invisibilizado e tantos outros pejorativos. Quando foi discente na graduação, a mesma carga social o acompanhou e na academia, sendo reproduzido o conteúdo eurocentrista, o docente negro se torna um professor negro com o conhecimento de um professor branco, sem a valoração de ser negro. Com todo esse histórico falho em se descobrir negro, acaba por não ter as respostas adequadas ao sofrer racismo ou denunciar o racismo entre seus alunos e colegas no ambiente escolar.

### **3 “FALO ENQUANTO NEGRA, EU ENTENDO MEU PAPEL. VOCÊ, ENQUANTO BRANCO PRECISA ESTUDAR E SABER O SEU PAPEL”: EMBATES NA VIVÊNCIA DOS DOCENTES NEGROS NO TERRITÓRIO ESCOLAR**

*"O Brasil é a mais avançada democracia racial do mundo."*

*Gilberto Freyre*

Este capítulo flui no sentido de analisar as histórias ligadas ao racismo na formação docente e a vivência do racismo, bem como a forma como os docentes entrevistados percebem tais experiências. Ainda que, num primeiro plano, as leis contra o racismo, a lei do estatuto da igualdade ou as leis que tratam da inclusão racial na educação possam dar dubiedade ao seu entendimento, podem se mostrar, também, eficazes para desconstruir muitos dos estereótipos impostos ao corpo negro. Não só isso, mas busca-se compreender, neste recorte, refletir o significado e aplicabilidade das políticas afirmativas de inclusão como ato de poder do Estado e, como isso, pode ser determinante para uma mudança estrutural. Por isso, compreendo que as políticas devam possuir caráter de modificador sociocultural numa sociedade, sendo que, sem este fim, elas não têm razão de ser.

Nesta pesquisa, o território é tomado como um lugar construído pelo homem para si. Dessa forma, podemos conceber que os indivíduos negros exercem papel de atores que exercem poder e se subordinam ao poder de outrem.

A densidade de vida social, apreendida através de lutas de apropriação, conduz à reflexão do território pautada na compreensão da mediação como linguagem e, portanto, como cultura. Com esta apreensão da natureza mediadora do território, as lutas de apropriação passam a ser lidas como confrontos entre representações sociais, universos simbólicos, valores e diferentes formas de interpretação das condições materiais de vida. As territorialidades dialogam com a configuração histórica da experiência social, em suas múltiplas formas de realização, envolvendo a problemática das classes, dos estratos e dos grupos sociais. (RIBEIRO, 2005, p. 124)

Os docentes entrevistados relatam sobre quando *“as territorialidades dialogam com a configuração histórica da experiência social”*. Fayola aponta, porém não de forma tão positiva, justamente pela ausência de reconhecimento do território antes constituído por um grupo: *“a experiência vivida no projeto de educação desenvolvido nas escolas em que atuo, através dos relatos obtidos nas oficinas realizadas com minhas alunas negras, percebo o corpo-território negro completamente estigmatizado e envolto num silenciamento cultural”*.

Ainda que os agentes socializem no ambiente escolar, as territorialidades são expostas e, no caso da pessoa negra, sendo percebida e invisibilizada por suas características corporais, de fala, de jeitos e opiniões. As experiências relatadas pelos docentes muito se relacionam com

o modo como percebem as vivências de seus alunos, uma vez que, não importando a hierarquia, o negro geralmente está intrinsicamente numa posição desconfortável de respeito e dignidade.

Os entrevistados que tomaram a carreira da docência por profissão também são intelectuais dotados de visão de mundo e possuem uma perspectiva de sociedade, de oportunidades alcançáveis a todos os cidadãos. Se por um lado possivelmente na formação docente a questão da ancestralidade e territorialidade negras são deixadas fora do aprendizado, por outro lado, esses mesmos docentes, por meio da educação, vislumbram um mundo melhor que o seu contexto atual.

Diante disso, esses docentes buscam desconstruir, ou não, na medida em que se consideram capazes, a submissão em que a formação social colocou a pessoa negra. As ações decolonizadoras de desconstrução dos estereótipos, no exercício da docência, emergem da necessidade de não mais reproduzir uma história que faça com que crianças e adolescentes negros, por exemplo, não se vejam sem representação na evolução das sociedades.

No ambiente escolar, comumente, o assunto sobre racismo provoca incômodo e constrangimento. Em determinado episódio, a professora Diata conta que teve que se dirigir aos colegas numa reunião de forma bem direta: “- *Falo enquanto negra, eu entendo meu papel. Você, enquanto branco, precisa estudar e saber o seu papel. Fiz, eu estou cansada aqui na escola, já tive muitas discussões sobre isso, eu tenho liberdade de falar, eu me dou essa liberdade. Eu não me importo de falar. Vocês precisam estudar sobre o racismo e como vocês se comportam de forma a mantê-lo, eu não tenho que estar explicando nada a vocês porque eu é que sofro, tenho que fazer esse estudo e vocês ainda querem que eu passe para vocês, invés de vocês estarem pesquisando. Não são vocês que querem mudar tudo isso porque a discussão do ano passado foi exatamente isso*”. O desabafo ocorreu na ocasião da preparação para o único momento do ano em que se dá alguma atenção ao racismo, o 20 de novembro. “*Porque só nós, negros, temos que discutir sobre a questão racial?*” questiona Fayola.

Diata conta que estava no ônibus urbano circular “*e tinha um menino preto com o cabelo black power e tinha um homem branco com uma criança. O homem branco começou a fazer piada com o cabelo do menino e jogar coisas no cabelo dele e o menino era um adolescente, ainda, ele estava num silêncio absoluto e muito constrangido. Eu tive de me posicionar e exigir respeito pelo menino e por mim, porque ofensa também era a mim dirigida, e porque ele queria ainda conversar comigo sobre o cabelo*”.

Essa prática ativa apresentada pela professora Diata que, em nosso diálogo, revelou sua luta constante de educar seus alunos e aos próprios colegas brancos, endossa o argumento desta pesquisa ao tentar perceber como docentes negros agem em um ambiente onde o racismo

estrutural está presente. Aos colegas brancos, ao tentarem argumentar contra o racismo, acabam por utilizar argumentos colonialistas. Curioso é que os argumentos colonializantes contra o racismo é uma das formas mais práticas de se “tentar matar um dragão lhe atirando bolinhas de gude”. A professora argumentou agir veementemente contra termos pejorativos, principalmente, quando surgem de maneira inocente, fazendo com que a pessoa que proferiu o termo tenha noção da gravidade.

E Fayola questiona: *“Por que só nós, negros, temos que discutir sobre a questão racial? Tanto que no projeto que eu desenvolvo nas duas escolas que trabalho, as participantes são negras, pois o objeto do projeto as envolve, eu tenho muita, muita resistência. Não é pouca não. Só que são resistências sutis, da parte dos meus colegas brancos ou mesmo de colegas pretos que não se enxergaram ainda. Eu sempre tenho que coordenar o projeto, porque os outros professores não têm iniciativa de fazer essa coordenação, principalmente, os outros professores que não são negros, eles não acham importante a temática. E, segundo, que os professores, enfim, os das áreas de exatas, sempre questionam: -ah! para que eu tenho que discutir isso? Isso não é da minha área, não é relevante para discutir na minha disciplina. Então, todos os anos é o mesmo enfrentamento. Só que, assim, chegou num processo, que eu consegui vencê-los pelo cansaço, não é pela consciência, eles não adquiriram isso, eles simplesmente não querem trabalhar com a gente. Mas eles sabem que eu vou insistir, que eu vou bater o pé e que eu vou fazer o projeto. Mas, também, há aqueles que, mesmo na má vontade, vêm participar. E com desgosto total pelo tema perguntam: -Então, o quê que eu vou fazer? E há aqueles que sem hesitar já se debruçam: -Eu quero me envolver, eu sei da importância da temática, eu quero trabalhar no projeto. Eu também vejo nesta iniciativa que é porque, de fato, eles estão cansados de ficar vendo essa luta que, às vezes, é solitária. E aí eles cedem a aula, sabe? Para fazer discussão aqui é a minha resistência”.*

É importante destacar que há adesão, tanto quanto há as resistências negativas ao aderir a discussão acerca do racismo e seus efeitos, logo, quando há uma proposta séria, objetiva e realizável, possivelmente, se pode alcançar mais adeptos e isso demonstra, contudo, que a escola vem a ser também um lugar de resistência e de luta para esses docentes.

Também nessa linha decolonial, a professora Fayola desenvolve um projeto que busca desconstruir estereótipos acerca do corpo negro nas duas escolas em que atua, ao discutir a questão da beleza negra com meninas adolescentes negras. Tudo isso, mesmo sem a contribuição formativa do processo da formação docente, essas professoras promovem, com seus próprios corpos, suas presenças físicas nos ambientes. Um processo formativo por compreenderem que a questão requer discussão para aceitação de sua individualidade,

territorialidade e ancestralidade, sobretudo, para a promoção da dignidade humana e erradicação do racismo no contexto escolar.

Esta introdução pretende problematizar e refletir sobre a relação territorial com o corpo território e a docência. É premente uma formação que faça com que o docente negro busque sua emancipação intelectual e se coloque como agente de transformação social. Logo, e aqui não cabe dizer que o ensino se dirige a apenas docentes negros, a formação decolonial deveria atingir negros, mas, sobretudo, brancos. Isso, porque os negros já sabem que são racializados, injuriados, estereotipados; a nós cabe a luta, a militância, mas, junto a isso, os brancos precisam saber que papel exercem nesse processo de desigualdade e como são indispensáveis na aplicação da decolonialidade de que falamos.

Sobre um exemplo positivo no que tange, por exemplo, a lei 10.639/03 que, para mim, é uma política pública afirmativa de inclusão, Fayola analisa que *“essa lei, a 10639/03, é um marco na história do país, existe o avanço em relação a lei. Porque uma história que era eurocêntrica, em todos os aspectos, tenciona movimento negro que investiu e incomodou o Estado para que criasse a lei. Mas, efetivamente, aí eu, por exemplo, enquanto mulher negra e ativista do movimento social dentro da escola, ou enquanto professora, eu tenho respaldo legal para fazer o que eu faço, os meus projetos. Mas, de uma forma geral, as pessoas ainda ignoram a lei. Muitos lá na escola, acho não interpretam, ou não compreendem ou mesmo não interpretam corretamente a lei. A respeito da minha licença para fazer o projeto, por exemplo. Não queriam dar licença ou permitir o projeto, mas eu fundamentei a importância do projeto e o fundamentei com base na legislação, argumentei que tem uma lei federal, é lei, precisa ser cumprida e eu preciso estudar para cumprir a lei. Então essa foi assim.”*

Em outro aspecto, essas políticas sempre geraram discussões a favor e contra sua aplicabilidade a despeito de corrigir as desigualdades em que está submetida grande parte da população. Nesse viés, Hofbauer (2006, p. 9) destaca:

Os governos brasileiros se orgulharam de pregar na cena internacional a ausência do racismo no país, (foram levados a) reconhecer oficialmente a existência de um “problema racial” e, se passaram a estar preocupados com estratégias específicas de combatê-lo.

Outra dimensão dessa problemática, que vem adquirindo ultimamente maior atenção nesse debate, diz respeito não somente às condições de acesso de determinados grupos a direitos e recursos disponíveis na sociedade como também às políticas orientadas a favorecer a permanência dessas pessoas em contextos específicos em que têm de enfrentar muitas dificuldades. Nessa perspectiva, processos educacionais que visam o empoderamento desses

grupos são de especial importância.

Valente (2002, p. 78) argumenta que “setores importantes e representativos do movimento negro defendem a necessidade de medidas específicas a serem implantadas”, uma vez que políticas amplas não atendem diretamente a correção dos erros históricos que vitimizam os afro-brasileiros. Para a autora, “de outro lado, parcelas expressivas da sociedade abominam todo e qualquer motivo pelos mesmos motivos” (VALENTE, 2002, p. 78). Isso, porque, erroneamente, se alimentam do mito da democracia racial para justificarem a defesa de que políticas afirmativas a favor do negro lhe traria privilégios em detrimento dos demais brasileiros.

Para o doutor em antropologia Andreas Hofbauer (2006, p. 10), há um paradoxo na implantação de políticas afirmativas de inclusão na evidência de uma propensa discriminação positiva, ou seja, “a discriminação positiva ajudará os historicamente desprivilegiados a criar e fortalecer uma identidade positiva”, enquanto outros veem em tais medidas um ataque perigoso contra a “maneira tradicional brasileira” de se relacionar com as diferenças humanas.

Segundo Almeida (2019, p. 16), “é dever de uma instituição que realmente se preocupe com a questão racial investir na adoção de políticas internas” para que, a partir dessas políticas, nas relações cotidianas, possam se reproduzir desfazendo a corrente de privilégios e diversas formas de violência contra pessoas negras.

Acrescento a essa consideração colocada pelo autor, a intencionalidade do Estado em aplicar medidas positivas de inclusão, em que pese a necessidade de levar em sua dimensão os elementos causais da desigualdade racial dando conta de fato de sua causa e consequência.

Tais políticas suscitam uma grande polêmica em todas as sociedades em que se propõem medidas concretas para sua implementação. Entre nós, também, estamos provocando intensos debates. Esse fato é em si mesmo positivo, pois desvela inúmeros aspectos ligados à própria construção histórica da nossa sociedade e sua forte hierarquização, lógica de privilégios, autoritarismo, apadrinhamentos e favores. São debates marcados pela emoção e pela paixão, onde a indignação, a militância e o conservadorismo se fazem especialmente presentes.

Em decorrência das lutas sociais como do Movimento Negro, o Estado foi levado a confrontar a desigualdade racial como sua característica, ainda que suas ações públicas sejam tímidas e despretenciosas na raiz para erradicar o problema. O país viveu numa realidade paralela em que nos discursos oficiais não havia racismo, de um lado, omitindo a dor para não se tratar a ferida. E do outro lado uma massa de gente preta sendo morta, negligenciada, tendo pouco ou nenhum acesso à saúde, educação, segurança, lotando presídios, sendo vítimas das mais variadas formas de preconceito e injúrias.

É também em virtude dessas desigualdades que a mudança estrutural que necessitamos acerca do racismo na formação docente não ocorre. *“Eu nunca tive um professor durante a graduação que fosse negro. Eu nunca tive um professor que quisesse discutir a questão”*, conta Fayola. *“Mas, na área racial, para fazer as discussões, eu não tive essa referência na graduação, essa referência eu consegui a partir dos movimentos sociais”*.

Quem seriam os responsáveis pela manutenção do racismo do Brasil? O Estado? A população? Os indivíduos? Se o racismo fosse um quebra-cabeças, se assemelharia com cada um desses citados como peça fundamental desse jogo. Porém, não se trata de apenas identificar e punir. Trata-se, antes de mais nada, de diferenciar a culpabilidade da responsabilidade. Esse reconhecimento é fundamental, mas não basta. Não é suficiente um reconhecimento teórico ou formal, expresso em declarações meio retóricas. Esse reconhecimento tem que ser acompanhado de políticas de valorização, de políticas de acesso a oportunidades, de políticas de acesso ao poder, que são fundamentais para que esses sujeitos históricos tenham uma cidadania plena na nossa sociedade.

Por outro lado, é responsabilidade do Estado propor e aplicar medidas que sejam eficazes na mudança de comportamento da sociedade. No fim, temos um Estado notadamente racista, porque sua sociedade o é, por que seus indivíduos também o são.

Por isso, talvez ironicamente, a ascensão, por menor que seja, dos negros na escala social sempre deu lugar a expressões veladas ou ostensivas de ressentimentos (paradoxalmente contra as vítimas). Ao mesmo tempo, a opinião pública foi, por cinco séculos, treinada para desdenhar e, mesmo, não tolerar manifestações de inconformidade, vistas como um injustificável complexo de inferioridade, já que o Brasil, segundo a doutrina oficial, jamais acolhera nenhuma forma de discriminação ou preconceito. (SANTOS, 2000, p. 13)

É nesse horizonte que se situam as políticas de ação afirmativa, orientadas a favorecer determinados grupos que tiveram suas oportunidades de acesso a recursos e bens da sociedade negadas ou minimizadas ao longo da história. Nessa questão, o papel da educação assim como os meios de comunicação social são fundamentais. Trabalhar a questão do imaginário coletivo, das representações das identidades sociais e culturais presentes na sociedade é um aspecto especialmente relevante.

Para Porfírio (2022, p. 34), “talvez o ponto de partida de Freyre, que o levou a formular a teoria da democracia racial, o tenha levado a perceber uma harmonia racial no Brasil por haver nele uma relação mais branda entre negros e brancos”. Ainda assim discordo dessa defesa e do entendimento do sociólogo Gilberto Freyre, pois uma melhor leitura da suposta relação branda entre negros e brancos pode ser melhor entendida pelo que Aimé Césaire, em *Discurso sobre o Colonialismo* (1978), diz sobre a “decadência” de uma sociedade que tem dificuldade ou que

nega seus problemas cruciais:

Entre o colonizador e o colonizado, só há lugar para o trabalho forçado, a intimidação, a pressão, a polícia, o imposto, o roubo, a violação, as culturas obrigatórias, o desprezo, a desconfiança, a arrogância, a suficiência, a grosseria, as elites descerebradas, as massas alvitadas. (CESAIRE, 1978, p. 25)

Quando se apresenta uma democracia racial nas relações entre negros e brancos, se diminui a necessidade de discussão a esse respeito. Tal fosse essa a realidade, esta própria pesquisa perderia sua utilidade. Devido aos séculos de trabalho escravo, várias formas de relações se firmaram em decorrência da aculturação, inclusive a forçada, e também pela busca da sobrevivência.

Logo após o fim da escravidão no Brasil, mesmo sem o trabalho forçado, o peso da colonialidade permaneceu de modo que a intimidação imposta pelo poder branco e o desprezo por tudo vinculado ao negro, se mantivessem, impedindo uma igualdade entre as gentes. Pretos e brancos nunca tiveram acesso aos direitos individuais e de grupo igualmente disponíveis, pois a democracia racial jamais existiu, dado a todos os estereótipos acumulados sobre o corpo negro e sua cultura. E, é diante de tudo isso posto, que reafirmamos que negros e brancos não são iguais no exercício dos seus direitos no Brasil. Nessa linha, Milton Santos faz a seguinte análise:

No caso do Brasil, a marca predominante é a ambivalência com que a sociedade branca dominante reage, quando o tema é a existência, no país, de um problema negro. Essa equivocação é, também, duplicidade e pode ser resumida no pensamento de autores como Florestan Fernandes e Octavio Ianni, para quem, entre nós, feio não é ter preconceito de cor, mas manifestá-lo. Desse modo, toda discussão ou enfrentamento do problema torna-se uma situação escorregadia, sobretudo quando o problema social e moral é substituído por referências ao dicionário. Veja-se o tempo politicamente jogado fora nas discussões semânticas sobre o que é preconceito, discriminação, racismo e quejandos, com os inevitáveis apelos à comparação com os norte-americanos e europeus. Às vezes, até parece que o essencial é fugir à questão verdadeira: ser negro no Brasil o que é? Talvez seja esse um dos traços marcantes dessa problemática: a hipocrisia permanente, resultado de uma ordem racial cuja definição é, desde a base, viciada. Ser negro no Brasil é frequentemente ser objeto de um olhar vesgo e ambíguo. Essa ambiguidade marca a convivência cotidiana, influi sobre o debate acadêmico e o discurso individualmente repetido é, também, utilizado por governos, partidos e instituições. Tais refrãos cansativos tornam-se irritantes, sobretudo para os que nele se encontram como parte ativa, não apenas como testemunha. Há, sempre, o risco de cair na armadilha da emoção desbragada e não tratar do assunto de maneira adequada e sistêmica. (Folha de São Paulo, 07 de maio de 2000: entrevista Milton Santos)

Uma hipocrisia permanente a ser superada pela corporeidade, cidadania e individualidade, segundo Milton Santos. Para discutir as políticas afirmativas e inclusão étnico-racial na educação, porém, antes disso, necessário se faz problematizar as políticas afirmativas e seu verdadeiro objetivo quanto a serem reparatistas, inclusivas, ou apenas mais um instrumento de controle imposto pelo Estado para aplacar as discussões sobre o próprio

racismo.

Como condensação de ações pretéritas, o território interage com os atores sociais, favorecendo ou negando novas ações. Desta perspectiva, o território significa mais do que apenas a inclusão das condições materiais da ação nas circunstâncias do Homem, esta categoria eivada de pautas civilizatórias e tão presente na esfera jurídico-política e na legitimação do Estado moderno. (DE PAULO, 2015, p. 12458)

O racismo exclui e torna insignificante tudo o que diz respeito ao corpo negro e suas territorialidades, como já analisado aqui. Para que discussões a esse respeito sejam produtivas e produzam resultados eficientes, se faz necessário que os espaços e lugares ocupados pelo povo preto seja entendido, aceito e respeitado. Nesse sentido, é preciso um esforço maior do Estado e dos indivíduos em conhecer os territórios construídos nas relações afro-brasileiras para sair do discurso político-ideológico e partir em direção a transformação social e o progresso da sua sociedade.

Sendo assim, e retomando o capítulo anterior, o território é, a partir da nova geografia, não apenas só um espaço ocupado, mas também aquele que, sobretudo, se permitiu estabelecer relação de poder de modo subjetivo, na maioria dos casos.

Eu, eu falo de sociedades esvaziadas de si próprias, de culturas espezinhadas, de instituições minadas, de terras confiscadas, de religiões assassinadas, de magnificências artísticas aniquiladas, de extraordinárias possibilidades suprimidas. (CESAIRE, 1978, p. 25)

Makeba explica que *“porque é um território limitado pelas barreiras que nos impuseram e além de ser um território reduzido, é um território de muitos conceitos. Na colonização dos corpos e das mentes, está a limitação do território que é o meu corpo. Então o meu corpo ele é um território colonizado que ele está, que é cerceado e colonizado por mais que eu queira o livre, mas que várias outras coisas não permitem isso. Talvez eu não consiga dizer bem, mas o que é e porquê, mas para mim esta questão territorial está muito ligada à resistência em relação a nossa resistência, enquanto povo negro, aqui Brasil. Ela está ligada aos Quilombos. E Quilombo, ele é um lugar de resistência, o quilombo físico não servia apenas para que as pessoas fugissem de um lugar de sofrimento, mas também para ter o seu lugar para resistir, para ter sua cultura, para não ser explorado. E no meu caso é quase que diretamente me sinto muito próxima a isso porque meus tataravôs viveram bem no fim do regime escravagista, minha família descende disso, desta realidade. Na minha cidade havia a escravidão, ao fim dela minha família se formou ali. E aí o quilombo ele tem esse papel, só foi fugindo para que ao longo ir conseguindo sobreviver. E aí eu acho que nosso corpo ele tem um*

*papel de Quilombo, é um território de aquilombamento. Eu o vejo um território neste sentido e ao mesmo tempo ele também é colonizado. Então muitas decisões que eu tomo na compreensão do meu corpo, ainda são decisões colonizadas infelizmente. E ele foi construído pelo meu corpo ele é um território negro porque alguém disse que o meu corpo era negro. Porque fazer do meu corpo negro um território negro é resistência.*

Não há incongruência na análise de Makeba. No sequestro da subjetividade do corpo negro, sobretudo, do afro-brasileiro, frequentemente, nosso passado e presente se misturam na busca por valorização de nossas individualidades. No seu entendimento, o que ela chama de aquilombamento, percebo que introduz no entendimento do corpo como território, e aqui seria particularmente o corpo negro, o corpo como um local de resistência. Nessa perspectiva, a professora Diata vive esse território: *“é uma luta de pressão, que não tem vitória, sem luta, sem resistência. E eu percebo isso quando eu vejo a quantidade de menino usando o cabelo black, ou as meninas que não alisam mais seus cabelos, as postagens das meninas nas redes sociais mostrando seus cabelos naturais.”*

Se a qualquer pessoa, a valorização da corporeidade negra mostrada por essas docentes, não cause o entendimento de sua importância, cabe, sim, a essas pessoas reavaliarem em que medida contribuem para a erradicação ou manutenção do racismo, pois negar essas valorizações corporais incorre no sentido de tornar insignificante o aspecto territorial do corpo, do corpo negro, reafirmo.

Incorremos frequentemente em omitir a existência do racismo devido às particularidades dos relacionamentos que estabelecemos e nas paisagens construídas por esses relacionamentos. Um indivíduo racista branco brasileiro, não se percebe racista por considerar que ter um amigo negro, ou um parente negro, ou já ter se relacionado com uma (um) negra (o), ou trabalhar com um negro, o desqualifica como racista. Ou mesmo um negro ou negra que defende a inexistência do racismo por nunca ter vivido particularmente uma situação abusiva, mas que alisa seus cabelos crespos e não se relaciona passionavelmente com outros negros ou negras.

São inúmeros os exemplos que poderíamos elencar das situações de rotina que não nos permitem perceber o racismo em pleno vapor. Os elogios ofensivos do tipo: *“-você tem o sorriso de branco”, “-você é um preto com alma de branco”, “-eu não gosto de preto, mas até que você é gente boa”*. Experiências próprias deste pesquisador. Mas sigamos.

Logo, estando equivocada a análise de uma democracia racial, o que houve foi o silenciamento, a “síndrome de Estocolmo”<sup>30</sup> à brasileira, o apagamento da memória coletiva, a

---

<sup>30</sup> A síndrome de Estocolmo é um transtorno psicológico que pode acontecer em pessoas que se encontram em situação de tensão, como por exemplo no caso de sequestros, prisão domiciliar ou situações de abuso, por exemplo.

aculturação forçada, a negação do corpo, a negação das vontades, a falta de perspectiva de sonhar e de realizar esses sonhos. Tudo isso levou o negro a depender da benevolência do branco para não morrer, também fisicamente. Não se tratava de um relacionamento de igualdade, tratava-se de ficar em silêncio e viver mais um dia.

Retomando, as políticas públicas afirmativas de inclusão têm sido tema das discussões entre os intelectuais em que tange a aplicação dessas políticas para trazer equidade. Equidade, nesse sentido de igualar, de modo concreto, eficaz. Pois, não se trata apenas de abrir acessos, significa aplicar ações de participação que favoreçam a permanência dos resultados alcançados por essas políticas.

As finalidades das ações afirmativas reordenariam a base estrutural pela educação, por exemplo, visando corrigir as desigualdades. As discussões em torno das políticas afirmativas têm fomentado que a igualdade é uma construção social, que ser negro é uma construção social para discriminar e que há sistematicamente uma violência autorizada pelo Estado, onde sua força se mostra pela seletividade do sistema penal: negros como alvo.

Lobo (2010), em sua dissertação de mestrado intitulada *Igualdade e ações afirmativas na educação*, e diversos outros estudos fundamentaram esta discussão (SANTOS, 1997, 1998, 2000; FILICE, 2010; CRUZ, 2011; VALENTE, 2002; CIRQUEIRA, 2010; RIBEIRO 2005; OLIVEIRA, 2002). Lobo (2010) fez seu estudo analisando a aplicação da política afirmativa na educação por meio de cotas raciais no acesso ao ensino superior, isso no início da calorosa discussão fajuta que houve no país de quem era contra e quem era a favor das cotas raciais nas universidades.

Santos (1997, 1997, p. 143), a respeito das discussões rasas sobre cotas raciais, respondeu:

Creio que nós corremos o grande risco de limitar a discussão da ascensão social e da ascensão social pela educação a essa questão de cotas. E a maneira como esse tipo de pergunta se repete é sintomática de uma vontade de estabelecer um debate falsificado. A questão se que coloca não é propriamente de cotas, a questão que se coloca é: quer o Brasil incorporar os negros, ajudando-os a ter um lugar, digamos assim, normal dentro da sociedade, quer o Brasil, na construção do seu futuro, considerar que o negro deve participar de forma igual? Eu acho que esta é a questão.

Já dissemos aqui que o Estado é o principal financiador da estrutura racial no país, que

---

Nessas situações, o subconsciente é capaz de fazer com que a vítima estabeleça uma conexão mais pessoal e emocional com o agressor com o objetivo de preservar a vida. Essa síndrome foi primeiramente descrita em 1973 após o sequestro de um banco em Estocolmo, na Suécia, em que as vítimas estabeleceram laços de amizade com os sequestradores, de modo que acabaram por visitá-los na prisão, além de afirmarem que não houve qualquer tipo de violência física ou psicológica que pudesse sugerir que suas vidas estavam em perigo. Disponível em: Síndrome de Estocolmo: o que é, como identificar e tratamento - Tua Saúde (tuasaude.com). Acessado em 12 de junho de 2022.

nos provoca o incômodo de nos dar ao dever de defender que as pessoas devam ter os mesmos direitos e suas garantias. A sociedade, sempre que provocada a opinar sobre políticas afirmativas, por consequência de sua própria formação, não compreende a profundidade e necessidade da qual demanda o tema. Contudo, para Garcia (2010, p. 56) “o debate contribui com questões acerca de políticas educacionais com um aporte interpretativo que lança luz sobre o aspecto racial da cultura brasileira que estruturam as relações sociais no país”.

Nesse sentido, é preciso compreender que para o Brasil querer, se é que almeje, integrar numa sociedade todo o seu povo, é preciso começar por alguma ação. Possivelmente, as políticas afirmativas sejam o prelúdio de tempos mais agradáveis. Assim, elas são necessárias para contrapor as ações negativas que ao longo de nossa história se dedicaram a fazer políticas restritivas em favor dos grupos privilegiados.

Contudo, há necessidade de os grupos interessados acompanharem a implementação dessas políticas, para que não sejam apenas manobras políticas de grupos governantes do momento e que, no fim, não seja mais um ato de racismo do Estado, que, por vezes, na sua omissão, alimentou o racismo estrutural.

Aqui, percebo a necessidade de que os docentes sejam mais que agentes antirracistas; sejam militantes da territorialidade negra no propósito de exigir que, na perspectiva de progresso, os projetos políticos atendam as especificidades territoriais da comunidade negra.

Cabe ressaltar que esta pesquisa ocorre em um período sociopolítico no país em que, por um lado, as lutas em defesa da dignidade humana, do direito das minorias, das mulheres e contra o racismo, têm sido pauta constante dos debates políticos e sociais, mas, paralelo a isso, e em certa medida, encorajados pelo momento político de direita, pessoas com fortes ideais racistas e com visão de mundo distorcida de uma nação integradora, têm se encorajado a manifestar sua vilania racial a luz do dia, diante de câmeras e testemunhas.

