

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA**

LUCAS AUGUSTO DOS SANTOS CAMARGO

**DA FORMAÇÃO À PRÁTICA DOCENTE: VIVÊNCIA E NARRATIVA DE DOIS
GEÓGRAFOS NEGROS NA EDUCAÇÃO**

São Paulo
2024

**DA FORMAÇÃO À PRÁTICA DOCENTE: VIVÊNCIA E NARRATIVA DE DOIS
GEÓGRAFOS NEGROS NA EDUCAÇÃO**

Trabalho de Graduação Individual (TGI)
apresentado ao Departamento de Geografia
da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências
Humanas, da Universidade de São Paulo,
como parte dos requisitos para obtenção do
título de Bacharel em Geografia.

Área de Concentração: Geografia Humana

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Donizeti Girotto

São Paulo
2024

FOLHA DE ROSTO

FOLHA DE APROVAÇÃO

SANTOS, Lucas Augusto dos. Da formação à prática docente: **vivência e narrativa de dois geógrafos negros na educação**. Trabalho de Graduação Individual (TGI) apresentado à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Bacharel em Geografia.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição _____
Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____
Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____
Julgamento _____ Assinatura _____

Dedico este trabalho à família Santos, que sempre estiveram presentes e deram o suporte necessário nesses longos anos de erros e acertos. Indo além, dedico também à família Gava Caciatori, que a partir de agora tenho a honra integrá-la.

AGRADECIMENTOS

Dedico este trabalho à minha família materna, especialmente à minha mãe Sueli Aparecida dos Santos e minhas tias Neusa Maria dos Santos e Divina Fatima dos Santos. Devo a elas toda a minha gratidão por sempre dedicarem suas vidas ao bem-estar de seus familiares.

Os papéis de gênero estabelecidos culturalmente frequentemente atribuem às mulheres a responsabilidade principal pelo cuidado dos filhos, perpetuando desigualdades sociais. Além disso, as desigualdades econômicas influenciam o acesso das mães monoparentais a recursos básicos, como a educação, exacerbando desafios no cuidado infantil.

Talvez por isso, tive o suporte dessas mulheres em diferentes fases de minha trajetória de vida, culminando hoje com a conclusão da graduação, um sonho que nunca foi sonhado sozinho. Pelo contrário, foi pensado de forma coletiva e concretizado em um senso de pertencimento e propósito, fortalecendo nossos laços enquanto família.

Ao meu amor e minha parceira Eduarda Gava Caciatori, sempre presente, que se juntou ao propósito anterior, incorporando também a paixão por uma educação pública, popular e crítica. Por fim, aos professores Jhonny Bezerra Torres e Wellington Fernandes, que me receberam de braços e cabeças abertas para somar na minha formação nas ocasiões de estágios obrigatórios, acolhendo nas dúvidas e nas soluções didáticas que surgiam, além de terem colaborado dividindo as próprias trajetórias docentes para que este trabalho se concretizasse.

SUMÁRIO

RESUMO.....	8
ABSTRACT.....	9
INTRODUÇÃO.....	10
1. FORMAÇÃO DOCENTE: TEORIA E PRÁTICA.....	16
1.1 Formação docente do professor em geografia.....	18
1.2 Metodologias Ativas na Formação Docente em Geografia.....	21
2. RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE EM GEOGRAFIA.....	23
3. RACISMO ESTRUTURAL, COLONIALIDADE DO PODER E O PAPEL DO ENSINO DE GEOGRAFIA NA LUTA ANTIRRACISTA.....	31
3.1 Desafios e resistências enfrentadas por negros e professores negros.....	35
4. ANÁLISE DE ENTREVISTAS COM PROFESSORES NEGROS DE GEOGRAFIA SOBRE O RACISMO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE COMBATE AO RACISMO.....	41
4.1 Trajetória acadêmica e desafios na formação profissional.....	41
4.2 Práticas pedagógicas e a geografia como ferramenta de combate ao racismo.....	45
4.3 Impacto das práticas pedagógicas antirracistas para os estudantes.....	49
4.4 Considerações adicionais dos professores entrevistados.....	50
CONCLUSÃO.....	51
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	53
ANEXOS.....	57

RESUMO

O presente trabalho investiga os processos de formação e prática docente de professores negros em um espaço social permeado por desigualdades estruturais e relações conflitantes de poder. O objetivo principal é analisar as trajetórias docentes de dois professores negros com formação na Universidade de São Paulo e atuação na rede pública e privada do município de São Paulo, bem como a Geografia pode ser utilizada como uma ferramenta eficaz no combate ao racismo nos espaços escolares. A pesquisa parte da análise do espaço geográfico como produto, meio e condição da reprodução social, considerando sua historicidade e as relações de poder que o configuram. Para tanto, torna-se importante desvelar os conflitos e contradições que permeiam sua produção, sendo o racismo uma estrutura de poder que opriime e segregar, além de configurar barreiras e desigualdades para os negros, dificultando suas trajetórias de vida e docentes. Esse estudo se justifica pela sua relevância social, cultural e política de desvelamento de contradições sociais e por buscar promover uma reflexão sobre o ensino de Geografia antirracista e inclusivo, especialmente no contexto educacional brasileiro. A metodologia adota uma abordagem qualitativa, integrando revisão de literatura e entrevistas semiestruturadas com professores negros da rede pública e privada de ensino, selecionados com base em critérios específicos de atuação e experiência pedagógica. A revisão de literatura mapeia discussões teóricas sobre racismo estrutural, formação e prática docente, e o ensino de Geografia. As entrevistas, analisadas por meio da técnica de análise de conteúdo, exploram experiências, estratégias pedagógicas e percepções dos professores em relação à promoção de uma educação antirracista. Os resultados apontam para a centralidade do racismo estrutural na configuração das desigualdades espaciais e educacionais, bem como para o papel transformador do ensino crítico de Geografia. Evidencia-se que professores negros enfrentam barreiras significativas, mas desenvolvem estratégias de resistência que promovem a inclusão e a conscientização racial no espaço escolar. O estudo também destaca a importância de práticas pedagógicas que refletem as intersecções de classe, gênero e raça, contribuindo para a construção de uma sociedade mais equitativa e justa.

Palavras-chave: Racismo estrutural, Formação docente, Ensino de Geografia, Educação antirracista, Trajetória Docente.

ABSTRACT

This study investigates the processes of formation and teaching practice of Black teachers in a social space permeated by structural inequalities and conflicting power relations. The main objective is to analyze the teaching trajectories of two Black teachers who graduated from the University of São Paulo and work in both public and private schools in São Paulo municipality, as well as how Geography can be used as an effective tool in combating racism in school spaces. The research starts from the analysis of geographic space as a product, means, and condition of social reproduction, considering its historicity and the power relations that configure it. Therefore, it is important to uncover the conflicts and contradictions that permeate its production, with racism being a structure of power that oppresses and segregates, besides constituting barriers and inequalities for Black people, hindering their life and teaching trajectories. This study is justified by its social, cultural, and political relevance in unveiling social contradictions and seeking to promote reflection on anti-racist and inclusive Geography teaching, especially in the Brazilian educational context. The methodology adopts a qualitative approach, integrating literature review and semi-structured interviews with Black teachers from public and private schools, selected based on specific criteria of pedagogical experience and performance. The literature review maps theoretical discussions on structural racism, teacher formation and practice, and Geography teaching. The interviews, analyzed using content analysis technique, explore teachers' experiences, pedagogical strategies, and perceptions regarding the promotion of anti-racist education. The results point to the centrality of structural racism in the configuration of spatial and educational inequalities, as well as to the transformative role of critical Geography teaching. It is evidenced that Black teachers face significant barriers but develop resistance strategies that promote inclusion and racial awareness in the school space. The study also highlights the importance of pedagogical practices that reflect the intersections of class, gender, and race, contributing to the construction of a more equitable and just society.

Keywords: Structural racism, Teacher formation, Geography teaching, Anti-racist education, Teaching trajectory.

INTRODUÇÃO

O espaço geográfico, enquanto produto, meio e condição para a reprodução social, manifesta-se como uma arena de disputas, conflitos e contradições, refletindo as forças e dinâmicas que atuam em sua constituição. Essas forças se organizam em dimensões interligadas — sociais, econômicas, políticas, culturais e ambientais — e são espacializadas por meio dos agentes que nelas atuam. O espaço social, portanto, revela as complexidades, as temporalidades e as contradições que são geradas no núcleo de sua própria produção, sendo tecido por relações conflitantes de poder que imprimem marcas, configuram desigualdades e revelam os atravessamentos de classe, etnia, cor, gênero e sexualidade.

Esse espaço, carregado de historicidade, expressa as contradições e conflitos que emergem de sua produção e reprodução. Ao observar o espaço social sob essa ótica, torna-se imprescindível investigar as forças que o constituem, suas histórias e os processos que os agentes enfrentam no decorrer do tempo. A materialidade do espaço permanece em constante constituição, resultante da ação de forças e agentes que nele atuam. Ela carrega os ecos das relações de poder que lhe deram forma, situando corpos e identidades em posições marcadas por desigualdades, dominação e resistência.

Assim, estudar o espaço social é também desvendar os mecanismos de poder, de exclusão e opressão que sustentam essas desigualdades e relações conflitantes e buscar formas de enfrentá-las. Portanto, uma das premissas deste estudo é a busca por uma Geografia Crítica e Antirracista, procurando desvendar as relações conflitantes e desiguais de poder e combatê-las por meio da educação, da consciência e da práxis, fazendo da Geografia Universitária e Escolar uma ferramenta de crítica, de emancipação e luta social, perpassando por intersecções contraditórias que ultrapassam as divisões de classe e recaem nas questões de gênero, raça, etnia e classe, uma vez que o próprio espaço geográfico é constituído por uma multiplicidade de identidades, forças e corpos que revelam relações conflitantes e contraditórias de poder.

A categoria de classe, nesse sentido, passa a ser estudada e analisada em interface com outras questões sociais e materiais importantes e que estão

presentes na materialidade dos corpos e do espaço, como aspectos intrínsecos da própria vida. O racismo, enquanto uma força estruturante do espaço social, enraíza-se na história do capitalismo, do colonialismo e da hegemonia racial. Essa herança violenta produziu hierarquias que não apenas definiram territórios e povos, mas também perpetuaram um sistema de privilégios e subalternidades que atravessa os tecidos do espaço e do tempo e se manifesta nos diversos territórios da sociedade, incluindo o escolar. A supremacia branca, sustentada por estruturas de poder, posiciona os indivíduos brancos em lugares de privilégio, enquanto relega os negros a condições de subalternidade, reforçando estereótipos, exclusão e invisibilidade.

Nas escolas, esse cenário de desigualdade se traduz em práticas de exclusão e discriminação racial que atingem tanto alunos quanto professores negros. Estes são frequentemente expostos a preconceitos que minam sua autoestima e dificultam seu pleno desenvolvimento. A ausência de representatividade e o peso das barreiras estruturais tornam a experiência escolar um reflexo da sociedade desigual em que vivemos, o que evidencia a necessidade urgente de se reestruturar os espaços educacionais como ambientes de consciência e inclusão, onde a consciência racial seja promovida de forma ativa e contínua.

A escola, enquanto espaço social, possui o potencial de transformar essas dinâmicas ao promover o respeito às diferenças e valorizar a pluralidade das identidades. Mais do que um local de transmissão de conhecimento formal, ela pode se tornar um território de afeto, pertencimento e consciência. Para isso, é fundamental que se implementem práticas pedagógicas que discutem e debatem o racismo, a história e a identidade, e que promovam a consciência sobre as desigualdades históricas e estimulem o orgulho de suas origens e identidades. Apenas assim será possível construir uma sociedade mais justa e igualitária, onde as diferenças sejam afirmadas e as estruturas de opressão desafiadas e superadas.

A Geografia, como ciência social e do espaço geográfico, tem em sua essência a análise das dinâmicas humanas e das relações estabelecidas com a materialidade e as interações que constituem o espaço. Nesse contexto, cabe ao professor de Geografia a importante tarefa de mobilizar as categorias e conceitos específicos do campo para fomentar reflexões críticas e

emancipadoras. Esse processo visa ajudar os estudantes a reconhecerem o racismo como um elemento estruturante das desigualdades na sociedade brasileira, destacando-o como uma forma de opressão que também se manifesta em desigualdades espaciais. Assim, torna-se imprescindível que os professores promovam, em sala de aula, debates que revelem essas desigualdades raciais, incentivando nos alunos uma tomada de consciência sobre suas responsabilidades no enfrentamento diário ao racismo.

Dessa forma, é possível trilhar o caminho para uma Geografia antirracista, pautada em práticas educativas que rejeitam as lógicas discriminatórias e se constroem por meio de interações dialógicas entre professores e estudantes, pautando-se em um repertório teórico e metodológico que sirva de referência para os professores, fornecendo subsídios para suas ações em sala de aula. Além disso, promove um ensino crítico que favorece a conscientização racial dos alunos, incentivando-os a aplicar esses aprendizados em seus cotidianos, contribuindo para a transformação social e o combate ao racismo.

Diante do exposto, o objetivo principal deste estudo é analisar os processos de formação e prática docente de professores negros em um espaço social marcado por desigualdades e relações conflitantes de poder, destacando como a geografia pode ser empregada como uma ferramenta efetiva no enfrentamento e na superação do racismo.

Como objetivos específicos, busca-se:

1. Analisar a produção do espaço social a partir das dinâmicas do racismo estrutural, compreendendo como essa forma de poder se manifesta e se perpetua em nossa sociedade.
2. Examinar as barreiras e dificuldades enfrentadas por indivíduos negros durante sua formação docente, bem como os desafios vivenciados por professores negros em suas práticas pedagógicas.
3. Investigar as estratégias de enfrentamento e resistência adotadas por professores negros, com ênfase em como esses profissionais, especialmente os de geografia, têm utilizado sua prática docente e os instrumentos da disciplina para combater o racismo e promover uma educação mais equitativa.

Este estudo foi realizado por meio de uma abordagem qualitativa que integra uma revisão de literatura e entrevistas semiestruturadas. A escolha desse método se justifica pela necessidade de compreender as dinâmicas complexas e interligadas que envolvem a formação e prática docente de professores negros, bem como a análise das contribuições da Geografia no combate e enfrentamento do racismo estrutural. A revisão de literatura será conduzida com base em descritores relacionados ao tema, como racismo estrutural, formação docente, prática docente, professores negros, ensino de geografia. Serão consultadas bases de dados científicos, como Scielo, Google Acadêmico e periódicos específicos da área de Educação, Geografia e outras áreas afins. Essa etapa permitirá mapear as discussões teóricas já consolidadas, identificar lacunas no conhecimento e fundamentar teoricamente as análises subsequentes.

Os critérios de inclusão abrangerão artigos, livros e teses que abordam os temas mencionados, publicados nos últimos 20 anos, escritos em português, inglês ou espanhol. Já os critérios de exclusão compreenderão publicações que não apresentem metodologia ou resultados claros, bem como aquelas que tratem do tema de forma tangencial. Ao final do processo de busca e seleção, espera-se obter um número significativo de publicações que serão analisadas e interpretadas à luz do problema de pesquisa.

A segunda etapa da pesquisa incluirá entrevistas com dois professores negros da rede pública de ensino. Esses profissionais serão selecionados a partir de critérios que considerem sua atuação como professores de Geografia e sua experiência em práticas pedagógicas voltadas para o combate do racismo.

Para a coleta de dados, será elaborado um questionário semiestruturado contendo perguntas abertas, organizadas em eixos temáticos que incluem:

1. Experiências pessoais e profissionais relacionadas ao racismo na formação e prática docente.
2. Estratégias pedagógicas adotadas para enfrentar as desigualdades raciais no contexto escolar.
3. Percepções sobre o papel da Geografia na promoção de uma educação antirracista.

As entrevistas serão gravadas, transcritas e analisadas por meio da técnica de análise de conteúdo, com foco na identificação de categorias e padrões de resposta que dialoguem com os objetivos do estudo e pensamentos abordados ao longo do trabalho. Através da revisão de literatura e das entrevistas, busca-se compreender as dinâmicas do racismo estrutural no contexto da formação e prática docente, além de um mapeamento das estratégias de resistência e transformação, contribuindo para a construção de um ensino de Geografia mais inclusivo, equitativo e antirracista.

Por fim, a produção deste trabalho se justifica pela sua importância social, cultural e política, mas também pela minha própria trajetória de vida, em que foram superados diversos obstáculos uma vez que este que vos escreve é um estudante com uma extensa trajetória de insucessos escolares ao longo da vida. A princípio, devo dizer que minha formação básica foi concluída na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), em decorrência do meu abandono precoce das salas de aula logo após a reprovação no primeiro ano do ensino médio, no longínquo ano de 2007, na cidade de Sorocaba, no interior de São Paulo.

Sou filho de uma mulher que, por outras razões, teve em sua trajetória escolar a modalidade de EJA e irmão de um sujeito que concluiu o ensino básico por meio do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA). Por esta razão, assim que pude fazer estágios obrigatórios no decorrer da minha graduação em Geografia na Universidade de São Paulo, sempre optei pelo retorno às salas de aula que frequentei, no Colégio Santa Cruz, em Alto de Pinheiros, nos cursos noturnos que oferecem bolsas de estudo para a conclusão do ensino regular (EJA) e também do ensino técnico aos estudantes que comprovem baixa renda.

De quando frequentava as aulas buscando a conclusão do ensino entre os anos de 2010 e 2011, pude notar uma enorme diferença para a ocasião em que estive como estagiário em formação para a docência nos anos de 2022 a 2024. Nesses dez anos que transcorreram, a paisagem social dos estudantes se manteve quase a mesma; porém, entre os professores, houve uma drástica mudança. Se antes havia professores majoritariamente brancos, de classe média-alta, normalmente ex-alunos de colégios da elite econômica e cultural paulistana, naquele retorno pude observar que houve a incorporação de

professores negros, com trajetória de vida vinculada à educação pública e popular, com experiência em cursinhos populares e militância educacional em redes como a UNEafro.

É claro que o quadro de professores não havia mudado em sua totalidade, porém, foi notório para mim, nas reflexões feitas em relatórios de estágio de disciplinas cursadas no decorrer da minha formação, o quanto aquela mudança potencializou a relação entre estudantes e educadores, uma vez que os estudantes passaram a se enxergar mais diretamente naqueles que os ensinavam. Os educadores agora eram também filhos de migrantes nordestinos, de pessoas periféricas, de trabalhadores domésticos, de pais com pouca ou nenhuma escolaridade, com noção de privação econômica, com histórias de superação, em suma, com referencial social próximo ao dos estudantes.

Esse aspecto chamou minha atenção de tal modo que resolvi abordar, em meu trabalho de conclusão de curso, a trajetória docente de dois professores de geografia que atuam neste colégio e naquela modalidade de ensino, com o intuito de entender como alguns aspectos da formação de ambos os constituíram, dado que são egressos do curso de Geografia da Universidade de São Paulo, assim como eu.

Reconheço que, como autor branco, minha abordagem sobre sujeitos negros parte de uma posição social marcada por privilégios e, por vezes, incompreensão dos marcadores sociais que os acompanham em todas as suas relações sociais. No entanto, como destacado por autoras como Davis (2017), Kilomba (2019), Pinheiro (2023), a luta antirracista e o debate sobre questões raciais não são de interesse exclusivo da população negra, mas devem ser abraçados por toda a sociedade, especialmente por aqueles que se beneficiam de sistemas racializados de poder. Assim, neste trabalho, pavimento um caminho de contribuição e visibilização das narrativas de educadores negros, também apoiando-me nas perspectivas de intelectuais negros e respeitando o protagonismo desses sujeitos.

1. FORMAÇÃO DOCENTE: TEORIA E PRÁTICA

A formação docente é um tema central no campo da educação, pois envolve o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias para que os professores desempenhem seu papel de mediadores do conhecimento, aperfeiçoando constantemente suas práticas pedagógicas à medida em que atuam e produzem reflexões sobre suas ações. A prática educativa, conforme Antunes (2017), exige não apenas o domínio dos conteúdos a serem abordados e também ensinados, como ainda a capacidade de transformar esses conteúdos em saberes acessíveis aos alunos.

Nesse sentido, a atuação docente se configura como uma articulação constante entre a teoria e a prática. O professor deve ser capaz de adaptar suas estratégias pedagógicas às realidades das salas de aula conforme se apresentem, diante da contínua mediação reflexiva sobre a ação educativa, e não apenas a partir dos saberes vinculados ao contexto experencial, mas também do conhecimento anterior e formal, em consonância à alusão de Gauthier (2013), que mostra haver, antes, um *corpus* de conhecimento que possibilita ao educador compreender as problemáticas das ações pedagógicas e superá-las.

Freire (2020) destaca a importância dos saberes necessários à prática educativa, ressaltando que os professores devem atuar como agentes de transformação social. Segundo o autor, a formação docente deve priorizar a autonomia do educador, capacitando-o a refletir criticamente sobre sua prática e sobre o contexto no qual está inserido. A autonomia docente é fundamental para que o professor se posicione como um intelectual, comprometido com a formação crítica e emancipadora dos alunos, como propõe Giroux (2019).

A formação dos professores, especialmente no campo da geografia, enfrenta desafios específicos. Castro (2020) ressalta o argumento de que a formação do professor de geografia deve ir além do domínio técnico dos conteúdos. É necessário desenvolver uma visão crítica sobre as questões espaciais e territoriais que afetam a sociedade, preparando o docente para abordar temas contemporâneos, como globalização e sustentabilidade, de maneira significativa para os alunos nas mais diversas dimensões que o dinamismo contemporâneo nos exige.

Nesse contexto, portanto, a formação reflexiva ganha destaque. Gómez (2017) propõe que o professor deve atuar como um profissional reflexivo, ou seja, alguém que constantemente revisa e ajusta sua prática pedagógica à luz de novas teorias e experiências próprias de sua atuação cotidiana no espaço escolar. Isso requer um processo contínuo de aprendizagem e aperfeiçoamento, onde o professor é incitado a dialogar com os colegas e a comunidade escolar, promovendo uma prática educativa colaborativa.

Deste modo, a prática educativa não pode ser dissociada da teoria. Brzezinski (2015) argumenta que a formação de professores deve ser entendida como um campo de estudos que integra diferentes saberes – pedagógicos, sociais e culturais –, permitindo ao educador uma compreensão ampla do seu papel na sociedade. A educação não é apenas um ato técnico, mas profundamente político, histórico e social, conforme destaca Saviani (2019), ao discutir a relação entre a escola e a democracia.

No caso específico do ensino de geografia, Pontuschka (2017) sugere que as práticas docentes devem promover a reflexão sobre o espaço geográfico como um elemento dinâmico e em constante transformação. Para isso, o professor precisa dominar metodologias inovadoras e interativas, que aproximem os alunos das realidades geográficas locais e globais, promovendo uma aprendizagem significativa nas diferentes escalas que são próprias da análise geográfica.

Libâneo (2015) enfatiza que a didática e a prática de ensino devem ser compreendidos como elementos indissociáveis no processo de formação docente. O autor destaca a importância de uma prática pedagógica que esteja ancorada em teorias educacionais, mas que ao mesmo tempo seja flexível o suficiente para se adaptar às necessidades e realidades específicas dos alunos.

Assim, a formação docente deve contemplar tanto a dimensão teórica quanto a prática, em um processo contínuo de desenvolvimento profissional. Como observa Garcia (2015), é essencial que os programas de formação de professores promovam a articulação entre os conhecimentos adquiridos na universidade e a realidade das salas de aula, criando condições para que o professor se torne um agente transformador dentro e fora do ambiente escolar. Girotto & Juliasz (2024) acrescentam ainda um ponto de vista em suas análises que aprofunda a problematização de aspectos territoriais sob a perspectiva da

formação docente, uma vez que o espaço escolar possui natureza desigual, apresentando diferenças de estrutura, distribuição e função.

1.1 Formação docente do professor em geografia

A formação docente do professor de geografia envolve aspectos complexos que vão além do domínio do conteúdo específico. Ela requer uma compreensão profunda das questões sociais, espaciais e ambientais que impactam o território e as relações entre os indivíduos. Como destaca Castro (2020), o professor de geografia deve ser capacitado para abordar temas contemporâneos como globalização, urbanização e sustentabilidade, oferecendo aos alunos uma visão crítica e reflexiva sobre as dinâmicas territoriais.

Nesse contexto, a formação do professor de geografia deve preparar o educador para articular teoria e prática de maneira integrada. Pontuschka (2017) reforça que o ensino de geografia exige não apenas o domínio teórico do espaço geográfico, mas também o uso de metodologias inovadoras que aproximem o aluno da realidade territorial. As práticas pedagógicas devem estimular a curiosidade e a capacidade crítica dos estudantes, ajudando-os a assimilarem as transformações espaciais e suas implicações sociais e ambientais do espaço geográfico.

Gómez (2017) complementa essa visão ao discutir o conceito de professor reflexivo, no qual o docente de geografia não apenas constrói o conhecimento em conformidade com a sua atividade de ensino, mas também reflete sobre sua prática pedagógica e a adapta às necessidades dos alunos e às mudanças do mundo contemporâneo. A formação reflexiva é fundamental para que o professor possa desenvolver uma prática docente que dialogue com as realidades locais e globais, promovendo uma educação geográfica mais significativa.

Outro aspecto relevante na formação docente em geografia é o papel da interdisciplinaridade. Garcia (2015) argumenta que a formação do professor deve permitir a articulação entre diferentes áreas do conhecimento, como ciências sociais, história e biologia, para que o educador possa abordar as

questões geográficas de maneira holística e contextualizada. Isso é especialmente importante em um mundo cada vez mais interconectado, onde as questões territoriais estão imbricadas com aspectos econômicos, culturais e políticos.

A prática pedagógica do professor de geografia também está profundamente ligada à ideia de mediação do conhecimento, conforme observa Antunes (2017). O professor deve ser capaz de transformar conceitos complexos, como aqueles relacionados à cartografia e à dinâmica dos ecossistemas, em conteúdos acessíveis e relevantes para a vida dos alunos. Essa mediação é essencial para que os estudantes possam compreender e aplicar os conceitos geográficos no seu cotidiano, apropriando-se do conhecimento acumulado por gerações, possibilitando uma atuação impulsionada por este saber.

Freire (2020) reforça a importância da autonomia docente na formação dos professores, sugerindo que o educador deve ser capaz de adaptar as teorias às realidades específicas de suas turmas e contextos de ensino. No caso da geografia, isso significa desenvolver atividades pedagógicas que conectem o conhecimento científico às realidades locais, ajudando os alunos a entenderem o seu próprio espaço e a desenvolverem uma consciência crítica sobre as questões territoriais e ambientais que os cercam, na medida em que assimilam o conhecimento geográfico, podendo, portanto, pensar de maneira multiescalar.

O papel da geografia no desenvolvimento de uma consciência crítica também é destacado por Giroux (2019), que vê o professor como um intelectual público, responsável por estimular os alunos a questionarem as estruturas de poder e as desigualdades socioespaciais. A formação do professor de geografia, portanto, deve sempre estar atenta para abranger uma dimensão política, preparando o docente para lidar com as questões de justiça espacial e inclusão social.

Brzezinski (2015) acrescenta que a formação do professor de geografia deve integrar diferentes saberes pedagógicos e epistemológicos, permitindo ao educador construir um conhecimento sólido e articulado que vá além da simples transmissão de conteúdos. A formação deve ser um processo contínuo, no qual o professor está sempre aprendendo e se adaptando às novas demandas educacionais e sociais.

Um aspecto crucial da formação docente em geografia é o desenvolvimento profissional contínuo, que garante que os educadores estejam sempre atualizados com as novas práticas pedagógicas, avanços tecnológicos e mudanças curriculares. Todavia, é necessário submeter essas mudanças a análises críticas que justifiquem a adesão ou não de determinadas tendências ou imposições burocráticas. O desenvolvimento profissional deve ser visto como um processo permanente, essencial para a formação de professores capazes de atender às demandas de uma educação contemporânea, que requer a formação de alunos críticos e conscientes das realidades geográficas.

Os programas de formação de professores precisam integrar momentos de formação continuada, que incentivem a troca de experiências e a construção coletiva de saberes. Segundo Tardif (2007), essa formação continuada é fundamental para que os professores possam refletir sobre suas práticas, discutindo e desenvolvendo estratégias que tornem o ensino de geografia mais relevante e conectado com o contexto social e ambiental.

Além disso, a formação docente deve considerar as especificidades regionais e locais, uma vez que a geografia é uma disciplina que lida intimamente com o espaço e as interações sociais nas diferentes escalas de análise - local, regional, nacional, continental e global. Portanto, a formação do professor deve incluir uma compreensão dos aspectos culturais, econômicos e ambientais de sua realidade, buscando sempre uma visão que abarque as múltiplas dimensões conjunturais. Como defende Antunes (2017), o professor de geografia deve ser um mediador que conecte o conhecimento científico à vivência cotidiana dos alunos, promovendo uma educação que valorize e respeite as diversidades locais.

Outro ponto importante é a construção de uma identidade profissional forte para o professor de geografia. A formação deve enfatizar a importância da docência como uma profissão de compromisso social, onde o educador atua com a consciência de que suas ações contribuem para torná-lo um agente de transformação. De acordo com Pimenta e Lima (2016), desenvolver uma identidade docente é fundamental para que o professor se sinta parte de um processo mais amplo de construção do conhecimento e de promoção da cidadania.

Conforme enfatizado por Freire (2020), ao refletir sobre a importância da autonomia do educador, ressalta-se que a educação deve ter um caráter de autodescoberta e autocompreensão, capacitando os sujeitos envolvidos a serem ativos em sua própria formação, promovendo uma educação libertadora através do exercício de autovalia/autovalorização, reconhecendo o seu próprio valor, senso de agência e o empoderamento.

Além disso, as práticas de formação docente em geografia devem enfatizar a importância da pesquisa na prática pedagógica. O envolvimento em projetos de pesquisa pode enriquecer a prática do professor e proporcionar novas abordagens para o ensino de conteúdos geográficos. Como observam Silva e Rios (2018), a pesquisa pode ser uma ferramenta poderosa para a formação docente, uma vez que estimula a reflexão crítica e a inovação nas metodologias de ensino e a troca de experiências com outros profissionais de diferentes contextos geográficos.

Finalmente, a colaboração e o trabalho em equipe entre professores também são fundamentais para a formação docente em geografia. A construção de redes de colaboração, onde os educadores possam compartilhar experiências e boas práticas, favorece o desenvolvimento de um ensino mais colaborativo e integrado. O trabalho em equipe permite que os professores se apoiem mutuamente, discutindo desafios comuns e buscando soluções conjuntas, contribuindo para um ambiente escolar mais dinâmico e inovador (CUNHA, 2019).

1.2 Metodologias Ativas na Formação Docente em Geografia

A implementação de metodologias ativas no ensino de geografia é um tema que vem ganhando força na formação docente, uma vez que promove a construção de um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e participativo. As metodologias ativas colocam o aluno no centro do processo de ensino, permitindo que ele seja um agente ativo na construção do conhecimento, em vez de um mero receptor passivo. De acordo com Bacich e Moran (2018), essas metodologias estimulam o desenvolvimento de habilidades críticas e analíticas,

que são essenciais para a compreensão dos fenômenos geográficos que nos atravessam.

As metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos (ABP), a sala de aula invertida e as atividades investigativas, proporcionam aos estudantes uma oportunidade de explorar questões espaciais e ambientais de forma prática, estimulando a colaboração mútua, o pensamento crítico, o engajamento e a autonomia. No contexto da geografia, essas práticas permitem que os alunos relacionem o conteúdo teórico com questões concretas de sua realidade, utilizando ferramentas como mapas, tecnologias de geoprocessamento e estudos de campo para analisar fenômenos geográficos. Conforme defendido por Libâneo (2015), essa abordagem facilita a construção de uma compreensão crítica e interdisciplinar do espaço geográfico. De Moraes e Castellar (2018) citam alguns exemplos quando tratamos de metodologias ativas, sendo eles: ensino por investigação, uso de tecnologias, teatro, aprendizagem por problemas, trabalho de campo e aulas cooperativas.

Pontuschka (2017) ressalta que o uso de metodologias ativas na formação docente em geografia é essencial para preparar os professores a utilizarem essas ferramentas em sala de aula, ampliando a capacidade dos alunos de entender e interpretar a complexidade espacial. As metodologias ativas também contribuem para a formação de um professor mais capacitado a desenvolver práticas pedagógicas que vão além da transmissão de conteúdos, uma vez que estimulam o seu próprio engajamento na construção das atividades e incentivam a participação dos estudantes.

Outro aspecto fundamental para os dias atuais é o papel da tecnologia nas metodologias ativas, que, segundo Garcia (2015), tem transformado a forma como os professores de geografia abordam o ensino do espaço. Ferramentas como o Google Earth, sistemas de informações geográficas (SIG) e aplicativos de geolocalização são cada vez mais incorporados às atividades pedagógicas, permitindo que os alunos interajam diretamente com o espaço geográfico de maneira prática e visual, superando o contato abstrato, possibilitando aos estudantes mais uma vez a práxis - por meio de experiências práticas e teóricas.

Dessa forma, a formação docente em geografia deve incluir o domínio dessas metodologias e tecnologias, capacitando o professor a integrá-las de maneira eficiente no planejamento de suas aulas. Como argumenta Gómez

(2017), o docente que utiliza metodologias ativas em sua prática contribui para um ensino mais significativo, no qual os alunos não apenas compreendem os conceitos, mas também desenvolvem habilidades para aplicá-los em situações reais.

A aplicação de metodologias ativas é uma resposta às necessidades contemporâneas do ensino de geografia, que exige um olhar crítico sobre as transformações do espaço e suas implicações para a sociedade. Conforme observa Brzezinski (2015), a formação dos professores deve enfatizar o desenvolvimento de competências pedagógicas inovadoras que possibilitem ao docente enfrentar os desafios do ensino de uma disciplina que lida com temas de alta relevância social e ambiental.

2. RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE EM GEOGRAFIA

A relação entre a formação e a prática docente em Geografia é um campo de estudo que se intensifica na medida em que as demandas educacionais do século XXI impõe novos desafios ao ensino da disciplina. A formação de professores de Geografia não pode ser dissociada do contexto social, político e cultural em que está inserida, exigindo uma abordagem crítica que transcenda a mera transmissão de conteúdo. Segundo Callai (1999, *apud* Silva & Souza 2022), a formação de professores deve contemplar não apenas os aspectos técnicos do conhecimento geográfico, mas também desenvolver competências que permitam ao docente atuar como um agente de transformação social, capaz de estimular o pensamento crítico nos estudantes.

Na prática docente, a Geografia deve ser entendida como uma ciência integradora, que permite o diálogo entre o ambiente físico e a sociedade, oferecendo subsídios para a compreensão dos problemas contemporâneos. Para Vesentini (2021), o professor de Geografia tem um papel fundamental na mediação entre os conteúdos científicos e a realidade vivida pelos alunos, conectando as questões globais às problemáticas locais. Nesse sentido, a formação inicial do professor deve privilegiar a integração entre teoria e prática, para que ele possa articular os conhecimentos científicos com as experiências cotidianas dos discentes.

O processo de formação docente, especialmente na área de Geografia, também precisa considerar a realidade da escola pública brasileira, marcada pelas desigualdades educacionais, nas quais muitos obstáculos estruturais interferem diretamente na prática pedagógica (GIROTTI, 2018). É de conhecimento que a precarização das condições de trabalho dos professores e a falta de recursos nas escolas dificultam a implementação de uma prática pedagógica inovadora.

A formação continuada dos professores de Geografia, de acordo com Libâneo (2015), deve estar atrelada a uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e o currículo escolar. É fundamental que os programas de formação ofereçam oportunidades para que os docentes possam repensar suas metodologias de ensino, incorporando novas tecnologias e abordagens interdisciplinares. Dessa forma, o professor de Geografia não apenas transmite conhecimentos, mas também desenvolve com os alunos a capacidade de análise crítica sobre o espaço e as dinâmicas sociais que nele ocorrem.

Além disso, a prática docente em Geografia deve estar orientada pela compreensão dos novos paradigmas ambientais, como as questões relacionadas às emergências das mudanças climáticas, às necessidades de uma orientação para o desenvolvimento sustentável e à justiça ambiental. Para Dos Santos (2024), é crucial que a formação de professores inclua o estudo desses temas de forma aprofundada, para que o docente possa promover uma educação ambiental crítica, que vá além das abordagens superficiais e estereotipadas. A Geografia, enquanto ciência que estuda o espaço, deve ser capaz de contribuir para a formação de cidadãos conscientes e ativos também na transformação socioambiental.

A postura assumida pelo docente no cotidiano da sala de aula e as concepções acerca do ensino e da ciência com a qual trabalha são determinantes para a construção do conhecimento do aluno. Nesse sentido, a formação docente deve contribuir para a constituição de um indivíduo apto a conduzir suas ações de forma consciente, capaz de considerar as particularidades do contexto no qual está inserido e proporcionar a construção de conhecimento teórico-científico com o intuito de fortalecer as concepções que configuram as práticas em sala de aula e proporcionam o desenvolvimento de

sujeitos independentes, reflexivos e críticos. (SAMPAIO, OLIVEIRA & SANTOS, 2020)

Conforme Sampaio, Oliveira e Santos (2020), a formação docente foi evidenciada no Brasil após a Independência, quando surgiu a necessidade de promover a instrução popular. Desde então, as reflexões sobre as questões pedagógicas passam a considerar as transformações sociais e econômicas ocorridas na sociedade brasileira. No entanto, os primeiros cursos de licenciatura, constituídos na década de 1930, apresentavam uma dicotomia entre teoria e a prática e em relação à formação de professores.

Esse modelo de ensino pode ser considerado de racionalidade técnica, em que o professor é visto como um técnico ou um especialista, aplicando de maneira incisiva as regras que se originam do conhecimento científico e pedagógico. A prática é utilizada apenas para atingir um determinado fim. Já outro modelo de formação de professores que surge desde o início do século XX é o modelo da racionalidade prática, em que a interação, baseada na reflexão e no diálogo, se faz presente. Esse modelo de racionalidade prática desvela as limitações presentes na racionalidade técnica, que não dá conta das complexidades presentes na sala de aula e dos saberes constituídos através da experiência (SAMPAIO, OLIVEIRA & SANTOS, 2020).