Em fevereiro de 2022, o jornal Estado de Minas publicou<sup>31</sup> uma matéria sobre o aumento de atos violentos de racismo e a expectativa dos negros em seus direitos respeitados e os agressores punidos. Destaco algumas colocações para que o leitor possa compreender que os atos racistas estão tão encorajados quanto os atos antirracistas:

*“Mesmo com as filmagens e com a presença de testemunhas, as pessoas racistas não se sentem intimidadas em praticar atos discriminatórios. Gilberto cita que a atuação de pessoas famosas, conhecidas e formadoras de opinião também dão essa legitimação para que o racismo aconteça.”*

*“Os irmãos Carlos Miguel de Almeida, de 25 anos, e Carlos Eduardo de*

---

<sup>31</sup> Disponível em: <Movimento negro espera mais punições ao racismo em 2022 - DiversEM - Estado de Minas>. Acessado em 01 de dezembro de 2022.

*Almeida, de 22, foram chamados de macacos por outros torcedores que acompanhavam a partida entre Atlético-MG e Juventude, em 20 de novembro, Dia da Consciência Negra.”*

*“A rede de lojas Zara esteve envolvida em duas situações polêmicas neste ano. No primeiro, a delegada de polícia Ana Paula Barros foi impedida de acessar uma das unidades da loja, no dia 14 de setembro, em Fortaleza, no Ceará. Posteriormente, a investigação do caso revelou um código utilizado por funcionários para anunciar secretamente o acesso de pessoas negras dentro da loja.”*

*“Em Belo Horizonte, um aluno do Colégio Ver, no Bairro Nossa Senhora de Fátima, na Região Nordeste de Belo Horizonte, sofreu racismo por parte de seus colegas de turma, no dia 16 de dezembro. Em um grupo formado no WhatsApp, um dos alunos comentou que ‘sentia saudades de quando negros eram escravos’ para ofender um dos colegas negros presente no grupo.”*

Precisamos reconhecer que temos uma sociedade desigual e excludente. Logo, tendo em vista tais necessidades, grupos contrários negam os resultados dos séculos de escravidão, minimizam as lutas das minorias citadas, sobretudo, da pessoa negra. As benevolências políticas do estado, portanto, devem ser analisadas criteriosamente quanto ao seu real interesse e aplicabilidade, isso porque se políticas afirmativas não fizerem parte de um projeto social de promoção da igualdade entre os cidadãos, de modo a mudar radicalmente a estrutura sociocultural, pode correr o risco de apenas fomentar discussões acaloradas entre defensores e contrários e gerar a falsa sensação de integração social.

Visto, então, que as políticas afirmativas possuem ou devem possuir intrinsecamente uma essência modificadora sociocultural, pensemos seu uso na formação de professores. As políticas voltadas, neste particular, para os negros devem ter um viés personalista que valorize e apresente vozes e personalidades negras, além de inserir no currículo acadêmico a participação do povo em todos os momentos da evolução das sociedades. E, diante disso, buscar desconstruir a história contada sob apenas um aspecto de vista, o eurocêntrico.

Parece pouco e simples, mas não é. Ao povo negro, ao docente negro, falta referências acadêmicas e históricas para o exercício de sua profissão. E essa falta não ocorre devido à ausência de história ou de intelectuais negros no Brasil, ocorre devido ao silenciamento sociocultural do que se relaciona ao negro.

### 3.1 SOCIEDADE: DINÂMICA DE TERRITÓRIOS E A DETERMINAÇÃO DAS TERRITORIALIDADES

Propomos aqui uma análise da sociedade para percebermos o território sob a influência

das territorialidades desenvolvidas segundo a ação do Estado por meio de normas e leis que proponham políticas públicas de inclusão para a integração do povo preto. Nesse contexto, a primeira evidência que vimos foi que no grupo de entrevistados, segundo os dados colhidos, apenas a docente Nakeisha foi beneficiada por cotas raciais no Prouni para ingresso nas instituições de ensino, me refiro as cotas oferecidas pela política de cotas do Estado. Porém, as docentes Fayola, Folayam, Yejide, serviram-se de formas promocionais de ingressos oferecidos de modo particular nas respectivas instituições, conforme suas próprias políticas que envolviam outros critérios em detrimento da raça.

Apresentamos as problemáticas em torno das políticas públicas de inclusão que, teoricamente, têm a finalidade de incluir, de integrar, de gerar oportunidades e engajamentos sociais. Ocorre, portanto, a necessidade de se superar a discussão acerca da efetividade de tais ações políticas. Nossa discussão, entretanto, não se atém a dizer puramente e somente sobre a qualidade das políticas afirmativas, mas colocar na discussão, também, se para a aplicação dessas políticas, os “beneficiados” por elas são de fato levados em conta, as suas características individuais ou no mínimo de grupo.

Urge analisar se os mecanismos adotados pelo governo brasileiro, com base nas formulações e escolhas políticas das ações de enfrentamento da pobreza e suas variantes raciais e de classe, possibilitam uma maior justiça social e equidade no acesso aos direitos sociais dos negros no país. (DE PAULO, 2015, p. 16)

Ao falarmos das determinações das territorialidades, nas perspectivas das políticas afirmativas, desejamos saber se os atingidos por tais políticas podem nelas congregarem suas pessoalidades. Durante nossos diálogos, os docentes foram questionados sobre a percepção sobre o seu corpo, sua presença nos lugares onde se colocam, no intuito de saber se eles percebem alguma manifestação dos outros presentes no ambiente. Os docentes, de modo geral, dizem se impor com seus trejeitos, seu cabelo, sua maquiagem e que percebem olhares dos quais não sabem descrever a intencionalidade, mas que passam uma sensação ruim. Nem sempre, mas que ocorre. O corpo como território será melhor apresentado no próximo capítulo.

Experiências como ser o primeiro negro na família com ensino superior, ser a primeira mulher negra em determinado lugar, ser o único negro da turma da faculdade, são situações que, por um lado, são positivas, pois de alguma forma dizem que as coisas estão mudando. Mas, por outro lado, ainda dizem sobre como a promoção dos indivíduos caminha lenta. E que, enquanto negros não estejam em quantidade considerável nos lugares onde ainda são ocupados basicamente por brancos, a sensação de “experimento em observação” é o sentimento comum a todos os negros usuários de políticas públicas de inclusão, de cotas, antes, durante e depois de

sua formação.

Estamos diante do desafio de analisar a produção acadêmica existente sobre relações raciais no Brasil e discutir quais aspectos dessa produção devem fazer parte dos processos de formação dos docentes. Resta ainda outro desafio, o de descobrir como a produção sobre o negro e sua cultura, realizada por outras áreas do conhecimento, poderá nos ajudar a refletir sobre a temática negro e educação, enriquecendo e apontando novos caminhos para o campo da formação de professores. (GOMES, 2003, p. 169)

A elaboração e aplicação de políticas de inclusão que promovam a formação do docente renovada, no sentido de dar ao professor a consciência ser de um brasileiro negro, para assim ele ou ela ter condições autênticas de trabalhar de forma decolonial, passa por, necessariamente, lançar-se ao desafio que a professora Nilma Lino Gomes (2003) aponta ao analisar quais aspectos do ser afro-brasileiro são levadas em consideração ao formar um professor.

E, é neste sentido que discorreremos sobre a aplicabilidade dos estatutos anti-discriminatórios implantados pelos governos em suas três esferas, municipal, estadual e a união. Todas essas esferas apresentam uma legislação da igualdade racial que visa a inclusão da pessoa negra. Trago que, em 2003, ano em que as cotas para o ingresso em universidades públicas começaram a ser aplicadas pelos governos, e que o país se inflamou em discutir aquela ação afirmativa nunca aplicada antes no Brasil, para os defensores e acusadores das cotas, a política afirmativa tinha o viés discriminatório de qualquer ponto de vista, porém, aqueles que a defendiam, a consideravam “discriminação positiva”, pois discriminava para incluir. A respeito dessas oposições, Hofbauer diz que:

A proposta de introduzir ações afirmativas como meio para contrabalançar os efeitos históricos de discriminações estruturais, não consegue, porém, gerar consenso nem mesmo entre estudiosos do assunto. Enquanto alguns entendem a introdução de ações afirmativas como uma espécie de condição para a superação da discriminação racial – uma vez que, segundo esta interpretação, a discriminação positiva ajudará os historicamente desprivilegiados a criar e fortalecer uma identidade positiva –, outros vêem em tais medidas um ataque perigoso contra a ‘maneira tradicional brasileira’ de se relacionar com as diferenças humanas, e temem que por meio delas possam ser instigados conflitos raciais abertos. (HOFBAUER, 2006, p. 6)

Essa arte de discriminar para incluir fomenta e induz uma leitura mais crítica sobre os territórios vividos de quem se pretende integrar. Antes disso, existe a necessidade de fazer uma leitura demorada sobre as causas de tanta resistência na aplicação de políticas públicas de qualidade.

Nos permitimos fazer uma apropriação da obra *Condenados da terra* (1968), de Frantz Fanon, na qual o autor, analisando os efeitos da colonialidade, destaca que “o mundo [está] dividido em compartimentos, [...] (a sociedade brasileira) em dois. A originalidade do contexto colonial reside em que as realidades econômicas, as desigualdades, as enormes diferenças dos

modos de vida não logram nunca mascarar as realidades humanas”.

Milton Santos (1997) aponta que uma gama de diferenciações de desigualdades sociais, como cidadanias mutiladas, uma vez que os indivíduos, todos eles, não dispõem de igualdade para se contrapor ao Estado e oportunidades de ingresso negadas. O geógrafo sugere uma análise das situações do preconceito no Brasil e supõe “um estudo da formação socioeconômica brasileira”.

São importantes esses apontamentos, pois as políticas afirmativas, de caráter discriminatório, precisam se justificar, mas não só isso, precisam, senão para mascarar nossa realidade, silenciar as discussões e inflamar grupos sociais envolvidos com essas questões. Ainda existe a necessidade capitalista de cada vez mais haver maior produção de mão de obra e é evidente que no Brasil a massa de prestadores de serviço de baixos salários tem cor e localização geográfica definidas, sendo assim:

Essa digressão, permite-me retomar a tese da etnicização da força de trabalho como expressão da lógica interna do capitalismo excludente. No caso dos negros brasileiros, assim como de outros grupos marcados pela diferença, as justificativas do capital para a não absorção do trabalhador são inúmeras. Efetivamente, a única resposta plausível é que são desnecessários. Pelas regras do mercado, não há emprego para todos e é crível que as leis que protegem as pessoas com marcas diferenciais se efetivem à medida que estas se tornam atrativas para o mercado, e o poder da atração reside nas vantagens econômicas. (VALENTE, 2002, p. 76)

Nessa perspectiva real, porém lamentável, a realidade da pessoa negra, em todos os cenários da sociedade nunca está confortável. A estrutura que nos formou como sociedade induz nossas relações a ponto de sempre haver uma preferência pelos não-negros a ocupar cargos no mercado de trabalho. É perceptível o baixo número de pessoas negras ocupando cargos de destaque ou sendo dignamente respeitadas, mesmo possuindo formação superior. Ainda em *As cidadanias mutiladas*, Milton Santos (1997, p. 135) lamenta: “tenho instrução superior, creio ser uma personalidade forte, mas não sou um cidadão integral deste país”.

Do que se trata, então, a positividade ou a negatividade das políticas afirmativas públicas de inclusão? Como foi exposto, teoricamente, as políticas afirmativas são positivas. Isso quando garantidas sua execução e objetividade. Por outro lado, sua negatividade se ascende quando tais ações não consideram os entes em questão; eu falo, inclusive, de suas territorialidades vividas. Apenas aplicar legislação integradora não repara a sociedade fragilizada. Sobretudo, quando essas políticas são produzidas apenas como ou por imposição.

Como considerar positiva a inclusão de um jovem negro em uma universidade onde todas as possíveis referências negras não existem? Onde o acesso a materiais, horários e tempo de dedicação aos estudos estarão em concorrência com a jornada de trabalho diária? Ou mesmo, como considerar a inclusão social religiosa das matrizes africanas quando o Cristianismo

brasileiro demonizou todas as divindades africanas? Como considerar positiva a cota para ingresso a setores de trabalho, se não há um fomento a promoção da pessoa negra dentro das empresas? Ou, o mais grave, como considerar positiva as leis que punem o racismo, quando ele é diferenciado da injúria racial, dando penalização por menor ou não gerando qualquer punição por não haver flagrante<sup>32</sup>?

Repare que são frágeis os movimentos legais de integração, talvez não em seu conteúdo, mas em sua aplicação. Um discente que em sala de aula ainda é vítima dos estereótipos que lhe foram impostos, não pode ficar a depender da aplicação de leis reparadoras no nível que temos. A ineficiência de respostas ante o racismo, sobretudo no território escolar, fazem reféns tanto docentes quanto discentes. A normalidade das diversas formas de reprodução desse mau social não é tão nítida quanto se possa imaginar.

O que quero dizer é que nossa cultura nos ensinou a só tomar como racismo os xingamentos, as agressões verbalizadas ou físicas. Em uma sala de aula, onde essas formas de expressão do racismo não são registradas sempre, pode levar os comuns do lugar a concluírem que ali não há racismo. Gostaria de considerar que este pesquisador se equivoca, mas não. A diferença do ensino, como aponta Moraes e Belluzzo (2014), entre escolas particulares e públicas, entre públicas de periferia e públicas de regiões centrais, somada aos contextos sociais dos indivíduos envolvidos, revelam a fragilidade de uma estrutura que é social, mas fortemente produzida pelo racismo.

Um aspecto importante que pode ser considerado a partir da função de produção escolar é a diferença de desempenho usualmente observada entre escolas públicas e privadas. Esse tipo de análise é interessante porque, se o setor privado alcança resultados superiores, mesmo após controlar por observáveis, é possível que existam outros fatores, tais como práticas educacionais ou arranjos administrativos, que determinem maior eficiência na produção de educação. Em outras palavras, se, mesmo controlando por insumos, o diferencial permanece, a função de produção (tecnologia) deve ser diferente. A escolaridade dos pais tende a afetar positivamente a nota dos alunos nas duas redes, mas o efeito é de maior magnitude para escola privadas. É interessante notar que, para as escolas públicas, quanto maior o quantil, maior o efeito de a mãe ter mais de 11 anos de estudos, ao passo que, para o setor privado, o efeito é relativamente constante. (MORAES; BELLUZZO, 2014, p. 411-412)

Não só isso, há pesquisa que trata da falta de percepção, por exemplo, de docentes negros reconhecerem o assédio do racismo no exercício do trabalho. Isso foi retratado na pesquisa de Lúcia Helena de Assis Machado, *Educação, identidade negra e formação de professores/as*:

<sup>32</sup> Apesar de vigorar há 20 anos, a Lei 7.716/89, que classifica o racismo como crime inafiançável, punível com prisão de até cinco anos e multa, é pouco aplicada. Segundo especialistas, a maior parte dos casos de discriminação racial é enquadrada no artigo 140 do Código Penal (Decreto-Lei 2.848/40), como injúria, que prevê punição mais branda: de um a seis meses de prisão e multa. Isso significa que, na prática, a pena acaba sendo revertida em cesta básica ou prisões de alguns dias, quando o agressor é preso em flagrante. Fonte: [Agência Câmara de Notícias](#), acessado em 06 de setembro de 2020.

*um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo* (2007), onde a Mestra apresenta as oscilações nos enfrentamentos do racismo por docentes negros, no que tange à postura combativa de luta, silenciamento, negação e enfrentamento.

Machado (2007, p. 117) expressa a urgência do combate ao racismo de forma consciente ou não consciente, da luta pela erradicação do racismo, fosse como professor ou aluno, o que representaria “uma luta que não se restringe ao direito constitucional de igualdade racial, mas que busque [...] o direito de reconhecimento de sua cidadania negra”. Esse é o ponto, as políticas afirmativas não tendo um caráter reformador sociocultural são políticas vazias que atendem apelos pontuais de grupos que protestam direitos, mas não os obtém de fato.

Quando falo de territorialidade para aplicação de ações afirmativas eficazes, busco o endosso em *As cidadanias mutiladas* (1997), obra citada anteriormente, de Milton Santos, ao questionar se o Brasil quer mesmo a emancipação do negro ou apenas o silenciamento dos protestos. As cidadanias negras citadas por Machado (2007) são a composição da territorialidade da pessoa negra que precisa ser considerada para elaboração de políticas eficazes.

As emancipações dessas pessoas ocorreriam pelo reconhecimento de suas características e ancestralidade. Os espaços e lugares ocupados não negariam suas características, não se trata de uma sobreposição de culturas, mas de reconhecimento daquelas que foram negadas pelos séculos. Essa emancipação cidadã ocorreria no ambiente escolar, não apenas retomando o que determina a legislação educacional, que trata da obrigatoriedade do ensino da África, mas também de fazer com que docentes se vejam mediadores de uma educação transformadora de fato.

Citei a obrigatoriedade do ensino da África, repare, é uma obrigação. No indicativo da Lei 10.639/03, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e 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*, se percebe uma troca da abordagem eurocêntrica para o enfoque africano. Outrossim, esta legislação é restrita em indicar seus motivos de aplicação e supostas metas a se alcançar, mas não dá meios, não dá suporte para se chegar a essas metas. É uma política afirmativa que se impõe sem colocar ao alcance das pessoas sua necessidade.

Considerando minha formação em História e Geografia, lecionando essas disciplinas em escola pública da rede Estadual de Educação e percebo a alienação nesse interesse e o uso corrente de relacionamentos sociais que se vive subjetivamente ou inconscientemente a injúria e o racismo em si. Percebi a distância de tais discussões que, em maior publicidade, se nota o

debate no contexto nacional e nas políticas educacionais propostas pelo Estado de Minas Gerais e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Somente após o surgimento desse interesse, é que tomei conhecimento da existência de leis que promovem a igualdade racial no país.

Ademais, sendo notada a escassez da discussão do racismo a partir do lugar de fala, de modo que a voz afro seja ouvida entre os intelectuais, este trabalho, elencando filósofos, professores, advogados, sociólogos, juristas e escritores negros e negras, se propôs mostrar que sempre houve entre os negros quem questionasse o racismo, mas pelo próprio racismo suas considerações não chegam a alcançar o espaço devido e necessário.

O modelo de sociedade erigido no Brasil, do ponto de vista dos direitos, revela uma emblemática omissão histórica quanto às escolhas políticas de tratamento na integração do negro na sociedade em questão, no que tange ao mercado de trabalho e, efetivamente, às condições infraestrutura de uma sociedade de classes. (DE PAULO, 2015, p. 15)

Para Almeida (2019) e Quintão e De Paula (2020), o racismo é um processo político, pois depende do poder político para o processo de discriminação influenciar a organização da sociedade. A positividade do racismo se apresenta em duas dimensões: a primeira seria a dimensão institucional, por meio da regulação jurídica e extrajurídica, que tem o Estado como o centro das relações políticas da sociedade, assim, ele pode criar os meios necessários para que o racismo e a violência possam ser incorporados às práticas cotidianas; o segundo é a dimensão ideológica, que é pensar como a coesão social pode se manter diante do racismo.

No território escolar, o racismo contribui para aumentar os índices de analfabetismo, evasão, atraso escolar, déficit de assimilação, ou seja, interferências no processo de ensino-aprendizagem (RODRIGUES, 2003). Diante disso, a violência racial nas escolas é uma prática que atenta contra o presente, deforma o passado e corrói o futuro, por isso os educadores têm relevante participação no seu combate (MUNANGA, 2005).

O racismo exclui o valor da humanidade e dignidade do indivíduo, nesse sentido torna-se irrelevante a tradição da comunidade negra, ao menos que tenha o sentido de desprezo e preconceito. O comportamento racista não consegue conviver com a territorialidade negra, tampouco considerar importante o seu espaço, suas relações e cultura próprias de lugar.

Detalhando melhor este ponto, isto ocorre porque perscrutar a espacialidade da discriminação envolve problemáticas não necessariamente explicitadas no espaço concreto. Embora modelos conceituais como das formações espaciais (ou sócio-espaciais) incorporem grande importância para a evidenciar os aspectos propriamente territoriais do racismo [...] o conceito mantém-se distante do esgotamento da problemática da discriminação, até porque esta não é redutível exclusivamente às suas manifestações espacialmente concretas. (WALDMAN, 2003, p. 43)

Para Waldman (2003, p. 45-47), na questão da discriminação, existe ponderável

influência de prefigurações invisíveis, Imaginário, Espaço e Discriminação Racial que, localizadas no imaginário social, são, muitas vezes, determinantes para os arranjos que localizamos em meio às formações espaciais. Kabengele Munanga (2004) propõe que é preciso entender e decodificar o racismo brasileiro, considerando sua diferença em relação ao antissemitismo, ao *aphartaid*, à segregação nos EUA, ao racismo e à xenofobia na Europa ou mesmo aos *skinheads* devido ao que aqui denominamos de democracia racial. Para Munanga (2004), a democracia racial funciona entre nós como a forma de negar a existência do racismo e esconde, portanto, o que o racismo negligencia.

Nesse sentido, os espaços ocupados pelas múltiplas territorialidades são ou estão carregados das prefigurações invisíveis apontadas por Waldman (2003). O que nos leva a exercitar a avaliação de como um país construído por diversos povos, culturas e línguas diferentes alimenta em sua sociedade indivíduos menos importantes que outros indivíduos.

Já a decodificação dessa sociedade, proposta por Munanga (2004), implica em considerar que mesmo diante da mestiçagem e aculturação, os efeitos da colonialidade tornou gene que molda a estrutura social do Brasil. Um país em que, individualmente, as pessoas têm receio de se reconhecerem negras, ou dificuldade de fazê-lo, ou em que o silenciamento dessas discussões fazem parecer que o problema inexistente, o problema da desigualdade provocado pelo racismo e tudo o que advém disso.

Talvez o principal desafio na atualidade para se pensar o Brasil resida na perspectiva de uma profunda e dolorosa revisão dos elementos que estruturam a ideologia republicana de conformação do país no que diz respeito a suas aspirações euroetnocêntricas [...] Os debates atuais apresentam diversas perspectivas de análises, no entanto há fragmentações que permanecem insolúveis dado a persistente negação do racismo nacional. Mesmo os estudos mais específicos em torno do racismo brasileiro, ao buscar sua significação e sentido no seio da sociedade, distanciam-se dos fundamentos que estruturaram e edificaram o Estado moderno brasileiro com base no racismo. (DE PAULO, 2015, p. 44)

Para De Paulo (2015), assim como elencamos até este ponto, no que tange a estrutura do Estado, cabe “demonstrar que o desinteresse histórico não se trata de uma escolha aleatória por esse ou aquele ponto de partida, mas trata-se de uma escolha” (2015, p. 45). Uma escolha que visou a eliminação de uma etnia, ainda que não tenha ocorrido, seja pela política do branqueamento ou pela negligência nos atendimentos político-sociais aos negros.

Repito aqui a respeito da negligência gestada pelo Estado, em atender os anseios básicos da população negra, no que se entende que a ausência de ações de promoção da gente negra acaba por tornar robustas as formas de discriminação, de pobreza, de marginalização não apenas social, mas também, a marginalização numa perspectiva do progresso da cidadania dessas pessoas.

As práticas negligenciadoras fortalecem “o racismo institucional, as práticas genocidas dos órgãos de controle social, omissões na assistência social” (DE PAULO, 2015, p. 45), gerando uma população que não se reconhece no cenário nacional, não se percebe integrada e participante das riquezas econômicas geradas pelo país, sobretudo, essa gente discriminada não se projeta ascensora em classe social por se considerar já estabelecido seu lugar como mão de obra barata, diante dos longos anos de exploração de força de trabalho em subempregos, ou empregos mal remunerados, por terem entronizados a ideia de que “são incompetentes, subraça, incapazes e caminham consigo a ideia do fracasso” (MACHADO, 2007, p. 89) e, em caso mais explícito, compõem os mais atingidos pela ausência de emprego formal.

Como exemplo desse pragmatismo social, a experiência vivida pela docente Makeba já lhe privou de oportunidades melhores de trabalho: *“a gente foi colocada tanto no lugar que a gente não merecia, de insignificância, que a gente não dá conta que a gente absorveu isso e é muito difícil não pensar nisso. Quando eu cheguei em Valadares, teve o concurso da PRF para área de professor de Filosofia, eu não quis prestar o concurso porque na minha cabeça eu não era capaz de passar, de ser aprovada, eu lembrei disso porque uma coisa que eu me faço muito... eu me saboto, é pensar que meu corpo ali também não é um corpo de inspiração, de significado, essa diminuição vem nestes instantes de auto sabotagem”*.

Nesta constelação, desassociou-se a relação entre liberdade e território. Não basta edificar instituições adequadas num contexto de segregação grave, adquirir perícia e ganhar respeitabilidade, quando o direito de cidadania é fundamentalmente contestado, frágil e revogável. (MBEMBE, 2014, p. 56)

Diante dessas reflexões e discussões, importa chamar a atenção ao fato de que os docentes negros são, tão quanto os alunos negros, alvos diretos do racismo, como adverte Brasil (2005). Pois, é do cenário exposto que todos esses docentes e discentes advêm. Todos os docentes entrevistados têm antecedentes sociais muito similares quanto às suas realidades sociais.

O nome negro em particular libertou, durante muito tempo, uma extraordinária energia, ora como veículo de instintos inferiores e de forças caóticas, ora como signo luminoso da possibilidade de redenção do mundo e da vida num dia de transfiguração. Além de designar uma realidade heteróclita e múltipla, fragmentada – em fragmentos de fragmentos sempre novos, este nome assinalava uma série de experiências históricas desoladoras, a realidade de uma vida vazia, o assombramento para milhões de pessoas apanhadas nas redes da dominação de raça, de verem funcionar os seus corpos e pensamentos a partir de fora, e de terem sido transformados em espectadores de qualquer coisa que era e não era sua própria vida. (MBEMBE, 2014, p. 19)

Defende-se que o professor é um mediador do conhecimento. Porém, docentes negros que não se reconhecem na ancestralidade de um povo que foi usado e teve transformados seus

descendentes em espectadores de sua própria existência, como colocado por Archille Mbembe, pouco se tem a mediar sem reproduzir a visão positivista da evolução sociocultural.

Diante desse fato, os docentes participantes revelaram suas experiências ao serem observados em espaços que culturalmente não foram reservados aos negros, seja no território escolar, na faculdade ou no trabalho, “além disso, negros se julgam e são julgados não só em aspectos raciais como também no aspecto econômico se sentem e são maltratados e subjugados”, afirma Machado (2007, p. 63).

Nesse contexto, *“tenho a visão de que a gente tem que fazer quatro, cinco, dez vezes melhor para ser o razoável, então, eu, desde o ensino médio à faculdade, eu era a melhor aluna da sala de todas as matérias. Pelo menos era o que eu acreditava, mas na verdade meu esforço era uma autodefesa porque se eu era quem tinha que saber a matéria, eles (os colegas de sala) não podiam fazer piadinha comigo, então eu usei muito como autodefesa. Então, realmente eu era considerada a melhor aluna da sala, porque hoje eu sei que não foi exatamente só uma fuga, uma defesa, ainda que eu esforçasse por este motivo, eu não era a melhor aluna da sala, eu fazia de tudo para que eu não fosse vítima de piadas e aí isso era visto pelos professores como esforço né, e de fato, eu gostava de estudar, eu gostava muito”* - MAKEBA.

Existe, nessa exemplificação da docente, a constatação daquilo que trouxemos nesta pesquisa sobre o enraizamento na diminuição das capacidades intelectuais das pessoas negras. Isso se dá em tal dimensão que essas pessoas também chegam a desdenhar de suas habilidades e capacidades. Como resultado disso, temos as muitas oportunidades de um grupo maior de pessoas negras engajadas em todas as dimensões da sociedade, porque o estereótipo sobre elas é maior que as oportunidades e respeito dados.

Nesse sentido, “almejando melhores condições de vida e o reconhecimento é que os negros procuram os bancos escolares” (MACHADO, 2007, p. 92): *“na faculdade, percebi que sempre houve uma predileção por alguns com relação a outros, me sentia fora dos escolhidos. E usei a melhor arma para resistir a isso, estudei - acreditei que conhecimento não ocupa espaço e ninguém tira de você o que você aprende. Mesmo porque eu saí de casa já armada contra os preconceitos e as dificuldades que eu enfrentaria por ser negra”* - NAKEISHA.

A docente nos possibilita compreender que o conhecimento dado pela educação é uma porta de escape das muitas exposições racistas vividas pelo povo negro. Ela explica sua frustração diante da diminuição de seu corpo negro em detrimento dos demais e buscou na dedicação ao conhecimento, sua resistência. Entretanto, ainda assim, o que se percebe é que se por um lado o conhecimento libertador como é ajuda nas respostas antirracistas e num melhor posicionamento social, temos também que o racismo devido ao seu contexto histórico não se

diminui diante de um negro culto. A luta antirracista, inclusive na escola, carece além da potente arma do conhecimento, de mais elementos para um futuro mais promissor ao povo preto.

*“Na escola, assim que cheguei, “encontrei algumas pessoas que me deram e me dão um suporte, que foi a professora de história, a professora de português, sempre dão muito suporte em tudo que eu faço e elas também trabalham muito a questão racial, sendo mulheres brancas. Mas já passei por situações quando cheguei a esta cidade que além da dificuldade financeira para me manter aqui em Minas Gerais eu tive, realmente, muito desânimo. Pensei em desistir do concurso por conta da xenofobia, do racismo, que é muito escancarado aqui, já tive situações extremamente constrangedoras na cidade, dentro do ambiente escolar. Eu vejo resistência em trabalhar esse conteúdo, o racismo, essas questões me levam a me questionar como pode um dia isso melhorar? Na Bahia, eu me sentia melhor em fazer esse tipo de trabalho. Eu acho que o movimento lá para falar de racismo é maior, sobre isso, o próprio mês de novembro lá, trabalhei em escolas que eram o mês todo a gente trabalhando o tema. Isso tem palestras, e não só aquela parte do sofrimento. Assim, mostrando cientistas, mostrando profissionais comuns. Ali, estes profissionais negros iam dar palestras, falar sobre a sua profissão, incentivar os meninos. Era um trabalho muito mais para mim eficaz, do que eu vejo aqui. Hoje, eu vejo um trabalho aqui muito, muito, muito básico” - DIATA.*

Sua estranheza ao comparar esses lugares descreve sua mudança de território em que não devemos nos ater apenas ao plano geográfico físico, Bahia e Minas Gerais, mas como os lugares a influenciam de modo positivo ou negativo. Também, observamos que as vivências nesses territórios vividos causam a ela uma natural luta contra o racismo em determinado lugar, enquanto no outro é explícita a prática racista e xenófoba no território novo. O efeito da naturalização do racismo e do preconceito podem causar uma cegueira social capaz de nos impossibilitar um posicionamento firme.