Para Pinheiro (2020), a formação profissional está intimamente ligada à experiência escolar e acadêmica e ligada à vida que a cerca, não é possível separar essas dimensões. A prática também revela suas crenças e valores e podem estar condicionadas às condições materiais vividas. Nesse sentido, o autor acredita que a prática como componente curricular, articulando os conteúdos específicos da Geografia com os conteúdos pedagógicos, são a base para a formação docente. Mas para, além disso, deve se considerar as condições de trabalho, salário e o ambiente que o professor encontra para exercer suas ações, como apoio intelectual e psicológico para desenvolver suas práticas pedagógicas e desenvolver-se como sujeito. Contudo, esta dimensão pode ser discutida na formação inicial.

O que se percebe é que a educação se constitui como uma atividade complexa e que tanto a teoria como a prática são elementos importantes e necessários para a formação, e que ambas se equivalem. Todavia é necessário outro elemento na formação do ser humano, quando se pretende a

transformação social e a constituição de um sujeito autônomo: a formação teórico-crítica que envolva a prática (SAMPAIO, OLIVEIRA & SANTOS, 2020).

Para Pinheiro (2020), a desarticulação da teoria da prática nos cursos, não possibilita para os recém-formados parâmetros de como podem organizar seu trabalho. Há também a crença de que quem faz pesquisa são os bacharéis, o que coloca o professor na situação de reprodutor de conteúdos. Isso pode levar, entre outros problemas, ao discurso saudosista e tradicional que coloca a escola e o aluno de antigamente como melhores do que os de hoje, desejando uma volta ao passado. Uma escola que exclui a maioria da população e voltada apenas para um segmento da sociedade, as classes mais abastadas.

O professor de Geografia enfrenta os desafios impostos pela divisão entre teoria e prática no campo do conhecimento geográfico. Segundo Cavalcanti (2006), essa barreira pode ser superada ao se estabelecer um eixo de conexão entre a universidade, a escola e o ensino de geografia, ainda durante a formação inicial. Esse vínculo facilita a compreensão das dinâmicas escolares cotidianas, levando o professor a integrar sua formação acadêmica com a prática em sala de aula. É nesse processo de articulação entre os saberes acadêmicos e as vivências diárias na escola que o professor constrói seu referencial profissional.

A prática de ensino passa a integrar a formação dos graduandos ao longo de todo o processo formativo, fazendo da escola um espaço essencial para superar a dicotomia entre teoria e prática. Esse ambiente possibilita ao futuro professor a construção de uma docência que integre o conhecimento teórico adquirido na graduação com a experiência prática em sala de aula. Como aponta Tardif (2007), não há um momento exato para "tornar-se" professor, nem fórmulas prontas; os saberes são construídos e reconstruídos continuamente, e o "saber fazer" se renova diariamente por meio da teoria, da prática, da ação e da reflexão. A postura pedagógica não é determinada apenas pela formação institucional, mas também pelas vivências e experiências acumuladas ao longo da vida e da carreira. É fundamental que o professor desenvolva progressivamente o domínio dos conhecimentos essenciais para o exercício da docência.

Segundo Garcia (1999), o percurso para se tornar professor é longo e construído em etapas fundamentais: a primeira delas envolve os saberes e crenças formados fora da academia, com base em valores pessoais; a segunda

etapa é a formação inicial, oferecida por instituições formais, que provê o futuro docente com conhecimentos pedagógicos e específicos da disciplina; a terceira etapa, a iniciação à carreira, ocorre nos primeiros anos de atuação docente; e, por fim, há a fase de formação permanente, voltada ao desenvolvimento profissional contínuo, que abrange aspectos do processo educativo como o aprimoramento do ensino, a evolução da escola, a adaptação às normas curriculares, entre outros fatores essenciais.

A escola é um espaço social do presente e deve considerar o contexto atual, como salienta Pinheiro. Hoje vivemos num mundo onde as crianças e jovens nascem conectados por meio das mídias digitais a uma realidade que os tornam diferentes dos de antigamente. Neste sentido, os métodos de ensino devem considerar essa realidade e, ao contrário, tentar incorporar o que for possível nas práticas docentes. Evidente que um ensino centrado apenas na mera transmissão de conteúdos nem sempre é atrativo para essa nova geração e não condiz com o aparato de informação existente no mundo e que circulam nas mídias, tanto as que podem contribuir para o ensino com aquelas sem consistência, e às vezes inventadas, como por exemplo, as Fake news que contaminam a opinião pública podendo influenciar o conhecimento científico e os conteúdos escolares, como temos assistido na atualidade (PINHEIRO, 2020)

Ainda segundo Pinheiro (2020), a escola e a universidade não são mais os únicos lugares exclusivos de produção de informações de conhecimentos para responder os problemas da sociedade, no mundo contemporâneo uma das funções pode ser identificar e até “inventar” problemas como um recurso para a pesquisa sobre a realidade. No entanto, a escola continua sendo um lugar privilegiado onde o desvelamento da realidade e a compreensão dos conhecimentos são produzidos, e como são construídos e podendo ser aperfeiçoados para benefício da coletividade. Assim o papel do professor pode ser de articulador para compreensão pelos alunos entre os fenômenos sociais e naturais, uma das temáticas inerentes aos estudos geográficos.

O educador deve estar atento ao conteúdo transmitido em sala de aula, pois, se este não tiver conexão com as vivências do estudante, ele pode se desmotivar e perder o interesse no que está sendo ensinado. Quando o conteúdo está relacionado ao cotidiano do aluno, a motivação aumenta, pois ele percebe que está estudando algo que, de algum modo, será útil para ele, ajudando-o a

desenvolver uma postura crítica em relação ao que acontece ao seu redor. Como salienta Santos (2012, p. 120):

[...] a disciplina Geografia, entendemos que eles convivem com as mazelas urbanas, como a falta de infraestrutura das cidades, o desemprego, a insegurança, as desigualdades sociais, o lixo nas ruas, a poluição sonora, as enchentes. Todos esses temas podem ser trazidos à tona nas aulas de Geografia, trazendo essas experiências dos alunos juntamente com o conhecimento geográfico: dessa forma, edificando-se um conhecimento significativo para o aluno.

Carvalho Sobrinho (2018) destaca a importância de construir conhecimentos geográficos significativos a partir do cotidiano do aluno através do estabelecimento das relações local-global, por intermédio dos elementos vividos e conhecidos no cotidiano, que representam a concretude das ações globais materializadas no lugar, possibilitando que os alunos promovam análises mais sistematizadas sobre o mundo, mas de forma crítica, reflexiva e propositiva.

A questão da interdisciplinaridade também se coloca como um desafio importante na prática docente em Geografia. Como aponta Libâneo (2015), na atual realidade educacional, marcada por intensas mudanças sociais, políticas, culturais e econômicas, a interdisciplinaridade tornou-se um tema emergente na contemporaneidade. O estudo dessa questão tem atraído a atenção de diversas áreas do conhecimento, incluindo a Geografia, onde são realizados trabalhos que buscam estabelecer esse paralelo. No entanto, esse enfoque ainda é pouco conhecido ou negligenciado por muitos professores. Isso ocorre porque o trabalho interdisciplinar exige planejamento e um comprometimento em tornar a prática educativa mais dinâmica e eficaz, algo que, lamentavelmente, nem sempre é concretizado pelas próprias universidades. Embora pareça de fácil aplicação nas escolas, onde muitos educadores buscam integrar conhecimentos de diferentes disciplinas, as leituras revelam que a interdisciplinaridade requer planejamento e intencionalidade. Muitas vezes, ela permanece como um discurso pedagógico sem correspondência prática, sendo necessário um esforço maior e um envolvimento efetivo de toda a unidade escolar para que seja plenamente consolidada.

Atualmente, as transformações provocadas pela globalização são evidentes, destacando-se, entre elas, a influência do desenvolvimento e da implementação de novas tecnologias na formação dos educandos. Em uma

época em que tudo se torna mais complexo e incerto, é inevitável reconhecer que estamos cada vez mais distantes de uma sociedade homogênea. Nesse contexto, a Geografia desempenha um papel fundamental no processo de construção do espaço, compreendendo que saberes isolados não são suficientes para abranger a amplitude dos processos e das contextualizações contemporâneas. Assim, torna-se essencial a interação, a cooperação e o diálogo entre diferentes disciplinas para uma compreensão completa do espaço geográfico (LIBÂNEO, 2015).

Estabelecendo paralelos com a questão racial e a formação e prática docentes de negros, temos que considerar o racismo e as dificuldades enfrentadas pelos negros ao longo de suas trajetórias. Apesar de uma real valorização dos intelectuais e artistas negros brasileiros na cultura afro-brasileira dentro da realidade do ensino, de acordo com Oliveira (2024), há uma distância entre o que se propõe e o resultado final: ainda há muita intolerância, discriminação e racismo no tocante às raízes afro-brasileiras, e essas questões representam um enorme desafio no enfrentamento ao racismo na educação brasileira. Por muito tempo, prevaleceu a ideia de que no Brasil não existia racismo, em uma sociedade onde prevalecia a ideia do mito da democracia racial. Considerando que a escola é uma das principais ferramentas na atuação do exercício da cidadania e que dela sairão os principais agentes da luta antirracista, precisamos cobrar de forma efetiva a aplicação de nossa legislação, no que se refere a Lei nº 10.639/2003.

O mito da democracia racial foi construído como uma forma de negar a existência do racismo na sociedade brasileira, baseando na ideia de que as relações entre brancos, negros e indígenas eram harmoniosas e livres de qualquer tipo de discriminação ou preconceito. O que não é verdade. A escola, enquanto instituição responsável pela formação dos sujeitos, é uma das principais ferramentas para que haja o rompimento desse mito, principalmente no que diz respeito à educação brasileira, que persistiu por muito tempo em uma cultura de privilégios e valorização do ensino branco eurocêntrico (OLIVEIRA, 2024).

Na formação de professores, questões de caráter político-pedagógico muitas vezes não recebem a devida atenção. Entre essas questões, destaca-se a diversidade cultural, a sexualidade, a relação entre família e escola, as

desigualdades sociais, a proteção de crianças em situação de risco e, de modo especial, a educação de crianças e adolescentes negros, abordando a questão racial no ambiente escolar. Nos estudos sobre Relações Raciais e Educação, que se resultaram de pesquisas de mestrado e doutorado dos programas de pós-graduação das universidades brasileiras, destacam-se pesquisas sobre professores negros. O que há em comum nesses estudos é, principalmente, a tentativa de dar voz aos professores negros com a finalidade de compreender como esses significam e ressignificam sua profissão entrelaçada com a vivência da discriminação racial. Tais estudos permitem, também, uma melhor compreensão sobre a educação dos negros no Brasil e sobre as relações raciais de forma geral (SANTANA, 2003).

Os estudos apresentados por Santana (2003), revelaram a marcante presença da discriminação racial tanto na trajetória escolar quanto profissional de professoras negras independente da localidade ou época pesquisada. Ao associar as constatações das pesquisas com dados relativos à presença do negro no mercado de trabalho, foi constatado que a maioria dos afro-brasileiros continua ocupando posições com baixa remuneração e baixa qualificação profissional. Apesar da crescente presença de negros no magistério, esse contingente ainda é pouco expressivo se comparado aos brancos. As desigualdades verificadas no acesso a oportunidades educacionais repercutiram nas desigualdades presentes, também, no mercado de trabalho para amplos setores da população negra. No entanto, os percursos biográficos elucidados pelas pesquisas que foram apresentadas pela autora demonstram que, para muitas professoras, a profissão docente representa uma forma de ascensão social se comparada a situação do negro brasileiro no mercado de trabalho. A maioria ocupa funções que exigem pouca qualificação profissional, pouca ou nenhuma escolaridade e oferecem salários baixíssimos.

O combate ao racismo estrutural perpassa pela adoção de práticas que colaboram para uma educação crítica e uma consciência. Dentre essas práticas, tem-se a manutenção de uma aproximação entre livros e estudantes, além de uma aproximação da leitura do público de estudantes negros que desconhece uma literatura que lhe apresenta de forma afirmativa. É importante possibilitar atividades pedagógicas com o uso de uma produção que sempre esteve fora dos

currículos e planejamentos de cursos e aulas que são as literaturas negro-brasileiras.

Torna-se importante também aplicar de forma plena a lei 10.639/2003 por meio de instrumentos didático-pedagógicos que ajudem a dar visibilidade e a valorizar a cultura e história dos africanos no Brasil e seus descendentes, aproximando duas áreas de conhecimento dentro de uma perspectiva ser - espaço - tempo. Promover aulas que apresentem discussões sobre conhecimentos que até então não faziam parte da vida dos estudantes, dos currículos escolares. Os alunos precisam ter acesso a conteúdos que contam as histórias dos seus grupos de pertença. (OLIVEIRA, 2024).

3. RACISMO ESTRUTURAL, COLONIALIDADE DO PODER E O PAPEL DO ENSINO DE GEOGRAFIA NA LUTA ANTIRRACISTA

O racismo estrutural, presente em todos os níveis da sociedade, influência de maneira significativa o acesso à educação superior e a ascensão na carreira acadêmica de pessoas racializadas. De acordo com Almeida (2018), os sujeitos negros enfrentam obstáculos adicionais durante sua trajetória de vida, como a falta de representatividade, preconceito racial e discriminação velada ou explícita em diferentes espaços (individual, institucional e estrutural), de tal modo que afeta diretamente sua autoafirmação profissional e o desenvolvimento pleno de suas competências. Evidenciando, portanto, aquilo que o autor estabelece como sendo o de caráter institucional.

Tal desvalia se materializa nos obstáculos enfrentados pelos sujeitos negros em suas trajetórias formativas, perpassando pela não obrigatoriedade de políticas afirmativas em larga escala para garantir a igualdade de oportunidades ao longo de suas vidas. As ações afirmativas como cotas raciais, muitas vezes, são interpretadas como medidas facultativas para estados e municípios, na ausência de legislação específica que os obrigue a adotá-las. No que tange ao Ensino Superior, mesmo com a implementação de cotas raciais, a permanência dos estudantes negros nas universidades ainda enfrenta barreiras, como a insuficiência de bolsas de estudo e apoio psicopedagógico.

O racismo estrutural também impacta diretamente a prática docente dos professores negros quando estes passam a atuar em sua área de formação, pois muitas vezes eles são subvalorizados por seus colegas e gestores, e seus conhecimentos são questionados em função de preconceitos raciais. Embora Freire (2020) não discuta diretamente o racismo em suas obras, podemos aplicar sua análise sobre a opressão em diversas dimensões para compreender como o ambiente escolar pode ser frequentemente hostil aos professores. Conforme sugere o autor, torna-se necessário desafiar as estruturas de poder e de discriminação existentes nesse contexto.

Cabe aos professores, portanto, criarem mecanismos que sejam capazes de transpor a invisibilização de suas experiências e a necessidade constante de comprovar sua competência, em uma lógica que reforça a supremacia branca como padrão de qualidade educacional. A Geografia, enquanto ciência, pode ser uma aliada no enfrentamento ao racismo estrutural. Ela é ainda mais efetiva quando empregada como uma estratégia pedagógica de discussão no combate ao racismo.

As sociedades não são homogêneas, visto que são marcadas por conflitos, antagonismos e contradições que não são eliminados, mas absorvidos, mantidos sob controle por meios institucionais, como é o exemplo do poder judiciário. [...] as instituições são hegemonizadas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos. (ALMEIDA, 2018, p. 30)

Numa sociedade como a brasileira, em que pesam os marcadores históricos do colonialismo, discutir aspectos da raça como estruturante na produção social do espaço é urgente. Neste sentido, a produção de Quijano (2000) sustenta que o colonialismo não se limita a um evento histórico associado à conquista de territórios, mas constitui um processo complexo, contínuo e contraditório que instaura uma matriz de poder multidimensional, perpetuando-se na modernidade, mantendo-se por meio de mecanismos de dominação cultural, racial, política e econômica, o que leva o autor denominá-la de colonialidade do poder. Nesse sentido, a Geografia pode ser utilizada como ferramenta de combate ao racismo, incentivando uma reflexão sobre as formas de ocupação do território e as dinâmicas de poder que marginalizam populações racializadas.

Como aponta Moraes (1990), a geografia oferece uma leitura crítica do espaço e das relações sociais que o configuram, possibilitando uma análise das desigualdades raciais e da segregação socioespacial. O autor ainda critica como a geografia, historicamente, tem sido ensinada de maneira fragmentada, descontextualizada e muitas vezes despolitizada, sugerindo que a abordagem crítica da geografia pode ajudar os estudantes a entender melhor as dinâmicas socioespaciais que moldam o território. Para tanto, Moraes apresenta a geografia como uma ferramenta não apenas para aprender sobre o espaço físico, mas para compreender as relações de poder e os processos históricos que influenciam o espaço e a sociedade. Uma das responsabilidades atribuídas ao docente é utilizar as categorias e conceitos específicos de sua área de estudo para promover uma análise crítica que permita aos alunos perceberem o racismo como um elemento central das desigualdades estruturais presentes na sociedade brasileira.

A Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas brasileiras, têm um impacto significativo no currículo de Geografia, pois exige a incorporação de questões raciais e étnicas nas práticas pedagógicas, incluindo o estudo do espaço e das relações territoriais. Quando pensamos em Geografia, é possível perceber que a disciplina tem um potencial imenso para contribuir para o enfrentamento do racismo estrutural e a promoção de uma sociedade mais inclusiva e plural. O currículo de Geografia, ao abordar as dinâmicas de poder, território e produção do espaço, deve ser reconfigurado para incluir uma análise crítica da sociedade brasileira, que não apenas destaque as desigualdades socioeconômicas e ambientais, mas também as profundas desigualdades raciais.

A Lei nº 10.639/2003 questiona as ideias pré-estabelecidas quanto às africanidades e suas implicações na formação da sociedade brasileira e de sua cultura, que, por estarem suprimidas nos currículos educacionais, não são evidenciadas nas instituições de ensino, corroborando a manutenção do lugar de subserviência e irrelevância da herança africana no panorama histórico brasileiro. Este processo implica em uma permanência da colonialidade nos currículos. (MENESES, 2007, apud MENDES; RATTI, 2020, p. 448).

Além disso, a descolonização do currículo educacional é crucial para a inserção da questão étnico-racial na educação, desafiando o ensino tradicional.

O processo de descolonização do currículo também se apresenta como relevante para a inserção da questão étnico-racial no meio educacional, sendo um grande desafio, haja vista que os sistemas de ensino devem dialogar com a realidade social dos/as estudantes, não focando apenas em aspectos conteudistas, mas em questões significativas para o cotidiano destes, deixando de negar e silenciar a cultura afrodescendente nos currículos (GOMES, 2012, apud MENDES; RATTS, 2020, p. 449).

A formação de professores de Geografia precisa considerar essas questões, incorporando debates sobre a história da diáspora africana e as contribuições dos povos afrodescendentes para a construção do território brasileiro. Sob essa perspectiva, discutir práticas educativas antirracistas não se resume a um conjunto de orientações sobre como proceder, mas sim a uma construção contínua e colaborativa, que surge das interações entre educadores e alunos.

O pensamento de Bell Hooks se alinha profundamente com o ensino crítico de geografia em uma abordagem multiculturalista, buscando ampliar a compreensão das dinâmicas culturais, sociais, espaciais, territoriais e históricas, uma vez que estas moldam o espaço geográfico e as relações que nele se desencadeiam. A partir desse enfoque, ensinar Geografia de forma crítica torna-se uma prática multicultural, na qual se procura desconstruir estereótipos e desnaturalizar ideias preconcebidas sobre culturas e espaços.

O clamor pelo reconhecimento e pela diversidade cultural, por repensar os modos de conhecimento e pela desconstrução das antigas epistemologias, bem como exigência concomitante de uma transformação das salas de aula, de como ensinamos e do que ensinamos, foram revoluções necessárias... (HOOKS, 2013, p. 45)

Esse movimento envolve abrir espaço para diferentes visões e experiências, fazendo com que o estudante compreenda que o território não é neutro e que seu significado e organização resultam de relações de poder e disputas simbólicas e materiais. Sendo assim, quando Hooks fala da "transformação das salas de aula", ela aponta para a criação de ambientes onde seja possível dialogar e respeitar as diferenças, fundamentando-se em uma pedagogia engajada e em uma educação como prática da liberdade, preparando

os alunos para compreender e valorizar a complexidade das identidades culturais e territoriais.

3.1 Desafios e resistências enfrentadas por negros e professores negros

Conforme os estudos de Machado (2007) apontam, após a abolição da escravidão, os ex-escravos enfrentaram o desafio de sustentar a si e a suas famílias sem posses ou apoio do Estado. Muitos continuaram a trabalhar nas fazendas onde antes eram escravizados, mas em condições pouco melhores, sendo ainda tratados com desprezo e obrigados a pagar por sua alimentação e moradia. Alguns buscavam alternativas, tentando fugir para cidades ou outras fazendas, na esperança de encontrar um ambiente menos opressivo. Contudo, sem preparo ou reconhecimento de suas competências, os ex-escravos viam-se limitados a funções de baixa remuneração e importância, enquanto o governo favorecia a imigração europeia para preencher as demandas do mercado de trabalho.

A autora ainda destaca que a Lei de Terras de 1850 e a política imigratória do Brasil acentuaram essa desigualdade. Imigrantes europeus foram incentivados a ocupar cargos mais valorizados e protegidos por contratos que asseguravam condições de trabalho, salário e horas reguladas, em contraste com a exploração contínua dos negros libertos, cuja inexperiência foi usada como justificativa para submetê-los a jornadas extenuantes. A Constituição de 1891 concedeu aos imigrantes uma naturalização automática, legitimando-os como cidadãos, enquanto os negros, teoricamente cidadãos após a abolição, permaneceram marginalizados, relegados a um status inferior dentro da sociedade. Essa distinção institucionalizada contribuiu para a formação de uma hierarquia racial, em que o negro, embora formalmente livre, era mantido à margem da sociedade e excluído dos benefícios da cidadania plena.

A ideologia da “democracia racial” ocultou a realidade de um sistema que perpetuava a exclusão dos negros, já segregados economicamente e socialmente. Empurrados para as periferias e excluídos das oportunidades de ascensão social, os negros estabeleceram-se nas favelas e sofreram discriminação nos espaços urbanos e nas instituições. A educação, desde o

período colonial, reforçava essa marginalização, sendo orientada para as elites e desconsiderando as classes menos privilegiadas. Assim, o preconceito e a discriminação persistiram na sociedade brasileira, afetando a integração dos negros e mulatos na estrutura de classes e reforçando um ciclo de exclusão que resistiu às mudanças legais e políticas (MACHADO, 2007).

Embora reconheçamos avanços substanciais, a formação de professores negros ainda enfrenta desafios. Segundo Gonçalves e Silva (2000), qualquer reflexão sobre a escolarização dos negros no Brasil invariavelmente parte de um ponto de denúncia já tão comum que se tornou inevitável. Em outras palavras, o presente, com todas as suas injustiças e deficiências, aparece como a única dimensão histórica da questão. O passado, quando é mencionado, apenas reforça tudo o que o presente já nos expõe de maneira tão clara.

A escola é percebida por muitos grupos sociais e étnico-raciais como um espaço marcado por humilhações e tensões frequentes, o que acaba reduzindo, entre as crianças negras, a motivação para permanecer nesse ambiente. No entanto, uma intervenção escolar voltada a reverter a imagem negativa associada aos negros é fundamental, sendo essencial promover a importância desse tema junto a uma política de formação docente específica para lidar com essa questão.

A luta por uma educação inclusiva está presente na agenda política do Movimento Negro brasileiro há muito tempo. Desde os anos 1930, associações afro-brasileiras já defendiam a necessidade de acesso à educação para a população negra. Na época, a Frente Negra Brasileira oferecia, em sua sede, cursos de alfabetização para adultos. Outros exemplos desse tipo de iniciativa incluem a Escola Primária do Clube Negro Flor de Maio, em São Carlos (SP), e a Escola de Ferroviários em Santa Maria, no Rio Grande do Sul. A autora também menciona a escola de Negro Cosme, um dos líderes da Guerra dos Balaios, ocorrida no Maranhão entre 1838 e 1841. Cosme fundou uma escola no Quilombo da Fazenda Lagoa-Amarela, em Bragança (MA), destinada a ensinar leitura e escrita aos quilombolas (SANTANA, 2003).

Nas palavras de Santana (2003, p. 21):

Atualmente, uma série de medidas e ações vêm sendo encaminhadas com vistas a reverter as desigualdades educacionais provocadas pelo longo processo de discriminação racial existente em nosso país. Podemos citar alguns exemplos, como cotas para negros em algumas universidades (UERJ, UNEB, UNB, EEF); Programa Políticas da Cor; Prêmio CEERT educar para a Igualdade Racial; concurso, o Negro e a Educação; Programa do MEC Universidade na Diversidade; Programa de Ações afirmativas da Fundação Ford (mestrado e doutorado); disseminação de vários cursos pré-vestibulares para negros e carentes, destacando-se a rede EDUCAFRO espalhada em todo o Brasil.

No campo acadêmico, pesquisas realizadas, a partir principalmente do final da década de 1970, já vinham alertando para as desigualdades educacionais relativas à população negra no Brasil. Esses estudos demonstraram o enorme fosso existente entre os anos de escolaridade de pretos e pardos quando comparados com os da população branca. A pesquisa divulgada pelo IPEA demonstra que essa desigualdade ainda persiste.

Ao analisarmos o histórico recente das denúncias sobre a precariedade da escolarização dos negros no Brasil, identificamos três tipos principais de registros: a) produções acadêmicas que se concentram exclusivamente nos problemas contemporâneos da educação dos negros; b) relatórios de encontros regionais do movimento negro, com atenção especial aos desafios educacionais; e c) depoimentos de antigos militantes, que, nas décadas de 1920, 1930 e 1950, lutaram contra a discriminação racial e refletiram sobre a importância da educação para si e para a comunidade negra como um todo.

Embora cada um desses registros represente épocas distintas e traga perspectivas de diferentes contextos sociais, todos abordam a educação dos negros e os múltiplos significados que ela carrega. Em comum, apresentam uma crítica ao status quo, que expõe a falácia da suposta igualdade de oportunidades para todos em nossa sociedade tropical. Em outras palavras, o enfoque no presente, recorrente nesses registros, tem servido, tanto no meio acadêmico quanto entre os movimentos negros, passados e atuais, como uma reação clara contra o mito da democracia racial. (GONÇALVES & SILVA 2000).

Segundo Santana (2003), no Brasil, o interesse em compreender a atuação dos professores negros, sua presença no magistério ao longo do tempo, suas experiências com o preconceito e outros aspectos relacionados têm impulsionado um número crescente de pesquisas sobre esses profissionais. Aos poucos, configura-se um campo de estudos voltado aos professores negros, inserido na temática das relações raciais e da educação. Esses estudos têm

proporcionado uma compreensão mais profunda da relevância da questão racial para a Educação, ao revelarem uma variedade de elementos sobre as manifestações de preconceito que permeiam o ambiente escolar e a forma como esses professores enfrentam tais desafios.

Soares (2020) observa que a docência no Brasil é majoritariamente ocupada por mulheres (81,2%), e, quanto ao aspecto racial, a maioria é branca (64,2%). A presença de professores negros no magistério é bem menor; a autora aponta que professores pretos e pardos representam apenas 34,3%, número significativamente inferior ao de professores brancos, que chega a 64,2%.

Essas disparidades foram corroboradas por um levantamento com base nas informações disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Segundo os dados mais recentes, de 2017, cerca de 400 mil profissionais atuavam como docentes em instituições de ensino superior públicas e privadas em todo o Brasil. No entanto, apenas 62.239 desses professores, ou seja, 16% do total, se autodeclararam como pertencentes ao grupo racial preto ou pardo (Moreno, 2018).

Apesar de ter ocorrido um crescimento na representação de negros entre os professores universitários nos últimos anos, esse aumento foi tímido. Em 2010, indivíduos negros, englobando as categorias preto e pardo, representavam apenas 11,5% do corpo docente no ensino superior. Vale notar que 29,4% dos docentes registrados no censo optaram por não declarar cor ou raça, o que adiciona complexidade à análise, indicando a necessidade de uma investigação mais detalhada sobre os fatores que influenciam essa decisão de não declaração (Moreno, 2018).

Dessa forma, é inegável que o interesse pela temática vem crescendo e que já dispomos, ainda que insuficientemente, de uma produção acadêmica relevante nessa área. No entanto, no contexto dos estudos realizados no campo da Educação, tais pesquisas ainda não geraram mudanças efetivas no sistema escolar (SANTANA, 2003). Conforme Gonçalves & Silva (2000), quando nos deparamos com as críticas lançadas à atual situação educacional dos negros brasileiros, encontramos dois eixos sobre os quais elas foram estruturadas: exclusão e abandono. Tanto uma quanto o outro têm origem longínqua em nossa história.

As desigualdades raciais na Educação estão intimamente ligadas à influência das dinâmicas raciais na sociedade brasileira. Segundo Vainer (2016), a noção de raça foi historicamente desenvolvida com o objetivo de reforçar e legitimar as "estruturas de poder estabelecidas pelos colonizadores". Essa ideia de raça, conforme a autora, foi essencial para consolidar a dominação colonial, criando um discurso que estabelece uma dicotomia entre colonizadores e colonizados, fundamentada nos conceitos de superioridade e inferioridade.

Soares (2020) argumenta que a concepção de raça e sua diferenciação desempenharam um papel fundamental na naturalização das narrativas colonialistas, tornando-se um dos meios mais eficazes de dominação social. A posição racial passou a ser utilizada como uma ferramenta para implementar a exploração, opressão e subjugação de determinados grupos étnicos, consolidando-se como um dispositivo de poder.

Essa análise ressalta que a ideia de raça não é meramente uma construção social, mas um instrumento de poder empregado historicamente para perpetuar desigualdades e opressão. O racismo, assim, atua como um mecanismo que confere poder àqueles que controlam as estruturas políticas e econômicas da sociedade. Para sustentar esse domínio, os interesses do grupo dominante são disseminados, de modo a naturalizar e normatizar seu modo de vida como hegemônico (Nascimento, 2016).

A escassez de professores negros nas universidades é um reflexo direto das desigualdades raciais na sociedade brasileira. Essa falta de representatividade afeta não apenas os próprios professores negros, que enfrentam barreiras para ingresso e ascensão na carreira acadêmica, mas também os estudantes, que frequentemente não têm a oportunidade de aprender com professores que compartilham experiências raciais semelhantes (Matos & França, 2023).

Os estudos de Machado (2007) demonstram que a atuação dos professores negros no magistério está imersa em um processo de socialização que carrega a complexidade do racismo, tanto por parte dos alunos quanto de colegas e da comunidade escolar. O preconceito racial se manifesta de diversas formas dentro da escola, incluindo piadas, apelidos e a segregação social entre alunos. Além disso, os livros didáticos, que ainda desempenham papel central no ensino, frequentemente ignoram ou distorcem a cultura negra, reforçando

uma visão superficial e folclórica do povo negro. Esse cenário contribui para a marginalização dos professores negros e para a perpetuação do racismo estrutural.

Conforme os apontamentos de Machado (2007), os professores negros enfrentam desafios contínuos no reconhecimento de sua competência e no processo de aceitação dentro da escola. Muitas vezes, suas habilidades intelectuais são desconsideradas ou subestimadas, e seu desempenho é constantemente posto à prova, com a necessidade de superar as expectativas baixas em relação a sua atuação. Para conquistar respeito, esses docentes precisam demonstrar um desempenho excepcional, sendo vistos como uma exceção à norma, o que revela um mecanismo de "branqueamento" de suas qualidades, o que reflete a visão social de que a inteligência e competência não são atributos comumente atribuídos aos negros.

O preconceito e a discriminação não são exclusivos da relação aluno-professor, mas também se estendem às interações entre colegas de trabalho. Muitas vezes, professores negros enfrentam rejeição de seus colegas brancos, que evitam interações com eles ou fazem comentários depreciativos relacionados à sua aparência. Este comportamento evidencia a internalização de estereótipos raciais, nos quais a presença de negros em posições de prestígio, como a de docente, é vista como uma anomalia. O silenciamento e a marginalização desses professores contribuem para a perpetuação de uma ideologia racial que nega a competência intelectual do negro (MACHADO, 2007).

Anjos (2005) destaca que a Geografia é a área do conhecimento que tem o compromisso de tornar o mundo e suas dinâmicas compreensíveis aos estudantes, explicando-lhes as transformações territoriais e a diversidade cultural brasileira em um contexto geográfico. Geralmente, a participação da população negra na construção do território não é reconhecida, as influências destacadas comumente são apenas dos imigrantes europeus, como portugueses, espanhóis e holandeses:

Dessa maneira, configura-se uma necessidade de recuperação e resgate dos fragmentos de informações e referências que possam permitir a construção de um perfil das culturas africanas e do negro brasileiro na estruturação territorial e no desenvolvimento do Brasil. Nesta direção, estabelecer e reconhecer outras perspectivas para uma compreensão do tráfico, da escravidão e da diáspora africana como elementos formadores da configuração do mundo contemporâneo, constitui pressuposto básico para traçar um

contexto mais adequado do papel das culturas negras na configuração espacial do território e do povo brasileiro. Preconizamos que essas questões estruturais são fundamentais para se compreender, ter respeito e valorizar as diferenciações étnicas e culturais existentes no país (ANJOS, 2005, p. 167).

A Geografia oferece um terreno fértil para o combate ao racismo, permitindo que o professor utilize sua prática pedagógica como um meio eficaz de promover a conscientização racial e a inclusão. Através de abordagens críticas e metodologias participativas, é possível fomentar uma consciência racial nos estudantes, estimulando a construção de um ambiente escolar mais justo e igualitário. Ao se apropriar da Geografia como uma ferramenta de transformação, o professor não só contribui para o empoderamento de seus alunos, mas também para o processo de mudança da sociedade como um todo.

4. ANÁLISE DE ENTREVISTAS COM PROFESSORES NEGROS DE GEOGRAFIA SOBRE O RACISMO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE COMBATE AO RACISMO

Ao desenvolver as entrevistas com os professores, buscou-se primeiramente enfatizar os aspectos principais da pesquisa, enfatizando os três tópicos principais a serem abordados: a percepção dos entrevistados sobre a docência, abordando a trajetória profissional e formação profissional acadêmica; as práticas pedagógicas antirracistas, tendo como base o ensino de geografia como ferramenta para combater o racismo; e por último, a reflexão sobre o impacto na vida dos estudantes e uma visão sobre o futuro quando se promove uma educação mais inclusiva.

4.1 Trajetória acadêmica e desafios na formação profissional

Entrevistado 1 (Wellington): Professor de geografia há 12 anos, mas com experiência prévia, iniciando as práticas desde os 17 anos, hoje com 38 anos. O entrevistado foi estudante dos cursinhos Educafro e fez técnico em informática, para posteriormente fazer a graduação e faculdade de turismo. Através do ProUni, ingressou em geografia em uma universidade privada. Depois de um semestre nessa instituição, ingressou na Universidade de São Paulo, onde ainda

se mantém conectado. O entrevistado afirma que a formação acadêmica foi bastante desafiadora, contextualizada da seguinte maneira: “Depois acho que tem toda a caminhada dentro da Universidade, sobretudo a universidade pública que é a USP, né? Bastante branca, elitista, racista e com todos esses componentes, né.”

Essa declaração vai de encontro com as colocações de Matos e França (2023), ao descreverem que historicamente o contexto educacional brasileiro excluiu a presença de negros nas escolas e universidades. Embora mudanças sociopolíticas tenham ocorrido ao longo do tempo, o reconhecimento das questões raciais que sustentam as desigualdades no país foi lento e tardio. Muitas das conquistas atuais só foram possíveis graças à atuação de movimentos sociais negros, que travaram uma luta persistente por direitos e igualdade para a população negra.

O entrevistado afirma que a ocupação de professor inclui um lugar de militância em sua visão. O entrevistado pretende fazer mestrado. Desde a graduação, o professor afirma que está sempre conectado aos cursinhos populares, ajudando na mobilização como seu papel de educador.

Acho que também isso ajuda a pensar lá na frente um pouco da sequência do trabalho, né? Não foram quaisquer cursinhos populares, né? Muito menos um cursinho com a pegada meritocrática, pois existem cursinhos populares com essa pegada. Então é um espaço de militância que me formou bastante, né?

Durante sua trajetória profissional, o entrevistado foi professor do cursinho UNEAfro. Em 2013 entrou na prefeitura, trabalhando com disposição e levando em conta sua ancestralidade e trajetória. Também dá aula em instituições privadas para a classe média, onde sua prática como militante fica mais travada.

Entrevistado 2 (Jhonny): Professor de geografia, realizando pesquisa no campo de geografia urbana. Família de origem pernambucana, tem forte identificação com a cultura de Pernambuco. Fez cursinho na FEA e cursinho comunitário, entrando na USP em 2007. Relata que seu ingresso na USP foi traumático, uma vez que na época não havia a diversidade que hoje se observa. Um dos choques foi quando um professor pediu para que fosse lido um livro em francês, demonstrando que a desigualdade social não era levada em conta nas práticas acadêmicas. Diante desse cenário, o entrevistado afirma que o ambiente era

hostil em um primeiro momento, tendo essa forte percepção de ser negro e contrapondo suas vivências fora do espaço acadêmico.

[...] a minha descoberta enquanto um homem negro ele se dá na contraposição ao o que se é o branco, porque quando eu entro na USP eu entendo que eu não sou um branco, quando eu tava em Itaquera, por ser considerado, eu sou um homem pardo indígena, né, minhas duas avós são indígenas tanto da parte de pai, como na parte de mãe, avós também, então, é tem uma questão da parditude que é muito importante para mim e a parditude principalmente uma parditude indígena, né? Então, quando eu entro na USP, eu descubro que eu não sou um branco então já é um momento dolorido, né, de contraposição e também da própria didática dos cursos, né?