*“Não me lembro de nenhum fato discriminatório quando fiz faculdade. Na infância, sim, era comum os colegas abusarem, hoje o chamado bullying, mas nada disso me deixou triste. Nesse tempo de trabalho como Supervisora e também professora dos Anos Iniciais, sempre fui e sou respeitada, amo o que faço e sou bem sociável onde chego. Se levar “ao pé da letra”, todos temos um pezinho na senzala (risos); difícil ver diferença onde são todos iguais” - CHIAMAKA.*

Ainda que a docente não tenha vivido atos racistas conforme coloca, ela reconhece sua estruturação que foi e ainda é capaz de separar pessoas de pessoas. Que todos tenham um pé na senzala, concordo com a docente, porém, analisemos que o pé na senzala foi um acúmulo de atos de violências e tantas outras desumanidades. Ter o pé na zenzala exige que também os

pardos, frutos desses encontros étnicos e os brancos que descendem da etnia que detinha a violência por ato de poder, devem também integrar a luta antirracista, não por remorso ou culpa, mas por consciência histórica.

*“Iniciar no ambiente escolar foi um pouco estranho porque era um habitat diferente, mas logo nas primeiras semanas a gente procura olhar do alto, para estudar todo canto, e eu creio que o que ajuda a gente nas relações humanas interpessoais, é justamente quando você procura com muita humildade. Obviamente não estou sobejando nada de querer ser melhor do que ninguém, mas você procura olhar do alto quais são as expressões que estão à sua frente, o ser humano, quando ele se sente ameaçado, se ele não tiver um controle psicológico, paltado com resiliência, paltado com humildade e sabendo quem ele é, ele acaba agredindo o outro. Com medo de perder posição.*

*Eu sempre procurei ser visto onde eu trabalho, porque a máxima que diz quem é visto é lembrado, ela é verdadeira, então quando a gente é visto e a gente é lembrado, aqueles que, às vezes, têm tantos anos na Instituição, por não ter capacidade psicológica e também cognitiva, acabam por ficar enciumado e por ser antigo na Instituição poderia talvez querer trazer algum transtorno ou desconforto a quem tá chegando. Então, observando a forma de agir das pessoas, a gente sempre ia pelo lado mais tranquilo até dominar o campo, entende?”*  
- JAFARI.

*“Não. Eu ainda não me senti assim, vítima de racismo. Porque até então, eu procuro muito comigo... eu estou no meio de todo mundo, para mim não tem diferença, eu penso assim, sei que tem pessoas que pensam o contrário, se elas pensam, sinto muito, mas eu tô ali. Você tá precisando de mim, eu tô ali no meio, mesmo que não seja eu a mais capacitada pra ajudar também estou, mas eu ainda não presenciei uma situação uma situação assim”* - FOLAYAM.

Ao entrarem no curso superior para alcançar a formação acadêmica e principalmente durante a atuação, todos nós, pessoas negras, levam consigo os estereótipos e jugo social que nos são impostos devido à herança escravagista. Não houve entre os professores entrevistados aquele que não tenha recebido um olhar de estranheza, um comentário inoportuno que lhe incomodasse pelo fato de sua presença naquele lugar. Caso contrário, o professor Jafari não agiria naturalmente de modo a *“procurar olhar do alto, para estudar todo canto, e eu creio que o que ajuda a gente nas relações humanas interpessoais, é justamente quando você procura com muita humildade”*, como quem está sempre em vigília, a espera de algum desgosto.

Em decorrência das desigualdades estabelecidas socialmente, a pessoa negra precisa se impor na sociedade. Em qualquer um dos espaços ocupados, tem havido sempre alguma desconsideração, negando o direito de estar e de fazer parte do lugar, porque culturalmente os

espaços sociais no Brasil não foram criados para todos. Ocorre, entretanto, que falta a uma grande parcela dos negros brasileiros esta convicção da necessidade de ocupação dos espaços que nos são negligenciados.

Mas ainda temos que considerar que a perspectiva decolonial não é uma realidade já praticada nos meios relacionais, a depender disso ainda mantemos um abismo estrutural entre nós pretos, eles brancos, os outros pardos e não enxergamos nossas diferenças como qualidades. Se na prática ainda não somos decoloniais, na produção de novos docentes ou na sua formação continuada isso ainda se mantém, a história contada de uma perspectiva particular.

Como a formação docente e os espaços ocupados por docentes carecem de discutir essa paisagem acadêmica, aquela em que somos multiétnicos, de diversas matrizes territoriais e, portanto, de muitas territorialidades, acaba por reproduzir um currículo engessado dos cursos de licenciatura e, quando obrigados, implementam com os estudos sobre a cultura afro-brasileira e a indígena, mas, numa linha de raciocínio que não busca criar uma mentalidade antirracista, fomenta apenas o acúmulo de informação como qualquer outro dado histórico.

Por vezes, vimos nos relatos dos professores o contexto em que são pessoas de nível superior de ensino, todos, conforme me informaram, com mais uma pós-graduação e anos de sala de aula, mas que, na prática, “percebemos professores e educadores desinteressados, desinformados e mesmo despreparados” (ANACLETO, 2013, p. 395). Porque a questão racial não é tratada, sempre que possível ainda é evitada, uma vez que “a educação escolar universitária, embora esteja presente nos discursos na sociedade brasileira como em valor, ainda não é prioridade quanto mais se tratando da educação para as classes populares, dentre estas os negros”, afirma Machado (2007, p. 23).

O racismo é a herança como instrumento real presente no dia a dia de cada brasileiro negro, mais que qualquer outro fato histórico por aqui. A colonização se foi, os imperadores e suas imperatrizes se foram, se foram também os comerciantes de escravos e todos os nobres, se foram as plantações, os capitães do mato e os famigerados navios negreiros também desapareceram. Mas a diminuição do negro e o cerceamento de sua humanidade estão vividamente entre nós. Não obstante, e em razão de tudo isso, como resultado, recai sobre o docente negro, sobre seu corpo negro, o estereótipo do cidadão malsucedido.

Avancemos. Ainda sobre a configuração dos territórios da nossa sociedade, convém abordar que a desvalorização propositada do corpo negro conduz a sociedade numa estagnação em que não se pode perceber evolução social em função da desvalorização dos indivíduos que a compõem.

Viver em uma sociedade que parte do pressuposto de que a raça não tem significação social faz com que muitos vejam relatos de discriminação como algo estranho ou imaginário. Pessoas brancas ouvem histórias de discriminação racial, tomam contato com estudos estatísticos sobre discriminação racial, com pesquisas sociológicas que atestam a presença pervasiva de discriminação racial, nosso País é condenado por instituições de direitos humanos em função de discriminação racial, mas, mesmo assim, elas imediatamente lançam suspeição sobre sua existência. (MOREIRA, 2019, p. 27)

Lançar a dúvida sobre a existência do racismo nesses territórios é alimentá-lo. É manter as formas de desigualdade. Outrossim, podemos perceber que, na não aceitação do outro, incorre-se na sobreposição de territórios ou nas vivências paralelas de espacialidades, no sentido de, possivelmente em um mesmo espaço, territórios diferentes subsistam, mas comunguem das mesmas características.

Vejam, num território escolar, por que comumente é um professor negro o escolhido para trabalhar a consciência negra? Por que ser cristão é convencional, mas ter a prática umbandista é visto com estranheza? Para não dizer pior. Ou o que faz com que o modelo de beleza seja o corpo não negro. Tudo isso é característica de um mesmo espaço ou cidadanias são mutiladas conforme aponta Milton Santos (1997).

Os docentes negros carregam consigo as mesmas vivências de seus alunos negros, em maior ou menor medida. Para a professora Fayola, *“a formação enquanto ativista, negra, na minha opinião, vem primeiro, isso influencia a minha atuação enquanto professora, não o contrário”*. Cada docente, vendo-se reproduzido no aluno, no que diz respeito à indignidade imposta, precisa saber reconhecê-la e impedi-la, quando muito denunciá-la. A vivência dos territórios em sua dinâmica de relação estabelece a influência em menor ou maior grau dos agentes e, nesse sentido, as espacialidades negras necessitam de maior evidencialidade de sua presença.

Portanto, na escola, território vivido, os corpos negros são, muitas vezes, mutilados psicologicamente, não por se constituírem partícipes da construção social e da dinâmica da valorização do seu próprio ser, entretanto, *“a despeito de tudo, caminhamos, conquistamos, inovamos, desbravamos, superamos, vencemos desafios e existimos no território escolar”*, ressaltou Yejide. Os docentes serão mais capazes de alcançar o sucesso pedagógico quando se perceberem corpos respeitáveis e, principalmente, impuserem esse respeito através de suas próprias atitudes corporais, assumindo sempre seus lugares que, neste caso, é onde ele queira estar. Somado a isso, fazerem de si a representatividade que o discente negro precisa ter.

Compreendemos as diversas sequelas deixadas por séculos de escravidão, entretanto, esse discurso necessita ser superado e os lugares serem ocupados sem se abrir mão da territorialidade negra: *“a territorialidade diz respeito a dimensão vivida na medida em que*

denota fatores que acontecem nas relações mais diretas ente as pessoas e o espaço” (DE PAULA, 2011, p. 105). Assim, superando a invisibilidade negra, até mesmo no espaço dito democrático, como a escola, é concebida. Somente com essa consciência, possivelmente, será alcançável superar o empobrecimento educacional, inclusive o empobrecimento econômico dos docentes.

Corpos negros, corpos brancos, corpos indígenas. Sobre esses corpos se situam religiões, culturas, visão de mundo, nas relações deles em um espaço se estabelecem as dinâmicas no território, dando vida à sociedade. Não é possível conceber que um grupo desses corpos se sobreponha aos demais, que lhe queira subjugar. Todos os corpos se encontram no ambiente escolar na intenção de construir uma sociedade que se queira justa e igualitária. Para tanto, se faz urgente que os indivíduos se reconheçam diferentes para se constituírem iguais.

Fanon (1984) relata, em sua obra, a recusa dos martinicanos à sua cor, uma vez que internalizaram os valores franceses, assim como a ilusão de serem também brancos e franceses. As mil formas de fazer o negro odiar a sua cor são veiculadas habilmente, dissimuladamente. O produto da internalização dos estereótipos recalcadores da identidade étnico-racial, a auto-rejeição e a rejeição ao outro seu igual, são apontados pela sociedade como “racismo do negro”. A vítima do racismo torna-se o réu, o executor; e o autor da trama sai isento e acusador. Todas as aparições do negro nos livros aqui citadas podem conduzi-lo a auto-rejeitar-se, bem como ao outro seu assemelhado. As denominações e associações negativas em relação à cor preta podem levar as crianças negras, por associação, a sentirem horror à sua pele negra, procurando várias formas de literalmente se verem livres dela, procurando a “salvação” no branqueamento. (MUNANGA, 2005, p. 31)

As reflexões feitas acima, nos levam a Munanga (2005, p. 31) ao afirmar: “identificar e corrigir a ideologia, ensinar que a diferença pode ser bela, que a diversidade é enriquecedora e não é sinônimo de desigualdade”. Essa, talvez, seja a missão mais importante de um docente negro, numa sociedade que não foi formada considerando o seu território, mas onde ele tem que diariamente convencer-se a construir um lugar melhor para si e para os seus alunos enquanto o Brasil da igualdade não nasce.

O Brasil da Igualdade ainda precisa nascer. Sendo o racismo um processo político, como apontou Almeida (2019), e sua desconstrução e erradicação caminham pelo mesmo processo. Sendo todo cidadão um ser político, deve também ser agente de tal transformação. Creio que não há um meio mais efetivo para alcançar a igualdade, senão com a união do Estado dando os meios necessários e os cidadãos em sua individualidade ou em seus grupos reproduzirem aquilo que a lei descreve. Segundo o mesmo autor, o racismo é um processo histórico. Assim, um processo de mudança de comportamento social já iniciado por tantos negros precisa ser continuado e construído.

### 3.2 QUE NEGRO É ESSE? AQUELE QUE PRECISA DE FORMAÇÃO DECOLONIAL

Em vista de como a docência corre o risco de produzir mais professores de aspecto cartesiano no modo de ensinar, que não consigam ir além do que já foi ensinado, num processo de reprodução, é que insisto na necessidade do negro se reconhecer socialmente e conhecer que ser negro é um processo social e político, como afirmou Almeida (2019), para a partir disso compreender a necessidade de lutar com a normalidade do racismo. Minha inquietação vai ao encontro de descobrir em como a formação do ser social pode ser demasiada importante antes do “ser” educador, se é que dá para separar um do outro. Fayola, Makeba e Diata afirmam que sim, que para elas serem ativistas sociais do movimento negro precede ser educador e não o contrário.

Ao serem entrevistados, ao serem perguntados sobre sua história até chegar a docência e, em alguns casos, durante o exercício também, tinha-se a impressão que todos contavam a mesma história de vida, com algumas exceções. Essa foi uma das principais constatações percebidas no contato com os participantes, o que torna, em certa medida, comum as experiências de diminuição humana vivida por uma pessoa negra.

O professor Jafari iniciou sua apresentação de modo que chamou muito a atenção quando disse: “*-Tivemos uma infância simples, normal, natural para qualquer pessoa que na época, de baixa renda e meus pais sempre atenciosos no tocante a valores que, de fato, deve nortear uma sociedade...*”.

É importante compreender a contextualização do que esse professor coloca. É muito comum que os negros brasileiros estejam entre os mais pobres, sendo a maioria dos pobres, mulheres, negros e pessoas com pouca instrução, conforme o IBGE (2019). Esse cenário, contudo, foi gestado, pelo que sabemos, como resultado da má distribuição de renda, mas, antes disso, pela escravidão, a liberdade pós-escravidão sem perspectiva de futuro.

O docente ainda fala dos valores atenciosos dispensados por seus pais em sua formação. Daí é importante considerarmos que os valores que adquirimos e que passamos aos nossos filhos não estão distantes da realidade social em que estamos inseridos, mais precisamente, esses valores são dados pelas construções subjetivas que fazemos, do que temos real e normativo, influenciado, em muito, pelo comportamento, pela religiosidade, pelo patriarcado e pelo conservadorismo social.

Ou seja, ocorre que em nossos valores herdados, possivelmente, é produzido o medo social alimentado pelo pai da docente Chiamaka quando ele a advertia: “*nossa cor é desvalorizada*”, e desse medo social surgem ou estado contínuo de autodefesa, que nos faz

sempre estar nos defendendo, ou da introspecção, a reclusão e a fuga dessas discussões.

Portanto, esses valores, ao “*nortear*”, termo que Jafari utiliza, e na oportunidade já nos debruçamos sobre sua utilização e conceituação, no sentido de dar uma direção honesta, vida digna, irá se esbarrar em todas as barreiras que o racismo levantou contra todos nós negros. Porque o Brasil ensinou ao seu povo que o negro é sempre questionável, ainda que tenhamos estes bons valores, uma família presente e uma fé, o que por aqui ainda é importante, mesmo assim sobre nós recai a suspeitabilidade.

Entretanto, se suscita uma provocação sobre a decolonialidade - quase que existencial para nós negros brasileiros: para um homem negro ou uma mulher negra de baixa renda, o que vem a ser uma infância normal e natural? E quais os valores que devem “*nortear*” uma sociedade? Nesse discurso, percebemos a negação ou a alienação da própria condição de ser negro no Brasil, pois não é normal, nem natural, que crianças negras cresçam sem perspectiva de uma sociedade onde não sejam o tempo todo alvo de apontamentos pejorativos, maldosos e marginalizantes.

A própria leitura de “*nortear*” já me causa inquietação pelo que implica o sentido eurocêntrico e capitalista do termo “*norte*”. Evidentemente que não se trata de uma crítica ao docente. Minha discussão é no sentido de se fazer perceber como a nós negros nos tiraram tudo, até os argumentos para se autodefender. Woodson (2021, p. 13) afirmou que os “os negros são ensinados a admirar os hebreus, os gregos, os latinos e teutônicos e a desprezar os africanos. [...] a ideia de inferioridade transpassa o negro em quase todas as aulas de que participa e em quase todos os livros que estuda”.

O historiador estadunidense Carter G. Woodson escreveu, em 1933, *A deseducação do negro*, uma obra crítica à formação educacional dos negros. Nela, o autor coloca que a formação educacional era baseada, como ainda hoje é aqui no Brasil, na cultura eurocêntrica, desprezando a história e cultura africanas.

No caso do seu país, o autor demonstra que tal sistema não preparava o estudante negro para sua emancipação e, neste caso, o docente para o sucesso. Além disso, o impedia de criar uma identidade própria, o que o levaria a ser doutrinado para que assumisse uma posição de pária social. Ademais, o historiador, cuja obra foi republicada no ano de 2021, com o prefácio elaborado pelo *rapper* brasileiro Emicida, diz que num cenário em que negros são levados a aprenderem a história dos seus opressores, a venerar os heróis das causa dos seus algozes, acaba por usurpar a construção social e intelectual desses negros.

Ao ponto em que os negros, sendo ensinados somente a valorizar a construção social e humana sob o aspecto eurocêntrico, excluindo sua própria ancestralidade, acabam por gerar

negros que se comportam com a mentalidade de brancos, isso no sentido de continuar a negação de si para aclamar a superioridade caucasiana pretendida pelo Estado.

Com base nisso é que trago novamente que os negros, em virtude de não possuírem uma memória coletiva que valorize sua territorialidade e ancestralidade, se emudecem diante da necessidade de denunciar o racismo. Certamente, podemos considerar que a falta de tato para ensinar o combate ao racismo falte aos professores em sala de aula, pois essas armas não lhes foram dadas durante sua formação.

Existe também a negação do ser. Professores que procuram não falar do assunto, que fogem do tema e, neste caso, não se trata de emudecimento apenas, trata-se do silenciamento que viemos falando até aqui. Para que falar de algo que traz dor? Que incomoda? Que faz sentir-me pequeno? Insignificante? Para muitos de nós, falar do racismo nos causa esses desconfortos, sobretudo por que na ausência de argumentos, nos calamos, saímos, choramos e sofremos. E essa demonstração de impotência fortalece o racista e o ignorante, mas também nos incita à luta.

O docente negro, sem a necessidade de excluir as referências brancas, precisa buscar os aportes negros que necessita para que o ensino destruidor do colonialismo possa ganhar os ambientes da educação e das conversas rotineiras. Ao longo do levantamento bibliográfico para esta pesquisa, este pesquisador também aprendeu que existem referências negras em todas as áreas do conhecimento e que precisam ser utilizadas nas aulas, para que crianças e adolescentes saibam que temos grandes nomes com os que, orgulhosamente, utilizo para referenciar este estudo.

Ademais, a carreira da docência e a escolha para este caminho não podem ocorrer porque as outras escolhas não foram possíveis, não podem ser porque nada mais deu certo. Se a docência por si só tem a nobreza de sua significância social na construção da emancipação dos indivíduos, para o professor negro isso deve significar libertação, a chance de, por nossas mãos e talentos, contribuir para a descolonização da alma do negro.

Sobre a escolha da docência, a professora Chiamaka relata a preocupação de seu pai: “- *Quando escolhi o curso de magistério, para ele foi terrível, por medo de eu vivenciar mais preconceito pela falta de valorização do magistério*”.

Há duas coisas a se destacar na preocupação do pai da docente. Primeiro, o medo dela “*vivenciar mais preconceito*”. Como a docência pode ser o lugar onde o preconceito possa ser aumentado? E segundo, que isso venha a ocorrer em virtude da “*falta de valorização*”. Aqui, concordamos que, ainda que a docência tenha aquele caráter poético, a realidade é: professores e professoras pretos ou brancos vivem num processo de empobrecimento diante dos baixos

salários, excessos de trabalho e desvalorização da carreira, coisa que não é menor na discussão, mas que a um docente negro tudo isso se agrava, como se não bastasse todas as agruras da carreira mal paga, o racismo torna o fardo mais pesado.

O pai da professora Chiamaka temia, na escolha dessa carreira, a possibilidade que sua filha enfrentaria de ser inferiorizada e injuriada: *“Meu pai continuava dizendo: “- precisa ser a melhor na sua profissão, nossa cor é desvalorizada”*. A preocupação dele, nesse momento, não é a questão econômica, é a questão racial. O professor Jafari me disse algo no mesmo sentido: *“a pessoa negra, né, não por causa, mas, sobretudo, pela causa, por ser negro procura-se capacitar mais”*. O geógrafo Milton Santos, professor negro, filho e neto de professores negros, não via a diminuição intelectual do negro e o racismo como coisas distintas:

Cada uma dessas vivências foi diferente de qualquer outra, e todas elas diversas da própria experiência brasileira. As realidades não são as mesmas. Aqui, o fato de que o trabalho do negro tenha sido, desde os inícios da história econômica, essencial à manutenção do bem-estar das classes dominantes deu-lhe um papel central na gestação e perpetuação de uma ética conservadora e desigualitária. Os interesses cristalizados produziram convicções escravocratas arraigadas e mantêm estereótipos que ultrapassam os limites do simbólico e têm incidência sobre os demais aspectos das relações sociais. (Folha de São Paulo, 07 de maio de 2000, entrevista: Milton Santos)

Isso é o que há de comum aos pais negros brasileiros, temer pela segurança e respeito aos seus filhos, mesmo diante das escolhas nobres. Ele não é professor, não conhece a docência, ou o dia a dia na escola, mas conhece o racismo. Conhece o rebaixamento intelectual mesmo quando se dá o melhor de si.

E há um outro triste agravante para a professora Chiamaka e a todas as outras professoras negras do Brasil, o fato de serem mulheres negras. Um homem negro precisa ser o melhor no que faz para ser competitivo com um homem branco no que ele faz de mínimo. A mulher negra precisa superar o homem negro, o homem branco e a tudo que junto com o racismo traz o machismo e a misoginia.

Um outro dado importante traz a professora Fayola que considera que *“o docente negro leva um tempo a mais para ter autoridades na sala de aula, o seu corpo negro já chega carregado dos estereótipos sociais em que os alunos também estão mergulhados e por isso veem o corpo negro como algo não respeitável”*. No nosso diálogo, disse que ao professor negro está mais propenso à indisciplina na sala de aula. Que leva um tempo até o professor conseguir se impor no espaço. Nosso desafio é constante, é o tempo todo. Geralmente, os alunos agindo com indisciplina, não o fazem, naturalmente, para afrontar o professor. Falamos de racismo estrutural, onde não se reconhece autoridade em corpos negros. Nossos alunos,

tristemente, chegam à escola sem saber dar um “bom dia”, um “boa tarde”, mas já sabem ver uma pessoa negra como alguém que merece menos respeito e cordialidade. E essa atitude vem na sala de aula de todas as etnias, não só de brancos.

Vejam que nossos alunos vão à sala de aula como uma rocha bruta, necessitando ser lapidada. Nosso desafio deixou se estar preso ao currículo há muito tempo. A imposição do corpo negro, sem fazer qualquer adequação para ser aceito, talvez, seja a forma mais eficaz de viver nossa territorialidade e pertencermos ao lugar.

Com a verdadeira cidadania, cada qual é o igual de todos os outros e a força do indivíduo, seja ele quem for, iguala-se à força do Estado ou de outra qualquer forma de poder: a cidadania define-se teoricamente por franquias políticas, de que se pode efetivamente dispor, acima e além da corporeidade e da individualidade, mas, na prática brasileira, ela se exerce em função da posição relativa de cada um na esfera social. (Folha de São Paulo, 07 de maio de 2000, entrevista: Milton Santos)

Que negro é esse? Somos todos nós docentes negros que precisamos reconfigurar nossa história, num imenso esforço de dar referências às gerações futuras para que façam dos afro-brasileiros apenas brasileiros, no sentido pleno da verdadeira cidadania, podendo dispor efetivamente da corporeidade e individualidade, como apontou Milton Santos (2000).

Entretanto, preciso reconhecer que a muitos de nós negros, falta a constatação de que somos negros. Pelo fracasso histórico do reconhecimento de nossa cidadania, há negros e negras que não entram nessa discussão, ora para fugir dos constrangimentos, como aponte, ora por ausência de auto reconhecimento de sua condição.

Essa questão foi levantada nas entrevistas, a fim de saber dos participantes quantos negros haviam nos estabelecimentos onde atuam. A professora Folayam, numa breve hesitação, reflete que: *“é... se for olhar assim negro, né, porque tem pessoas que não se consideram negros porque têm uma cor mais suave, né, então, eu, quero dizer assim, que eu trabalho segunda, terça e sexta, que eu vejo é... só duas eu e uma outra professora”*.

Ao dar a resposta, a professora considerou negro apenas os de pele retinta. Julgando pela opinião daqueles que não se consideram negros devido ao mais “suave” da pele. Um outro posicionamento preocupante foi o apresentado pelo professor Jafari, que entende a questão racial nos estabelecimentos onde atua, sem qualquer consistência, o problema inexistente: *“eu, particularmente, nunca sofri com racismo nas duas escolas, temos negros e não vejo essa questão não”*.

O professor ainda descreve: *“eu, particularmente, nunca sofri com racismo. E, particularmente, houve um caso quando há muito tempo, mas não tinha nada a ver com*

*racismo, era mais com questões financeiras, que alguém... eu estava chegando em uma determinada reunião e eu estava chegando de terno e era o único terno que eu tinha, então, eu só usava ele. Certa vez, alguém, infelizmente, de forma infeliz, virou e falou isso: ‘Você só tem esse terno?’ Calado eu estava, calado eu fiquei. Não se deve dar a palavra, então eu peguei e fiquei quieto. Depois, eu soube que alguém chamou atenção dessa pessoa, mas não creio que tenha acontecido por causa da cor, era por causa do terno mesmo”. Considerando sua trajetória como comum e normal, sem a presença do racismo, não se percebe atingido pelo racismo. Apesar de na sua fala ressaltar as dificuldades socioeconômicas, o professor não vê nessas dificuldades qualquer relação com o racismo.*

*Segundo o docente, “nas duas escolas, temos negros e não vejo essa questão não. Não vejo não, até porque a pessoa negra, não por causa, mas, sobretudo, pela causa por ser negro, procura-se capacitar mais, justamente porque ninguém substitui talento e ninguém tira o conhecimento. Então, quando a gente tem, a gente tem. E aí a nossa capacidade sobressai, qualquer um outro que caso seja racista vai ser sobreposto pelo nosso conhecimento, então, não acho que a cor da pele nas duas escolas tem alguma coisa a ver não”.*

Segundo Anacleto (2013, p. 393), “no Brasil, a pior forma de racismo, o racismo velado, não reconhecido, escondido atrás das máscaras do liberalismo e do discurso democrático” produz o cegamento no que se pode notar a dificuldade do professor em falar do racismo ou, de fato, seus ambientes são mesmo livres dos efeitos do racismo estrutural, entretanto, creio que devido às diversas nuances da estrutura racial, ele se veja numa normalidade social.

Nessa experiência da inter-relação no território escolar, a professora Diata diz ter vivido a seguinte situação com uma de suas turmas: *“sinceramente, eu acho que é um contexto muito da região [de Governador Valadares<sup>33</sup>], porque eu que já conhecia outros locais aqui de Minas [Gerais<sup>34</sup>]. Não vejo tanta dificuldade aceitar o outro como aqui em Valadares. E falta disto também. De querer entender qual é a sua origem, qual é a origem desse Brasil? Exemplo, eu tenho uma aluna que é uma claramente negra, ela é claramente negra e, no dia que eu fui me referir a ela, que eu precisava falar sobre ela, falei: - a aluna negra da turma tal. Ninguém identificava essa menina como negra. E aí? A Menina é negra, - só um pouco. Mais clara do que eu? Desse jeito, mas ela não é negra, gente. A menina é negra. Eu tenho certeza que ela se reconhece quanto negra. E me responderam: ‘ah! Mas eu não acho uma negra.’ Mas não é questão de achar”.*

Soma-se a isso, para a professora Fayola, “a questão do colorismo não é de não se

---

<sup>33</sup> Inserção minha.

<sup>34</sup> Inserção minha.

*identificar, enquanto negras, e aí olha o quanto que nós, de uma forma, enquanto população negra, como por causa do processo de miscigenação, a gente tenta distanciar dessa negritude. Então, eu vejo muito isso nas escolas, os professores negros, eles também, eu percebo, tentam o tempo todo distanciar dessa discussão para de alguma forma se embranquecerem, não é para eles essa discussão”.*

As contribuições dos docentes nunca me permitiram fazer apenas uma análise do conteúdo, porque sempre traziam mais de um contexto que necessita de aprofundamento. E, no exemplo dado pela professora, me permito observar uma coisa. A respeito do que falava o professor Jafari, quanto sua leitura de percepção do racismo, os ouvintes da professora Diata naquela ocasião ampliam a massa de pessoas que “branqueiam” a pele negra para que sejam mais suportáveis aos olhos, claramente ter a pele escura é um problema para as pessoas. Em muitos sentidos, essa negação da etnia negra fomenta a ideia de que ser negro é algo negativo, ruim, e em muito desclassifica a pessoa conforme o tom de melanina é retinto.

Quem sou eu? Serei eu, em boa verdade, quem dizem que eu sou? Será verdade que não sou nada a não ser isto – a minha aparência, aquilo que se diz e se quer de mim? Qual é o meu verdadeiro estado civil e histórico? Se a consciência ocidental e civil do negro é um julgamento de identidade. Através dele, o negro diz de si mesmo que é aquilo que não foi apreendido, aquele que não está onde ele diz estar, e muito menos onde o procuramos, mas antes no lugar onde não é o pensado. (MBEMBE, 2014, p. 59)

A negação de si, ou a dificuldade em reconhecer a si são aspectos do colonialismo que roubou dos indivíduos sua capacidade de ter apreço pelo que Mbembe (2014) denomina de verdadeiro estado civil e histórico. Esse contexto atrasa em muito a necessidade de discussão do racismo, uma vez que os mais interessados no assunto não se sintam atraídos pela discussão. Isso, para mim, foi perceptível no diálogo com o professor Jafari, que todas as vezes indagado sobre algum aspecto do racismo, as respostas viam desconexas ou com digressões daquilo que a pergunta ansiava, mesmo diante de, educadamente, este pesquisador retomar o assunto.

A esse respeito, a professora Fayola relata situações com outros docentes negros em que surge a oportunidade de se discutir a questão racial: *“eu vejo muito isso nas escolas, os professores negros, eles tentam o tempo todo distanciar dessa discussão. Para de alguma forma eles se embranquecerem, não é para eles. De alguma forma distanciado esse lugar que é de opressão, de vulnerabilidade, então eu vou sair desse lugar. Vou tentar não ser [negro]”.*

Um segundo ponto é a percepção do racismo regional percebido pela docente Diata. Na Bahia, seu estado de origem, onde, segundo ela, devido à comunidade negra ter mais consciência de si, o racismo não se apresenta de forma tão violenta quanto na região de Governador Valadares. Aqui, ela diz ver e sentir o racismo numa força imensurável em qualquer

ambiente que esteja e onde ele é manifestado em discussões e comportamentos simples até chegar à violência física da agressão racial.