O entrevistado relata que o choque se deu ao perceber que poucas pessoas tinham uma origem parecida com a dele, o que reflete na parceria que surge com outro professor negro, também entrevistado nesse estudo. O entrevistado ressalta a importância do sentimento de querer transmitir aos seus semelhantes o conhecimento que ele estava adquirindo. De 2009 a 2010 iniciou suas práticas pedagógicas, em um cursinho particular, onde percebeu ainda mais as diferenças sociais, quando comparado com o cursinho popular onde havia se preparado para a universidade.

Segundo Bezerra & Gurgel (2008), essas dificuldades limitam a permanência de cotistas na academia que, invariavelmente, dependem de um sobre-esforço para a manutenção de seus estudos no ensino superior, perpetuando a marginalização racial no campo acadêmico. Essas questões foram percebidas pelos entrevistados, ainda mais quando se leva em conta que em suas respectivas trajetórias não havia sistema de cotas e tiveram sua formação junto com a maioria branca. Essa escassez na formação de professores negros é um reflexo direto das desigualdades raciais na sociedade brasileira e essa falta de representatividade impõem-se, como já observado por Matos & França (2023), enquanto uma barreira que se manifesta desde o ingresso profissional destes sujeitos, bem como nas fases iniciais de formação em que não observamos experiências de partilhar vivencias raciais semelhantes entre professor e estudante.

Entrevistado 1 (Wellington): De acordo com o entrevistado, é desafiador se formar em um espaço que não foi construído para acolher a diversidade e um

dos aspectos para lidar com esse ambiente foi encontrar um educador com quem se parece. O entrevistado ressalta esse aspecto da seguinte forma:

Acho que isso é um desafio e é só as nossas estratégias de resistência, né? De trilhar os primeiros anos da Universidade com muita dificuldade, né? Dificuldade de falar, né, dificuldade de algumas relações, né? Por sorte e por necessidade eu fui morar no CRUSP¹ e isso me ajudou muito. Que aí você encontra com outras pessoas que parecem contigo que vem de onde você vem, né? E aí isso vai te criando alguma musculatura a partir dessas relações para encarar esse lugar que não foi feito para a gente e até para poder conversar sobre os temas que a gente gostaria de conversar, né.

Nesse âmbito, o entrevistado afirma que, na época de sua formação era difícil tratar certos temas, uma vez que a colonialidade era imposta pela Universidade, evidenciando o culto de que a branquitude saber tudo. Para o professor, estar em um contexto em que não havia cotas demandava uma resistência ferrenha, ainda mais que muitas vezes o conhecimento e a trajetória do acadêmico negro era posta em dúvida. Essa percepção sobre a presença do racismo na trajetória profissional do professor tem relação com as colocações de Almeida (2018), nas quais enfatiza que o racismo não está apenas nos comportamentos individuais, mas sim no funcionamento das instituições, que respondem a uma dinâmica voltada para a promoção de privilégios conforme a raça, não somente em relação aos traços, mas também na abordagem de conteúdos segundo a visão do colonizador.

Entrevistado 2 (Jhonny): O entrevistado também traz a tona a importância da relação de amizade com outro acadêmico negro durante o curso de geografia, com quem teve diversas conversas sobre a diferença entre eles e os acadêmicos brancos. Já durante a vida profissional, o professor sentiu o impacto de entrar na rede pública e lecionar com estudantes que fala a mesma língua que ele, correspondendo ao início de sua trajetória educacional. Nesse espaço, o entrevistado considera que reaprendeu a dar aula, refletindo sua origem periférica e seus laços. Relembrando que quando o professor chegou na USP não sabia falar inglês como a grande maioria dos alunos, o que dificultou seu ingresso na pós-graduação da USP, o próximo passo de sua formação.

¹ Conjunto Residencial da Universidade de São Paulo (CRUSP) é um conjunto de prédios usado para moradia de estudantes da universidade, oferecida de forma gratuita como estratégia de permanência estudantil

De acordo com Barros (2016), em uma sociedade marcada pela desigualdade, a imagem do indivíduo negro é frequentemente projetada de forma negativa, sendo que a cor da pele e a aparência física podem, em muitos casos, atuar como fatores determinantes na limitação do acesso a posições de poder e, sobretudo, na exclusão do mercado de trabalho.

4.2 Práticas pedagógicas e a geografia como ferramenta de combate ao racismo

Entrevistado 1 (Wellington): Na prática docente em escola pública, o entrevistado relata que a maioria dos alunos são mais escuros que ele e essa percepção, ainda mais levando em conta a branquitude das instituições universitárias, traz a tona a importância do debate sobre o racismo. Vale ressaltar que o entrevistado afirma que nas escolas públicas não sofreu racismo, mas sim na coletividade. Nas escolas particulares o racismo era percebido pelos olhares e também com a necessidade de se provar quanto merecedor do cargo, onde era questionado onde havia estudado e havia um ar de dúvida, aspecto não percebido com outros profissionais brancos. Também já foi confundido com um aluno do EJA de uma instituição particular onde lecionou, levando o professor a indagar sobre o porquê de ele não parecer um professor e, por conta disso, não se sentir aceito nesse cargo. Conforme suas palavras:

[...] passei por dois episódios assim, isso para mim depois de um tempo a gente começa a entender o que é né? Então é isso, não sofri injúria por culpa do meu lugar enquanto negro nessa minha descoberta enquanto negro, mas entendo que to vulnerável a questões de racismo”.

Uma das estratégias pedagógicas do professor foi utilizar a música “O Trem” do RZO como recurso pedagógico para discorrer sobre o mapa do metrô de São Paulo. O professor descreve que ao utilizar esse recurso, foi necessário avaliar que to rap, sendo uma referência negra, não é aplicável para toda as turmas. Assim como essa música, outros recursos como o movimento do *Slam* que possui uma linguagem própria da periferia preta gera um certo estranhamento, seja geracional (nas turmas de EAD), moral ou auto ódio. Para o professor, isso reflete que o conhecimento socialmente aceito advém dos brancos e o uso desses recursos vêm como estratégia para valoração do conhecimento dos negros, sendo um processo fundamental enquanto educador.

O entrevistado ressalta que sofreu questionamentos da coordenação no sentido da adequação da prática e em consequências como: ruídos entre familiares, questionamentos sobre a linguagem, dentre outros aspectos relacionados à racialização.

Muitas vezes os professores negros recorrem a diferentes estratégias de enfrentamento, seja se afirmando explicitamente como negros ou preferindo o silêncio para evitar maiores confrontos. A luta pela aceitação e pelo reconhecimento no ambiente escolar é uma constante, e embora a educação seja um campo de batalha crucial, ela também se torna um espaço de resistência contra o racismo e pela valorização da identidade negra. Para superar a discriminação, é necessário um olhar crítico e uma mudança nas práticas pedagógicas, tanto no conteúdo dos livros didáticos quanto nas atitudes e representações dentro da escola. A luta pela cidadania negra e pelo direito de ser reconhecido como profissional competente dentro da educação é uma batalha contínua e necessária. (MACHADO, 2007).

Já nas escolas particulares, o professor enfatiza que em muitos momentos o tema não era conforme aquele contexto. Quando às práticas pedagógicas voltadas ao ensino de geografia em combate ao racismo, o professor declara que o antirracismo deve ser exercido em cada prática, sempre que possível, podendo ser elaborada na escala do conteúdo, buscando garantir abordagens voltadas para as especialidades negras ou territorialidades negras. O entrevistado salienta a importância de reconhecer a autoria, buscando autores negros e refletindo sobre as epistemologias vigentes, aspecto mais desafiador. Nesse aspecto, vale buscar epistemologias africanas buscando fortalecer os estudantes através do reconhecimento de suas raízes.

Estudos sobre a presença e o papel de professores negros, assim como aqueles que tratam das Relações Raciais e Educação, ressaltam a relevância do professor como agente essencial na desconstrução do racismo. Esses estudos enfatizam a responsabilidade dos educadores na construção de um currículo que valorize a diversidade, considerando fundamental uma mudança de postura em relação ao estudante negro. Além disso, reforçam a importância de políticas de formação que preparem os professores para essa tarefa, garantindo-lhes o suporte necessário para uma atuação transformadora (SANTANA, 2003).

Entrevistado 2 (Jhonny): O entrevistado aborda algumas questões raciais vistas no ambiente do trabalho, como os estereótipos de aluno bom é o aluno quieto/branco enquanto o aluno pardo ou negro nunca era visto como o aluno bom. Sua postura estratégica diante desse quadro decorre do dia a dia na sala de aula, buscando não normalizar a violência, já que muitas vezes esse cotidiano violento é normalizado.

De acordo com Nascimento (2016), a educação brasileira por longo tempo, privilegiou o conhecimento de origem colonial, reforçando uma perspectiva eurocêntrica e desconsiderando as contribuições culturais e intelectuais de outros grupos étnicos. Esse viés serviu para consolidar o poder e a influência do grupo dominante, que moldou o sistema educacional conforme seus próprios interesses e visão de mundo. A prática docente, especialmente de professores negros pode se beneficiar de uma abordagem pedagógica que valorize suas vivências e experiências, sendo a Geografia um campo de luta e resistência. Segundo Pinheiro (2023), os professores negros, ao ocuparem espaços de poder no ambiente escolar, têm a oportunidade de desmistificar estereótipos e desconstruir narrativas racistas, oferecendo uma perspectiva mais inclusiva e crítica sobre o espaço e as relações sociais que nele ocorrem.

Dessa forma, o professor trata essa questão da violência, verificando quais ocorrem na escola, não somente a violência física, mas também as violências estruturais (janelas quebradas, por exemplo), violências de relações sociais (diretor que sequer cumprimenta), ou seja, mapear as violências junto aos alunos e perceber quais são as raciais. Assim, o professor propõe com os alunos acordos que permitem um ambiente de paz. Além disso, o professor destaca a importância de dar nome às coisas: entender o que é negro, pardo, indígena, desmistificando certos preconceitos. A exemplo disso o entrevistado discorre que:

Eu já tive aulas que a gente, de alunos que eles tinham uma tendência parda-indígena, por exemplo. Tô pensando um pouco do que me atinge bastante também. E são aqueles alunos que são chamados de ciganos, são aqueles alunos que são chamados de índio, são aqueles alunos que são chamados de pagé, se tem os apelidos, né? Mas dentro disso também tem uma violência, né?

O professor descreve suas práticas passando por uma abordagem sobre o neocolonialismo e o epistemicídio cultural, trazendo como parte das práticas poetas negros, indígenas, trazer contos, ao invés de ficar apenas martelando no epistemicídio.

Então, na sala de aula eu tento trazer esse contraponto trazer para dentro, o que é que seria os contos indígenas? O que é que seriam os contos africanos, o que é que seria intelectuais pretos, negros, é, mulheres, pretas, negras, indígenas, então eu prefiro buscar esse contraponto trazendo, né, pra sala de aula para não ficar numa questão só muito forte, né, pesada que é, como eu disse, né, muitas vezes um moleque ele vai descobrir que ele não é branco, um moleque negro, né, um moleque pardo, que ele vai descobrir que ele não é branco quando ele estiver na frente de uma farmácia na Rua dos Pinheiros e acharam que ele é um pedinte.

Uma das práticas desenvolvida pelo professor em busca de reforçar a ancestralidade dos alunos e o projeto chamado Nós Indígenas, desenvolvido de forma espiral, buscando a partir do atual contexto dos alunos buscar o que há de indígena em suas vidas, buscando realizar um percurso e descobrir o nome indígena, o que levou ao próprio educador reconhecer sua origem Funil-ô, saindo das práticas tradicionais de docência. Outra prática diz respeito ao conceito de negro e preto, fazendo os alunos se reconhecerem a partir de uma investigação. Essas práticas vão além do proposto pelo livro didático da prefeitura, sendo uma construção do educador na busca por uma reflexão mais profunda.

Para Vesentini (2021), o professor de Geografia tem um papel fundamental na mediação entre os conteúdos científicos e a realidade vivida pelos alunos, conectando as questões globais às problemáticas locais. Segundo Da Silva Nascimento (2019), a utilização de metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos e o uso de mapas interativos, contribui para que os alunos possam se apropriar dos conteúdos geográficos de forma mais significativa. A formação docente, portanto, deve preparar os professores para o uso dessas metodologias, que demandam uma postura mais reflexiva e menos expositiva em sala de aula.

A execução dessas práticas é limitada por aspectos materiais, uma vez que é difícil para o professor imprimir, por exemplo, todo o material que ele produziu e aplicar em sala de aula. Além disso, nem todas as escolas permitem que sejam desenvolvidas tais práticas, dependendo do quadro de coordenadores serem a favor de professores autores. O entrevistado destaca a

importância da parceria com o professor Wellington, dividindo pastas de materiais, em uma forte relação de afinidade e otimizando as propostas.

No que tange às metodologias de ensino, há um consenso na literatura de que o ensino de Geografia deve privilegiar abordagens que promovam a autonomia dos estudantes, estimulando o pensamento crítico e a capacidade de análise espacial. A formação docente, portanto, deve preparar os professores para o uso dessas metodologias, que demandam uma postura mais reflexiva e menos expositiva em sala de aula. Tais medidas são perceptíveis nas ações dos professores entrevistados, na busca por metodologias viáveis e efetivas na promoção de discussões sobre o racismo e suas consequências, bem como a importância da valorização e reconhecimento da identidade das pessoas negras, pardas e indígenas.

4.3 Impacto das práticas pedagógicas antirracistas para os estudantes

Entrevistado 1 (Wellington): Uma das coisas que o professor destaca em seu trabalho de cartografia periférica e suas possibilidades de reverberar no futuro. O entrevistado considera que sem dúvida as ações reverberam na vida das pessoas, para além da escola, fortalecendo os alunos no reconhecimento quanto ao seu lugar de sujeito político através da autoidentificação. Em seu relato, o professor identificou ao reencontrar alguns alunos o impacto do reconhecimento como negro/a e periférico, fortalecendo e valorando sua identificação. Para o professor, o trabalho vai além do ensino de geografia, em que as práticas de cartografia relacionada aos aspectos políticos permitiram criar uma roda chamada papo reto associando esses fatores no contexto da geografia, abordando diversos temas, tanto de território quanto individuais, permitindo que os próprios alunos enfatizem os aspectos que fortalecem sua identidade quanto negros e quanto periféricos. O professor ressalta a importância das práticas que viabilizam um espaço seguro para troca de experiência sobre esses processos da construção da identidade, bem como uma visão sobre o mundo que se deseja ter, buscando apresentar um horizonte diferente.

Nesse aspecto vale ressaltar que a escola desempenha um papel significativo na formação da identidade negra dos(as) estudantes, funcionando como um dos principais espaços de influência nesse processo. Como afirma

Gomes (2002), o espaço escolar pode apresentar um olhar direcionado ao negro e sua cultura tanto na busca pela valorização de suas identidades e diferenças, mas também na perpetuação de estigmas, discriminação e segregação.

Entrevistado 2 (Jhonny): Em um dos seus encontros com alunos após o desenvolvimento de práticas pedagógicas contra o racismo, o professor relata que uma de suas ex alunas, que é parda, sofria muito bullying relacionado aos seus traços e alisava o cabelo, mas depois de alguns anos, a mesma lidava de outra forma e apresentava maior confiança, ressaltando a importância das aulas e o quanto foram importante para compreender que o cabelo dela não estava errado, dando a ela mais segurança para assumir suas características. O professor destaca a importância de tornar as aulas um lugar seguro para livre expressão e que os alunos possam se sentir inseridos.

De acordo com Gomes (2005), é imprescindível que os educadores conheçam a questão racial e abordem em sala de aula, o que demanda conhecimento, respeito, interesse e empatia. Para o autor, essa questão requer conhecimento histórico e conceitual prévio, abordagem que viabiliza a compreensão das especificidades do racismo brasileiro e identificar práticas racistas no interior da escola.

4.4 Considerações adicionais dos professores entrevistados

Entrevistado 1 (Wellington): Um dos aspectos destacados pelo professor é a importância da paciência para ouvir as novas gerações, onde se observam crianças politizadas, tanto no sentido antirracista como na manifestação de pensamento racista vinculado ao neoliberalismo. O entrevistado enfatiza que há que ter paciência, uma escuta ativa, e tomar cuidado para não reforçar e separar ainda mais, perdendo para quem é racista.

Entrevistado 2 (Jhonny): O professor considera que alguns aspectos são fundamentais para viabilizar um ensino antirracista, como a lei 10.639 que tornou obrigatório o ensino sobre a África, incluindo na construção do saber escolar o ensino sobre a ancestralidade. Mas para além do suporte legal, deve ter uma garantia de

formação. “Eu tenho colegas professores que acham que é uma forma de homenagear cultura indígena fazer dia do índio, cara, não é exagero por cocar mesmo e ainda existe, sim, sabe, então não é uma questão de culpabilizar esse professor”.

Ainda assim, o professor destaca que é necessário responsabilizar, uma vez que o tema possui suporte legal, então o educador deve ir em busca de novos saberes e se alinhar com as mudanças no mundo. Para o professor, o próprio exercício da prática didática vai se transformando a partir da experiência docente, em que em suas primeiras práticas debatia o racismo do sentido das dores, da militância, para depois aprimorar no sentido da identificação e valorização dos pardos, indígenas e negros e suas ancestralidades. Uma das perspectivas do educador é que as parcerias entre docentes se formem, para compartilhar e trazer vozes e discutir o racismo de forma séria, não só na afirmativa de ser necessário fazer uma educação antirracista, mas sim formular a abordagem mais eficaz.

CONCLUSÃO

A educação nas instituições brasileiras, tanto no ensino básico, quanto no ensino superior precisa incluir abordagens sobre o racismo, estratégias antirracistas e valorização da cultura dos sujeitos negros, pardos e indígenas. Diante dessas necessidades, o que se observa é que, mesmo durante a formação dos professores no curso de Geografia, os acadêmicos não estão sendo preparados para trazer uma abordagem voltada para esse contexto social e muitos professores se formam sem estar cientes do seu papel na transformação social relacionada a esse aspecto.

O presente estudo buscou reconhecer o papel de professores negros através do relato de suas práticas pedagógicas voltadas para o combate ao racismo e reconhecendo como a trajetória desses educadores influenciou e influencia suas tomadas de decisões quanto a suas ações nos espaços escolares. Para os educadores, a formação acadêmica em universidades compostas por maioria branca foi um impacto determinante na percepção do racismo estrutural, bem como questões de classe social. Relatam que foi crucial estabelecer relações com outros acadêmicos negros para discorrer sobre a estrutura racista do país, que vai desde violências muitas vezes normalizadas,

até a dificuldade de acesso em espaços de direito, como instituições educacionais.

Diante desse panorama, os educadores desenvolveram em suas experiências profissionais projetos voltados para discutir com os alunos questões sobre racismo, identificação e valorização de negros, pardos e indígenas, utilizando a geografia como ferramenta para desenvolver um pensamento crítico diante das questões sociais relacionadas a cor e classe. Ressaltam a importância de não somente tratar a problemática das violências raciais, mas também desenvolver o reconhecimento dos saberes de povos indígenas e africanos, contextualizando com a realidade dos alunos e buscando valorizar esses povos, rompendo com estereótipos vigentes e com ampliando os saberes para além da visão eurocêntrica como fonte de conhecimento.

Das categorias de análise próprias da geografia, espaço, território e lugar aparecem direta e indiretamente nas práticas desses docentes. O conceito de espaço pode ser usado para analisar como a segregação espacial e racial estão intimamente relacionadas, moldando a distribuição de diferentes grupos étnicos e raciais. O território permite interpretar as relações de poder que se desdobram-se nele, as dinâmicas de controle e disputa que historicamente envolveram os indígenas e quilombolas são um exemplo muito útil para estimular reflexões. Por fim, o lugar permite o resgate da memória e identidade, pois o conceito envolve a percepção e o significado que as pessoas atribuem aos espaços/territórios.

Os professores Jhonny Bezerra Torres e Wellington Fernandes são exemplos de professores militantes, desempenhando um papel crucial na transformação da sociedade, ambos entendem o caráter político da educação e se engajam na luta pela justiça social e igualdade. A partir de suas geografias, contribuem para o despertar de uma consciência crítica dos estudantes, incentivando-os a questionar estruturas de poder e opressão existentes, promovendo uma educação emancipatória e com compromisso social. Além disso, defendem e entendem a importância do diálogo não violento para atingir uma educação integral, visando contribuir com o desenvolvimento dos estudantes em suas diferentes dimensões e a superação das diferenças que são próprias das salas de aulas, ainda que necessárias para uma educação com abordagem plural, valorizando a diversidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. 2. ed. São Paulo: LeYa, 2018.
- ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. A África, a educação e a Geografia. In: BRASIL, Secretaria de Educação Continuada, **Alfabetização e Diversidade** (Org.). Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005b, p. 167-184.
- ANTUNES, Celso. **A prática docente e a mediação do conhecimento: um novo olhar sobre o ensino**. São Paulo: Moderna, 2017.
- BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. [recurso eletrônico].
- BEZERRA, T. O. C.; GURGEL, C. R. M. A política pública de cotas em universidades, enquanto instrumento de inclusão social. **Pensamento & Realidade**, v. 27, n. 2, p. 95-117, 2012. . Recuperado de <http://www.spell.org.br/documentos/ver/43587/a-politica-publica-de-cotas-emuniversidades--enquanto-instrumento-de-inclusao-social/i/pt-br>
- BRZEZINSKI, Iria. **Formação de professores: a constituição de um campo de estudos**. São Paulo: Cortez, 2015.
- CARVALHO SOBRINHO, Hugo de. Geografia escolar e o lugar: a construção de conhecimentos no processo de ensinar/aprender geografia. **Revista de Estudos Geoeducacionais**. v. 9. n. 17. jan./abr., 2018, ISSN: 2178-04.
- CASTRO, Ana Maria de. **A formação do professor de geografia: desafios e perspectivas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2020.
- DA SILVA NASCIMENTO, Rosemy. Educação geográfica, neurociência e metodologia ativa: aprendizagens para a Cartografia Escolar através da construção de recursos didáticos. Anais do **14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia**: políticas, linguagens e trajetórias, p. 1204-1218, 2019. <<https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/2963>>
- DOS SANTOS, C. A educação ambiental crítica no ensino de Geografia nas escolas públicas do estado do Rio de Janeiro – Brasil.. **Journal of Education Science and Health**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 1–17, 2024. DOI: 10.5283/jesh.v4i2.447. Disponível em: <https://bio10publicacao.com.br/jesh/article/view/447>. Acesso em: 17 out. 2024.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 57. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2015.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 3. ed. Ijuí: UNIJUÍ.

GIROTTI, E. D. Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a Base Nacional Comum Curricular e a defesa da escola pública. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 15-30, 2018. DOI: 10.5212/PublicatioHuma.v.21i1.0002.

GIROTTI, Eduardo Donizeti; JULIASZ, Paula Cristiane Strina. Formação de professores de geografia: qual território construir? In: GIROTTI, Eduardo Donizeti (Org.). **A docência como lugar de partilha [recurso eletrônico]: experiências a partir do PIBID / PRP / USP**. São Paulo: FFLCH/USP, 2024.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2019.

GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul./set. 2002.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 143-154.

GÓMEZ, Ángel Pérez. **O pensamento prático do professor: a formação do profissional reflexivo**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**. 2000, n. 15, pp. 134-158. Disponível em: <>. Epub 20 Dez 2012.

HOOKS, BELL. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 1. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. São Paulo: Beco do Azougue, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática e prática de ensino: formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2015.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e docência: Diferentes concepções. **Poiesis Pedagógica**, Catalão, v. 3, n. 3 e 4, p. 5–24, 2006. DOI: 10.5216/rpp.v3i3e4.10542. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/poiesis/article/view/10542>. Acesso em: 14 nov. 2024

MACHADO, L. H. A. **Professores negros, experiências de discriminação, de racismo e pedagogias anti-racistas**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2010.

MATOS, Patrícia Modesto; DE FRANÇA, Dalila Xavier. Racismo e escolarização: formas e consequências na trajetória escolar de alunos negros. **Revista Contexto & Educação**, v. 38, n. 120, p.10888-e10888, 2023.

MENDES, Raquel Almeida; RATTI, Alex. A África nos cursos de Geografia: uma experiência de pesquisa participante em sala de aula. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 10, n. 19, p. 445-460, jan./jun. 2020. <https://doi.org/10.46789/edugeo.v10i19.720>.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Pequena história crítica da geografia**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Editora Perspectiva SA, 2016.

OLIVEIRA, Susana Dainara Terto de. **Epistemologias e desafios no enfrentamento ao racismo na geografia brasileira**. 1. ed. - Recife, PE: Secretaria de Educação e Esportes, 2024.

PINHEIRO, Antônio Carlos. Formação docente em Geografia: uma problematização necessária. In: PINHEIRO, Antônio Carlos; SOUZA, Vanilton Camilo de (orgs.). **Formação e práticas docentes em educação geográfica**. João Pessoa: Editora UFPB, 2020.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista** [livro eletrônico]. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023. ePUB.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

QUIJANO, A. Colonialidad del Poder y Clasificacion Social. **Jornal of world-systems research**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 342-386, 2000. Disponível em: <https://jwsr.pitt.edu/ojs/jwsr/article/download/228/240/313> Acesso em: 14 set. 2024.

SANTANA, P. M. S. **Professores (as) negros (as) e relações raciais: percursos de formação e transformação**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação - UFMG. Belo Horizonte, 2003.

SANTOS. L. P. dos. A relação da geografia e o conhecimento cotidiano vivido no lugar. **Geografia, Ensino & Pesquisa**, 2012, v.16, n.3. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/7574/pdf>. Acesso em: 14 de nov. de 2024.

SAMPAIO, A. V. O.; OLIVEIRA, L. A. de; SANTOS, M. F. Ensino e aprendizagem de Geografia: formação e práticas docentes. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, [S. I.], v. 29, n. 59, p. 360–376, 2020. DOI: 10.21879/faeeba2358-0194.2020.v29.n59.p360-376. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/6202>. Acesso em: 12 de nov. 2024.

SAVIANI, Demeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política, sistema educacional e crise brasileira**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

SILVA, F. P. da; SOUZA, R. A. D. de. (2022). Callai, Helena Copetti. A formação do profissional da geografia. Ijuí, RS: editora unijuí, 1999. **Revista Ensino De Geografia** (Recife), 5(2), 226–233. <https://doi.org/10.51359/2594-9616.2022.253734>

SOARES, Cristiane Barbosa. **Interseccionalidade de gênero e raça na docência do ensino superior:** representatividade, visibilidade e resistência. 114 p. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) - Universidade Federal do Pampa, Uruguaiana, 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes: por uma nova ordem profissional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**. Salvador: UNEB, v. 29, n. 59, p. 1-454, jul./set. 2020. ISSN 2358-0194. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Disponível em: <https://revistadafaeiba.uneb.br>. Acesso em: 9 out. 2024.

VAINER, Lia. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo:** branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. Veneta, 2016.

VESENTINI, José William. **A formação do professor de geografia:** algumas reflexões. Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa. Tradução . São Paulo, SP: Contexto, 2021. Disponível em: https://biblio.fflch.usp.br/Vesentini_JW_3121562_AFormacaoDoProfessorDeGeografia.pdf. Acesso em: 11 out. 2024.

ANEXOS

Anexo 1. Entrevista realizada com o Professor Wellington, entrevistado por Lucas Augusto Santos Camargo, Estudante de Geografia da Universidade de São Paulo.

[00:00]

Entrevistador: Começará em breve, bom começou então. Eh, deixa só ver aqui. Boa! Então é aquele roteiro de entrevista que eu apresentei para vocês inicialmente, né? E ela tem, portanto, cinco tópicos três mais que a gente vai aprofundar na percepção de você sobre a docência, suas ações, eh, docentes, sua trajetória e outros dois que é a introdução e consideração final então repassando eh seria a introdução eh, mas perguntas contextuais sobre sua formação profissional acadêmica e profissional experiência como professor aí perguntas sobre práticas pedagógicas que daí vai abordar desafios na prática docente estratégia pedagógica antirracista e a geografia como uma ferramenta de combate racismo que é o que eu tô escrevendo no meu trabalho mais ou menos no na nessa linha e daí o último tópico é sobre as perguntas de reflexão sobre o impacto na vida dos Estudantes e uma visão pro Futuro sobre a a como a como promover uma educação mais Inclusive a gente racista. E daí no encerramento das considerações finais você pode colocar alguma coisa que você achou que eu posso ter deixado passar, mas bora lá então... então me apresentando novamente, você já me conhece, mas só pela burocracia, eu sou o Lucas Augusto Santos Camargo, né? Estudante de geografia na Universidade de São Paulo e em processo de formação e esse é o trabalho de conclusão de curso ter trabalho de graduação individual. Aonde eu vou fazer essas entrevistas pra depois tentar tirar algumas categorias de análise algumas reflexões. Muito obrigado por você concordar em participar dessa entrevista e eu objetivo portanto é entender melhor as experiências e as práticas de professores negros nas escolas especialmente em relação ao combate ao racismo, né? Então a gente vai discutir hoje esses desafios enfrentados na sua trajetória profissional e as estratégias que você utiliza para promover uma educação antirracista. Aí eu gostaria que você começasse falando então sobre... **conte um pouco sobre essa trajetória acadêmica essa trajetória profissional, como foi sua formação como professor e quais foram os principais desafios que você encontrou durante essa formação.**

[02:20]

Entrevistado: Beleza, vamos lá então, eu sou Wellington, né? Como você também já sabe, né? Sou professor de geografia todos os dias, costumo responder assim, né? Há 12 anos, né? Mas antes disso eu tive experiências anteriores tanto como professor geografia como como educador de alguma maneira, na real, estou nessa condição aí de muito próximo à educação desde os 17 anos, né? Eu dava aula de informática, minha primeira vez chamando de professor foi como instrutor de informática. Tenho 38 anos, então, aí, outro dia

fiz essa conta, isso ajuda a pensar um pouco, já me forma um pouco, eu tenho mais tempo sendo chamado de professor do que de outra coisa, então isso mexe bastante com o meu indivíduo mesmo, essa ocupação que também tem um lugar de militância acho que é legal dizer. Bom então desde a graduação, né, que na verdade eu até faço um outro caminho de graduação antes que eu fiz técnico em informática, depois fiz faculdade de turismo e só depois de muito corre que eu entrei na universidade pública na verdade melhor, ganhei uma bolsa do ProUni primeiro na universidade privada e que eu cheguei na geografia. Fiz um semestre e aí podia depois de um tempo entrar na Universidade de São Paulo no caso onde estou conectado até hoje, né? Enfim, depois eu faço o mestrado e agora tô no doutorado aí na geografia. Durante essa trajetória desde a graduação eu venho sempre conectado aos cursinhos populares, né? Então onde eu fiz aí também um longo caminho desde ser educador a ajudar mobilizar, enfim, estar no corre. Acho que também isso ajuda a pensar lá na frente um pouco da sequência do trabalho, né? Não foram quaisquer cursinhos populares, né? Muito menos um cursinho com a pegada meritocrática, pois existem cursinhos populares com essa pegada. Então é um espaço de militância que me formou bastante, né? Então eu fui estudante dos cursinhos da educafro e depois fui professor nos cursinhos da UNEAfro, né? Não vou explicar a história do movimento. Mas tem um racha. E aí quando eu volto no lugar de educador, né, e de militante, né? Já era nesse contexto da UNEAfro e essa trajetória também me formou bastante, né? Então quando eu chego na escola pública para dar aula todo dia é que também durante a graduação fui eventual no Estado, uma pá de coisa.

[05:30]

Entrevistado: É quando eu chego na prefeitura 2013, né? Então vinha já com essa outra experiência anterior e também muito formado pelos cursinhos populares e pelo meu próprio lugar no mundo, né? Enquanto um sujeito periférico e enfim chego com essa energia aí e essa disposição e essa ancestralidades também para escola pública, depois conta a trajetória, né? Depois a gente segue eu também dou aula em outros espaços um pouco em escola privada para classe média, enfim, já contando um pouco também onde esse lugar de professor num lugar militante fica muito mais travado, né? E agora nos últimos anos, né? Como você me conheceu, né, na educação de jovens e adultos, institucionalizada, né? Porque desde os espaços os cursinhos populares, eh, também era um espaço de Educação de Jovens e Adultos, né? Só que na educação institucionalizada com jovens e adultos agora nos últimos três anos, aí, no Colégio Santa Cruz, onde a gente inclusive se conheceu. Você falou dos desafios, né? Acho que toda essa trajetória é uma corre todo de Formação, né? O Lance mesmo de pegar lá atrás, né, para chegar onde eu queria, né? Nossa caminho nunca é simples, né? A gente vai nessas trajetórias, né? Então foi aí fui fazendo e vivenciando a educação em um lugar mais da tecnologia porque era o trampo que eu podia na época, né? Inclusive já estava numa condição mais favorável, né? Porque não precisei pegar outros trabalhos que me exigisse mais, inclusive corporalmente, embora trabalhasse 13 horas, né? Mas...

[07:30]

Entrevistado: Um desafio foi conseguir chegar onde eu queria nesse sentido... Ah, eu quero fazer geografia, né? No momento desse estalo até conseguir chegar demorou muito né? E no contexto que eu queria, né? Que é uma boa formação que me permitisse alçar esses outros voos que a gente tem aí tentado, né? Depois acho que tem toda a caminhada dentro da Universidade, sobretudo a universidade pública que é a USP, né? Bastante branca, elitista, racista e com todos esses componentes, né? Tipo. E aí eu acho que pra te dar um spoiler da próxima entrevista... Não sei se eu posso falar no meio, mas a sua escolha aí dos dois educadores, né? Ela também esbarra no que a gente tá conectado, né? E uma parte da conexão foi de chegar ali naquela sala que nem sei se existe mais uma da geografia que era uma antiga biblioteca era o auditório Milton Santos com auditório da história junto gigantesco. Assim: para um trabalho "X" lá... ah, formem duplas, puta que pariu, não me via com quase ninguém ali do lado. Aí você bate o olho em um outro personagem que você fala "pô, esse daí tá ligado?" Tá ligado? Eu acho que tem alguma coisa aí uma conexão...

Entrevistador: Sim! Sabe que o Jhony deu essa mesma fala não tá sem combinar contigo ainda quando eu fazia o estágio com ele. Ele falou a minha conexão com o Wellington foi estar numa sala da Universidade de São Paulo, majoritariamente branca, majoritariamente, o termo que ele usou Playboy, e olhar para os lados e cruzar o olhar com um sujeito que parecia ter vindo do mesmo lugar que eu esse identificar instantaneamente.

Entrevistado: Exato! Isso até dá... até mexe com as emoções, porque é isso, né? Esse é o desafio, né? É um dos Desafios, né? E aí só que a gente só faz tudo que a gente faz que a gente faz junto, né?

[09:30]

Entrevistado: Tem esse aprendizado aí de antes e é isso aí é a superação desses desafios de se ver no lugar que não foi construído para a gente a gente sabe disso foi a partir de se conectar com "opa, quem aqui se parece comigo, né?"... E aí tá um encontro com esse outro educador assim entrevistado aguardem a próxima entrevista. Acho que isso é um desafio e é são as nossas estratégias de resistência, né? De trilhar os primeiros anos da Universidade com muita dificuldade, né? Dificuldade de falar, né, dificuldade de algumas relações, né? Por sorte e por necessidade eu fui morar no CRUSP e isso me ajudou muito. Que aí você encontra com outras pessoas que parecem contigo que vem de onde você vem, né? E aí isso vai te criando alguma musculatura a partir dessas relações para encarar esse lugar que não foi feito para a gente e até para poder conversar sobre os temas que a gente gostaria de conversar, né, porque lá em 2007, quando a gente entrou, né, a geografia pensando aqui, né? A USP era ainda mais, hoje o quadro mudou, né? Ela era muito branca, né, não havia as cotas, né? E aí esse esse culto, né, a branquitude que sabe tudo né? Era muito posto, né, muitas vezes até os dos nossos entravam procurando esse erudito branco, né? E aí ficava difícil de querer tratar alguns temas, né, mesmo da gente até entender se a gente gostaria de ser colonizado se a gente vai conseguir

resistir a colonização imposta mais uma vez, né? A colonialidade imposta pela Universidade o quanto que a gente já conseguisse, era o que gente não nomeava na época, mas era o que via acontecendo.

[11:30]

Entrevistado: E até hoje estamos tentando aí existir nesses espaços... ficou um pouco abstrato, talvez, mas é pouco por aí.

Entrevistador: Imagina cara. Você tá falando e tá indo totalmente de encontro com o que eu escrevi no meu no texto da colonialidade do Poder desses espaços de disputa, e enfim vocês estarem lá no contexto onde não havia cotas em um contexto que é realmente uma puta branquitude... É uma resistência ferrenha assim, né? E sabendo como que como que é tratado nesses ambientes, né, às vezes colocando em dúvida o conhecimento, às vezes colocando em dúvida a trajetória, as experiências, porque, enfim é conflitante, mas vamos lá...

Entrevistado: Que bom, que tá conectado aí, né?

Entrevistador: Tô contente vamos lá e daí então vamos pro segundo ponto, né, que as perguntas sobre as práticas pedagógicas. Você conseguiu abordar então essa questão da experiência como a da sua trajetória, né? Você falou que você foi dando aula de informática a princípio, eu só fiquei com uma dúvida, essa é uma formação técnica que você teve?

Entrevistado: Eu fiz um curso técnico de informática.

Entrevistador: Nas etecs do estado.

Entrevistado: Sim, foi na ETEC.

Entrevistador: Que legal, pô, isso é muito interessante cara.

Entrevistado: Eu não entrei no ensino médio. Na verdade, nem sabia que existia aí um dado momento, eu descobri que tinha uma Etec. Eu ia de manhã lá para Mogi das Cruzes. Aí voltava, aliás... Tô mentindo ó de manhã, eu trampava em casa. A gente tinha uma lojinha de doce. Aí eu ficava lá tá? E aí depois à tarde eu ia para Mogi e depois voltava para Itaquá sim, na verdade a pé, busão, trem, carona, eu voltava de cometa do trabalho que às vezes ela me encontrava no caminho num tempo sem celular.