Notamos, então, que somente legislações para ações afirmativas não bastam, são importantes e necessárias, mas não bastão. Existe um espírito de um povo que foi retirado do seu corpo e passou-se tanto tempo que o corpo não reconhece mais esse espírito. Eu falo da dificuldade do povo negro, mais precisamente dos indivíduos negros conseguirem perceber o quanto de herança escravocrata recai sobre cada um de nós, ao ponto de negarmos nossas origens com a África, pois quantos de nós temos primeiro a condição de fazê-lo, depois de dizer: eu sou descendente da tribo do reino de Axum ou eu sou descendente daqueles que habitavam o reino de Kush, com o mesmo orgulho de que ouvimos falar das descendências italianas, portuguesas, alemãs, inglesas e tantas outras.

Não só isso, ao negro ainda falta a superação de toda a negatividade que não diminui pelo tempo passado. Ao negro falta perceber que seu corpo é um alvo, cujo poder do Estado o cerca diuturnamente. Ao negro falta perceber que existe razão para sua baixa condição de ascensão social e que o cenário de pobreza e poucas oportunidades socioeconômicas são frutos da ausência de uma política de integralização pós-escravidão e do seu posterior agravamento

Até aqui, vimos que não bastam legislações de propostas igualitárias que não se ocupem, antes de sua aplicação, de conhecer a quem elas servirão. E para conhecê-lo, é devido considerar que as diversas formas de desigualdade social recaem sobre a população negra com mais rigor. E, dessa população saem docentes que consigo trazem toda essa bagagem demonstrada pelas vivências apresentadas.

### 3.3 TERRITÓRIO E CORPO: “O MEU CORPO E MINHA PERCEPÇÃO SOBRE MEU CORPO NESSE ESPAÇO É DE SER RESISTÊNCIA”

Ao propor uma análise da vivência e das experiências dos docentes negros em face do racismo, é necessário considerar não só seu entendimento sobre seu corpo, mas como o docente negro percebe seu corpo como um primeiro território que numa delinquência sociocultural tem subtraído ou violado esse território pela negação: “a partir disso, o corpo criador de relações e de espaço, recria relações de poder e, a partir destas, cria relações políticas, criando recortes no espaço que se constituem territórios” (MONDARDO, 2009, p. 3). E o autor ainda contribui:

Assim, estes territórios de poder são, tanto o corpo que se torna território, como também, a espacialização dos modos, das práticas cotidianas da vida dos ‘sujeitos-corpos’ que se tornam territórios. Estes territórios estão ligados,

fundamentalmente, a partir da ideia de ordenamento, isto é, da ordem espacial burguesa do controle dos corpos, pelo controle dos objetos e das práticas cotidianas dos “sujeitos-corpos”. (MONDARDO, 2009, p. 3-4)

Admite-se aqui, portanto, o racismo como discriminação indireta. Por serem as instituições escolares lugares de produção de sujeitos, é necessário que haja medidas de “correção” dos mecanismos institucionais, como ações afirmativas que aumentem a representatividade de minorias raciais e que alterem a lógica interna dos processos decisórios (ALMEIDA, 2019, p. 26), uma vez que a manifestação do racismo nas relações urbanas, no espaço da cidade, que diariamente passa despercebida pelos habitantes, uma vez que o racismo se apresenta de forma velada no comportamento social, na fala, no humor, na diferenciação e no desprezo do indivíduo e nas formas de exclusão sem se assumir racista.

A Lei Federal nº 12.288/10 foi criada objetivando a superação da discriminação e das desigualdades raciais e o combate a todas as formas de intolerância racial e religiosa, trazendo as definições de população negra, discriminação racial, desigualdade racial, intolerância racial e ações afirmativas no âmbito da aplicação do estatuto. A referida norma traz algumas definições importantes para a sua interpretação, em especial, as previstas no artigo 1º:

Parágrafo Único - Para efeito deste Estatuto, adotam-se as seguintes definições:

- I – discriminação racial ou étnico-racial: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada;
- II – desigualdade racial: toda situação injustificada de diferenciação de acesso e fruição de bens, serviços e oportunidades, nas esferas pública e privada, em virtude de raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica;
- III – desigualdade de gênero e raça: assimetria existente no âmbito da sociedade que acentua a distância social entre mulheres negras e os demais segmentos sociais;
- IV – população negra: o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga;
- V – políticas públicas: as ações, iniciativas e programas adotados pelo Estado no cumprimento de suas atribuições institucionais; VI – ações afirmativas: os programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades. (BRASIL, 2010)

Um audacioso e necessário desafio que o poder público busca implantar para “otimizar as relações socioculturais, políticas, econômicas e institucionais, de modo a extrair da diversidade racial todos os benefícios que pode oferecer para a convivência pacífica e harmônica da sociedade e o desenvolvimento” (BRASIL, 2010).

Outra norma importante a ser analisada aqui é a lei nº 10639/03 que trata de Políticas

para a implementação dessa lei em um município brasileiro, abordando o discurso pedagógico acerca dos desafios e avanços no processo de discussão e implementação da lei. Evidentemente, há uma série de dificuldades para efetivar o trabalho com “a educação das relações etnicorraciais nos sistemas de ensino, em particular, principalmente, a meu ver, devido a duas questões: o mito da democracia racial e a crença na inexistência do racismo por parte de muitos docentes” (EUGENIO et al., 2017, p. 284).

E, para Matos et al. (2017, p. 350), “o contexto histórico, político, social e educacional que justifica a necessidade da sanção da Lei nº 10.639 em 2003 emblema as implicações de um processo escravocrata com sérias sequelas sociais, a inexistência de um regime democrático”, até poucas décadas atrás, a institucionalização da criminalização e exclusão dos negros e pobres, entre outras, contribuindo para o reconhecimento e visibilidade do racismo e do mito da democracia racial. Por essa razão, assume-se a oposição a esse Estado de desigualdade; considerando as “demandas específicas da população negra numa postura pedagógico-política comprometida com a reparação histórica, reconhecimento e solidariedade às diversidades e à luta pela equidade racial” (NOBREGA, 2020, p. 51-61).

O conjunto delineador cultural que nos trouxe até esse cenário nacional de racismo tem suas raízes tão profundas que se tornaram nossas características pessoais. Curiosamente, uma infinidade de leis que tratam da desigualdade racial já existem, entretanto, cabe ressaltar que para seu funcionamento, no entendimento de Gomes (2003, p. 170):

Os homens e as mulheres, por meio da cultura, estipulam regras, convencionam valores e significações que possibilitam a comunicação dos indivíduos e dos grupos. Por meio da cultura eles podem se adaptar ao meio, mas também o adaptam a si mesmos e, mais do que isso, podem transformá-lo.

Além disso, nessa reprodução de valores, um país miscigenado não reconhece suas origens em que vale ressaltar tem uma maioria de pretos e pardos. Anacleto (2013, p. 394), escrevendo sobre educação e racismo, reflete que “o problema é que esta miscigenação, e nossa construção cultural, não exclui o preconceito”, pelo contrário, “o mito da democracia racial, embora agora esteja em menor uso, originou no Brasil a pior forma de racismo, aquele velado, não reconhecido, escondido atrás das máscaras do liberalismo e do discurso democrático”.

Quintão e de Paula (2021, p. 3-6) dão conta de que, ao longo da história, o espaço acadêmico não tem enfrentado o racismo. Nem questionado. Muito menos buscado combatê-lo. Sabemos que, quando não se confronta, reproduz. A inquietação maior deste trabalho de pesquisa ocorre no espaço escolar, portanto, como todo este histórico sociocultural influencia as relações escolares. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, registra-se que é a escola um espaço privilegiado para a promoção da igualdade e eliminação de toda forma de discriminação

e racismo, porém, Anacleto (2013, p. 394) observa que:

Entretanto, é notável através de pesquisas e mesmo da observação que o cotidiano escolar tem apresentado um viés diferente do proposto acima. O próprio livro didático, por exemplo, apresenta míseras figuras de indivíduos não brancos, considerando que, segundo dados da Secretaria de Assuntos Estratégicos – SAE, 51% da população brasileira é negra. Onde estão os cartazes e fotos dos negros pelo espaço escolar? É certo que existem, mas em quantidade consideravelmente inferior as figuras de brancos. E será que basta tratar da consciência negra no dia 20 de novembro? É lamentável saber que ainda hoje em sala de aula não se tem dado a devida importância à temática. Percebemos que indiretamente a escola não tem desempenhado uma educação antirracista, reproduzindo o padrão da sociedade, predominante nos meios de comunicação e na vida social, e isso precisa ser revertido.

Soma-se a isso, a ausência de um comportamento decolonizador na educação, sobretudo, nas práticas do docente. Primeiro, como apresenta Lopes et al. (2020, p. 2-5), muitas vezes, educadores, “ao invés de produzirem uma nova visão de mundo, acabam por repetir estereótipos de exclusão, junta-se o fato de haver uma carência gritante na formação de práticas pedagógicas carentes de políticas na formação de professores”. Tudo isso, somado à falta de preparo pedagógico, propiciando a repetição do discurso colonial e a ausência de perceber o docente negro apenas como professor e não como um negro que é professor, parece negar o lugar de fala do indivíduo, então, ele precariamente fala de racismo sem se colocar no centro da discussão.

Anjos et al. (2013), a exemplo do que foi exposto, quando propôs dar a palavra aos professores para tratar de racismo na escola, objetivando mostrar a percepção de professores quanto ao tema e suas principais consequências no processo ensino-aprendizado de ensino fundamental e médio, analisa o comportamento do racismo entre seus alunos, mas não como alguém que faz parte do grupo discriminado. Sua pesquisa mostra professores que diante de uma fala racista entre um aluno e outro encerra a discussão apenas obrigando um a pedir desculpas ao outro.

Notadamente, percebemos a falta de preparo e/ou de percepção de uma situação racista, em estando o professor diante de tal cena contribui para um resultado teratológico onde um aluno não arrependido pede desculpas pela ofensa e o outro aluno perdoa por obrigação. Todas as vezes em que isso ocorre, perde-se a oportunidade de trabalhar a questão, e de educação ao alunado para desestruturação do racismo.

Lopes et al. (2020, p. 3) traz uma crítica muito pertinente sobre esse aspecto: “que o centro da educação deve ser deslocado dos conteúdos para o interesse genuíno do aluno”. Cunhou-se, assim, o termo “ensino centrado no aluno”, um modelo democrático de educação em que o papel do professor passou a ser o de facilitador da aprendizagem. Logo:

A compreensão de Educação Centrada em Estudantes (ECE) enquanto uma prática educativa que, por meio da aprendizagem significativa e de todas as atitudes facilitadoras da ACP, promoveria rachaduras nos modos de ser e fazer nos espaços educacionais, promovendo transformações de posturas individuais, coletivas e estruturais. (LOPES et al., 2018, p. 3-4)

Lamentavelmente, também, Anacleto (2013, p. 395) constata em sua pesquisa que percebeu “professores e educadores desinteressados, desinformados e mesmo despreparados para tal reflexão”. Onde está o posicionamento do (a) professor (a) quanto à questão da discriminação racial? Seria desinteresse ou despreparo? Ou talvez faltasse tempo para abordar o assunto diante de um cronograma escolar apertado? [...] Infinitas questões podem ser levantadas, mas uma coisa é certa, trabalhar a dimensão racial é necessária.

Em relação às tantas questões levantadas por Anacleto, Oliveira (2012, p. 6) percebeu em sua pesquisa que “da mesma maneira [...] algumas ações discriminatórias carregadas de sutilezas não são entendidas como racismo, o que leva muitas professoras da educação infantil a acreditarem que a discriminação racial não deva ser pauta desse nível de ensino”.

Alves (2012) e Gomes (2013) propuseram discutir as particularidades e possíveis relações entre educação, cultura, identidade negra e formação de professores/as, tendo como enfoques principais a corporeidade e a estética no intuito de combater racismo com ações pedagógicas; e educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo, as particularidades e possíveis relações entre educação, cultura, identidade negra e formação de professores/as, tendo como enfoques principais a corporeidade e a estética. Para tal, apresenta a necessidade de articulação entre os processos educativos escolares e não-escolares e a inserção de novas temáticas e discussões no campo da formação de professores/as. Acreditando as autoras, serem esses os caminhos proveitosos para os docentes, sobretudo, os docentes negros, tendo condições e capacidade de reconhecer situações de racismo e conseguirem dar respostas que caminhem para suficiência de superação do racismo, pelo menos no ambiente escolar, o que, no fim, terá condições de mudar a sociedade.

Em resposta a essas evidências de perpetuação do racismo e ausência de respostas eficazes no seu combate, Lopes et al. (2020) traçam possibilidades de uma releitura latino-americana decolonial das teorias e posturas educacionais fundamentadas na *Abordagem Centrada na Pessoa (ACP)* – pensada enquanto um modelo epistemológico da psicologia para práticas educativas. Uma proposta inovadora e necessária na construção de uma sociedade com indivíduos que consideram os corpos negros dotados de dignidade e respeito, como de fato o são. E, ainda, sua proposta decolonizadora vislumbra a descontinuidade da reprodução das desigualdades, inclusive a racial.

Evidentemente que ainda “enfrentamos uma série de dificuldades para efetivar o trabalho com a educação das relações etnicorraciais nos sistemas de ensino e nas escolas” (SOUZA et al., 2017, p. 24). Somado a isso, é preciso que se analise que o racismo interfere na escola para que os resultados não sejam satisfatórios. “A escola precisa ser ambiente de desenvolvimento de programas com a finalidade de valorizar diferenças de cada povo para que haja respeito e, assim, promover o respeito mútuo entre as pessoas” (ALVES, 2012, p. 7):

A baixa representatividade do tema na pesquisa acadêmica passa muitas vezes despercebida pela maioria, que não percebe o ambiente acadêmico, idealizadamente ilustrado, como parte do sistema reprodutor de injustiças e silenciamentos. A falta de dados sistemáticos sobre a composição racial dos docentes e pesquisadores nas universidades públicas e agências de fomento merece uma profunda reflexão. Alguns esforços têm sido feitos no sentido de avançar o estado da arte deste tema, principalmente por trabalhos acadêmicos que se valem da coleta e análise de narrativas de docentes negras e negros. (QUINTÃO; De PAULA, 2021, p. 6)

Segundo Santos et al. (2021, p. 49), “cada uma das leis aprovadas, bem como os posicionamentos do Supremo Tribunal Federal (STF), teve que alcançar a agenda decisional das instituições e obter aprovação. Em nenhuma das fases o racismo diminuiu seu poder de pressão”. Diante disso, Nobrega (2020, p. 38) afirma que “não se pode afirmar que direitos criam direitos; o que se busca é o reconhecimento que assegure os direitos humanos, e o mesmo deve ocorrer dentro e fora da aplicação das normas”.

As obras agrupadas para esta pesquisa discutem as diversas formas como se dá a manifestação racista, o preconceito e os métodos estereotipados no corpo negro. Mais que pelas ações individuais, o racismo se apresenta como um projeto mórbido estruturado e institucionalizado e quase que inconscientemente o fazemos perpetuar em nossas relações enquanto que, por ação do Estado, são tomados provimentos legais que não reparam desigualdades, mas, antes disso, as negligencia ou tomam conscientemente a escolha de deixar a própria sorte os que se encontram em situação de vulnerabilidade em virtude da cor de seu corpo.

Alguns professores, por déficit de capacitação ou até mesmo por preconceitos neles introjetados, não sabem identificar situações de discriminação no ambiente escolar e, especialmente na sala, momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e sensibilizar seus alunos sobre a relevância e a riqueza que ela traz à cultura e identidade nacional. (SILVA et al., 2013, p. 11)

A partir disso, o projeto caminhará por construir a relação que existe no processo que envolve a territorialidade expressa dos professores e professoras negros cerceados pela discriminação racial em todas as suas formas, em especial, a estrutural e institucional. Procuramos discutir ainda a territorialização que vem a ser a conquista dos seus direitos a

viverem suas características de grupo e individuais no ambiente escolar.

O modelo cívico brasileiro é herdado da escravidão, tanto o modelo cívico cultural como o modelo cívico político. A escravidão marcou o território, marcou os espíritos e marca ainda hoje as relações sociais deste país. Mas é também um modelo cívico subordinado à economia, uma das desgraças deste país. (SANTOS, 1996-1997, p. 135)

Almeida (2019, p. 40-44) relaciona o racismo a uma construção política, histórica e inerente a um “processo de subjetividades” [...] cuja consciência e afetos estão de algum modo conectados com as práticas sociais, neste sentido, o racismo se explica pela desigualdade racial e uma naturalização da violência racial”. O autor, em sua obra *Racismo estrutural*, trabalha o conceito a partir do que o Estado tem adotado como políticas sociais, ou mesmo na ausência delas. Antes disso, foi importante conceituar o racismo estrutural diferenciando-o do racismo institucional, e até mesmo o racismo individual, chegando a uma breve conclusão de que “o racismo é uma relação estruturada pela legalidade”.

Portanto, e considerando a relação estruturada pela legalidade do racismo, essa delimitação é importante ao analisarmos o território escolar, pois trata-se do lugar onde se constitui a referência da formação da identidade dos indivíduos.

A escola é referência na construção da identidade de indivíduos e grupos sociais, dignificando os mesmos. Entretanto, a escola reproduz exatamente o “capital cultural” da classe dominante que em sua maioria é branca. Estes detêm os significados culturais, hoje, mais valorizados, promovendo assim a violência simbólica, tornando o racismo como “normal”. (SILVA et al., 2013, p. 14)

Essas definições são importantes para esta discussão, quando por meio das formas de racismo, relações são estabelecidas e poderes são constituídos. Além disso, importa considerar que o racismo adquiriu ao longo dos anos, no Brasil, um estado de normalidade, se infiltrou em nossas conexões, de modo que agimos e nos submetemos aos modos de racismo sem nos darmos conta. E a permanência deste modo de segregação vigora quando não se debate o racismo a partir de sua existência na estrutura das instituições e das vinculações sociais e violentas.

Achille Mbembe (2018) apresenta sua preocupação com aquelas formas de soberania cujo projeto central não é a luta pela autonomia, mas “a instrumentalização generalizada da existência humana destruição material de corpos humanos e populações”. Citando Hegel, Mbembe diz que isso ocorre da seguinte forma:

Primeiro, o ser humano nega a natureza (negação exteriorizada no seu esforço para reduzir a natureza suas próprias necessidades); e, em segundo lugar, ele ou ela transforma elemento negado por meio de trabalho e luta. Ao transformar natureza, o ser humano cria um mundo; mas no processo, ele ou ela não exposto (a) sua própria negatividade. (MBEMBE, 2018, p.10-11)

Portanto, buscar por uma educação decolonial<sup>35</sup> propõe uma mudança na estrutura dos nexos sociais na expectativa de que a proposta de maior envolvimento e participação cidadã no desenvolvimento da comunidade provoque, concomitantemente, a erradicação da institucionalização racial. Não se trata de buscar colocar a pessoa negra em posição de destaque diante dos demais indivíduos, mas de colocá-los no meio da vida social em todos os seus aspectos, proposta trazida por Lélia Gonzales e Carlos Haselbalg (1982) em *Lugar de negro*.

Sendo assim, o processo educativo decolonial é uma das principais ferramentas a ser utilizada para que a afirmação da cidadania da pessoa negra se fundamente na sociedade, pois até aqui tem sido por meio e pela força dele que o racismo estrutural se perpetua. Conforme aponta o jurista Adilson Moreira (2019, p.102), se os obstáculos raciais não forem vistos do ponto de vista do racializado, pouco se tem a mudar sendo que “as instituições sociais geralmente operam de acordo com os interesses dos membros do grupo racial dominante”.

Tendo a docência também como um lugar de fala numa ação afirmativa e de descolonização do corpo negro diante do branco, podemos então comungar do que Frantz Fanon (1968) afirma, adaptando à nossa discussão: a descolonização<sup>36</sup> jamais passa despercebida porque atinge o ser, modifica fundamentalmente o ser, transforma espectadores sobrecarregados de inessencialidade em atores privilegiados. Logo, o processo necessário para se desconstruir toda a imagem negativa atribuída ao corpo negro passa por uma mudança fundamental que possa transformar os atores sociais. Dar lugar ou deixar ocupar o lugar que lhe é de direito e modificar o discurso segregacionista a fim de que também as legislações criadas para ações afirmativas tenham função decolonial.

Os autores e as obras foram catalogados segundo a sua necessária contribuição para a

---

<sup>35</sup> O pensamento decolonial é um pensamento que se desprende de uma lógica de um único mundo possível (lógica da modernidade capitalista) e se abre para uma pluralidade de vozes e caminhos. Trata-se de uma busca pelo direito à diferença e a uma abertura para um pensamento-outro. Entende-se que a proposta decolonial propõe questionamentos do profundo eurocentrismo que desqualificou o pensamento dos sujeitos coloniais e permite que se pensem novas formas de (re)contar a história agregando valores e conhecimentos do povo negro, invisibilizado na construção epistemológica da América Latina. Exemplo disto são os autores: Aníbal Quijano com a colonialidade do poder, Ernesto Dussel e a filosofia da libertação, Immanuel Wallerstein com a teoria do sistema-mundo, entre outros. Além dos clássicos do pensamento negro já produzidos, como os de Frantz Fanon e Aimé Césaire. A decolonialidade é tratada pela pesquisadora Catherine Walsh e outros autores que utilizam a palavra “decolonial” para fazer referência a ela. Esse conceito diz respeito a um projeto de transgressão histórica da colonialidade. A partir da noção de que não é possível desfazer ou reverter a estrutura de poder colonial, o objetivo dele é encontrar meios para desafiá-la continuamente e romper com ela. Ver mais em: [Decolonial e descolonial: qual a diferença entre os termos? | Hypeness inovação e criatividade para todos](#). Acessado em 15 de outubro de 2022.

<sup>36</sup> A **descolonialidade** é abordada principalmente nas obras de Quijano e é a ela que se referem quando utilizam o termo “descolonial”. Está ligada às lutas anticoloniais que marcaram as independências das antigas colônias e pode ser definida como um processo de superação do colonialismo e das relações de opressão que ele causou. Ver mais em: [Decolonial e descolonial: qual a diferença entre os termos? | Hypeness inovação e criatividade para todos](#). Acessado em 15 de outubro de 2022.

discussão do problema de pesquisa. O caminho ao encontro delas foi lento e demorado, pois havia a necessidade de se fazer sua leitura dentro do propósito pretendido. Através de recomendações de professores do programa, colegas do mestrado, professores convidados e de revisões sistemáticas de literatura, foi possível conhecer os autores e suas contribuições pontuais.

Para esta pesquisa, faz-se necessária a contextualização do racismo nos termos apresentados, sejam eles: estrutural e institucional, utilizando o estudo de Almeida (2019) e Munanga (2004). Nessas obras, os autores tratam das formas de racismo enraizadas na formação do brasileiro e como isso formata as desigualdades entre o povo brasileiro. O esclarecimento desses conceitos irá congratular para que os meios estruturantes do racismo trabalhados por Mbembe (2014, 2018) sejam entendidos na forma em como os corpos negros são entendidos numa sociedade capitalista de formação eurocêntrica em que o próprio negro tem dificuldade de reconhecer seu corpo como território sob seu próprio poder, inclusive em como os próprios negros são impedidos de viverem suas características étnicas, trabalhadas por Fanon (1968) e Bairros (2011). Adiante, as discussões sobre o lugar de fala do negro e o estereótipo do corpo serão explorados a partir das obras de González (1982), Nascimento (1974), Martins (2002) e Rodrigues (1979).

Caminhando no embasamento das obras serão discutidos os espaços da discriminação racial na perspectiva de Waldman (2003) em consonância com as legislações educacionais afirmativas Brasil (2003) e Brasil (2010).

O corpo como elemento material e inerente à existência dos seres humanos, sempre foi de fundamental importância para a produção e reprodução espacial. Assim, o corpo é produto e produtor das relações sociais e territoriais. O corpo é um elemento sui generis nas relações sociais estabelecidas sobre uma base material, isto é, a terra. Nestes aspectos, o corpo é elemento que cria relações, cria espaços e é espaço em constante movimento, vida e reprodução das relações. Criase criando espaços. Ao mesmo tempo em que cria seu espaço de vivência “está se criando” espacialmente. (MONDARDO, 2009, p. 3)

Perceba que Mondardo (2009) apresenta o corpo como um território indissociável da relação de poder, sendo ele um primeiro território transgredido pelo poder sofrido, mas que não se abandona em ser apenas passivo. Toda a discussão de território também parte do princípio de que o corpo é base para todo o sentido de espacialidade e do próprio poder.

Logo, esta pesquisa analisa a definição de território para embasar o estudo na perspectiva da geografia humanista e, também, afortunadamente, mostrou a importância das manifestações do corpo, sobretudo a importância de sua compreensão. Nos cabe, portanto, agora, compreender, conhecer de forma aplicada a relação territorial com o corpo enquanto

primeiro território e a docência, ou seja, o corpo negro docente.

Antes, é válido reafirmar que “o corpo em performance, é o lugar do curvilineamento ainda e já é, do que pôde vir a ser, por sê-lo na simultaneidade da presença e da pertença” (MARTINS, 2002, p. 77). Nisso, a compreensão do sentido do corpo é indissociável da interpretação de um determinado território, a meu entender, numa cíclica sobreposição de poder:

Inspirado no seu próprio corpo, o homem concebeu relações e reconhecemos no nosso corpo ou no das pessoas que conosco se relacionam um dos diversos indicadores da nossa posição social e o manipulamos cuidadosamente em função desse atributo. (RODRIGUES, 1975, p. 45)

Ao docente negro, existe a necessidade de olhar o mundo a partir do seu próprio corpo, considerando todas as marcas que ele carrega, marcas não físicas, mas históricas. Existe a necessidade demasiada em estabelecer suas raízes para que possa crescer intelectualmente e adquirir argumentos para se impor. Somado a isso, para Makeba, a manifestação de seu “*corpo como território é de resistência, a gente luta para sobreviver, por que sobrevivemos à indiferença. Porém, são processos que têm que olhar juntos, que precisam andar juntos, meu corpo não escolhe se eu quero sair de casa, ele existe, então, o meu corpo e minha percepção sobre meu corpo nesse espaço é de ser resistência*”.

Para Fanon (1968), o negro, tendo sua territorialidade ainda colonizada e que exige desnudar os fatos para mostrar a história do seu corpo, deve se comprometer a conhecer seu próprio povo. Assim, é muito comum, nós negros não nos familiarizarmos como herdeiros de África, muito pelo contrário, há quem se ofenda quando essa analogia é feita.

Nas tradições rituais afro-brasileiras alerquinados, pelos diversos valores simbólicos constitutivos, o corpo é um corpo de adereços: movimentos, voz, coreografias, propriedade de linguagem, figurinos, desenho na pele e no cabelo, adornos e adereços, gravam esse corpo estilística e metonimicamente como *locus* e ambiente do saber e da memória, escrevem história. (MARTINS, 2002, p. 78)

Logo, é notável que, ainda que falte ao brasileiro negro, em especial o docente, a familiaridade como filho da África, suas expressões são marcas corporais de jeitos e comportamentos que demonstram a particularidade de um corpo que é inigualável culturalmente; nenhum corpo é igualável.

Numa sala de aula, não só a cor de nossa pele demonstra nossa matriz, mas a presença do corpo negro traz consigo todo um desenvolvimento que é particular ao negro. Para Leda Martins (2002, p. 78), “o corpo é um portal que se interpreta e inscreve, significa e é significado”, logo, é um celeiro de memória. Acredito que seja essa uma explicação aceitável

para entender a semelhança entre a corporeidade entre o povo negro para além da cor da pele.

Desse modo, e sabendo da existência de uma relação de poder, os corpos negros sendo particularmente territórios individuais acabam por ter de se submeter ao poder de um agente que reúne mais forças que ele. Ainda que um território não seja eliminado em face da existência de um exercício de poder maior, acaba por diminuir a força de atuação do agente menor. Falo da relação entre Estado e o corpo-negro-território.

Já discutimos de onde vem todo o poder do Estado e toda a flagelação do corpo negro. O que procuramos entender é como o corpo negro pode se colocar e assumir posição merecidamente social, com a presença de um agente tão forte (o Estado), que cerceia sua existência. Dessa forma, “o poder assume através do ordenamento territorial uma importância estratégica e coercitiva no controle” (MONDARDO, 2009, p. 4). E quem define esse ordenamento efetivamente é o Estado.

Portanto, é o Estado o estruturador das relações no que diz respeito às vivências miscigenadas do povo brasileiro. E é também quem por meio de suas políticas pode acelerar, ou quando menos, dar condições para que todos os sujeitos sociais usufruam de sua plena cidadania.

Assim, é a relação do poder e do indivíduo, estão atreladas às relações sociais. Estas relações se dão fundamentalmente através da política, onde o Estado e as classes dominantes impõem suas formas-conteúdos de organização dos corpos e assim dos arranjos do espaço. (MONDARDO, 2009, p. 8).

Pelos fatores já expostos, chegamos ao resultado de que o corpo negro, tornou-se objeto não respeitável e por isso facilmente se pode questionar sua conduta, sua intelectualidade, sua moralidade e capacidade ordeira de convívio social. Isso que chamamos de estereótipo, chega junto com um docente em sua sala de aula, na reunião de pais ou do colegiado, na comunidade escolar no geral. A desconstrução disso é um caminho longo.

A questão de uma leitura geográfica proposta neste subtítulo aponta uma necessidade de se apresentar também em forma de questionamentos. Territórios são mais que delineamentos físicos e bem delimitados; corpos são mais que um esqueleto revestido de carne. Isso revela a pluralidade de leituras possíveis para se entender nosso modo de conceber o outro na sociedade, principalmente, aqueles que precisam viver um resgate de memória. Com essas considerações, é evidente que uma sociedade com oportunidades iguais entre seus cidadãos se constrói levando em conta os múltiplos territórios formados por corpos dotados de subjetividade e que deve superar o modo positivista de construção histórica para que se perceba seu progresso.

Não obstante, ao fim da formação educacional, e aqui acrescento a de um docente negro

nas instituições de ensino, sob este ainda presente modelo eurocêntrico, os docentes negros “estarão aptos a começar a vida de homem branco americanizado ou europeizado” como aponta Woodson (2021, p. 15). E o choque vem ao perceber que o mediador do conhecimento não é branco.

O entendimento desse contexto revela que o corpo, como suporte de construção da identidade negra, ainda não tem sido uma temática privilegiada pelo campo educacional, principalmente pelos estudos sobre formação de professores e diversidade étnico-cultural. E que esse campo, também, ao considerar tal diversidade, deverá se abrir para dialogar com outros espaços em que os negros constroem suas identidades. (GOMES, 2003, p. 167).