[13:40]

Entrevistador: Daí, então, atualmente no seu ambiente profissional. Eh, você conseguiu contextualizar bem né? Como que é conflitantes essa questão do negro na universidade em uma universidade elitista como a Universidade de São Paulo. Eh, agora no ambiente de trabalho no ambiente escolar. Eh, tanto nas escolas públicas que você, passou transitou na nas estaduais ou mesmos nas municipais ou também nas privadas como você falou, eh, você já se deparou com uma situação de discriminação preconceito racial, como que institucionalmente lidaram com essa situação. Eh, então assim tem algum você enfrentou algum problema enquanto um professor negro no ambiente escolar?

Entrevistado: Você diz vivido. Né? Não visto, né?

Entrevistador: Pode ser visto também.. porque a gente sabe que existe.

Entrevistado: É a gente vê a todo momento, né, das várias estruturas raciais ou das tecnologias racistas que tem aí né? Mas... eu, né? Sou... Isso é interessante dizer né? Quando eu chego na Universidade de São Paulo, né? Eu não tinha tanta certeza assim que eu era negro. Porque lá em Itaquaquecetuba, eu sou lido como uma pessoa clara e se vacilar ainda vão dizer que eu sou branco. Então chego com essa dúvida, né? Mas aí na universidade, por exemplo, nessa hora da formação dos grupos que eu fui procurar aquele parecia comigo... também fui procurar porque quem não parecia comigo também não me procurava né? Ou me tratava de maneira exótica, né? O periférico e tal... E olha que nem consigo imaginar naquele momento que a gente não tinha nem essa capacidade de entender como as pessoas negras de pele escura, né? Que eram três pessoas no meu ano, tiveram três pessoas, três pessoas, né...

Entrevistador: Que era um universo de 150.

[15:50]

Entrevistado: É, 170. Então nem imagino a situação deles e dela, né? Era uma menina. Mas, na Universidade tinha esse lugar, né, ou de estar apartado mesmo, né, ou, esse lugar de ser cruspiano, inclusive periférico, né? No fim foi a primeira vez que eu me relaciono com pessoas de outra classe social, não só pessoas brancas, né, mas de outras classes sociais pensando em intersecção, né? E tinha um lugar exótico, né, dessas pessoas. Ah, você é da Periferia. Ah, você mora no Crusp, né? Então não é meu caso, né, não sofrer um racismo explícito. Mas era esse racismo velado nesse lugar do exótico ou mesmo de estar apartado das relações assim, né, só que claro que eu só consigo enxergar isso só depois né? Que nessas relações eu estava no contexto racializado. Na escola pública, né, na escola pública a maior parte dos meus alunos são muito mais escuros do que eu né? Já que no Brasil, né, o lugar do racismo perpassa muito a partir do excesso de melanina, né? É inevitável. A gente não pode fugir desse debate, né? Então para os meus estudantes, por exemplo. Em relação com meu estudante das escolas públicas. Eu e eles ou mesmo eu e os outros colegas de trabalho em escolas periféricas, sobretudo quando a gente sai daqui desse eixo da Usp. Eu já dei aulas em outras regiões, né? A gente Inclusive tem até um contingente razoável de professores negros assim, eu trabalhei em escolas com um número considerável de professores negros e inclusive alguns vários de pele preta assim, né, então. Se eu te falar que nas escolas públicas eu sofri racismo? Não! Claro que na coletividade, né, sim, né? Porque a gente tem professores ainda na escolas municipais sobretudo, professores elitistas, né, professores brancos de origem que é uma classe média decadente, né, para voltar já que a gente tinha até uma ideia do Tiaraju antes “esse povo do subúrbio sabe?” Então, alguns deles estão aí pela Escola Pública até hoje, né? Então de falas muito até me reconhecer enquanto um professor que tinha discurso e bala para trocar na retórica, né, pensar assim, de vir reforçando estereótipos e preconceitos e racismo para olhar a coletividade da minha origem, né, então, falar mal sobre as pessoas negras ser racista, né, falar mal sobre a periferia ser preconceituoso racista. Então, mas isso não é uma injúria, né? No caso, né? E aí na agora nas

escolas particulares já é diferente, né, nas escolas particulares a totalidade praticamente dos alunos eram brancos, né? E era evidente que eu era um professor que não vinha da classe deles muito pelo olhar, é a minha cara pelo meu fenótipo, né, uma pessoa negra. Era evidente. Então, eu não sofria, né? Injúria também, mas precisava provar, né, das duas vezes que eu tive essa oportunidade, né, para aprovar a minha capacidade, né? Não consigo comparar isso no sentido de caso, mas depois do meu nome me perguntavam onde eu estudei, né? Então não me perguntar o meu time de futebol perguntaram onde eu estudei, certo, os moleque do ensino médio, né, do 9º ano, pô, e a gente vai quando a gente fala que é da USP isso dá uma, né, mas eu depois quando eu conto na última escola particular que eu trabalhei com a classe média, né? Quando eu contava que tinha mestrado, puta, nossa você tem mestrado como você humilde, né? Ninguém duvidava dos meus colegas brancos. Claro que é menos violento do que talvez outros outros colegas e colegas de pele mais escura. Eu tenho toda certeza disso. E aí no outro colégio, no Santa Cruz que um colégio particular que a gente atende uma maioria de estudantes negros, né? Na EJA, né? Mas é um espaço de uma institucionalidade branca, né? Então, quando há um encontro com essa institucionalidade branca, né? Eu já fui confundido com um estudante da EJA, né? Então não há nenhum problema em ser confundido com um estudante da EJA. Mas se a gente pensar o porquê, a gente sabe é porque eu não “pareço”, né, um professor, não me colocam no lugar de um professor. Então, isso, passei por dois episódios assim, isso para mim depois de um tempo a gente começa a entender o que é né? Então é isso, não sofri injúria por culpa do meu lugar enquanto negro nessa minha descoberta enquanto negro, mas entendo que to vulnerável a questões de racismo.

[21:55]

Entrevistador: Mas por exemplo, em situações de conteúdo, se bem me lembro você usou a música O Trem do RZO para falar do mapa do metrô, você fez esse link e tal. Em algum momento seu material didático foi questionado, porque, é, por conta, por exemplo, da tua origem você é periférico e o RZO periférico. Ah, será que essa é a melhor abordagem coisa do tipo ou nunca houve esse tipo de questionamento?

Entrevistado: Vou resgatar aqui, né, bom aí já não né? Aí eu acho que tem pensando, na coordenação, né, ou pensando os colegas, né? Não me recordo. No caso da EJA tem um conflito acho que também é geracional, mas também tem essas perversidades do racismo que é o auto ódio, né? Então, para você promover uma referência nossa, né, negra como rap por exemplo é muito delicado pensando tanto conflito geracional, quanto o auto ódio, levar por exemplo esse som, pois não é toda turma que dá para mostrar. Eu por exemplo costumo trabalhar os movimentos de *Slam*, então uma linguagem nossa preta periférica, né, movimento e tem uma certa, tem um estranhamento que às vezes é só geracional e às vezes é moral, mas também é pô, mas isso o conhecimento socialmente aceito é o conhecimento dos brancos, né? Então para justificar para os nossos [inaudível] que o nosso conhecimento também é valioso, também é um processo fundamental enquanto educador. Isso vai acontecer na EJA, é, então, vou voltar lá para a escola pública no ensino regular, também vai acontecer no ensino regular, né? Que com as crianças é mais fácil, né? Porque tem uma coisa da juventude ali da rebeldia, né? Eles se conectam mais fácil com

algo que você coloca como contra hegemônico, né? Mas quando você coloca essa roupagem, mas aí talvez pensando na escola pública, né, em alguns momentos, né? Sim, já sofri questionamentos da coordenação assim, né, no sentido ou de ser adequado ou se aquele conhecimento ou se aquela linguagem, por exemplo, poderia gerar, e gerou, né? Ruídos entre os familiares, né? Então, por exemplo, quando eu trabalho o rap, por exemplo, na escola pública, ainda hoje, é muito louco pensar isso, né? Um ou outro ainda questiona, né? No sentido ser adequado, né? Aí enfim, né? Então eu entendo que isso é um questionamento que tem a ver com como de onde tá vindo essa essa linguagem ou mesmo professores questionarem, né? E é isso, às vezes é um confronto geracional, às vezes é moral e muitas vezes, na minha opinião também, é racializada. E na escola particular, né, embora minha experiência seja menor, né? Por muito menos tempo, né? Como foi por menos tempo eu... Bem, e aí vou dar um papo reto aqui, não sei se pode pôr, diria, talvez, o Johnny também usa essa frase porque isso é um mantra, né? Hum. Nem sempre é dar pérolas aos porcos, já diriam uns filósofos, né? Então, tem alguns temas que acho que não cabia, não era aquele contexto. Talvez eu esteja sendo, enfim, irresponsável, não sei, mas as nossas linguagens, acho que elas vão ser fazem muito mais sentido ao ao nosso povo, né? Porque levar para esses personagens, para mim, muitas vezes, é a pérola aos porcos, é dar munição para eles contra nós sabe. Então eu levava mas levava de maneira cirúrgica, né? Ah, gente sobre esse assunto aqui, ó, vocês não vão conseguir alcançar a gente vai alcançar ouvindo esse som aqui vendo esse clipe aqui vendo essa poesia aqui e aí senti que aos poucos funcionava, mas não levava tudo que levava que leva pros nossos.

[26:45]

Entrevistador: Certo! É, eu acho que você, nesse momento, você abordou, você falou do SLAM, você falou do Rap, né? Que você usou como recurso didático e que são estratégias pedagógicas que contextualizadas são estratégias antirracistas, né? Você consegue debater esse tema como você falou fazer valer o nosso conhecimento foi o termo que você usou é que não é só legitimar o conhecimento dos brancos. Então, eu acho que conseguiu abordar de uma maneira legal e interessante. Então, eu acho que a gente já pode ir pro outro tópico que é a geografia com uma ferramenta de combate ao racismo, é, eu gostaria de saber se você, eh, como que você vê, né? A geografia ser usada para analisar ou combater as desigualdades raciais na sociedade e se você utiliza algum conceito ou categoria específica da geografia para fomentar essas reflexões críticas sobre o racismo com os seus alunos?

Entrevistado: Bom, eu acho que até primeiro eu volto um pouco na pergunta anterior, mas tem um mantra assim que para mim, né, é uma máxima na parada que é o antirracismo, né, a gente trabalha todos os dias em todas as práticas, né, algumas a gente consegue, né, acho que aprofundar né no sentido mais amplo, né, mas acho que a gente fica com algumas camadas, né? Então, por exemplo, até uma chave que organiza um pouco o meu trabalho com cartografia. Faço trabalho com cartografia. Ah, você tá ligado, né, de crítica em perspectiva e tal, né? Então acho que até legal olhar para ele, né, também. E aí tem uma maneira que organizo o meu trabalho que eu acho que também é interessante pensar. Esse trabalho dessa geografia que se compromete a ser antirracista,

né? Em alguns momentos a gente vai trabalhar na escala do conteúdo, né? Às vezes, a gente, é isso, é um conteúdo no sentido dos temas né? E acho que muitas vezes a gente acaba olhando para a história que acho que a partir da Lei 10.639, né? Muito se olhava que se trabalhasse uma história, né, negra a história afro-brasileira, né? E aí eu acho que isso entrava só com uma ótica de conteúdo, né, que às vezes a gente também faz na geografia para a gente garantir as especialidades negras ou as territorialidades negras, né? E acho que pensando a luz dos conceitos nas categorias nossas, né, acho que é a que eu mais vou dialogar é com as categorias do território mesmo, então acho que é isso, por exemplo, a luz do conteúdo, né? E aí vai barra uma segunda camada que também organiza lá o meu trabalho, uma das que ajudar a responder essa pergunta que é de tá, beleza? São conteúdos. Mas quem vai contar ou vai trazer esse conteúdo são só os brancos, são só os mesmos? Não. Então vamos ter outros personagens trazendo outros conteúdos ou os nossos conteúdos. Acho que isso é um lugar de pensar quem produz né? Quem traz a autoria e quais são esses conteúdos. Acho que aí trabalhar antirracismo na aula de geografia, é também, né, a gente trazer as territorialidades dos Estudantes negros periféricos para o estudo pro ensino de Geografia, porque a gente tem que também tá trazendo a nossa autoria e os nossos conteúdos. E aí eu acho que a outra camada que é a mais difícil, é quando a gente consegue pensar por outras formas, pelas nossas formas, né, pelas as nossas epistemologias, né? Então, tipo, às vezes a gente só chega nas camadas anteriores, mas, sei lá, a gente pensar, né, o território, né, ou para trazer para o meu papo da cartografia as representações do território para além de uma métrica hegemônica que é o que é o polígono, saca, é também pensar outras formas de de entender território, da gente, ou pensar na questão do tempo, né? Pensando o lance cíclico, né, que a gente vai beber em outras epistemologias, sobretudo epistemologias africanas, né do espiral, né, na real essa linearidade do tempo, né? É muito eurocêntrica, né. Então consegui chegar em em elaborações assim, né, que são talvez o nosso horizonte o nosso sul ali, né? Então acho que vai dialogando um pouco nesse sentido, né, para nesse processo, né, colaborar porque os nossos, os nossos, né, que são esses estudantes, né, possam tanto se fortalecer, né? Quanto se encontrar, quanto disputar esses espaços em disputa e essa cidade disputa a sociedade disputa. Marca lá seu lugar no mundo e o seu território.

[34:10]

Entrevistador: Indo pra um pouco além... Acho que você falou da categoria, né? O próximo passo é sobre os o impacto na vida dos Estudantes, né, dos alunos e uma visão de futuro, então eu vou perguntar pra você se você percebe, né? Essas suas práticas docentes, né, educacionais geográficas, é se você consegue atravessar ou impactar na vida dos seus estudantes em relação às práticas antirracista que você promove, né? E se, sei lá, você poderia compartilhar algum caso de uma história que ilustra esse impacto e quais mudanças que você consegue ver que poderia mudar nas práticas educacionais nas políticas públicas para promover uma educação mais inclusiva porque você abordou a questão da lei é 10.639, né? E ela fala sobre isso, né sobre a história, né? Então achei legal que você até abordou essa questão, né? Que não é só um aspecto histórico, né? Tem outras abordagens também, né? Nessa educação mais inclusiva é antirracista, enfim.

Entrevistado: Essa pergunta é mais complexa, né? Porque, não que as outras fossem menos complexas, mas difícil de responder mesmo, né, mas são uma das coisas que eu tenho tentado até pensar nesse outro trampo da cartografia periférica que eu faço é uma coisa que eu vou tentar olhar agora assim no meu trabalho, o quanto que isso reverbera mesmo no futuro, mas bom vou contar talvez eu acho que a partir de do que eu penso e de experiências, né, do que eu já ouvi, né? Então eu acho que sem dúvida reverbera assim na vida das pessoas, né, para uns mais outros e para outros menos, né, porque nunca, porque acho que também vale dizer, né? Não sei se você concorda comigo, mas é sempre bom dizer, né? Tipo nunca é só você, né, educador, né? Nunca é só escola, né, vai ter uma série de elementos e inclusive o próprio indivíduo né? Para essa para esse fortalecimento enquanto um sujeito se reconhece uma sujeito sem reconhece enquanto negro ou negra, né, periférico, de que reconhece o seu lugar enquanto sujeito político, né? Então, bom, dos meus relatos, né? Acho que é legal. Eu tive uma experiência muito rica entre os meus vários ciclos, mas teve uma que foi muito mais, foi com muitos mais elementos, eu tive um ciclo de três anos numa escola do Itaim Paulista, eu gosto dos exemplos de lá que foi a escola que eu fiquei não foi a que eu fiquei mais tempo. Teve outra que eu também fiquei 3 anos, mas foi onde eu cheguei já mais maduro, já era minha terceira escola chego com mais musculatura, né? E aí eu volto para minha zona leste também naquele lugar e aí deu para fazer muito trampo, muito mesmo. Com mais organização e tal e aí tipo as crianças daquela época que hoje são adultos, né, das vezes que eu consegui reencontrar, que alguns já reencontrei e já tomei até cerveja, é, e trazem um pouco, né? De quanto que foram um processo de se descobrirem enquanto periférico e periférica, descobrir-se enquanto o negro e negra, né, ou de fortalecer, né, as suas descobertas enquanto a identidade de gênero. Porque nessa escola, eu fazia um trampo para além de geografia o lance da cartografia e também um outro tanto mais ligado à política que era um espaço criei uma roda junto com os colegas, né? Sempre junto, uma roda que chamava de papo reto que era para falar de política e é isso aí vinha esse lance da cartografia e o lance da do debates políticos e se encontravam na aula de geografia. Então era um grupo fortalecido que ia para a aula de geografia, então todos os temas que eles queriam trazer ou do território ou individuais caiam nesse processo das aulas. E aí, tipo, eles relatam, né? De como foi fortalecedor, né? No sentido de um orgulho, né? Enquanto negro e enquanto periférico, né, ou de facilitar, né, de encontrar um espaço seguro, né, para trocar sobre esses processos de entendimento de construção de identidade, né? E de pensar qual mundo que eu quero também, né? Porque a partir de onde eu estou para onde eu quero ir, né? E no sentido a partir e onde eu quero ir com que referências, né? Então inclusive também nesse processo. Acho que não somente nesse processo, mas eu sempre também acho que é importante que a gente também apresente o horizonte, né, então. Me preocupo em apresentar alguma coisa mais conectada à universidade como uma possibilidade ou mesmo de dar vazão a outras possibilidades assim, eu acho que é legal também trabalhar com projetos práticos. Mas, enfim, aí muitos desses já me relataram como isso ajudou, esses processos ajudaram a formar a sua identidade ou melhor a reconhecer a sua identidade e fortalecer esse processo e construir um lugar de orgulho mesmo assim de politizar, um pouco aí, claro, cada um a partir do seu lugar.

[40:10]

Entrevistador: Então, acho que a gente fecha. Para o encerramento, aquela pergunta clássica se você gostaria de adicionar alguma coisa de comentar algo que você acha que não tenha sido abordada durante a entrevista e que você acha que seja importante nessa relação geografia, antirracismo e educadores negros.

Entrevistado: Mano, acho que a gente nunca diz tudo, mas não me vem nada em específico. Acho que talvez assim aí acho que tem mais a ver com o momento que eu tô né? É acho que tem um lugar de eu enquanto um sujeito que hoje já tem 38, né, já falei do tempo que eu tô atuando, têm sim, pensando sobre tudo, o regular com as crianças, né? É importante também para a gente ter uma paciência e uma boa escuta dessas novas gerações que chegam muito tomadas, né, por essa sociedade rachada, né? Então hoje você encontra criança, criança mesmo, criança criança, mas politizada do que você aos 18 anos tanto no sentido antirracista, sim, como politizadas às avessas, não sei, não dá para chamar isso, pois não é politizado. Mas como também crianças que estão sendo influenciadas de uma outra maneira por um pensamento mais racista ainda vinculado ao neoliberalismo. Então as coisas estão num outro momento, num outro pé da história. A gente não tá mais lá na lei 10.000. Por exemplo, ou não tá que nem começou né? Não tá lá na galera do movimento negro unificado lá atrás então, estamos em outro momento assim, né? E acho que tem uma paciência e também uma paciência mesmo cuidado que a gente precisa ter, uma ideia de escuta ativa, né? Acho que é importante, sim. E tomar cuidado para a gente não reforçar, por exemplo, fracionar ainda mais, perder mais alguns aí para esse esse outro lado para os racistas de plantão que não nos deixam em paz.