Partindo para as experiências dos participantes da pesquisa, a percepção de território está totalmente ligada à condição cartesiana para os docentes Jafari, Folayam, Chiamaka e Diata. Esta, leciona geografia, mas fora da abordagem humanista, como prevê o currículo escolar. Ainda, assim, a professora Diata, mesmo sem o uso do conceito, entende que as expressões corporais da pessoa negra e sua visão de mundo são características particulares dos indivíduos ou do grupo a que pertencem. Além do que, para Diata, assumir sua negritude em sua plenitude é o meio mais prático de impor-se nos ambientes.

A questão territorial do corpo negro, apesar de ser desconhecida para quatro dos oito docentes entrevistados, como temos apresentado, facilmente, foi compreendida em suas falas, na medida em que descreviam suas experiências de vida e origem. Quando falavam dos incômodos que seus corpos causavam a algumas pessoas ou como se veem obrigados a se afirmarem capazes de estarem ou estão, isso leva Yejide a dizer: “*sinto orgulho de chegar onde cheguei*”, porque não foram poucos os obstáculos a serem superados. Com exceção do professor Jafari, que mesmo ao relatar situação de menosprezo em virtude da roupa que usava, não se recorda disso ter ocorrido em virtude de sua cor.

Ocorre que, quando normalizamos as mais frágeis indignidades, banalizamos o combate ao racismo, aos que de fato desconhecem como identificar essas situações, cabe a nós que sabemos, chamar essas pessoas ao entendimento. Por outro lado, não fazer o mínimo esforço para saber se tais situações seriam vividas na mesma intensidade se fosse um corpo branco, já se trata de escolha, e, em último caso, de contribuir para a continuidade do racismo.

Também, quanto ao seu sentimento de pertencimento ao lugar, ainda que sejam professores e o ambiente comum seja a escola, para eles, existe um espaço de tempo necessário para que se sintam pertencentes aos espaços do território escolar onde atuam. Isso, diante de um sentimento comum que todos manifestaram de ter que conquistar o direito de estar ali e de se fazer respeitado.

E o desafio que relatam ocorre não apenas entre docentes-docentes, mas entre docentes-alunos e pais de alunos. Em muitas situações, os docentes não são reconhecidos nem mesmo no seu campo de trabalho: *“eu nunca fui confundida com alguém de outra função diretamente, talvez alguém me viu pela escola e pensou:- aquela ali é uma auxiliar de serviços, e eu não tenha tomado conhecimento desta opinião, mas eu tenho colegas que, sim, que foram para pegar edital e a pessoa da secretaria que os atendeu falar: ‘-não tem edital para auxiliar de serviços, hoje’. Isso foi dito a eles por serem pretos”*, afirma Makeba.

Esses corpos negros são antes confundidos como executores de outras atividades que não as de docentes, ponho isso da minha parte sem desmerecer qualquer outra função. Entretanto, o que obtive dos participantes foram as experiências de terem sempre que confirmarem serem docentes. A professora Folayam relatou o seguinte sobre ter sido confundida: *“ah! Eu já. Na reunião de pais. Quando eu entrei na sala, os pais... tinham alguns pais que olharam para mim... eu senti que era por isso que eles falaram assim: ‘- essa que a professora?’”*

Os olhares que discriminam, as perguntas inocentes que subestimam, o disfarce dos incômodos que sentem ao ver um negro em uma posição de destaque, ou ter que dar respaldo à fala da professora negra quando o baixo desempenho do aluno ou sua indisciplina é relatada aos pais. Outra situação semelhante conta a professora Érika enquanto estudante na graduação: *“sim, quando frequentava a biblioteca da faculdade eles sempre achavam que eu era a pessoa que estava limpando. Quando alguém na biblioteca tinha uma dificuldade de ser atendido e eu estava presente, todas as vezes que eles iam reclamar, xingar, os xingamentos, direcionamentos era sempre mais a mim do que as outras pessoas estavam ali presente”*.

Situações, assim, de confusões, dúvidas, comparações que inferiorizam ou questionam as capacidades dos negros, emoldurando a indignidade imposta ao corpo negro. São territórios constantemente violados pelas interpretações precipitadas e substancialmente submetidas a julgamentos pejorativos. Um corpo negro é visto como algo de menor importância. Nós, brasileiros, nos acomodamos a essa configuração: de negros em subempregos, servindo, coadjuvando, negros na mendicância ou na vadiagem e o negro causa espanto quando, menos inoportuno, um negro graduado.

Retomando, a formação docente deve considerar a determinação das territorialidades a partir de sociedade que possua uma dinâmica de territórios, onde se compreende a necessidade de conhecer a pessoa negra e sua subjetividade a partir de uma formação decolonial.

Neste capítulo, o objetivo foi analisar as histórias ligadas ao racismo na formação docente e a vivência do racismo bem como a forma como os docentes entrevistados percebem

tais experiências, tendo possíveis ações afirmativas como um instrumento potencializador na formação do docente e, para isso, recorremos a primeiro conhecer como os docentes participantes da pesquisa foram ou não atingidos por tais políticas. Consideramos seus benefícios e os erros de sua aplicabilidade quando não se conhece os indivíduos a quem essas políticas se dirigem. Em seguida, os estudos revelaram a necessidade das desconstruções preconceituosas em torno do corpo negro que são necessárias para junto à ação do Estado. Os indivíduos, a partir de uma transformação sociocultural, extirpem o racismo individual e institucional. E não menos importante, analisamos o contexto do entendimento desses profissionais a partir de suas contribuições nas entrevistas.

A leitura territorial foi decisiva no sentido de possibilitar este estudo, em que se denota por meio dela o exercício de poder do estado dos indivíduos. Somente após esta perspectiva, pudemos compreender se essas políticas objetivam a correção das desigualdades sociais ou se são apenas uma resposta rápida para aplacar as discussões sobre a desigualdade racial.

Buscamos compreender o corpo, entendido como território, numa releitura que “se diferencia por identificar que do próprio devir da dimensão vivida surjam territórios: o poder que delimita e influencia as dinâmicas vem das ações dos indivíduos” (DE PAULA, 2011, p. 109). Portanto, essas ações que, por vezes, rememoramos, devem ser compreendidas para melhor promoção das pessoas vítimas de racismo.

Percebemos, portanto, que os docentes, em suas vivências em face do aspecto racial, refletem, em boa medida, a realidade da população negra brasileira. Nesse recorte, encontramos aqueles que têm facilidade não só em reconhecer situações racistas, mas também conhecem as armas eficazes de denunciá-las e lutar contra sua perpetuação.

Por outro lado, em virtude de todo o contexto sociocultural, houve, entre nossos entrevistados, aqueles que agem de forma cautelosa ou não sabem como se portar ao ser racializado e que possivelmente recorreriam ao registro policial para registrar uma ofensa, mas que, na prática, lhes faltam argumentos para se defenderem dos atos racistas.

É importante dizer que não importando seus engajamentos ativistas, as referências familiares e acadêmicas, todos eles sofreram ao longo da vida o peso do racismo, além do que o entendimento de que vivemos em uma sociedade racista, é do conhecimento de todos eles.

Então, concluo que mapeamos os docentes negros entrevistados quanto a sua atuação nos estabelecimentos de ensino e como compreendem o papel que desenvolvem enquanto docente. Conhecem a relação territorial como corpo território e a docência. Ainda que, para alguns dos docentes entrevistados, a leitura utilizada a partir dos estudos territoriais fosse um dado novo, sua percepção do negligenciamento das subjetividades e da dimensão vivida do

corpo negro era evidente durante o exercício de seu trabalho. Além disso, como prevíamos, o racismo não é tratado nos estabelecimentos de ensino em que atuam, tendo o professor como o indivíduo racializado.

Por fim, ao longo do texto, comprovou-se a ausência da democracia racial, uma vez que a sociedade é formada por indivíduos que não se reconhecem, ou que não são reconhecidos em seus plenos direitos. Vimos, ainda, que a sensação de não pertencimento chega no ambiente escolar e acaba por moldar ou influenciar os habitantes do lugar, ao ponto de não provocar a discussão plena do que causa tanta pobreza e desigualdades no Brasil. Mas, que, sobretudo, os docentes entrevistados veem na educação uma oportunidade, se não a melhor, para que, formando cidadãos melhores, se possa almejar uma sociedade que de fato viva numa democracia racial.

#### 4 RACISMO, TERRITÓRIO ESCOLAR E VIOLÊNCIA

*Os meus olhos coloridos me fazem refletir,  
Eu estou sempre na minha e não posso mais fugir.  
Meu cabelo enrolado, todos querem imitar.  
Eles estão baratinados, também querem enrolar.  
Você ri da minha roupa, você ri do meu cabelo,  
Você ri da minha pele, você ri do meu sorriso.  
A verdade é que você Tem sangue crioulo, Tem cabelo duro,  
Sarará crioulo.*

*Sandra de Sá<sup>37</sup>*

Nesta pesquisa, muito em particular, na contribuição dos docentes participantes, foi possível perceber a origem social envolvida em carências e a falta de oportunidades de caráter social. O que levaram essas pessoas a, durante a vida, trabalharem e estudarem, simultaneamente, mas sem uma perspectiva concreta de uma profissão graduada no futuro. Esses docentes exerceram, antes da graduação, as funções trabalhistas de empregada em domicílio, vendedora, vendedor, vigilante de banco, babá e do lar.

Não é normal que uma sociedade discuta progresso, economia, cultura, educação, saúde ou qualquer outro assunto de interesse social, sem questionar se todos os cidadãos terão acesso a essas conquistas. E, no caso de todos terem esses acessos, qual seria a qualidade desses alcances sociais? Poderíamos discutir este último ponto, porém vimos nas páginas anteriores que não só não existe essa igualdade de oportunidades, como que estando errado nesta análise e em havendo uma pretensa igualdade, ela certamente é de caráter mais demagógica que eficaz.

É oportuno que possamos analisar o ambiente escolar sob as formas do poder do racismo, do poder da violência e do poder do território, visto que esses três conceitos operam de modo conjunto, influenciando os resultados produzidos nesse ambiente.

Nesta análise, é preciso considerar que o racismo é uma das formas mais brutais de violência contra o corpo negro e que o poder da violência racista vem a se manifestar de forma concreta ou simbólica no que já definimos anteriormente como nosso território de análise.

Dessa maneira, sob essas variadas formas de poder nas relações, se encontram os corpos

---

<sup>37</sup> Segundo o blogspot armazém de texto, a composição traz indagações e afirmações, pois têm uma mensagem muito forte, que afirma a identidade negra por meio da valorização da beleza do “cabelo duro, sarará.” “Aborda o Racismo. Inicia-se a música com estes versos, porque são traços tipicamente brancos e “me fazem refletir”, pois a verdade é que todo brasileiro tem sangue crioulo, tem cabelo duro. Fala da crítica direta governo, pela intolerância e racismo, baseado pelas roupas que usava e seu modo de comportar levantando suspeitas ao governo. A força do negro é reflexo de toda indignação, revolta, descontentamento, orgulho, força de vontade, luta por igualdade e, principalmente, amor pelo que é, pela sua cor, seu cabelo, sua cultura e seus ideais”, reforça o blog. Disponível em: < [ARMAZÉM DE TEXTO: HINO DA CONSCIÊNCIA NEGRA - MÚSICA\(ATIVIDADES\): OLHOS COLORIDOS - SANDRA DE SÁ - CONSCIÊNCIA NEGRA - COM GABARITO \(armazemdetexto.blogspot.com\)](http://armazemdetexto.blogspot.com) > Acessado em 27 de setembro de 2022.

que sofrem suas ações e, também, precisamos considerar que atuam e influenciam nessas relações. Seja pela estrutura do Estado ou ações individuais das pessoas, a violência caminha junto com indignidades impostas ao corpo negro que, em muitos casos, está presente quando analisamos a desigualdade étnico-racial.

Para De Paulo (2015, p. 84), “a magnitude da violência racial assume dimensões profundamente inquietantes. A naturalidade com que se convencionou tratar da problemática racial brasileira reflete uma lógica social marcada pela discriminação, estigmatização e criminalização do ‘diferente’. Porém, Cirqueira (2010, p. 54) “observa que a construção do ser negro, possui uma dimensão histórica e geográfica quando as ciências racialistas por meio da antropologia e da frenologia<sup>38</sup> esquadriavam o corpo negro afim de deslindar suas almas”.

Nesse contexto, até mesmo a violência racial contra o corpo negro foi gestada quando se considerou ou permitiu que nossos corpos fossem descaracterizados supostamente por uma incapacidade genética, que nos impossibilitaria de sermos pensantes, que pudéssemos produzir algo para além do serviço braçal.

Essa deformação violenta de nossos corpos, quando atinge as mentes das pessoas no dia a dia, torna quase que impossível a percepção de que o corpo de uma pessoa negra seja visto como respeitável. Além do que a violência se incube de gerar mais visões distorcidas desses corpos, onde já se chegou acreditar que “a criminalidade física e hereditária detectável em qualquer sociedade estivessem conservados os extintos brutais e dos africanos”( CIRQUEIRA, 2010, p. 54), dos quais nós afro-brasileiros descendemos.

De Paulo (2015, p. 148) diz que,

A base dessa trajetória analítica segue o curso da história do Brasil, a partir dos escombros do antigo modo de produção baseado na escravidão, para sugerir que os aspectos ideológicos que formataram “um não lugar” nas sociedades de classe para o elemento negro persistem até os dias atuais.

O autor ainda complementa:

As alterações verificadas nas condições de vida do conjunto da sociedade e as novas formas políticas da dominação burguesa permitiram a manutenção da violência racial sem deixar de levar em consideração as contribuições simbólicas e culturais da população negra. (DE PAULO, 2015, p. 148).

Contudo, possivelmente, os desassombros em torno das violências contra pessoas negras

---

<sup>38</sup> A **frenologia** é uma teoria, popularizada no início do século XIX, que liga a forma e a medida do crânio aos traços de personalidade, a frenologia foi recebida com ceticismo mesmo em seus primeiros dias e agora é considerada uma pseudociência, desenvolvida através da aplicação indevida do método científico. Disponível em:<[Frenologia, Teoria, Cérebro, O que é Frenologia \(portalsaofrancisco.com.br\)](https://portalsaofrancisco.com.br/arte/frenologia)> Acessado em 13 de outubro de 2022.

já não atraem, como deveriam, os holofotes e a atenção da população para questionar o porquê de haver tantos negros em situação de criminalidade, ou postos nessa condição, ou confundidos com pessoas nessa condição. Ainda insisto que a normalização da violência racial, inclusive alimentada pelo Estado, mantém os corpos negros nessa realidade.

Ainda é possível relacionar que a violência racial seja o exercício de poder das instituições vinculadas ao Estado e a escola também o é. Vem a ser o exercício de poder do Estado no controle dos indivíduos e, portanto, da sociedade, a fim de gerar nela seus resultados esperados. Sendo assim, aos negros brasileiros, sempre houve a impossibilidade produzida nas dificuldades de ascenderem a condições melhores na sociedade.

Evidentemente, como já demonstrado, a violência racial alcança o espaço escolar e antes que a escola consiga construir indivíduos novos, ela deve se dedicar a desconstruir muitos conceitos tortos e desmedidos no arcabouço de visão de mundo e deficiências culturais que trazem as pessoas naquele espaço. Além disso, relembro que falta ao docente e a todo o funcionamento de uma escola as ferramentas necessárias para evitar as formas de violência, sobretudo a racial. Pois, é diante de não saber como agir, ou agir de forma incorreta, é que, em certa medida, tornamos o racismo forte dentro da escola.

Quando professores não são formados para reconhecerem essa violência em seu entorno, acabam, por exemplo, em tornar apenas um comentário de mau gosto, o tom pejorativo usado por um colega, ou mesmo o racismo recreativo utilizado em suas aulas e podem gerar traumas significativos nos alunos negros racializados. É nesse sentido que Almeida (2019, p. 42-43) observa que:

O racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional. Após anos vendo telenovelas brasileiras, um indivíduo vai acabar se convencendo de que mulheres negras têm uma vocação natural para o trabalho doméstico, que a personalidade de homens negros oscila invariavelmente entre criminosos e pessoas profundamente ingênuas, ou que homens brancos sempre têm personalidades complexas e são líderes natos, metódicos e racionais em suas ações. E a escola reforça todas essas percepções ao apresentar um mundo em que negros e negras não têm muitas contribuições importantes para a história, literatura, ciência e afins, resumindo-se a comemorar a própria libertação graças à bondade de brancos conscientes.

O fato de todos os participantes não terem a docência como uma carreira planejada, indica que o encontro dessas pessoas e a graduação em alguma licenciatura ocorreu devido às condições financeiras em primeiro lugar, pois são cursos de baixo valor e de grade curricular não muito extensa; em segundo lugar, porque foram convencidos por familiares, amigos ou conhecidos: *“na época, eu tinha separado do meu marido e tinha três filhas pequenas, né, para*

*cuidar delas. Precisei de um emprego e estava tudo muito difícil. Houve uma época na faculdade que fui notificada por atrasar seis meses da faculdade, mas umas alunas se juntaram e se oferecerem para quitar a dívida, para que eu não abandonasse o curso, meu trabalho não gerava o necessário para cuidar das filhas e pagar a faculdade” - FOLAYAM.*

Vale ressaltar, tomando esse relato de Folayam, que tudo o que este trabalho trata sobre o racismo, suas desventuras e violências recaem com muito mais peso e significância sobre a mulher negra, que precisa não só superar o poder branco como o poder do homem negro sobre si. A docente foi mais uma mulher negra entre milhões nesse país que precisou sozinha cuidar de sua família e buscar ao mesmo tempo uma mudança não só profissional, mas também econômica.

Entendo sempre necessário tomar que pessoas brancas não são vilãs neste estudo, não só isso, mas, a exemplo disso, verificamos como essas pessoas já conscientes de seu papel foram importantes no sucesso de Folyam e do professor Jafari como relatou: *“inicieei trabalhando em comércio me virando na vida, desejoso por alcançar uma estabilidade, e as coisas foram seguindo, né, fazendo sempre boas amizades. E até que um dia eu fui trabalhar na Caixa Econômica Federal como vigilante. E trilhei esse caminho por um bom tempo vindo também trabalhar como vigilante no Itaú. E lá no Itaú conheci uma pessoa, o gerente geral, e este certa vez me incentivou a fazer uma faculdade, que é a faculdade de administração que ele estaria me dando uma força, me ajudando para que eu pudesse ter um outro, uma outra posição dentro do banco” - JAFARI.*

Possivelmente, um modo concreto de contribuir com a causa antirracial, seja assumir posturas que digam por si. No caso do docente que foi incentivado por um homem branco e possivelmente de condição socioeconômica superior a sua, nos possibilita pensar que ser incentivador, ver possibilidades de crescimento e no sucesso da pessoa negra seja um meio de individualmente se contribuir para o fim do racismo individualista. Pois, foi a partir dos incentivos que recebera, que o docente iniciou a carreira tendo hoje várias graduações e pós.

Uma parcela considerável das famílias negras no Brasil não possui referências em seu núcleo de membros que tenham se graduado, ou concluído um ensino técnico. As referências são frequentemente de atividades de prestação de serviço. Então, considerando o dever do Estado como já foi mencionado anteriormente, individualmente, podemos contribuir não repetindo o estereótipo do negro incapaz. A professora Diata, diferente de Jafari e Folayam, encontrou as primeiras referências em casa, como conta: *“então, eu sempre tive uma boa referência, minha mãe também era professora, então sempre vi na área acadêmica, principalmente na licenciatura, uma forma de estar incentivando. Eu sei como os professores*

*influenciaram na minha vida, sabe, de tentar conseguir algo mais do que trabalhar apenas no comércio”. -DIATA.*

Para um negro romper o contexto histórico familiar de pobreza e baixas ou nenhuma oportunidade socioeconômica, é sempre uma tarefa de demasiada sobrecarga. Não só por ter que conciliar trabalho e estudos, mas também pelo espectro sociocultural que irá sempre desqualificá-lo. Não digo que Diata teve uma vida mais fácil em relação aos demais negros, mas certamente a docente teve uma referência intelectual que a muitos de nós falta. Há negros até hoje sendo os primeiros a conquistar algo significativo em toda a sua árvore genealógica conhecida. O primeiro da família a concluir o ensino médio, a primeira da família a entrar numa faculdade, o primeiro isso ou aquilo. Estamos ainda estreando postos que deveriam, também, estar ao nosso alcance desde sempre.

Yejide conta que o caminho dela foi o seguinte: *“quando terminei o ensino médio, fiz um curso técnico, mas nunca exerci a profissão, trabalhei muitos anos como agente de saúde e depois como serviço gerais em escolas, foi quando consegui pagar um curso superior em Licenciatura em História, com muita dificuldade para pagar as mensalidades, cheguei a trabalhar em dois empregos e vender sorvetes, atrasei algumas vezes, mas nunca desisti de terminar o curso”*. - YEJIDE.

Mesmo com um nível técnico, a docente não logrou de uma oportunidade de emprego que melhor lhe pudesse dar uma ascensão econômica. Outro dado importante sobre a mulher negra, diz respeito aos bloqueios para a contratação de mulheres em quadros técnicos, o que fez com que Yejide, mesmo com esse nível de formação, ocupou as funções economicamente inferiores para alcançar um projeto maior, onde lutas maiores viriam, a docência.

Segundo Fayola: *“aos 19 anos, eu fui mãe só com 20 anos, né? Com 20, fui mãe solo. Eu precisava conseguir um emprego de qualquer jeito, de qualquer jeito, para sustentar o meu filho, e aí, entre todos os lugares que eu procurei emprego, eu consegui emprego na universidade, na biblioteca da universidade onde eu viria me formar depois utilizando o desconto para funcionários que o estabelecimento oferecia na época”*. - FAYOLA.

A professora Fayola, que também possui referências familiares, assim como Diata, e além disso adquiriu uma visão de direitos sociais por acompanhar o pai no sindicato, não escapou dessa configuração brasileira de jovens mães negras solo, que deve se desbobrar não só entre o trabalho e os estudos, mas também a ser presente na vida dos filhos para que esses tenham um futuro de mais oportunidades e respeito.

Por sua vez, Nakeisha relata: *“estudei toda minha vida em escola pública, com exceção da faculdade que era particular, mas com bolsa 100% prouni. Percebi que sempre houve uma*

*predileção por alguns com relação a outros. E usei a melhor arma para resistir a isso, estudei - acreditei que conhecimento não ocupa espaço e ninguém tira de você o que você aprende. Percebe-se a confusão que a maioria tem com relação a cor da pele, de sua pele com o ser negro e a não entender as oportunidades diferenciadas que os brancos têm, e os negros ainda, todo dia têm que ficar explicando porque têm direito também”. - NAKEISHA.*

Estes pontos colocados dizem respeito à inaptidão associada, pejorativamente, à pessoa negra para o exercício de carreiras mais complexas ou técnicas, como a engenharia, a medicina e o direito, podem tê-los feito escolher a docência devido ao acesso. Essa concepção preconceituosa a respeito da capacidade intelectual da pessoa negra tem mais efeito nos rumos da emancipação socioeconômica desses indivíduos do que se supõe.

A literatura utilizada para este estudo mostra que desde a utilização da mão de obra escrava das pessoas negras do continente africano, em particular nas Américas, gerou implicações nas condições humanas dessas pessoas, que, em várias sociedades “desenvolvidas” a partir disso, a recuperação da sua dignidade, findado o processo escravagista, tornou-se um processo lento, mas sobretudo negligenciado.

Essas negligências procriaram comportamentos sociais de ausência de reconhecimento da dignidade humana, dados os casos de animalização das pessoas negras. Dessa forma, produzem as paisagens grotescas de casebres vizinhando condomínios de luxo, produzem uma massa de gente que, sem o acesso justo a uma educação de qualidade, acaba por se deixar conduzir como querem os governos do momento. Não só isso, mas essa grande massa de pobres pretos, também se subordinam a serem guiados por classe privilegiada em virtude dela não ser negra.

Essas situações reproduzem, dia a dia, conforme a literatura estudada, a ausência do sentimento de pertencimento da pessoa negra ao lugar onde moram, onde confraternizam, onde trabalham, isso porque a elas sempre é dirigido o tratamento de alguém que não é dali. Seria como se o negro fosse sempre estrangeiro, mais precisamente não bem-vindo em qualquer espaço de convívio social, a menos que esteja para servir.

A essas constatações nos trouxeram como base principal para entender o racismo, a obra do advogado negro Silvio Luiz de Almeida, *Racismo Estrutural* (2019). Foi por meio dessa literatura que tomei conhecimento de que as mais diversas formas de racismo produziram e produzem as muitas desigualdades sociais e raciais no Brasil. Que não é por acaso que temos uma multidão de pessoas negras vivendo em condições precárias e expostas a todas as possíveis vulnerabilidades sociais e que, ainda, por estarem tão expostas, sobre elas recaem todos os infortúnios econômicos e o advento da fome, doenças, violência e o afastamento social.

Pela obra do jurista, vimos que, no Brasil, o racismo fez parte de projeto de sociedade. E que em determinado momento histórico houve o desejo claro do Estado em branquear a população, conforme afirma Laurentino Gomes (2013) na obra *1889*. Negros sempre foram inferiorizados e desclassificados, suas oportunidades quando chegaram, chegaram sem as condições necessárias. O acesso à cidadania quando chegou, não veio completo.

Há clara diferença em ser um cidadão branco e um brasileiro negro, percebam que utilizei cidadão para um e brasileiro para outro. Não por descuido, mas para lhe mostrar que branco é o cidadão, o negro é brasileiro apenas por ter nascido em solo brasileiro, mas quando falamos de direitos e dignidade, a cidadania é plena apenas ao não negro.

Achille Mbembe, professor e filósofo camaronês negro, demonstra como o negro necessita se responsabilizar por sua evolução, de como existe a necessidade de livrar-se dos estereótipos impregnados pela servidão, ser o protagonista de sua própria libertação. Nesse sentido, o processo de libertação diz desnudar-se de todo esse jugo histórico que apequena a pessoa negra. Milton Santos corrobora com esse raciocínio em sua entrevista dada ao jornal *Folha de São Paulo* e já citada anteriormente. Na ocasião, o geógrafo negro provoca a reflexão de que se fato almejamos a emancipação do negro e se o queremos porque não há condições completas e fecundas para que isso se dê.

Para a antropóloga e professora negra Lélia Gonzales, o corpo negro tem suas manifestações próprias e que por meio dele se emite toda uma tradição e memória de um povo. Quando Milton Santos questiona a intenção do Estado, há que se considerar em que não sendo da vontade dele a erradicação do racismo, o povo negro continuará nessa famigerada degradação étnico-social.

Essas considerações coincidiram com a obra de Silvio Luiz de Almeida (2019) ao revelar o uso, segundo Foucault, do biopoder associado à necropolítica de Mbembe. O corpo negro é objeto de manobra da biopolítica, que para os desatentos, nos cabe esclarecer, não se trata de o Estado ter ações concretas de mortes e violências contra o negro, mas trata-se de não fazer nada para que não sejamos alvos quando essas atrocidades ocorrem.

Em se tratando da escola como uma instituição do Estado, o que de fato o é, Almeida (2019, p. 32) diz que:

Nesse caso, as relações do cotidiano no interior das instituições vão reproduzir as práticas sociais corriqueiras, dentre as quais o racismo, na forma de violência explícita ou de microagressões – piadas, silenciamento, isolamento etc. Enfim, sem nada fazer, toda instituição irá se tornar uma correia de transmissão de privilégios e violências racistas e sexistas. De tal modo que, se o racismo o é inerente à ordem social, a única forma de uma instituição combatê-lo é por meio da implementação de práticas antirracistas efetivas. É dever de uma instituição que realmente se preocupe com a

questão racial investir na adoção de políticas internas.

Apesar da escola, como um braço do Estado, nem sempre dar condições e respaldos aos docentes negros para lutarem por suas territorialidades, esses docentes se veem, vez ou outra, pelas circunstâncias, obrigados a falar do racismo e *“como professora procuro trabalhar o tema igualdade e respeito, confesso que sendo a referência é um pouco constrangedor, mas, ao mesmo tempo, bacana porque o estudante percebe que a pessoa que tem como espelho é bem parecida com ele. Quem me conhece sabe que eu brinco muito com minha cor, tenho tranquilidade de aceitação e procuro ensinar isso as pessoas, amar a si mesmo para conseguir amar o outro, é bíblico”*, afirma Nakeisha.

Em muitos aspectos, esses docentes não se sentem seguros para abordar o racismo, mesmo para Makeba, que diz ser *“ativista antes de ser professora”*, percebe seu desconcerto ao falar para os seus alunos sendo ela própria a passiva da discussão. Pois, para a professora, *“ver o seu aluno sofrendo o racismo, não é menos importante, mas é uma coisa. Outra coisa quando é com você, a gente paralisa, dá um impacto, um choque, aí eu paraliso, parece que eu demoro a me recompor”*.

Para a professora Makeba e Machado (2007), as situações raciais que, portanto, fragilizam os docentes negros os levam primeiro ao sentimento de espanto e ausência, e reação, como contou a professora Makeba, mas também, gera neles *“a tendência de tentar encontrar mecanismos para o estabelecimento de seu reconhecimento e aceitação”* (MACHADO, 2007, p. 111).

Quando o Estado é omissor, ele se torna o financiador disso e, tornando-se financiador da barbárie, é ele quem mata, é ele quem empobrece, é ele quem discrimina e por fim é ele quem diz quem pode ser cidadão e quem não pode. Até então, o negro não pode alcançar tamanha graça, ainda que alcance melhor classe social, ele continua sendo negro.

Para mais adiante, nesse contexto de violência e que irá se refletir no território escolar, o jurista negro Adilson Moreira dos Santos, além de denunciar como o Estado propicia a existência do racismo, afirma também que o acesso à justiça é dificultado à pessoa negra, justamente pela característica positivista do direito e pela nossa conjuntura social de ter sempre o negro como suspeito.

O advogado ainda afirma que não é possível fazer justiça à pessoa negra sem olhar o direito com os olhos territoriais de um negro. Ele sugere a empatia jurídica, que o direito visto como é não propicia ao negro a insuspeição. Em outro aspecto, eu diria que o Estado não possibilita ao negro a premissa de ser inocente, estamos sempre a dever, sempre culpados, até

que consigamos provar que não o somos. O que dificulta isso, são os meios para mostrar que somos dignos.

Na escola, a suspeição do negro à injustiça e à apatia são os traços indignos dirigidos nesse aspecto ao docente negro. A indissociabilidade do entendimento do direito jurídico, na perspectiva da pessoa negra e a atuação de uma pessoa negra na escola, está imbricada na ideia de se ter um território disposto a abrigar o intelectual com suas características corporais e de grupo.

Os negros vistos em alguns espaços privilegiados são percebidos como se estivessem fora do seu lugar, daí a dificuldade de serem reconhecidos num local privilegiado e em posição de prestígio. Este não reconhecimento por parte dos alunos e da comunidade escolar em geral está diretamente ligado com a ideologia da hegemonia dominante que atribui aos negros a falta para as questões do intelecto. (MACHADO, 2007, p. 112).

Assim como jurista Adilson Moreira dos Santos, segundo o professor negro Uelber Barbosa Silva, esses infortúnios sociais são “fruto das relações contraditórias estabelecidas no interior do mercantilismo, constituindo-se como uma ideologia que se materializa através da violência de uma suposta inferioridade ‘racial’, exclusão social, genocídio e encarceramento praticados contra a população negra” (SILVA, 2019, p. 11). Isso está bem estabelecido e delineado no cerne da formação deste país.

Esses autores foram indispensáveis para a definição do racismo e o papel desempenhado pelo Estado diante desse mal social. A partir dessas considerações, procuramos entender como todo esse contexto se dá dentro de uma escola, como as pessoas reagem ao serem expostas ou ao exporem alguém a uma situação de diminuição humana, porque, em outras palavras, é isso que o racismo faz: diminui as pessoas a posição mais insignificante e impotente que se possa sentir. Porém, quisemos focar no docente, sobre suas vivências territoriais, suas experiências positivas e negativas.

Permitam-me uma exemplificação a meu respeito. Sou professor há quatro anos, sempre atuei na rede estadual de ensino. Nunca fui diretamente vítima de racismo no ambiente escolar por xingamentos, agressões de ordem física, mas diversas ocasiões fui submetido a comparações, ou comentários que poderiam ter sido evitados. Outras vezes, presenciei o racismo entre os meus alunos, ou partindo deles direcionados a outros colegas de profissão, o que me leva a concluir que na minha ausência eu também era o assunto.

Não ter sido vítima de racismo no ambiente escolar - aqui não considero todo o racismo vivido em outros ambientes - isso não me garantia qualquer privilégio ou sentimento de normalidade. Aos negros, ainda causa incômodo ser o único negro em ambientes de maioria

branca, isso sempre me desconfortou. Além do que, ter presenciado situações racistas sempre me tiraram da neutralidade, sempre me fizeram tomar atitude, no sentido de corrigir a transgressão ocorrida, mais frequentemente entre os alunos.

Certa feita, em uma aula em que eu expunha o dia a dia dos escravos que trabalhavam no engenho, o aluno pardo Asante, observou uma foto de uma criança negra no livro didático e disse aos risos: “*olha aqui, a foto do Bakari*”, um aluno negro. A reação de Bakari foi de um ligeiro constrangimento a um riso forçado, mas tímido. Imediatamente parei a aula, larguei o raciocínio do plano de aula e questionei a Asante: Por que o garotinho te lembra o Bakari? É pelo brilho nos olhos? É pela pele lisa? É por causa da cor da camisa que estão usando? Olhem bem a foto e o colega, eles se parecem mesmo? Por que se parecerem é motivo de risos?

Para nenhuma dessas perguntas houve resposta. Porém, a princípio, não entenderam a minha intervenção e o sentido das minhas perguntas, e por que eu parecia estar repreendendo Asante. Ali, Bakari e Asante aprenderam que ser negro, ter os traços negros, não são motivos para ridicularizar qualquer pessoa. Sobretudo, Bakari aprendeu a não se envergonhar de si e a Asante foi dada a oportunidade de saber que também é negro e ao invés de zombar, lhe cabe defender sua etnia.

Ocorre que devido a particularidade brasileira, os negros sempre conviveram com as ofensas explícitas ou veladas rotineiramente, ou com frequência sofreram comparações pejorativas, ou apelidos que se referem a sua pele. Muitos de nós ainda hoje lidam com certa normalidade com esses apelidos sem nos darmos conta do que carregamos culturalmente em seu significado. Aos negros são dirigidos elogios que são ofensas suavizadas.

Durante a pesquisa, ouvindo os participantes e lendo as bibliografias, a identificação do racismo estrutural ficou mais óbvia para a minha compreensão. Somente o negro sofre e sabe o tamanho da dor desse sofrimento ao ser diminuído do nascer ao morrer. É dado ao negro o desafio de todos os dias de sua vida provar sua capacidade de trabalho, evitar a suspeita da guarda policial, provar que é mãe do filho de pele clara, ser classificado em uma vaga de emprego, conseguir emprego, provar o tempo todo que é capaz de estar numa universidade em detrimento de cota, ser atendido pelo serviço de saúde, não ser suspeito em lojas e supermercados, poder usar os meios públicos da cidade. Ser negro no Brasil, é um desafio.

A propósito, Milton Santos, na entrevista à Folha de São Paulo citada anteriormente, disse que ser negro no Brasil é diferente de ser negro na França, na Inglaterra. Não que lá não ocorra o racismo, a diferença é que aqui ele faz parte da fisiologia social, está presente entre os mais humildes cidadãos até os mais bem graduados. O racismo no Brasil agrava as diferenças entre as classes sociais, agrava os resultados negativos de ações da segurança pública, agrava a

pobreza e a miséria, agrava o endividamento dos mais pobres, agrava as manifestações religiosas não judaico-cristãs, agrava a violência contra a mulher e agravou a ocorrência da pandemia do coronavírus no país.

Abordando rapidamente essa questão, Vieira-Meyer et al. (2020) trazem que a pandemia, com efeito, descortinou as imensas desigualdades econômicas, sociais, políticas e culturais existentes no mundo e, particularmente, no Brasil. A doença afeta mais intensamente os grupos populacionais mais vulneráveis, entre esses, os idosos, os negros, os pobres e as pessoas em situação de rua. Assim, destacam-se as possíveis influências de variáveis, como território, violência, racismo, condições de habitação, condições de trabalho, renda e desigualdade de acesso a bens e serviços, incluindo-se os serviços de saúde no perfil de morbimortalidade por COVID-19. “O cataclisma ético-político que atravessamos vem se revelando como o maior entrave para uma organização mínima do enfrentamento ao avanço e às consequências da pandemia” (FRANCO, 2020).

Nessa perspectiva, partimos de uma análise da rotina dos grandes centros brasileiros onde “corpos negros alvejados, abatidos, caídos. Vidas ceifadas, sonhos interrompidos. Não são erros de policiais que passaram do ponto ou agiram sob violenta emoção”, (SAMPAIO; MENEGHETTI, 2020, p. 14). Vidas negras são ignoradas pelo Estado, expõem esses autores, quando as políticas públicas não têm eficientemente o objetivo de erradicar o racismo estrutural.

É impossível ignorar todos esses fatos e imaginar que um docente negro chegue numa sala de aula sem qualquer ligação com todo esse enredo de humilhação social. O que ocorre em muitos casos é que não aprendemos a falar de racismo, as ofensas que ouvimos durante a vida eram mais interessantes e divertidas para quem ouvia do que as lágrimas que derramávamos as escondidas, logo após também ter rido forçadamente. Os negros aprenderam a rir das piadas humilhantes contra sua territorialidade e a sofrer com elas.

Estamos num processo de nos libertar disso, de exigir o respeito quando ele não vem naturalmente por meio da consciência individual. Estamos aprendendo e nos encorajando a denunciar as violências sofridas e a não rir mais das piadas animalizantes. Estamos aprendendo a não aceitar os elogios de branqueamento ou de aceitação como lisonjas. Contudo, muitos de nós negros precisam se dar conta de que são negros e a busca por igualdade independe de se estar ligado a um movimento social ou não, é mais do que isso, se trata de exigir o respeito por nossa humanidade.

Portanto, e ao cabo, compreendo que os estudos territoriais darão conta, nessa intenção, de nos levar a responder o objetivo principal desta pesquisa, ou seja, a compreensão de que em

que medida docentes negros se percebem atingidos pelo racismo na escola, passando pela análise do corpo negro no exercício da docência em território educativo escolar.

#### 4.1 NÓS, DOCENTES NEGROS E NOSSAS IMPRESSÕES SOCIORRACIAIS

O racismo brasileiro, considerando seu histórico escravocrata de fundamentação social, se apresenta com particulares semelhanças a depender do recorte feito para a observação, entretanto, “esse tipo de explicação já não se sustenta, na medida em que corridos mais de 120 anos após abolição da escravidão tais diferenças continuam sendo produzidas e atualizadas, através do modo como o racismo opera em nossa sociedade” (SANTANA et al., 2012, p. 212). No caso desta pesquisa, que delimitou o espaço, os indivíduos e a condição social deles, revela que todo o rebaixamento imposto ao negro se percebe presente também em professores e professoras que não são poupados por serem formadores de cidadãos.

Pelo contrário, já utilizamos argumentos aqui de como a pessoa negra é posta em suspeita independente do preparo que tenha para atuar onde atua. Até pouco tempo, estávamos acostumados a ver uma população de rua negra, vimos negros apresentados como bandidos, serviçais ou escravos em obras cinematográficas. Nos acostumamos a assemelharmos o bandido a pessoa negra. Quanto a mulher negra, lhe sobrecarrega também o estereótipo daquela que melhor sabe cozinhar, limpar, lavar, faxinar e dar a luz, além da sexualização de seu corpo e tê-lo como referência de ausência de beleza.

Todos os docentes entrevistados, considerando suas particularidades, carregam consigo essas marcas em maior ou menor grau. Dos argumentos observados quanto ao contexto social, percebe-se que existe uma massa de gente que nasce e cresce nas periferias das cidades sem construírem ao longo do caminho um projeto de vida, um futuro. O tempo de estudos e lazer são suprimidos pela necessidade de trabalhar e ajudar no sustento da casa.

Isso também ocorre e, nesse caso, é mais relevante, a ausência de incentivos eficazes de promoção da juventude, da promoção de homens e mulheres que lhes possibilitassem ao longo da vida uma evolução socioeconômica. Essa evolução seria, não uma política assistencialista, não promoções cotistas, mas políticas de transformação social e econômica que dessem a essas pessoas a condição de, ao longo do processo estudantil, se preparem para um mercado de trabalho que reconheça sua capacidade de trabalho. Não só isso, mas também uma condição sociopolítica que não fizesse com que negros pobres, ou pobres brancos e negros tenham que estudar e trabalhar e não obter êxito em nenhum dos dois.

Ao analisar essas contribuições partilhadas pelos docentes, percebemos que, com raras exceções, faltam aos negros as condições minimamente dignas para projetarem um futuro. Todo o contexto social de onde emergem, lhes dá condição repleta de ausência de promoção social. Ser docente, não foi o plano de carreira profissional para Jafari, Fayola, Yejide e Nakeisha. O contexto social desses docentes os levaram a experienciarem outras atividades laborativas e só em determinado momento econômico em suas vidas tiveram a oportunidade de alcançar uma faculdade, ainda assim, a escolha pela docência possivelmente tenha se dado pelo baixo custo, como contou Fayola, ou menor concorrência nos vestibulares.

Na experiências desses docentes também estão as experiências vividas das muitas carências sobrevividas de toda ordem, de família monoparental<sup>39</sup>, da forte imposição religiosa que cega as realidades sociais, em virtude da exaltação da pobreza para a sedução da bondade de Deus e o medo. O medo que já está em cada negro, do qual subjetivamente carregamos a condição daqueles que sempre servem, ou estarão dispostos aos trabalhos que não exijam técnica ou preparo acadêmico. E, infelizmente, crendo nisso, muitos jovens evadem as escolas, abandonam os estudos e alimentam os argumentos racistas de nossa servidão. Veja como o ciclo do racismo individualista e institucional se faz cruel em nosso meio e não percebemos.

Nesse aspecto, quanto aos docentes entrevistados, todos eles decidiram pela licenciatura já adultos, já tendo terminado os estudos regulares e após angustiantes experiências de trabalho. Angustiante, no sentido de ver um ciclo étnico se repetindo, num sentimento de impotência para mudar a realidade. Não se reconheciam naquilo que faziam, não estavam satisfeitos. O professor Jafari relembra que “*o gerente geral da agência bancária onde trabalhava, certa vez me incentivou a fazer uma faculdade*”, somente após anos trabalhando como vigilante em instituições bancárias e com o incentivo de um colega, que vale dizer que era branco, decidiu-se entrar na área da educação, onde ele se encontrou.

Entretanto, sem essa leitura geográfica do racismo, o professor Jafari sempre acreditou que as coisas em sua vida seguiam uma normalidade. Acreditava que sua vida seguia o caminho natural ao nascer e crescer numa periferia com ausência de saneamento básico, de policiamento, ações violentas, desemprego, violência doméstica. “*E estava tudo acontecendo conforme a vontade de Deus*”, ao sair do ensino regular e não poder ter acesso a uma faculdade porque lhe faltou condições adequadas de preparo para pleitear uma vaga.

---

<sup>39</sup> Família Monoparental. Família em que somente uma pessoa exerce a função de pai e mãe, arcando com todas as responsabilidades da criação de seus filhos. Que arca sozinho com a responsabilidade da criação do filho ou dos filhos. Com somente uma figura parental; um pai, uma mãe ou alguém que exerça a função parental; uniparental. Disponível em:< [Monoparentais - Dicio, Dicionário Online de Português](#) > Acessado em 15 de dezembro de 2022.

Numa outra particular realidade, a professora Fayola sempre esteve engajada na luta das minorias, desde quando acompanhava seu pai nas reuniões de sindicato até ingressar-se no movimento negro. O que não a poupou de todos os desgostos causados pelo racismo estruturado. Fayola cresceu vendo as lutas do pai por condições dignas de trabalho, viu a mãe, que era docente, na luta incessante para formar pessoas melhores para a sociedade. E, nesse contexto, ela cresceu e naquele momento não teve a condição que desejava para cursar a faculdade de direito.

A professora, que hoje é mestra, precisou abrir mão do que, naquele momento, era seu sonho, dada a sua condição financeira: “*meu sonho era fazer direito*”. Sua escolha pela licenciatura em História se deu de modo não convencional, porque precisou considerar o valor do curso, seu salário e o desconto oferecido pelo estabelecimento onde trabalhava. Fayola não cursou o direito, cursou História, segundo ela, apenas porque era o curso que poderia pagar aproveitando o desconto. O resultado disso, afortunadamente, foi que ela se descobriu na docência e pode por meio da docência descobrir-se profissionalmente.

O zelo familiar pela professora Chiamaka mostra nas suas revelações o quanto algumas famílias negras temem pela segurança de seus entes em decorrências das injustiças raciais. A professora, ao longo do seu crescimento, ouvia do pai a necessidade de esforçar-se além do possível, não só para alcance do sucesso profissional, mas para atenuar a racialização que viria a sofrer. Um negro, aquele que almeja mudar o *status quo*, se vê sempre nas condições de fazer um pouco mais que todos e de modo que não chame a atenção para si.

Na formação sociocultural dos professores Chiamaka e Jafari, recaem também o peso da religiosidade. Ele evangélico, bacharel em Teologia pela Convenção Batista Brasileira e ela pastora evangélica. Deixo claro que não se trata de crítica em suas manifestações religiosas. Porém, devemos considerar a força que o cristianismo exerceu sobre o sequestro da alma do negro, sua justificativa para a legitimação do sofrimento de um povo inteiro.

A leitura que os dois docentes apresentaram sobre o racismo, sobretudo o professor Jafari, deixa muito nítida a suavização ou alienação desse sofrimento quando adotada a espiritualidade para sua interpretação. Não é de se ignorar que somos negros cristãos porque a nossa religiosidade matriz foi demonizada, criminalizada, proibida e ainda hoje é associada a um mal espiritual. Do negro, fora retirada sua liberdade de existirem suas crenças, ou, as crenças foram suavizadas para serem suportadas, caso do sincretismo religioso.

Não manifesto uma contrariedade em que o negro seja cristão, percebo incoerente que negros, até pela ausência de uma memória coletiva, passem a demonizar suas raízes religiosas originais em razão da própria colonialidade cristã espiritual ainda fortemente presente e que não

aceita manifestações contrárias às suas crenças. Entretanto, é possível ser um negro cristão. Porém, ainda que seja no território da religião, indivíduos negros precisam ter conhecimento de si, de sua ancestralidade e não contribuir para a continuidade de tantos desfavorecimentos.

Assim, para o tratamento do racismo, os professores Jafari e Chiamaka sugerem algumas medidas. Para ele, em caso de ter que controlar uma atitude racista entre seus alunos: *“dentro da sala de aula, por eles (os alunos) serem bem instruídos, no primeiro momento, tipo assim os insultos como brincadeira, e a brincadeira eu já trato logo do bullying. Então, dentro do conteúdo, aquele recorte que se faz falando do bullying, a gente aproveita e joga ali. Ou que a denúncia deve partir da pessoa, então, se eu percebesse algo dessa forma na hora, eu estaria chamando atenção, tomando a dores daquele que foi ofendido, e unindo força com ele, a partir dali segue-se o momento, se vai caber ali no momento uma retratação e a pessoa aprender com erro ou se a vítima disser: ‘não, eu quero fazer um boletim de ocorrência’ ou ‘eu quero seguir’, mas cada caso é um caso estudado no momento, né”*. Uma retratação poderia ser o bastante para o docente, um pedido de desculpas e o decorrer da aceitação de desculpas ou da denúncia irá depender da vítima em perdoar ou não.

Para ela, Chiamaka, existe o desconforto ao falar de racismo sendo negra, mas que sua orientação nesse sentido é *“amar a si mesmo para conseguir amar o outro, é bíblico né! (Risos)”*. A professora ainda coloca buscar sempre dar o máximo de si para não ser subestimada: *“não tive nenhum dissabor onde trabalho durante esses anos, meus colegas são companheiros e o fato de ser cobrada em casa, como disse antes, me fez procurar ser sempre excelente no que faço. Atuo também a frente de uma igreja como pastora há onze anos e por ser minha cidade pequena do interior, tive preconceito nessa área por ser mulher. Atualmente, esse tabu já foi amenizado e parece que a aceitação é melhor”*.

A herança escravagista, que já citamos, perpassa as gerações das famílias negras, um pai negro ou uma mãe negra, por também não terem alcançado o respeito social, acabam por infundir em seus filhos os medos a serem vividos e enfrentados. O relato da professora Chiamaka dá conta de como filhos negros crescem sem a perspectiva de viver em uma sociedade justa, porém às meninas, os condicionantes são ainda mais infelizes.

Não critico o esforço da professora de buscar excelência em seu trabalho, mesmo porque é louvável que seja esse o objetivo de todo profissional da educação, o que causa incômodo são os motivos para se alcançar essa excelência. O que acontece nesse caso, quando a excelência não é alcançada, ou melhor, o que acontece quando o padrão de excelência que exigem de você não é alcançado? O que acontece contigo, internamente?

Até mesmo essa busca por sempre agradar a espectadores, ou a se esforçar ao máximo

para não obter as más opiniões, podem e irão contribuir para o sufocamento da identidade do negro. Porque, por meio disso, advém as inferioridades, as angústias, a baixa auto-estima, o isolamento e o sentimento de culpa e incapacidade. Nesse contexto, segundo Almeida (2019, p. 29): “não deixa de observar que pessoas negras podem reproduzir também em seus comportamentos individuais o racismo de que são as maiores vítimas”, principalmente quando internalizam essas diminuições e em certa medida as replicam consciente ou inconscientemente. O jurista ainda acrescenta:

Submetidos às pressões de uma estrutura social racista, o mais comum é que o negro e a negra internalizem a ideia de uma sociedade dividida entre negros e brancos, em que brancos mandam e negros obedecem. Somente a reflexão crítica sobre a sociedade e sobre a própria condição pode fazer um indivíduo, mesmo sendo negro, enxergar a si próprio e ao mundo que o circunda para além do imaginário racista. Se boa parte da sociedade vê o negro como suspeito, se o negro aparece na TV como suspeito, se poucos elementos fazem crer que negros sejam outra coisa a não ser suspeitos, é de se esperar que pessoas negras também achem negros suspeitos, especialmente quando fazem parte de instituições estatais encarregadas da repressão, como é o caso de policiais negros. (ALMEIDA, 2019, p. 29).

Partindo desse pressuposto apontado por Almeida (2019), concordo quando Machado (2007) afirma que foi permeado por esse contexto que os negros tiveram “acesso à escola”, como docentes acrescento, “de forma lenta e penosa, mesmo quando vindos de famílias de um bom nível econômico e social”, minimamente aceitável, como no caso da professora Chiamaka.

Outro aspecto importante no caso de Chiamaka, diz respeito aos desafios que enfrentara quando se colocou líder de sua congregação religiosa: “*ser liderado por uma mulher, já seria um problema dada a nossa cultura machista, ser liderado por mulher negra, em nossas circunstâncias beira a um ultraje*”. A docente acredita que pelo tempo que tem nessa atuação, essas barreiras já foram suavizadas, mas expus aqui sobre os resultados das suavizações ou das banalizações do racismo.

Makeba explica a sua atitude ao ser vítima de racismo dentro da escola “*seria assim, uma coisa é quando você vê o seu aluno sofrendo. Outra coisa quando é com você, quando a gente tem que parar e analisar, o primeiro impacto é de choque. Aí eu paraliso, parece que eu demoro a me recuperar. Então, assim, algumas situações que hoje eu percebo que sofri racismo eu já tive atitudes de ficar paralisada, inerte, e já tive atitude de falar. Por exemplo, quando um aluno teve uma atitude racista comigo, em que ele fez referência do meu cabelo à palha de aço chamada Bombril, na mesma hora eu o questionei, porque ele estava falando aquilo? Então, acho que é isso assim, depende muito da situação e como o racista ataca, eu não consigo te dizer que é um padrão, mas é muito difícil. O problema é que a gente naturalista tanto o racismo, que tem horas que a gente só ignora, tem a atitude de ignorar. Às vezes, eu combato,*

*às vezes, fico em choque e às vezes, de novo, porque é todo dia. Não tem um só dia que eu saio de casa e volte sem ter uma situação racista vivida”.*

A professora Diata, que veio de Salvador/BA, relatou sua perplexidade ao constatar como o racismo é explícito por aqui, na sua percepção. Salvador/BA, segundo dados do IBGE (2020), é a capital brasileira cuja população é a mais negra do país.

A professora, ao falar de suas raízes, afirma que o racismo obviamente existe em sua cidade de origem, entretanto, por se ter na cidade uma grande movimentação de pessoas negras, onde a cultura afro é muito presente, onde as religiões de matriz africana são facilmente percebidas pela cidade, faz com que exista naquela sociedade uma unidade de força dos negros em favor de sua subjetividade e combate ao racismo.

A mãe de Diata, também professora, foi sua inspiração para a docência, mas ela também revela a contribuição de outros docentes negros na Bahia, que não causa a eles, os baianos, deslumbramento em ver negros em vários postos de trabalho, dada a característica populacional da capital baiana. E cita, com orgulho, umas das suas inspirações para a docência da geografia, o baiano, negro, o geógrafo Milton Santos, muito utilizado aqui.

As impressões da professora Diata foram de especial importância, não que as outras não tenham sido, mas no sentido de nos possibilitar ver o racismo nesse território sob os olhos de alguém de fora. Discuto o racismo, mas confesso que não tinha a dimensão da explicitude do racismo em Governador Valadares/MG. A professora afirma ainda que: *“[...] assim que cheguei aqui, já foi um baque bem diferente da realidade que eu vivia lá. Muita xenofobia aqui na região, muito racismo também. Assim, muito claro, e por estar em uma região que não era minha, não conhecer pessoas aqui, foi difícil. Eu também não me senti acolhida e protegida, porque na Bahia, não estou dizendo que não exista, mas existe uma rede de proteção maior contra o racismo, existe também uma conscientização dos alunos e dos profissionais de uma forma geral. Existe uma conscientização do debate maior do que eu vejo aqui em Valadares. Me surpreendeu muito, que profissionais graduados, não terem o mínimo de consciência racial. Não saber falar negro ou preto, sempre tem que falar o moreninho, que é extremamente irritante para mim. Inclusive, o discurso deles em sala ainda é muito precário em relação ao racismo”.*

A docente vem de um território onde sua subjetividade não é questionada ao ponto de ter suprimida sua ancestralidade e territorialidade, onde os negros crescem com a consciência de luta em favor de sua dignidade e direitos cidadãos, onde as pessoas negras se olham no espelho e sabem que são negras, sobretudo, que reconhecem a beleza de ser negro e poder viver livremente sua cultura.

Evidentemente, esse é um recorte mínimo visto o tamanho do país, porém as indignidades do racismo são também violentas para aqueles que saem de seu lugar e se dirigem a regiões onde essa consciência étnica é quase inexistente. A eles, no caso da professora Diata, soma-se ao racismo a xenofobia ao nordestino, o que renderia uma outra pesquisa.

No caso dessa docente, soma-se o distanciamento físico de seus amigos e familiares o que aumenta um pouco mais o sentimento de exclusão em um lugar que ela define como de *“muita xenofobia, muito racismo também”* e se houve um pouco de conforto foi ter criado *“pelo menos assim, uma proximidade com a supervisora, que é negra e com o diretor também, que é negro, não sei se eles se identificam especificamente como negros. Eles adoram falar moreninhos, o que me irrita racialmente. Mas eu acho que eles têm um pouco mais de consciência”*.

Os modos racistas apresentam-se em maior ou menor grau à medida em que a sociedade o percebe e o discute. Em Governador Valadares, existe a discussão em torno das ações do movimento negro, onde está muito bem engajada a professora Fayola, mas ainda assim, há uma minoria de negros e negras que se dedicam a enfrentar o racismo de forma politizada. A percepção maior é que as lutas raciais na cidade é algo muito particular a um grupo de poucas pessoas, não há ainda uma identificação dos negros valadarenses pela causa racial. E isso não se deve a atuação do movimento negro, em muito se deve a ausência de consciência racial, como venho expondo.

Enquanto não há um engajamento desses desafortunados na discussão de algo que cerceia sua existência, haverá por mais tempo a sensação de alienação da defesa do próprio direito de viver socialmente sendo negro. É no mínimo preocupante, que negros docentes estejam desprovidos dos argumentos necessários de causa e luta, para que se disponham a não somente discutir o racismo pontualmente ou quando exposto.

A urgência é que também eles se imponham, falem, denunciem as impropriedades as eles atribuídas, pois o advento da dignidade humana do negro provém de sua própria luta e autorreconhecimento e seu protagonismo como advertiu Archille Mbembe, quando disse ser o negro o responsável por sua própria libertação, ser ele mesmo protagonista de sua causa.

#### 4.2 RACISMO, VIOLÊNCIA E O NÃO-LUGAR

Desde sempre, o corpo negro, para o colonizador europeu, nunca ornou com o projeto de país: *“parece-nos, portanto, que é preciso superar este modelo de educação eurocêntrica e colonizadora de nossos corpos e mentalidades e sua branquitude epistemológica, além do*

‘daltonismo cultural’ presente em nossas escolas” (SANTANA et al., 2017, p. 222). Desde a colonização, o negro foi visto como um ser secundário, desprovido de condições intelectuais e de desenvolvimento social que lhe pudesse lograr um lugar, um espaço reconhecível na sociedade.

Aos negros escravizados, lhes sobrepunham o sentimento de não pertencimento, inumano. A herança dessas desumanidades contribuiu para que pairasse sobre a população negra um estado de estrangeiro indesejado em seu próprio país, quando se discrimina um negro com tratamentos que lhe retiram o pertencimento ao lugar, se contribui para que sua territorialidade seja jogada num limbo social.

Ao se considerar a totalidade da vida humana é preciso abordar a produção do espaço levando em conta o viver das pessoas, no cotidiano e nos lugares, pois é no cotidiano que ocorre a vida real, aparecendo aí a verdadeira relação do homem com a sociedade. (GRAEML, 2007, p. 37).

Onde seria o lugar do negro que nasceu no Brasil? Não há para nós, além da fatídica constatação por quais meios se deram nossa origem no Brasil, um sentimento de pertencimento à África, até porque isso também foi tirado. Entre nós, a simples associação do brasileiro negro à África beira a uma ofensa, isso dada a visão tosca e desprivilegiada dos verdadeiros fatos históricos africanos, e que sempre em todas as culturas fora da África são negadas ou simplesmente não contadas.

Daí, no caso Brasil, criou-se a paisagem de uma África tomada de doenças, vida selvagem, idolatria, numa visão cristã, de guerras, miséria e extrema pobreza enquanto se oculta a cultura milenar, a diversidade de povos e seus grandes reinos, suas lutas contra as invasões e de ser ela o próprio berço de onde vem a surgir as religiões judaico-cristãs, diga-se de passagem, o cristianismo endossou todas as selvagerias contra os africanos.

Se um negro não é bem visto, tão pouco bem quisto em suas compras rotineiras nas lojas, nos supermercados, no uso dos cinemas, nas ruas os não negros mudam de calçada e/ou escondem suas bolsas, no transporte público, nos consultórios, se nas praças nos evitam, nos bancos se encolhem na nossa presença, nas escolas nos confundem com a equipe de limpeza quando somos docentes e também quando somos da limpeza nos invisibilizam ainda mais.

Onde é o lugar do negro brasileiro se lhe faltam conectividade com a África e, no Brasil, em muitos aspectos, lhe dirigem os impropérios de *persona no grata*? O não lugar para o negro é o sequestro dos seus direitos de cidadão, mas, antes disso, é o contínuo sequestro da sua humanidade, é a insistência em mantê-lo na marginalidade social e existencial pela necessidade de se manter o privilégio de uma classe abastada, mas também de distribuir na população uma

constante concorrência de superioridade étnica entre os próprios negros e pardos que, ou negam sua cor em não discutir a situação e aceitam a norma social vigente, ou por serem amenizados pardos não se sentem objetos de discussão.

O reflexo disso numa escola, a partir do que foi analisado nas participações dos docentes, revela que o contexto do não-lugar visa sobre o corpo humano a suspeição das suas capacidades docentes ou o preparo para isso. Professores negros como foi revelado na fala de Jafari, *“precisam conquistar seu lugar”*, isso não é aceitável quando a regra de ter que conquistar o lugar não é empregado a um docente branco. Podemos considerar a anormalidade quando esses desafios invisíveis são impostos a uns corpos e a outros não.

Uma coisa é o primeiro contato com um ambiente diferente, em que se tem que se ambientar com o espaço e as pessoas que por ali se encontram. Outra coisa obviamente diferente, diz respeito a quando essa ambientação se trata de mostrar o tempo todo que é digno de estar ali e mesmo assim ser constantemente subestimado. Nesse sentido, Machado (2007) colabora com o professor Jafari e a professora Nakeisha, ao analisarem que *“é através do desempenho e capacidade intelectual que eles (os negros) serão aceitos”*. Há sempre uma preocupação de nos fazermos ser aceitos.

A situação dos docentes negros é contraditória. Em geral as expectativas em relação ao seu desempenho são baixas e, quando eles e sobressai sobre os demais colegas, há uma tentativa por causa da competição instalada no campo profissional de apagamento de visibilidade positiva. (MACHADO, 2007, p. 111).

A autora Lúcia Helena de Assis Machado, ao fazer essas análises em sua dissertação, na qual analisa por meio da memória e narrativa as experiências pessoais e profissionais de discriminação e racismo vividos por docentes negros, concorda com o que o professor Jafari contou sobre a competição e o apagamento do docente negro: *“eu sempre procurei ser visto onde eu trabalho, porque há uma máxima que diz: quem é visto é lembrado. Ela é verdadeira, então, quando a gente é visto e, a gente é lembrado, aqueles que, às vezes, têm tantos anos na instituição e por não ter capacidade psicológica e também cognitiva acabam por ficar enciumados, e por ser antigo na instituição poderia talvez querer trazer algum transtorno, desconforto a quem tá chegando. Então, observando a forma de agir das pessoas, a gente sempre ia pelo lado mais tranquilo até dominar o campo, entendeu?”*. Afirmou o professor na entrevista.

Portanto, a ideia de inferioridade que o negro carrega, o impede de tomar posse dos territórios. Ele é sempre visto como um invasor e que, quando menos, precisa se superar rotineiramente para conquistar o direito de estar em qualquer ambiente. Considerando a escola

esse ambiente, devemos concebê-la no sentido de que ela “possui um caráter político e histórico e também constitui uma relação social, no sentido de que a produção do conhecimento nele envolvida se realiza através de uma relação entre pessoas” (GOMES, 2006, p. 30).

A leitura do não-lugar pode ser observada analisando a paisagem do território escolar, entretanto, podemos lançar um olhar para todos os espaços vividos pelas pessoas negras. É possível, nessa leitura, ver que os sequestros dos lugares retiram do negro o pertencimento. Nisso, somos todos suspeitos em todos os lugares, não importando que provemos residência, profissão, vínculos empregatícios e qualquer outra prova, ser negro torna o negro sem direito a viver a lugaridade.

O termo não-lugar foi utilizado pelo sociólogo alemão Max Weber (1964) que “considerava a acessibilidade a um determinado lugar mais importante do que a proximidade com ele”, na afirmação de Graeml (2007, p. 44). Naquele momento, Graeml (2007, p. 44) afirmou que para o sociólogo:

Respalda seu pensamento evidenciou as comunidades de interesse que formavam mesmo quando as pessoas estavam distantes. Bom exemplo disso é o caso de pesquisadores que, embora geograficamente distantes, formavam uma comunidade baseada em um tópico comum. Para o autor a comunidade de interesse muitas vezes se sobressai em relação às tradicionais comunidades de lugar, evidenciando sua teoria de que o acesso é mais importante que o lugar.

Para esses autores, o não lugar é o subproduto do lugar ao sugerir que existe a relação de pertencimento a um determinado espaço onde fora estabelecida relação de poder, quando pela subjetividade se atinge a estrutura das relações entre os envolvidos no território. Marc Augé (1994), antropólogo francês, explica que quando se retira do indivíduo a condição identitária ou relacional histórica com um determinado espaço, faz com que os indivíduos em questão vivam em um não-lugar.

Sá (2014, p. 209) afirma que “a noção que o ‘não lugar’ nos permite é algo menos rígido e talvez menos rigoroso sob o ponto de vista científico, exatamente pela ambiguidade da sua definição”. Importante esclarecer que a autora faz essa afirmação numa análise da obra do antropólogo Marc Augé, em que ele correlaciona o lugar antropológico ao não lugar. E, é nesse interim que nos interessa o conceito do não lugar, o sequestro das subjetividades das pessoas negras em relação ao não pertencimento aos processos e espaços sociais.

Para Milton Santos (2002), em sua entrevista ao Jornal Folha de São Paulo, já citada anteriormente, “aqui (no Brasil), o fato de que o trabalho do negro tenha sido, desde o início da história econômica, essencial à manutenção do bem-estar das classes dominantes deu-lhe um papel central na gestação e perpetuação de uma ética conservadora e desigualitária”.

A condição de sempre ter estado aos serviços de outros, negou ao negro a possibilidade de criar laços de pertencimento para além dos espaços concretos. O que quero dizer é que uma trabalhadora do serviço doméstico que vai diariamente a uma casa prestar serviço, ainda que ela conheça todos os mínimos detalhes dos ambientes, dos objetos e das relações estabelecidas entre os moradores e que vez ou outra participa com eles de alguma confraternização, jamais se comportará como alguém que está em seu lugar.

Ora, não estou propondo que as trabalhadoras e trabalhadores do serviço doméstico sejam elevados a donos da casa. Trata-se apenas de um exemplo em que podemos considerar que por mais frequente que seja a presença de um negro em um determinado espaço, ainda que ele conheça e mantenha alguma relação com os que ali vivem, está nele o sentimento de não estar em seu lugar, porque ao negro não foi dada a possibilidade de se identificar com os lugares. Sua relação foi de servidão ora pela escravidão, ora pelas categorizações trabalhistas ordenadas pelo capitalismo. Mas sempre numa condição de estrangeiro.

Nesse sentido, Graeml (2007, p. 47) coloca que o “sentimento de territorialidade do ser humano também envolve a preocupação com o destino e a construção do futuro”, logo, compreende-se que a pessoa fica sem a possibilidade de perceber sua própria territorialidade, em muitos casos, e que por não reconhecê-la lhe falta motivo para mudar o estado das coisas.

Retomando as experiências vividas pelos docentes, podemos inferir que a não-lugaridade chega ao espaço escolar. Já foi relatado há algumas páginas a experiência vivida pela professora Folayam quando percebeu a inquietação de uns pais numa reunião quando ela foi apresentada como professora. Aquele é um dos exemplos mais nobres que podemos dar nesta pesquisa sobre a proposta de leitura do não lugar do negro. Negros são frequentemente questionados sobre sua presença ou posta em dúvida a natureza de sua presença.

Me recordo que enquanto transcrevia a entrevista da professora Yejide, num determinado dia à noite, recebi uma mensagem sua num aplicativo de texto em que ela com muita tristeza revelara ter acabado de sofrer uma situação racista naquele momento em um supermercado. Segundo o que compartilhou comigo, um casal branco esqueceu alguns pertences sobre um balcão e ela vinha logo atrás. Quando a professora percebeu a perda do casal, sem pensar, dirigiu-se às pressas até o casal para alertá-los da perda dos objetos. Ao abordá-los, percebeu o medo estampado no rosto deles ao mesmo tempo que recebeu deles uma repulsa: *“o cara ficou com medo de mim, ele achou que iria roubá-lo ou pedir algo”*. - YEJIDE.

A sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias: Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm

probabilidade de serem neles encontradas. As rotinas de relação social em ambientes estabelecidos nos permitem um relacionamento com 'outras pessoas' previstas sem atenção ou reflexão particular. Então, quando um estranho nos é apresentado, os primeiros aspectos nos permitem prever a sua categoria e os seus atributos, a sua "identidade social". (GOFFMAN, 2004, p. 5).

Como Goffman (2004) sugere, está muito bem estabelecido o papel que aquele casal desempenha e o papel dado à professora por ser negra. É inegável que não fosse a cor da pele escura, o olhar seria outro e, ao contrário do olhar de repulsa, lhe seria dirigido o agradecimento.

No mesmo entendimento, o não-lugar para a professora Folayam, foi a própria sala de aula na sua graduação. Há comentários de destaque da pessoa negra que pode num primeiro momento revelar contemplação pela inclusão étnico-racial, mas que na verdade impõe-se como o questionamento da presença da pessoa negra: *“ela chegou na sala e falou assim ‘nossa você é a mais pretinha da turma, né?’ aí eu fiquei... fiquei constrangida né. Neste dia eu fiz uma prova dela, e tive que ouvir ‘nossa! A maior nota foi da Folayam.’ No que eu falei assim: - é da mais pretinha da turma.”* conta Folayam.

Situações rotineiras e aparentemente casuais transparecem a nossa concepção cultural e identificação do outro. Frequentemente, nos percebemos racistas apenas quando somos questionados quanto à nossa atitude e isso ocorre em decorrência do enraizamento e normalização da diminuição da pessoa negra. Surpreendem-me sempre os louvores, as conquistas das pessoas negras, seja seu acesso à academia, a conclusão de uma graduação ou mesmo sua presença em determinados ambientes, não que isso não seja positivo. Porém, é positivo em qual perspectiva? Diversas vezes, o apontamento do negro, como exposto por Folayam, não demonstra o aspecto de reconhecimento e contemplação pela pessoa, no caso a docente, de galgar um posto diferente daquele que nossa estrutura nos condicionou, mas, sim, veladamente rechaçar o acesso impertinente de quem não deveria estar ali.

Nesse contexto, “os mais pretinhos da turma” quase sempre se veem na condição de provar seu direito e condição de estar em qualquer ambiente que seja. Não só isso, à medida que esse negro demonstra suas capacidades, confronta o famigerado status social e provoca uma discussão que caminha para além da inclusão. Ser um cidadão negro não se trata de ser apenas incluído, é preciso garantir sua dignidade social sem vinculá-la a uma condição de cota.

Portanto, o não lugar, nesse contexto, é o limbo onde vivem subjetivamente os negros brasileiros. Estamos em todos os espaços de convivências, mas não somos parte dali. Esse não lugar é a região geográfica, numa leitura humanística, construída pelo racismo para os negros e tudo o que a ele estiver vinculado. É importante observarmos, que esse não lugar é uma das construções do racismo designada a tornar o negro no Brasil pessoa de lugar nenhum.

Tendo diminuída sua humanidade, identificado como estrangeiro de lugar nenhum, permanece a coisificação dos negros e a redução do seu reconhecimento de cidadão. Isso se dá, inclusive, pela força violenta do racismo que não mostra sinais de redução ao longo do tempo conforme levantado pelo Atlas da Violência de 2021.

A intensa concentração de um viés racial entre as mortes violentas ocorridas no Brasil não constituiu uma novidade ou mesmo um fenômeno recente. Pelo menos desde a década de 1980, quando as taxas de homicídios começam a crescer no país, vê-se também crescer os homicídios entre a população negra, especialmente na sua parcela mais jovem. Embora o caráter racial da violência letal tenha demorado a ter presença constante nos estudos mais gerais da violência<sup>22</sup>, as organizações que compõem o movimento negro há décadas tematizam essa questão, nomeando-as de diferentes modos, conforme apontado por Ramos (2021): discriminação racial (1978-1988), violência racial (1989-2006) e genocídio negro (2007-2018). Nesse sentido, a desigualdade racial se perpetua nos indicadores sociais da violência ao longo do tempo e parece não dar sinais de melhora, mesmo quando os números mais gerais apresentam queda. Os números deste Atlas, mais uma vez, comprovam essa realidade. (ATLAS DA VIOLÊNCIA, 2021, p. 49).

O lugar social, ao qual estão condicionados, favorece a perpetuação e exposição a resultados da desigualdade racial uma vez que “a perfeição dos meios de produção provoca fatalmente a camuflagem das técnicas de exploração do homem, logo, das formas de racismo” (FANON, 1980, p. 36). Logo, é compreensível que mesmo os degredados tenham dificuldade em se perceberem no contexto histórico de exploração racial facilitada pelo Estado.

Afinal, o que podemos esperar de uma instituição que classifica negros como uma ameaça? O assassinato cotidiano desses indivíduos. Os vários estereótipos que circulam dentro da sociedade fazem com que os julgamentos de quem deve viver e quem deve morrer sejam imediatos. Eles assumem a forma de um automatismo mental: ter a pele negra faz com que os indivíduos façam julgamentos imediatos sobre o valor da vida das pessoas. (MOREIRA, 2019, p. 105).

É impossível dissociar essas constatações das realidades que chegam às escolas de ensino básico, seja pelo contexto social dos alunos, seja pelas próprias experiências vividas pelos docentes e pelas discentes. Nos relatos desses profissionais, ao passo em que nenhum deles relatou uma situação que os levassem a procurar o auxílio policial para realizar denúncia, o que ficou claro foi como ao longo de suas vidas sempre houve a reclusão e silenciamento ou mesmo a dificuldade de reconhecer a violência.

Para o jurista Adilson Moreira (2019, p. 104-105), o “mito da periculosidade do homem negro também está por trás da ação discriminatória de outras instituições”. Aqui, o autor cita a Polícia, o Ministério Público e a Justiça Criminal, entretanto, não só esses entes do estado, mas, também, ocorre nas seleções de trabalho em que diversas vezes o “negro não é considerado o funcionário ideal” e a imagem do negro está sumariamente associada à negatividade e desqualificação. A indução do estar fadado ao fracasso é fecundada ainda na criança negra que

produz nela a falta de perspectiva para um futuro de realidade melhor. Essas crianças crescem, muitas não, e muitas delas se tornam docentes que mesmo graduados não desenraizam os estereótipos.

Para Almeida (2019. p. 32), “é desse modo que o racismo passa da destruição das culturas e dos corpos com ela identificados para a domesticação de culturas e de corpos”. Logo, a ausência de uma visão que possibilite a real violência que causa o racismo, muitos docentes, como nesta amostra, assumem um discurso em que reconhecem o racismo, dizem corrigir injúrias entre seus alunos, ao mesmo tempo que denota a fragilidade de seus argumentos para a eficácia de uma mudança de entendimento do próprio ser: *“eu usei a melhor arma para resistir a isso, estudei - acreditei que conhecimento não ocupa espaço e ninguém tira de você o que você aprende”*. Afirmou Nakeisha.

De fato, o conhecimento adquirido não pode ser retirado. Entretanto, o que ocorre em nossa sociedade é a negação do ser negro, ser dotado da capacidade de absorver esse conhecimento ao passo que ele possa contribuir para o progresso social. Ter conhecimento viabiliza a melhora do discurso e da imposição da territorialidade, mas não basta, pois combater o racismo brasileiro requer teoria e prática.

Diante de todas as desventuras raciais sofridas, esses docentes revelam que a própria dificuldade em saber como agir pode acabar levando o racializado a uma situação de aceitação da condição. Entretanto, negros e negras não saberão como agir se a eles não forem ensinados que devem e porque meios legais há de se buscar reparação.

As várias formas de desigualdade que indivíduos enfrentam ao longo da vida podem afetar um aspecto central da vida dos indivíduos que é o respeito próprio. Privar membros de um grupo de respeito social causa problemas de ordem psicológica para essa coletividade porque essas pessoas são constantemente lembradas de que não possuem dignidade pessoal aos olhos de outras pessoas. Esse pensamento não ocorre em situações esporádicas; elas são parte da experiência cotidiana de minorias raciais e sexuais. Elas têm um efeito desmoralizador nesses indivíduos, o que é uma grave violação do princípio da dignidade humana. Mais do que isso, elas provocam problemas de longo prazo como a internalização de estereótipos negativos, o que convence muitos indivíduos de que suas aspirações devem ser sempre limitadas por causa de sua incapacidade natural. (MOREIRA, 2019, p 74).

Os professores negros entrevistados nesta pesquisa mesclam entre aqueles que estão engajados em lutas pelas causas étnico-raciais; entre aqueles os que sofreram e sofrem o racismo, o reconhece, mas não sabem como reagir; e entre aqueles que ignoram a existência do racismo em sua vivência e nessa inércia acabam por não se moverem quando poderiam. Em decorrência disso, professores como Diata, Fayola e Makeba relatam que *“constantemente precisam se impor entre seus pares inclusive aos próprios negros para exigir uma postura social mais efetiva em evidências de casos racistas no ambiente escolar”* diz Diata.

*“As pessoas evitam falar disso comigo, porque elas me acham extremista, radical, porque me posiciono mesmo, em tudo, faço leitura racial de todas as situações. Pensam de mim... sabe a pessoa que vê problema em tudo? Então, se elas forem falar disso comigo sobre uma situação que eu veja como racismo, eu falar assim ‘olha isso, isso racismo’. E vão falar assim, ‘ai está vendo? Nossa, tudo ela leva para esse lado’. Mas, entre meus colegas na escola, de modo informal, não, evito a espontaneidade da discussão. A não ser com aliados, né? No caso aquelas pessoas que compreendem minimamente e que são aliados na luta. Mas o certo, o necessário é que a gente precisava ter várias pessoas brancas. De modo geral, acredito que haja sim, várias pessoas brancas nesta luta, mas, próximo a mim eu tenho apenas algumas” afirma Makeba.*

E, principalmente, porque há a tentativa de mudar o foco de realidades extremamente violentas para a constatação de que pessoas de grupos oprimidos são pessoas frutos dessa sociedade, assim como todas as outras. Seria mais responsável e ético discutir o fato de que a cada 23 minutos um jovem negro é assassinado no Brasil, o que mostra que indivíduos negros compartilham experiências de violência estatal pelo fato de pertencerem ao grupo negro (*locus social*), do que perder energia em falar das experiências individuais distintas como se isso não fosse próprio do humano. Acredito que nem todas as pessoas brancas se identifiquem entre si e tenham as mesmas visões, mas existe uma cobrança maior em relação aos indivíduos pertencentes a grupos historicamente discriminados, como se fossem mais obrigados do que os grupos localizados no poder, de criar estratégias de enfrentamento às desigualdades. (RIBEIRO, 2019, p. 66, grifo do autor).

Segundo Djamila Ribeiro (2019, p. 87), as reações necessárias da professora Makeba ao afirmar que *“me posiciono mesmo, em tudo, faço leitura racial de todas as situações”*, *“faz com que essas vozes sejam acusadas de agressivas justamente por lutarem contra a violência do silêncio imposto”*.

Para outros participantes como Jafari, Nakeisha e Chiamaka *“a questão racial deve ser enfrentada quando aparece e, na medida do possível, quando extrapolam as tentativas de pacificação deve ocorrer a denúncia”*, mas não relataram nenhuma situação que isso tenha ocorrido. O que configura um entendimento relativamente válido para o combate ao racismo dentro da escola.

Contudo, Almeida (2019) explica que a relativização das ofensas raciais também é parte do processo racista e que tem por objetivo dificultar o reconhecimento de sua gravidade pelas próprias instituições estatais. Para o autor:

O fato de parte expressiva da sociedade considerar ofensas raciais como piadas, como parte de um suposto espírito irreverente que grassa na cultura popular em virtude da democracia racial, é o tipo de argumento necessário para que o judiciário e o sistema de justiça em geral resista em reconhecer casos de racismo, e que se considerem

racialmente neutros. (ALMEIDA, 2019, p. 34).

As professoras Folayam e Yejide assumiram decididamente terem vivido situações racistas no ambiente escolar no exercício de suas atividades como vimos em suas colocações anteriores, não só isso, mas declararam as diversas ofensas vividas em outros ambientes. Apesar desse reconhecimento, elas concordam que *“falta ao docente negro o preparo na formação para tratar estas questões e que no exercício da função, quando ocorre a violência racial, primeiro vem o choque, o abalo psicológico, o sentimento de inferioridade que acaba por selar suas poucas argumentações para exigir o respeito”*.

Antes que o docente consiga enfrentar as adversidades, ele precisa elevar-se internamente ao entendimento do que é digno de respeito e que mesmo abalado é preciso manter-se de pé e de cabeça erguida, *“uma vez que sempre que se recolher a insignificância, ao abalo psicológico incorremos na aceitação dos estigmas sociais”* confirma Yejide.

Eles são atingidos pelo racismo na medida em que pela ausência de argumentos, memória coletiva e consciência de sua ancestralidade são levados ao “que convence muitos (deles) de que suas aspirações devem ser sempre limitadas por causa de sua incapacidade natural” (MOREIRA, 2019, p. 74), ou que na iminência de uma denúncia poderia haver uma perseguição dentro das instituições e na pior das situações haveria a banalização da denúncia por parte da aplicação da lei. E, também, porque “ainda não se pode identificar um sistema social que diminuam as desigualdades socioeconômicas e integre de maneira segura a diferença cultural e promova uma real democracia racial no Brasil” afirma Alencar (2021, p. 21).

Ademais, ao buscar responder em que medida esses docentes negros se percebem atingidos pelo racismo no ambiente escolar, vimos, ao longo deste estudo, evidenciando as condições de precariedade social que induz o próprio negro a se ver pequeno na sociedade e desprovido das garantias legais, uma vez que o próprio corpo negro é estigmatizado pela conjuntura social.

Nesse sentido, Makeba afirma que *“o racismo se impõe e está atrelado ao patriarcado, ao conservadorismo, à heteronormatividade, isso está colocado de modo a manter isso na sociedade. E a escola é um dos instrumentos que está colocado neste cenário do neoliberalismo, de que estou falando. Ele usa a escola para colocar os seus valores, a escola existe para isso, entretanto, ela também, a partir de algumas práticas, os docentes têm um papel de transformar, uma vez que eu entendo a escola como um campo de disputa o tempo todo. Então, quando a gente vê a atuação dos sindicatos ou outras atuações em torno da escola, e essas disputas, muitas vezes, por serem muito invisíveis, a comunidade escolar não sabe que elas existem”*.

A (re)construção de uma identidade negra positiva superadora de discriminações e viabilizadora de práticas curriculares que avancem no reconhecimento e valorização das pessoas negras na sociedade apresenta algumas categorias fundamentais nas discussões a respeito: cor, como sinônimo de raça com as tonalidades que variam entre preta, parda, branca e amarela. Sueli Carneiro, no artigo *A dor da cor*, publicado em 2002, aponta como um dos aspectos mais surpreendentes de nossa sociedade a ausência de identidade racial ou confusão racial tidas serem aceitas como ‘dado de nossa natureza’ quando muito atribuídas à larga miscigenação a incapacidade da autoclassificação racial (CARNEIRO, 2011). Nesse sentido e, ao contrário de outros lugares, “nossa identidade se definiria pela impossibilidade de defini-la” (Idem, p. 63). Compreendemos que tal indefinição foi intencionalmente planejada pela branquitude atendendo a diferentes usos políticos e ideológicos, especialmente a sustentação do mito da democracia racial e de instrumento eficaz de embranquecimento por meio da instituição de uma hierarquia de tonalidades e fenótipos da qual se serve o colorismo<sup>6</sup> reinante fazendo com que, ainda que uma pessoa seja reconhecida como negra ou afrodescendente, a tonalidade de sua pele e seus traços são definidores do tratamento que a sociedade lhe dará. (BARBOSA, 2020, p. 4).

Não obstante, temos que compreender que recuperar a humanidade do negro, tendo o próprio negro como protagonista requer um conjunto de ações que não se encerra na aplicação da lei, ou em políticas afirmativas ou no reordenamento geográfico dos espaços, pelo menos não de forma isolada. Seria a conjuntura de todas essas condições, mais a postura do Estado em não mais alimentar os estereótipos étnicos raciais, coibir os preconceitos dando visibilidade às manifestações culturais e religiosas, fomentar o conhecimento e apropriação da ancestralidade negra, possibilitar a manifestação da memória coletiva do povo negro.

Dar visibilidade aos intelectuais e negros e provocar o uso de suas obras, dar condições de todas as crianças negras não serem vítimas de suas próprias características, que não são defeitos. E, por fim, dar consistência à aplicação da lei contra as injúrias e o racismo sem a exigência do flagrante, que tem prejudicado em muito o encorajamento das denúncias e que aqueles responsáveis por receber as denúncias sejam imparciais na aplicação da lei.

Ser imparcial requer também uma decolonialidade que desvincule o sistema judicial da leitura que o estrutura e o leva a considerar que todo negro seja indefensável. E esta ação requer tempo, revisões legais e quase que um reordenamento jurídico, que busque na sua formalização garantir a negros serem identificados como cidadãos efetivamente. Os docentes são atingidos pelo racismo quando não conseguem falar do racismo se percebendo objeto do problema, quando lhes falta apropriação de sua legítima identidade e vínculo ancestral com a África.

O grupo de docentes entrevistados e eu concordamos que a escola é um lugar de reconstrução social, que possibilita ainda que em passos lentos, um vislumbre da equidade entre todos os brasileiros. Isso, quando as discussões sobre racismo não sejam sempre conduzidas por negros, mas por todas as etnias presentes no ambiente, quando professores e alunos negros possam se expressar territorialmente sem as marcas estereotipadas.

O enfrentamento e a superação do racismo e da discriminação racial estão diretamente relacionados ao desafio colocado para a educação escolar do nosso tempo: como garantir uma educação igualitária e de qualidade para todos, respeitando a diversidade? Como construir práticas curriculares que contemplem, de forma ética, a diversidade, sem folclorizá-la ou omiti-la, e que, ao mesmo tempo, não se silenciem sobre ela? Quanto mais fingirmos que o trato pedagógico e ético da diversidade não é uma tarefa da escola e dos educadores, mais conflituosas e delicadas se tornarão as relações entre o ‘eu’ e o ‘outro’ no interior das escolas e no dia-a-dia das salas de aula. (GOMES, 2006, p. 29).

Nakeisha acredita que *“é passando aos nossos alunos que é ali (na escola) que começa o movimento de resistência. Que ali você demonstra que não é menor, nem irá se sujeitar. É trabalhando e conscientizando que devemos vencer o sistema através da educação. E que ainda assim, devido à maçante forja estrutural, haverá predileções”* em detrimento dos negros.

Considerando a escola e suas potencialidades, Folleyam coloca que a *“escola deveria trabalhar mais esse tema porque se fala que o racismo acabou, que não existe, mas, a gente vê muitos casos acontecendo e, muitas vezes, a escola fica calada diante desse problema. Acredito até que se deveria ser uma matéria, conteúdo no currículo, porque teve muitas lutas, tem luta até hoje sobre o racismo, a gente vê pessoas que até morrem por causa disso, porque é um negro. Coisa inadmissível, que um ser humano como outro qualquer, e sei que, muitas vezes, ele até se esforça para ser até mais, por ele ser negro. Então, eu acho que a escola deveria pensar um pouquinho nisso para poder já ir trabalhando, para que no futuro não tenha, não tenha tanto caso como a gente vê por aí”*.

Enquanto isso, Fayola explica que a ela é *“preciso estar nas escolas por uma questão de identidade, de informação”*, onde ela possa proteger *“nosso povo”*. E observa que, *“então, infelizmente, as pessoas negras, uma maioria delas pelo menos, para não generalizar, são pessoas que estão lá, e não querem se envolver nessas discussões raciais e isso é um meio de estarem se protegendo, evitando a exposição”*.

Segundo Chiamaka, *“a escola precisa trabalhar esse tema no dia a dia, não somente como uma imposição do calendário 20 de novembro, mostrar o respeito e a qualidade de cada um, não conseguiremos eliminar, mas, pelo menos possibilitar que isso deixe de ser algo constrangedor para o aluno/professor/pai/mãe e tantos outros elementos da nossa sociedade. Não vivi nenhuma barreira de recusa no trabalho, mas insisto em dizer que deve partir do amor próprio, se a pessoa é bem resolvida consigo, será em qualquer lugar ou situação”*.

Diata concorda e diz que: *“acho que se falar em acabou o racismo no Brasil, isso é coisa que vai demorar uns 300 anos, se acontecer. Mas a atenuação, no mínimo, é urgente e a luta pelo fim dele deve ser incansável e não pode ser uma luta só do povo preto. Eu acredito que a gente está ocupando e criando espaços diferentes. Hoje em dia a gente vê evolução, por*

*exemplo, aqui dentro do ambiente escolar mesmo, percebo a diferença da forma com que os meninos negros, meninas negras se portam, impondo um pouco mais sua presença, a sua forma de ser, de ver o mundo, até as crianças mais novas, e as brancas também, eles vão adquirindo uma consciência melhor. Penso que quando a gente questiona o modo como as coisas acontecem, temos a oportunidade de provocar melhorias e de enxergar que nem todos têm as mesmas oportunidades, no fim tanto debate sobre isso, é um processo muito lento, de muita espera e cansaço, mas que precisa ser feito”.*

E ainda sobre o problemático novembro negro, Jafari conclui que *“se fala muito sobre o Dia da Consciência Negra, comemorado no Brasil no dia 20 de novembro. Na verdade, me incomoda um pouco este termo, eu tiro esse termo consciência negra, eu acho isso pejorativo, é como se tivéssemos pagando um preço que não fui eu que gastei. Prefiro colocar o dia da Consciência Humana, nisto vem todo um trabalho em cima, inclusive acontece com as orientações que parte da própria gestão, envolve todos os docentes da consciência de todo o grupo escolar, para mim, isso torna ou me leva a crer que a escola é um lugar inclusivo sim.*

Nas palavras de Abdias do Nascimento (2016, p. 95-96), “o crescimento da consciência negra é desencorajado pela recusa da sociedade em conceder ao cidadão negro a oportunidade de realizar sua íntegra identidade – inclusive seu eu negro”, daí a relativização da luta e da importância dada ao dia da consciência negra, que deveria se desvincular de uma semana ou um dia específico no ano e ser integrado em todo calendário escolar de forma oportuna, obviamente.

Por fim, o racismo, a violência e o não lugar são frutos e origens de si, uma vez que não um modo contrário de se observar o racismo como uma forma de violência, a mais cruel para o povo negro, que vem a partir daí criar todas as outras formas de violência contra esses corpos e que em muito são legitimadas pelo poder do Estado. No fim disso, surge o não lugar onde o negro habita como se vivesse numa sociedade paralela, ele só pode ser negro junto aos outros negros que se percebam negros, evidentemente.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O racismo nos atinge de forma verbal, física e simbólica na medida em que nos descobrimos negros. Durante o processo de entrevistas com os docentes, as percepções de racismo e de poder por parte de alguns dos profissionais participantes logo me atraíram muito a atenção. Numa evidência quase que palpável, havia em suas declarações a ausência de habilidade para reconhecer situações onde por força do poder estrutural, seus próprios argumentos manifestavam a subordinação a qual o negro é exposto.

Isso se deve ao fato, acredito, de que as formas em que as desigualdades sociais e raciais foram normalizadas ao longo da história no país nos levaram a subordinação sociocultural impeditiva de nos permitir reconhecer o racismo fora do espectro do xingamento, das agressões físicas, entre outras.

Em um relato inspirador de Makeba, ela afirma: sou atingida pelo racismo da docência à medida que *“meu cabelo interfere, minha boca incomoda, e meu corpo ou minha roupa confundem quem me vê”*.

No grupo de entrevistados, todos tinham origem pobre, de periferia ou da zona rural. Todos foram discriminados, todos foram xingados, diminuídos. Todos tiveram seus cabelos apontados, seu corpo escarnecido. Todos sobreviveram com as baixas condições de acesso à saúde, alimentação digna, vieram da educação pública de baixa qualidade, exerceram muitas outras funções antes de chegarem à sala de aula e nenhum dos participantes teve antes, a docência como a carreira do seu futuro. Para alguns, foi a oportunidade para condições melhores de vida, para outros, foi a chance de se descobrir na docência.

A desconstrução dos estereótipos que já falamos anteriormente, quando precisamos nós mesmos, professores, desconstruí-la, torna-se algo doloroso e difícil de assumir, pois, nos faz enfrentar o rompimento do silenciamento que nos foi imposto e que devemos considerar que há uma acomodação mórbida em virtude de evitar ou não saber lidar com as situações de racismo. E, muitas vezes, pela ausência do hábito de confrontar nossa existência, não sabemos nos posicionar, ou temos dificuldade de nos posicionar diante das investidas preconceituosas. Além disso, mesmo quando se sabe que é um ser racializado, o discurso de denúncia caminha para fomentar o racismo e não para destruí-lo.

Quando o docente negro não consegue se posicionar diante de uma atitude racista, pouco tem a ver com sua convivência ou aceitação, lhe faltam referências, lhe falta o domínio da defesa de sua ancestralidade, lhe falta consciência de uma memória coletiva, porque tudo isso foi retirado do alcance do negro ao longo do tempo.

Analisando a bibliografia que abordou o assunto diretamente falando da vivência do docente enquanto vítima, apontando na literatura o que tem sido discutido a respeito do racismo vivido por docentes negros no território escolar, concluiu-se que não há satisfatoriamente publicações que se debrucem nessa discussão. Essa primeira evidência constatada disse muito sobre como o racismo corre o risco de ser discutido numa linha modista, numa perspectiva muito superficial sem envolver todos os atores ou agentes, muito especialmente, neste caso, os professores negros.

Ocorre que foi percebido, na maioria dos textos revisados, que existe, em certa medida, uma tentativa nos currículos escolares e nas práticas docentes, o trabalho com o tema do racismo, entretanto, discutido de modo a atender o alunado. Isso acontecendo, professores negros podem falar de racismo em sala de aula, ou corrigir seus alunos como alguém que vê o preconceito racial de fora para dentro sem se envolver. No caso dos docentes negros, sem se verem como parte do tema. Ocorre também, que os textos discutiram o racismo apenas na perspectiva professor-aluno, aluno-aluno; mas não em todas as formas possíveis dentro da escola, por exemplo, entre professores-professores, aluno-professores, servidores-servidores de modo geral.

O que indicou lacunas no campo acadêmico de estudos que se debrucem sobre esse problema na escala pertinente ao propósito de fomentar a discussão do racismo vivido por docentes negros no exercício de suas atividades na escola. Não só isso, mas também denunciar quando necessário, possibilitar sua voz ao invés de dar voz, uma pesquisa que se faça relevante socialmente em face da educação em meio as discussões contra o racismo no território escolar e considere o docente como parte integrante do processo racial educativo.

Quanto ao objetivo geral, pudemos compreender, a partir das experiências vividas, o racismo presente na atuação docente e as variadas formas individuais de reagir a ele em sala de aula. Foi possível compreender em que medida a ausência de formação racial ou mesmo de vínculo com sua ancestralidade influenciaram os docentes negros a agirem ou não em situações de desagrado étnico-racial. Foi preciso recorrer a diversas fontes que nos ajudassem a conhecer o racismo, depois as suas formas de manifestação e por fim de como ele moldou nossas relações.

Meu entendimento em relação a tudo que li e ouvi dos meus colegas entrevistados nesta caminhada, é o de que podemos sempre escolher em que posição ficaremos na luta contra o racismo. No enfrentamento direto como fizeram nossos antecessores: Zumbi e Dandara Palmares, Antonio Pereira Rebouças, Antonieta de Barros, Sueli Carneiro, Lélia Gonzalez, Abdias Nascimento, Maria Firmina, Luis Gama, Mariele Franco, Ana Afro. Ou como sucumbidos à inércia que esta realidade nos impôs.

Creio que o Estado não nos dará armas eficazes para lutar contra ele, ou seja, teremos sempre legislações vagas com permissões para amplas e variadas interpretações, hesitará sempre que possível em promover qualquer ação que diminua a vulnerabilidade da pessoa negra. Então, nos cabe, com nossos livros, vozes e corpos impor nossa territorialidade em todos os espaços; nos lançar na luta cotidiana e incansavelmente.

Quanto aos nossos objetivos específicos, também com o auxílio do empirismo e da literatura, foi possível caracterizar o território escolar de formação e de atuação dos docentes negros. Foi possível analisar as histórias ligadas ao racismo na formação e a vivência do racismo bem como a forma como os entrevistados percebem essas experiências. O que, ao final, nos possibilitou analisar o território escolar e as possíveis práticas de racismo e outras violências envolvendo o corpo negro e a docência.

Ao fim desta caminhada, *“eu acho que meu corpo é expressivo como ele é, estava lá com meu corpo como ele é, minha boca larga. Isso, para mim, não é motivo de esconderijo, de vergonha, é de algo que eu expresso sendo verdadeiro. E eu vou à sala de aula assim, com todos esses elementos sendo valorizados primeiro, e, sobretudo, por mim.”* me ensinou Makeba.

Quanto ao racismo, minha compreensão de sua influência na sociedade foi reestruturada a partir da bibliografia a qual tive acesso e em especial as magníficas contribuições dos meus colegas e irmãos negros. Todas as nossas desaventuranças, infortúnios e a mão forte do Estado sobre nós, tornaram e ainda tornam cada uma de nossas conquistas um acontecimento monumental que surpreende a nós mesmos e aqueles que não nos consideram capazes.

Digo isso em decorrência do que analisei a respeito das insistentes e frequentes vezes que nós docentes negros rompemos a barreira da pobreza e da violência e alcançamos a graduação de nível superior, e ainda que todos nós possuímos uma ou mais graduação e outras pós-graduações. Qualquer currículo de uma pessoa branca com as formações que possuímos, é, sem sombra de dúvida, valorizado e destacado em qualquer seleção. A nós negros ficou explícito que estamos num contínuo exercício de nos superarmos sempre em nossas próprias conquistas.

Quanto ao território, analisei seu conceito numa coerência às subjetividades do corpo negro que, frequentemente, ao longo de nossa formação histórica, foi coisificado, como já disse oportunamente, e que não são consideradas na elaboração de políticas de inclusão, menos ainda na elaboração e aplicação de legislação educacional que viesse a incluir de forma real todos os negros da comunidade escolar, de modo concreto, os docentes negros.

O território entendido a partir da geografia humanista, como foi utilizado, tornou

possível compreender que as fronteiras físicas ou subjetivas que separaram ou ainda separam os negros brasileiros de sua cidadania, não estão intrinsicamente ligadas a uma incapacidade natural para isso, mas, que há sempre a necessidade de se analisar a cultura do povo negro e sua atuação na sociedade de modo que possa identificar a inexistência de fronteiras quando se trata da promoção humana dessas pessoas.

Quanto à violência, seja ela física, verbal ou simbólica, compreendo que também agrega o poder racista e que diante desses fatos as respostas precisam ser mais eficazes, seja na aplicação da lei, seja na imposição de nossa presença nos meios comuns, seja por uma educação libertadora, como diria Paulo Freire. O que não dá mais e que não há mais espaço para melindres e atenuações dos comportamentos racistas. Racistas são criminosos, sobretudo, conforme a configuração da lei expressa. Para tanto, aos racistas ignorantes, que me esforço para acreditar que exista essa categoria, ainda cabe a formação, uma educação cultural. Mas, aos racistas cientes de sua conduta deformada, desumana e criminosa, com estes, não se pode ter diálogo, apenas o cumprimento da lei. Ainda que e, principalmente, que ocorra num ambiente escolar.

Tudo isso para proteção, valorização e respeito à nossa história, nossa cultura, nossa religião, nossos corpos e em memória de todo preto que teve sua alma sequestrada e morreu sem dignidade, na senzala, ou numa batida policial, no tronco ou sob o joelho de um policial branco.

Por fim e ao cabo, este trabalho, que tratou de um recorte específico sobre o racismo e os docentes negros, não pode se desviar de outras questões importantes invadidas pelo mau do racismo. Que sirva para atrair olhares e provocar a análise de nossas contribuições individuais e políticas na construção de uma sociedade justa, com equidade e respeito a toda a sua gente na escola ou em qualquer outro lugar, espaço ou território.

## 6 REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 5 ed.- São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AGÊNCIA CÂMARA DE NOTÍCIAS. DIREITOS HUMANOS. **No Brasil, racismo geralmente é punido como injúria**. 20 de novembro de 2012. Disponível em: < [No Brasil, racismo geralmente é punido como injúria - Notícias - Portal da Câmara dos Deputados \(camara.leg.br\)](http://camara.leg.br)> Acessado em 06 de setembro de 2022.

ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. Pólen. -- São Paulo: 2019.

ANACLETO, M. Educação e racismo: o racismo velado da sociedade brasileira presente na escola brasileira. SEMINÁRIO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 11., 2013, Maringá. **Anais [...]**. Maringá: UEM, 2013. ANJOS, K.F.; SANTOS, V.C.; SILVA, U.B. Racismo na escola: com a palavra os professores. EFDeportes.com, **Revista Digital**. Buenos Aires, Año 18, Nº 183, Agosto de 2013. <http://www.efdeportes.com>.

ANJOS, K. F.; SANTOS, V. C.; SILVA, U. B. Racismo na escola: com a palavra os professores. EFDeportes.com, **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 18, n. 183, 2013. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd183/racismo-na-escola-com-a-palavra-os-professores.htm>. Acesso em: 06 set. 2022.

ALVES, C.C.S. **O Racismo e o combate com ações pedagógicas**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Departamento de Educação, Curso de Pedagogia, Paraíba: UEPB, 2012. Disponível em: <https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1338/1/PDF%20-%20Cynthia%20Cristina%20de%20Souza%20Alves.pdf>. Acesso em: 31 maio 2023.

APPLE, M. E. A presença ausente da raça nas reformas educacionais. In: CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.) Ênfases e omissões no currículo. São Paulo: **Papirus**, 2001. p.147-161.

ARMAZÉM DE TEXTO: Hino da Consciência negra – música: olhos coloridos – Sandra de Sá -  [\(armazemdetexto.blogspot.com\)](http://armazemdetexto.blogspot.com) > Acessado em 27 de setembro de 2022.

AUGÈ, M. **Não lugares**: introdução a uma antropologia da sobremodernidade. Tradução Maria Lúcia Pereira. Campinas: Papirus Editora, 1994.

AZEVEDO, Roanna. Decolonial e descolonial: qual a diferença entre os termos? Hypeness. 2022. Disponível em: <[Decolonial e descolonial: qual a diferença entre os termos? | Hypeness inovação e criatividade para todos](https://www.hypeness.com.br/2022/08/decolonial-e-descolonial-qual-a-diferenca-entre-os-termos/)> Acesso em: 15 out. 2022.

BAIROS, L. **A pobreza e a cor da pobreza**. Folha de São Paulo, 13 de maio de 2011.

BALDIN, Nelma; MUNHOZ, Elzira M. Bagatin. Snowball (bola de neve): uma técnica metodológica para pesquisa em educação ambiental comunitária. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10., 2011, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2011

BARBOSA, J. S. Educação antirracista em narrativa confessional, decolonial e insurgente: ser

corpo- território negro e docente na rede pública. **Portal Geledés**, nov. 2020. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/educacao-antirracista-em-narrativa-confessional-decolonial-e-insurgente-ser-corpo-territorio-negro-e-docente-na-rede-publica-%C2%B9/>. Acesso em: 27 set. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: residência da República, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.228, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L11899.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11899.htm)>. Acesso em: 01 jul. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 7.716, de 05 de janeiro de 1989**. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor.. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L11899.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11899.htm)>. Acesso em: 01 jul. 2022.

BRASIL.Ministério da Educação. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03.Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. COELHO, W. N. SILVA, R.N.B. Relações raciais e educação: o estado da arte. Revista Teias, vol.14, n.31, p. 121-146, 2013.

BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L11899.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11899.htm)>. Acesso em: 26 ago. 2022.

BRASIL. *Ministério da Educação*. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. *Brasília: MEC, 2004*.

BRASIL.Ministério da Educação. **Lei nº 4151, de 04 de setembro de 2003**.. INSTITUI NOVA DISCIPLINA SOBRE O SISTEMA DE COTAS PARA INGRESSO NAS UNIVERSIDADES PUBLICAS ESTADUAIS E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib\\_volume2\\_educacao\\_anti\\_racista\\_caminhos\\_abertos\\_pela\\_lei\\_federal\\_10639\\_2003.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume2_educacao_anti_racista_caminhos_abertos_pela_lei_federal_10639_2003.pdf). Acesso em: 07 jun. 2023.

BRASIL. **LEI Nº 12.288, DE 20 DE JULHO DE 2010**.Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2023.

BRITO, F. S. Mulher chefe de família: um estudo de gênero sobre a família monoparental feminina. **Revista Urutágua**, n. 15, p. 42-52. 2008. Disponível em: <http://www.urutagua.uem.br/015/15brito.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2022.

CAMPOS, M. D., "SULear vs NORTEar: Representações e apropriações do espaço entre emoção, empiria e ideologia ", **Documenta**, VI, N° 8, Programa de Mestrado e Doutorado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social & (EICOS)/Cátedra UNESCO de Desenvolvimento Durável/UFRJ, Rio de Janeiro, 1999. pp. 41-70.

CANTUÁRIO, V. A. P.; ALVES, M. F. S. Do racismo na escola à escola contra o racismo: reflexões a respeito do cenário brasileiro. **Revista Educação e Emancipação**. São Luiz, v.14, n.2, maio/ago 2021.

CAPILONGO, C. F.; GONZAGA, A. A.; FREIRE, A. L. (coords). Teoria geral e filosofia do direito, Racismo. In: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA. **Enciclopédia Jurídica da PUCSP**. São Paulo: PUCSP, 2017.

CASTRO, I.E; GOMES, P.C.C; CORRÊA, R.L. **Geografia: conceitos e temas**. 2 ed. – Rio de Janeiro; Bertrand, 2000.

CERQUEIRA, D.; MOURA, R. Vidas perdidas e racismo no Brasil. **Revista Publicatio UEPG: Ciências Sociais Aplicadas**, Ponta Grossa, v. 22, n. 1, p. 73-90, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/sociais/article/view/6320/4137>. Acesso em: 12 ago. 2021.

CESAIRE, A. **Discurso sobre o colonialismo**. 1 ed. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1978

CIRQUEIRA, D. M. **Entre o corpo e a teoria**: a questão étnico racial na obra e trajetória socioespacial de Milton Santos. 2010. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-graduação em Geografia, Goiânia, 2010.

COELHO, W. N. SILVA, R. N. B. Relações raciais e educação: o estado da arte. **Revista Teias**, v.14, n.31, p. 121-146, 2013.

COSTA, F. **Síndrome de Estocolmo: o que é, sintomas, causas e tratamento**. Grupo Rede Dor, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.tuasauade.com/o-que-e-sindrome-de-estocolmo>. Acesso em: 12 jun. 2022.

CULTNE. **Ações Afirmativas**: Coletivo Justiça Luiz Gama. 2015. 1 vídeo (35min.). Disponível em: <https://acervo.cultne.tv/movimentos-sociais/movimento-negro/196/luiz-gama/video/1854/acoes-afirmativas-coletivo-justica-luiz-gama>. Acesso em: 09 set. 2022. DAE65B4%7D.pdf. Acesso em: 03 ago. 2021.

CRUZ, L. F. F. M. **Ações afirmativas e o princípio da igualdade**. 2011. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2011.

DE PAULA, F. C. Sobre a dimensão vivida do território: tendências e as contribuições da fenomenologia. **GeoTextos**, v. 7, n.1, p. 105-126, jul. 2011.

DE PAULO, C. A. S. **A resposta do Estado às demandas sociais étnico-raciais: particularidades no Brasil entre 2003 e 2013**. Tese (Doutorado em Política Social) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

DOS SANTOS, R.E (Org.) et al. Questões urbanas e racismo. **De Petrus et Alii Editora Ltda**, Petrópolis,RJ: 2012.

ESTADO DE MINAS. **Movimento negro espera mais punições ao racismo em 2022 - DiversEM - Estado de Minas**. 2022. Disponível em: < [Movimento negro espera mais punições ao racismo em 2022 - DiversEM - Estado de Minas](#)> Acessado em 30 de janeiro de 2023.

EUGÊNIO. B.G.; SANTOS, J.J.R.; SOUZA, J.B. Políticas para implementação da lei 10639/03 em um município brasileiro: o discurso oficial e o discurso pedagógico. © **ETD- Educação Temática Digital**. Campinas, SP v.19 n.1 p. 283-304 jan./mar. 2017.

ESQUERDA DIÁRIO. **Asqueroso**:nesse 20N, confira nove (das inúmeras) falas racistas de Bolsonaro. 20 nov. 2021. Edição do dia. Disponível em: <https://www.esquerdadiario.com.br/Nesse-20N-confira-nove-das-inumeras-falas-racistas-de-Bolsonaro>. Acesso em:15 jan.2022.

EUGÊNIO, B. G.; SANTOS, J. J. R.; SOUZA, J. B. Políticas para implementação da lei 10639/03 em um município brasileiro: o discurso oficial e o discurso pedagógico. **ETD- Educação Temática Digital**, Campinas, v.19 n.1 p. 283-304, jan./mar. 2017.

FANON, F. O. Os condenados da terra. Rio de Janeiro: **Civilização Brasileira**, 1968.

FANON, F. O. Pele negra, máscaras brancas. Salvador: **EdUfba**, 2008.

FANTINATO, M. **Método de pesquisa**. Programa de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo, 2015. Slide. Disponível em: <https://www.univale.br/biblioteca>. Acesso em: 22 fev. 2023.

FILICE, R. C. G. **Raça e classe na gestão da educação brasileira**. 2010, 342 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2010.

FRANCO, T. A. V. A pandemia nas fronteiras da reforma sanitária: os desafios da rede Hospitalar. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 30, n. 3, p. 01-09, 2020.

FREYRE, G. **Casa-Grande e Senzala**. 49. ed. São Paulo: Editora Global, 2004.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução: Mathias Lambert. 4 ed. São Paulo: LTC, 1988.

GOMES, J. B. B. **Ação Afirmativa e princípio constitucional da Igualdade**: o direito como instrumento de transformação social: a experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 167–182, 2003.

GOMES, N. L. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: SECAD, 2005.

GOMES, L. **1889**: como um imperador cansado, um marechal vaidoso e um professor injustificado contribuíram para o fim da monarquia e a proclamação da República no Brasil. São Paulo: Globo, 2013.

GONZALES, L.; HASENBALG, C. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GOVERNADOR VALADARES. **Homepage da Prefeitura**. 2020. Disponível em: <http://www.valadares.mg.gov.br>. Acesso em: jan. 2020.

GOVERNADOR VALADARES. **Lei nº 7.192, de 01 de setembro de 2020**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial e Intolerância Religiosa, e dá outras providências. Governador Valadares, 2020. Disponível em: [https://www.valadares.mg.gov.br/abrir\\_arquivo.aspx/Diario\\_Edicao\\_1715\\_Caderno\\_Di](https://www.valadares.mg.gov.br/abrir_arquivo.aspx/Diario_Edicao_1715_Caderno_Di)

GOVERNADOR VALADARES. **Lei nº 4.963, de 12 de março de 2002**. Dispõe sobre a criação do conselho de integração da comunidade negra de Governador Valadares, define políticas e dá outras providências. Governador Valadares, 2020. Estatuto da Igualdade Racial. Disponível em: [https://www.valadares.mg.gov.br/abrir\\_arquivo.aspx/Diario\\_Edicao\\_1715\\_Caderno\\_Diario\\_Oficial\\_Eletronico?cdLocal=12&arquivo=%7B0A77B742-026C-AD61-AB0E-47B43DAE65B4%7D.pdf](https://www.valadares.mg.gov.br/abrir_arquivo.aspx/Diario_Edicao_1715_Caderno_Diario_Oficial_Eletronico?cdLocal=12&arquivo=%7B0A77B742-026C-AD61-AB0E-47B43DAE65B4%7D.pdf). Acesso em: 19 jun. 2021.

GRAEML, K. S. **A relação entre lugares e não-lugares**: um estudo da apropriação do serviço de acesso à internet nos faróis do saber de Curitiba. Tese (Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento) – Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento, Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2007.

HALL, S. Que “negro” na cultura popular negra? **Lugar Comum**, n. 13-14, p. 147-159.

HOFBAUER, A. Ações afirmativas e o debate sobre racismo no Brasil. **Lua Nova**, São Paulo, v. 68, p. 9-56, 2006.

IBGE. **Estimativas da população**. 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 30 maio 2022.

IBGE. **Governador Valadares**: população estimada 2021. 2018. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/governador-valadares/panorama>. Acesso em: 30 maio 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Governador Valadares**: população estimada 2010. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/governadorvaladares/panorama>>. Acesso em: 19 ago. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Governador Valadares**: população estimada 2021. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/governadorvaladares/panorama>>. Acesso em: 30 ago. 2022.

LIEBSCHER, P. Quantity with quality? Teaching quantitative and qualitative methods in a LIS Master's program. **Library Trends**, v. 46, n. 4, p. 668-680

LOBO, B. N. L. **Igualdade e ações afirmativas na educação brasileira**. 2009. Dissertação (Mestrado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

LOPES, J. C.; et al. Práticas decoloniais em educação a partir de uma educação centrada nos estudantes. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 54, p. 1-15, e17029, jul./set. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n54.17029>. Acesso em 15 jan. 2023.

MACHADO, L. H. A. **Professores negros, experiências de discriminação de racismo e de pedagogias anti-racistas**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

MAGALHÃES, L. **Eugenia**. Toda Matéria, [2022?]. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/eugenia/>. Acesso em: 25 jul. 2022.

MARTINS, L. M. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. **Letras**, n. 26, p. 63-81, jun. 2003. <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11881/7308>

MATOS, M. S.; BISPO, A. M. C.; LIMA, E. A. C. Educação antirracista e a lei 10.639/03: uma proposta de implementação a partir do novembro negro no IFBA. **HOLOS**, ano 33, v. 2, 2017.

MAXIMIANO, R. F. et al. A geografia na discussão de racismo, discriminação e preconceito no colégio estadual Barão do Rio Branco em Londrina/PR. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 4., 2017, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: CONEDU, 2017.

MBEMBE, A. **A crítica da razão negra**. Tradução Marta Lança. Antígona: Lisboa, 2014.

MBEMBE, A. **Necropolítica**: biopolítica, soberania, estado de exceção, política da morte. Tradução Renata Santini. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MIGUEZ, L; ALBUQUERQUE, M. **Hino da República**. Brasil, 1890. Disponível em: . Acesso em: 27 fev. 2023.

- MONDARDO, M. L. O Corpo enquanto “Primeiro” Território de Dominação: o Biopoder e a Sociedade de Controle. **Biblioteca online de ciências da comunicação**, Dourados, p. 1-11. 2009. Disponível em: <http://mondardo-marcos-o-corpo.pdf> (ubi.pt). Acesso em: 27 fev. 2023.
- MORAES, A. G. E.; BELLUZZO, W. O diferencial de desempenho escolar entre escolas públicas e privadas no Brasil. **Nova Economia**, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 409-430, maio/ago., 2014.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. *Análise Textual Discursiva*. Ijuí: **Editora Ijuí**, 2016.
- MOREIRA, A. J. **Pensando como um negro**: ensaio de hermenêutica jurídica. São Paulo: Editora Contracorrente, 2019.
- MUNANGA, K. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. In: BRANDÃO, A. A. P. (Org.) et al. **Uma abordagem conceitual de noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Niterói: EdUFF, 2000.
- NASCIMENTO, M. B. O quilombo do Jabaquara. **Revista de Cultura Vozes**, maio/jun. 1978.
- NASCIMENTO, M. B. Por uma história do homem negro. **Revista de Cultura Vozes**, v. 68, n. 1, p. 41-45, 1974.
- NOBREGA, C. C. S. Por uma educação física antirracista. **Rev Bras Educ Fís Esporte**, v. 34, n. esp. p.51-61, 2020.
- NOGUEIRA, V. A. et al. Práticas corporais e Paulo Freire: uma análise sobre a produção do conhecimento. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 4, p. 1265-, out./dez. 2018.
- OKOLI, C. **A guide to conducting a standalone systematic literature review**. Communications of the Association for Information Systems, v. 37, n. 43, p. 879–910, nov. 2015.
- OLIVEIRA, A. L. Me olha de novo: sentidos de existir em Milton Santos e Linn da Quebrada, miradas negras em diálogos. **Percursos**, Florianópolis, v.23, n.51, p. 80-104. Jan./Abr. 2022.
- OLIVEIRA, A. L. Por uma Geografia das Existências: o desafio é a superação da geografia das formas e dos discursos hegemônicos. In: SILVA, C. A.; CAMPOS, A.; MODESTO, N. S. D. Geografia das existências. Rio de Janeiro: **Consequência**, 2015. p. 7-13.
- OLIVEIRA, E. C. S. Ensinando a transgredir: uma educação como prática de liberdade. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 19, n. 34, p. 219-222, jan./jun. 2015.
- OLIVEIRA, E. C. S. Ensinando a transgredir: uma educação como prática de liberdade. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 19, n. 34, p. 219-222, jan./jun. 2015.
- OLIVEIRA, L. C. **Racismo na sala de aula**: uma intervenção com professores da RME\BH. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Docência na Educação Básica) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2012.

PANORETO, G. M. et al. **O projeto político-pedagógico: processos históricos da educação brasileira**. Uberaba: Universidade de Uberaba, 2016.

PIZA, E. Cor nos censos brasileiros. **Revista USP**, São Paulo, n. 40, p. 122-137, dez./fev. 2002.

PORFÍRIO, Francisco. Paulo Freire. **Brasil Escola**, [2021?]. Disponível em: <https://brasilestola.uol.com.br/biografia/paulo-freire.htm>. Acesso em: 29 nov. 2022.

PORFÍRIO, Francisco. Immanuel Kant. **Brasil Escola**, [2021?]. Disponível em: <https://brasilestola.uol.com.br/filosofia/immanuel-kant.htm>. Acesso em: 28 jan. 2023.

PORFÍRIO, Francisco. Gilberto Freyre. **Brasil Escola**, [2021?]. Disponível em: <https://brasilestola.uol.com.br/sociologia/gilberto-freyre.htm>. Acesso em: 22 nov. 2022.

QUIJANO, Anibal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. **Estudos Avançados**, v. 19, n. 55, 2005.

QUINTÃO, A. A.; DE PAULA, D. C. **Racismo acadêmico: apontamentos sobre a exclusão de docentes negros e negras das Universidades**. In: ENCONTRO INTERNACIONAL HISTÓRIAS E PARCERIAS. 3., 2021, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: Anpuh, 2021.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RODRIGUES, E. A. Mia Couto e as possibilidades literário-pedagógicas para a lei 10639/03. **Caderno de Estudos Africanos**, v. 34, n. 1, p. 131-196, 2017.

ROMÃO, J. O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro: In: CAVALLEIRO, E. Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: **Selo Negro**, 2001.

SÁ, T. Tempo Social. **Revista de sociologia da USP**, São Paulo, v. 26, n. 2, 2014.

SAMPAIO, S. S.; MENEGHETTI, G. Entre a vida e a morte: Estado, racismo e a “pandemia do extermínio” no Brasil. **Revista Katálisis, Florianópolis**, v. 23, ed. 3, p. 635-647, 2020.

SANTANA, J. V. J. Educação para as relações étnico-raciais em uma escola pública do município de Itapetinga-BA. **Travessias**, Cascavel, v. 11, n.1, p. 211 – 243, jan./abr. 2017.

SANTOS, E. S; et al. Educação e Sociedade. Racismo institucional e contratação de docentes negros nas universidades brasileiras. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 42, e253647, 2021.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, M. As cidadanias mutiladas. In: GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **O preconceito**: vários autores. São Paulo: IMESP, 1996/1997. p. 133-144.

SANTOS, M. Ser negro no Brasil hoje: ética enviesada da sociedade branca desvia enfrentamento do problema negro. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs0705200007.htm>. Acesso em: 03 jun. 2022.

SANTOS, M. As exclusões da globalização: pobres e negros. **Thoth**, Brasília, n. 4, p. 147-160, 1998. Disponível em: . Acesso em: 05 de jul. de 2021.

SANTOS, M. Ser negro no Brasil hoje. **Folha de São Paulo**, São Paulo, v. 7, p. 1-4, 2000.

SERRA, E. Espaço vivido e a pedagogia situada de Paulo Freire. **Revista Teias**, v. 22, n. 67, p. 133-144, out./dez 2021.

SILVA, U. B. et al. Racismo na escola: com a palavra os professores. **EFDeportes.com**, Buenos Aires, ano 18, n. 183, ago. 2013.

SILVA, U. B. Racismo e Luta de classes no Brasil. **Revista Pandora Brasil**, ed. 101, p. 11-34, set. 2019.

SOUSA, Rainer Gonçalves. Hino da Proclamação da República; Brasil Escola. Disponível em: Acesso em: 03 jun. 2022.

SOUZA, J. B. et al. Políticas para implementação da Lei 10639\03 em um município brasileiro: o discurso oficial e o discurso pedagógico. **ETD- Educação Temática Digital**, Campinas, v. 19 n. 1 p. 283-304, jan./mar. 2017.

STEFANI, F. Raça: 'Imitaram macaco': professora denuncia alunos por injúria racial no RS. **UOL**, Rio Grande do Sul, jun. 2022. Disponível em: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2022/06/02/professora-sofre-injuria-racial.htm>. Acesso em: 04 jun. 2022.

STRAUCH, N. **Zona Metalúrgica de Minas Gerais e vale do rio Doce**: guia da excursão no. 2, realizada por ocasião do XVIII Congresso Internacional de Geografia. Rio de Janeiro: Conselho Nacional de Geografia, 1958.

UNIVALE. Universidade Vale do Rio Doce. **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos**: artigo científico, projeto de pesquisa, relatório técnico e/ou científico, trabalho de conclusão de curso, dissertação e tese. 3. ed. Governador Valadares: UNIVALE, 2018.

VALENTE, A. L. Os negros, a educação e as políticas de ação afirmativa. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 76-170, jan./abr. 2002.

VIEIRA-MEYER, A. P. G. et al. Violência e vulnerabilidade no território do agente comunitário de saúde: implicações no enfrentamento da COVID-19. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 26, n. 2, p. 657-668, 2021.

VINUTO, J. A amostragem da bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, ago./dez. 2014.

WALSH, C. (Ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito, Ecuador: Abya-Yala, 2013. Tomo I.

WEBER, M. Ensaios de sociologia. Rio de Janeiro: **Zahar Editores**, 1964.

WOODSON, C.G. **A deseducação do negro**. Tradução de Naia Veneranda. São Paulo: Edipro, 2021.