[43:01]

Entrevistador: Então, eu quero agradecer por compartilhar sua experiência, suas perspectivas, dizer que seu relato é muito valioso para pesquisa e podemos concluir.

Anexo 2. Entrevista realizada com o Professor Jhonny Bezerra Torres, entrevistado por Lucas Augusto Santos Camargo, Estudante de Geografia da Universidade de São Paulo.

[00:00]

Entrevistado: Você quer fazer aquela introdução de novo? Precisa?

Entrevistador: Não, não há necessidade.

Entrevistado: Bem me chamo Jhonny Bezerra Torres, sou professor de geografia e recentemente também no campo da pesquisa na geografia urbana, né. Embora na pesquisa na educação, eu acho que é um saber que ele caminha junto pelo menos com que eu acredito na prática docente, né? Então, eu sou, minha família é nordestina, né? Me considero um Pernambucano nascido no exílio porque minha família migra todo mundo para cá, primeiramente minha família vai morar em um cortiço na Mooca, então ali todos os meus primos, então, basicamente todo mundo migrou o território, mas continuam com as mesmas práticas em São Paulo, né? Então, tem uma identificação como Pernambuco muito forte e me considero Pernambucano por isso. Isso foi na Mooca, depois eu mudo para Itaquera e em Itaquera eu também encontro, né, o mesmo local onde com muitos nordestinos com muitos negros, muitos pretos e pardos e assim vai. Eu fiz minhas... sempre, nunca estudei escola particular em toda minha vida, sempre escola pública tanto na Mooca como em Itaquera, eu faço ensino fundamental 1 e 2 parte na Mooca a parte em Itaquera e o ensino médio eu faço na Penha porque consigo uma escola que era um Padre Antão que era uma escola, sei lá, considerada um pouquinho melhor. E aí eu ia então já entendi o cotidiano de deslocamento, né? Eu eu sempre gostei de Geografia, porque eu gostava muito de geopolítico. Eu achava legal um barato essa ideia de países, de conflitos, achava interessante e eu pensava sempre fazer sempre pensei em duas profissões, é ou ser caminhoneiro ou ser professor, eu descobri que geógrafo viajava muito falei: Poxa, então vou fazer unir as duas coisas, né? Eu entro na USP em 2007. Mas antes eu fiz cursinho na FEA o cursinho também público, cursinho comunitário. E aí eu faço durante 2006 e entro 2007. O processo de ingresso na USP ele foi traumático. Porque tem uma questão importante do lugar de origem, né, de cada um tá vindo, eu entro na USP em um momento que não tinha uma diversidade como existe hoje, né? Uma diversidade maior pelo menos no curso de geografia e eu entro num lugar que eu considerei hostil, né, no primeiro momento. Inclusive, a minha descoberta enquanto um homem negro ele se dá na contraposição ao o que se é o branco, porque quando eu entro na USP eu entendo que eu não sou um branco, quando eu tava em Itaquera, por ser considerado, eu sou um homem pardo indígena, né, minhas duas avós são indígenas tanto da parte de pai, como na parte de mãe, avós também, então, é tem uma questão da parditude que é muito importante para mim e a parditude principalmente uma parditude indígena, né? Então, quando eu entro na USP, eu descubro que eu não sou um branco então já é um momento dolorido, né, de contraposição e também da própria didática dos cursos, né? O que que era sugerido? Quais eram as experiências que eram válidas. Coisas

que não eram até aquele momento, eu mal tinha saído de São Paulo para ir para Pernambuco era a única coisa que fazia e, olhe lá, uma vez a cada cinco seis anos quando a gente não juntava dinheiro. Então, eu mal sabia o que era a cidade, né? Muito menos chegar numa sala, onde pessoas que conheciam outros países, né? Então, isso aí foi um momento de choque. Nesse momento de choque também que eu descubro poucas pessoas que tinham uma origem mais parecida com a minha né? Que aí no caso passo a ter uma parceria muito grande com um grande amigo meu meu compadre o Wellington e tal... é podia ser compadre Washington, né, para brincar... E aí a gente também se descobre no mesmo lugar, né? E aí a gente também vai discutindo e entendendo uma questão de colocação social de colocação racial, minha mãe faxineira e meu pai pedreiro. Então, isso aí sempre me pegou, eh, quando eu entro na faculdade até então com o pensamento de dar aula, mas eu não entendia de fato a importância de dar aula. E aí quando eu entro, eu vejo a importância de querer levar para os meus né? Um pouco do que que eu tava descobrindo um novo mundo ali, né? Descobrindo, eh, de fato a desigualdade social para mim, não era, vivia tá todo mundo pobre, né, nos meus contatos, né, meus núcleo de amizade núcleo de amigo, não tinha uma grande discrepância bem gente vivia ou não cortiço ou na favela, então não era uma grande discrepancia. O que tinha de diferença, era que um tinha casa de alvenaria e outro não, mas era assim, né? Um fato de diferenciação e a gente já sabia, mas ao mesmo tempo não era uma coisa tão grande quanto pensar em uma pessoa que o pai e o avô fizeram faculdade. Meu pai fez a quarta série, então era uma discrepancia maior. E aí eu percebo que eu para e falo, opa preciso entender que isso daqui não é só uma questão de ascensão social para mim é uma questão também de de levar para os meus aprender a ler para ensinar meus camaradas mesmo, literalmente, eh, eu lembro que na primeira vez, no primeiro dia na faculdade o professor pediu para a gente ler um livro em francês. E aí eu acho que eu tinha lido até então uns quatro cinco livros na vida e foi para o vestibular. Então, eu falei cara como eu vou ler em francês, então, fiquei você é louco? Não dá, né? Então, eu me assustei muito com isso. E aí eu tinha um objetivo já que era da aula na escola pública porque eu sabia que na escola pública tinham os meus, eh, eu começo a dar aula depois de dois anos de faculdade, então foi 2007, 2008, 2009... de 2009 para 2010 eu começo dar aula. No primeiro lugar que eu dou aula foi o lugar que eu achei que era um cursinho e aí começa a outra discrepancia também que eu comecei a dar aula e um cursinho na Vila Nova Conceição, por que eu poderia ter dado aula na FEA, mas eu achei que eu não tava preparado eu achei injusto levar uma coisa ruim para os meus. Então, eu falei, pô, não vou treinar com eles e aí na minha cabeça eu pensei, ah, vou tentar uma escola particular e vou treinar, literalmente, Lucas, eu falei vou treinar com os boy. E aí foi isso que eu fiz? E aí eu fui pra Moema, fui lá na Nova Conceição. Aí lá eu entendi, se eu achava que na USP tinha uma discrepancia social, lá eu entendi que tinha uma discrepancia muito maior porque lá eu comecei a dar aula particular para a filha do dono das Casas Bahias, do Pão de Açúcar. E aí eu entendi, qual a discrepancia, que era muito

maior então é uma coisa muito diferente você lê as coisas do livro e quando você sai da periferia e você entende que um aluno vai pra praia de helicóptero uma pessoa vai praia de helicóptero você não acha que isso existe, eu achava que isso era coisa de filme, né?

[07:28]

Entrevistador: Não, é até curioso você falar isso que você teve essa profundidade na análise depois de dois anos já na universidade e já tendo contato com esse tipo de gente, sabe? Então já mostra que havia barreira ali na interação social, sabe porque você dividiu esses espaços com as pessoas, mas essas pessoas não dividiam, é, o seu tempo social, o mesmo tempo social sabe é outro tempo, né? Isso é evidente para mim também às vezes quando tem aquela situação na USP de uma semana sem aula, porque tem gente que vai pra França, mano, tem gente que vai para Londres, sabe? Eu fico o que que esses malucos, sabe? Tem dinheiro.

Entrevistado: Quem são essas pessoas, né?

Entrevistador: Quem são essas pessoas!

Entrevistado: Ah, eu lembro que assim, a minha amizade com o Wellington, começou, ah, a gente ia, né? Assim, bem vestido. E o quê é bem vestido pra mim? Ah, mano era roupinha da Fatal Surf que a gente comprava no Lojão do Brás e era isso. Aí chegava lá a galera tava descalço. E aí eu já entendi uma coisa que eu falei, olha, só que interessante eles podem se dar o luxo de andar descalço pra faculdade porque quando você não precisa atravessar a cidade você não precisa de um tênis, né? Então eu tava aí num lugar, né? E aí teve um dia também numa sala que é a professora Glória, ela tava falando a respeito do cinza na cidade e aí eu tava super agoniada, porque eu trabalhei como servente de pedreiro para o meu pai durante muito tempo e aí ela falava assim que ela falou, né, em algum momento, olha o cinza ele não representa o mesmo para todo mundo porque tava todo mundo naquele discurso lá São Paulo é feia é cinza e etc. Eu entendo, né? Quando você vai para a França, quando você vai pra esses lugares você pensa que São Paulo é uma cidade feia, né? Por causa do cinza. E para mim o cinza era lindo, meu, porque o cinza significava que você pôs o reboco na casa, sabe? E se você tem reboco na casa, quando chove você não tem infiltração, não tem umidade, aí tu não fica doente, cara, então eu não entendia o cinza feio, por exemplo, eu não tinha entendido esse valor de... Ah, tô usando roupa de surf. Ah, mas aí você é comprado pelo capital, alguma coisa, eu não entendia, menor ideia, era outro mundo e é isso me deu esse choque. Aí, quando eu chego em Moema, o choque é ainda maior. Mas eu fiquei em Moema dei aula durante, dei aula como um professor particular e aí depois fui dar aula no cursinho. E aí era um cursinho da Rede Etapa. É, dei aula dois anos. Aí eu fui para uma escola de periferia uma escola que era no Taboão era uma escola particular que pagava muito menos do que onde eu tava, mas eu queria e foi

uma experiência porque eu queria prestar o concurso para a prefeitura. Eu prestei um primeiro, eu não passei. E aí eu continuei. O objetivo era sair do cursinho e prestar o concurso mas não consegui. E, aí, eu continuei depois, é isso aí, eu fiquei mais dois anos no cursinho, paralelo a essa escola particular. Então, uns quatro cinco. Aí eu fui para a UNEafro, aí eu já me considerava preparado. Aí, eu começo um núcleo, crio com Wellington, com os amigos um núcleo da UNEafro no morro Roberto Mange, né? Uma escola. Nós ficamos na UNEafro três anos, depois, ó, somente em 2018... Aí eu presto concurso, né, da prefeitura 2016, aí eu sou chamado 2018, então depois comecei dar aula, né, entrei escola particular, escola particular pequena de periferia ou outra escola e a UNEafro até eu chegar na prefeitura demorou mais ou menos uns 8 anos e aí eu entro na prefeitura. Quando eu entro na prefeitura eu fiz uma opção por tá, por tá em Itaquera. Eu podia ter removido podia ter feito, mas eu o cato a primeiro da escola que eu caio em Itaquera que foi uma das que eu escolhi e eu opto por permanecer em Itaquera. E aí eu permaneço em Itaquera, porque eu me senti em casa, cara. Era isso a escola hoje com mais anos de prefeitura, eu entendo que aquela escola tinha muitos problemas e questões de, ah, de coordenação, era muito difícil, mas eu gostava muito do contato com os alunos. Lembro que no primeiro dia de aula, eu peguei seis aulas com o sétimo porque não tinha professor aí as três primeiras foi maravilhosa, cara. Mas as três últimas eu falei meu Deus do céu, porque aí já era né? Acabou o gás assim não tinha como. Então aí eu voltei depois, eu lembro que foi um choque, eh, por voltar pra escola pública e em outra condição que não era aluno, né, mas já tinham se passado mais de oito anos. Então era uma outra escola pública. Mas foi muito bom porque eu fui, quando você tá no lugar e você fala a mesma língua é sempre importante, né? Eu reaprendi a dar aula ali ou talvez aprendi pela primeira vez, não sei, sei lá, mas eu permaneci nessa escola, né, que é o brigadeiro, permaneci por quatro anos aí depois eu removi porque é uma questão de carga horária, questão de tempo de deslocamento, tava ficando cada vez mais precarizado. Eu estava gastando 3 horas para ir e ficava 4 horas dando aula, aí eu me removi para um colégio na vila Sônia. Tô gostando bastante também.

Entrevistador: É onde eu fiz estágio com você?

[12:46]

Entrevistado: É, isso, exatamente. E no paralelo a isso foi cinco anos também que eu entrei no EJA do Colégio Santa Cruz. Embora seja um colégio particular, o EJA, ele não corresponde nada ao que é o Colégio Santa Cruz no período da manhã, né? É um território paralelo, eu acho, né? É, ao meu ver é uma ocupação dentro do Santa Cruz assim.

Entrevistador: É, não, ao meu também, enquanto ex-aluno, até o Wellington falou ontem que é um espaço institucionalizado branco. Isso é evidente. Mas com a atuação de vocês novos professores que são diferentes dos professores que deram aula para mim. Eu sinto que isso tá em disputa tá? Tá sendo

ressignificado por parte dos professores, né, com as suas ações docentes e práticas e nessa identificação dos estudantes mesmo, que agora a identificação dos estudantes chegou num nível muito bom. Então você dá aula pelo menos desde 2009, né 2009?

Entrevistado: É desde 2009, ah, recentemente, em 2021 eu consigo entrar na pós. Eu prestei diversas vezes, não consegui passar porque, enfim, dois empregos, não deu. E aí eu voltei a estudar, que é o meu tema é Itaquera, né? Então a de onde eu saí, de onde eu sou, de onde eu tenho dificuldade, embora não não me considero um sujeito periférico hoje, mas eu sou um sujeito de origem periférica. Então temos laços ali. Eh, sempre quis voltar a estudar, eu sempre gostei, mas não tinha condições de parar pra estudar inglês com a prova ou condições de eu nunca, eu nunca tinha inglês, né? Essa é uma das diferenças de quando você chega na USP, né? Quando eu cheguei, né, eu não sabia falar inglês, então todos sabem... quer dizer, a maioria pelo menos sabia. Então eu consegui ingresso na pós na pós-graduação da USP também, aí eu vou pra outra área que a geografia urbana. Que é uma área que eu gosto muito também.

Entrevistador: Legal.

Entrevistado: Eu acho que é isso a minha formação, Lucas.

Entrevistador: É, você falou de uma trajetória bem extensa, gostei. Daí, então continuando aqui, perguntar sobre práticas docentes, né? Eu queria saber se você atualmente, né, enfrenta algum desafio como uma professora. você colocou, né, a questão do Pardo, né, e portanto pretos e pardos categoria de negro, né? Então o professor negro no ambiente escolar ou se você enfrenta ou encontra atualmente como professor negro no ambiente escolar algum desafio que você possa relatar ou se já deparou com alguma situação de discriminação, injúria ou preconceito racial. Como que você lidou com elas? E se você tem é alguma estratégia que você possa utilizar que você tenha utilizado para abordar racismo e promover a igualdade social, racial aliás, em suas aulas.

[15:46]

Entrevistado: Sim, Lucas primeiro eu acho que é a questão da... Eu Discuto muito isso com o Wellington, né? A questão da Parditude dentro do negro a os problematizações que eu acho que num guarda-chuva muito grande, né, o termo negro mais ao mesmo tempo é um movimento político e é uma forma de se unir que por isso que tem essa a classificação. Porém quanto ao homem pardo de origem indígena, muitas vezes tem uma passabilidade racial, vamos pensar desse jeito, maior do que outras pessoas que são pardos de uma origem preta de uma origem negra. Então, mas isso não significa que não tenha racismo ou que eu não sofra racismo, né? Eu lembro que quando eu entrei na escola uma vez eu tive, uma vez os professores se reuniram, porque a escola é uma escola muito problemática porque a escola é uma EMEF. E aí, eh, tinha uma questão

de conflitos muito forte, e aí, os professores se reuniram uma vez e me chamaram na sala e falaram... Johnny Eles queria saber como que você faz para lidar com eles porque você é igual a eles, aí esse igual à eles eu fiquei pensando durante muito tempo, né, então o que que é esse igual e do jeito que esse igual vem, né? Então pode ser o igual de um elogio pode ser mais vindo dali de onde veio de os professores que sempre, constantemente em reunião, estão falando mal dos alunos e até características sociais, né? Porque o aluno bom é sempre um aluno branco e quieto, oh, agora o aluno pardo ou negro, né, nunca era o aluno bom. Então isso aí já foi uma das coisas que me aconteceu na escola, né? A Estratégia pra isso, eu acho que é primeiro, dentro de sala de aula, e também é no dia a dia, eu acho que é, ah, não normalizar a violência, né? Então, é ali uma intervenção... igual como né? De que jeito que você tá falando? Especifique. Vamos entender. Porque muitas vezes o que acontece dentro do cotidiano escolar é que o cotidiano é violento e é normatizado. Então, eu achar que eu vou fazer uma brincadeira, colocar no cunho brincadeira questões criminosas raciais é uma coisa, por exemplo, eu tento, meu primeiro dia de aula com os alunos é sempre uma aula sobre o cotidiano violento. Qual é a ideia de cotidiano violento a ideia da gente pensar quais são as violências que existem ali na escola? E aí quando eu falo violências eu não tô falando violências que são violências a somente físicas, mano, violência de você estudar na escola que tem uma janela quebrada ou a violência do diretor que não te dá um bom dia, uma violência de achar já, então, a gente vai tentando mapear essas violências, e parte dessas violências significativas são as raciais, né? Então num primeiro momento em sala eu tento mapear essas violências com os alunos. A gente faz nossos acordos de um ambiente de paz e tem uma música dos Racionais que é "não se acostume com esse cotidiano violento", né? Então esse é um primeiro lugar. Também, eu acho que é importante dar nome às coisas a partir daí né? Então, entender o que que é o negro, entender o que que é o pardo, porque muitos dos alunos eles chegam para mim e falam, ah professor, a gente é tudo índio. Eles chegam né? Aí, eu falo, não, então vamos entender o que é esse índio que tá falando aí, o que é essa ascendência indígena. Então, desmistificar a coisa. Eu já tive aulas que a gente, de alunos que eles tinham uma tendência parda-indígena, por exemplo. Tô pensando um pouco do que me atinge bastante também. E são aqueles alunos que são chamados de ciganos, são aqueles alunos que são chamados de índio, são aqueles alunos que são chamados de pagé, se tem os apelidos, né? Mas dentro disso também tem uma violência, né? Na hora que o professor chama pra olhar o caderno que ele vai chamar primeiro, ele vai chamar por último, quem ele acha que é organizado e quem ele acha que é desorganizado, se tem uma escolha racial. Então, o meu descobrimento com a questão racial, ele passa pelo contraponto com quando eu vou para um ambiente branco e ao mesmo tempo quando eu volto para sala de aula é também uma ideia da gente pensar o que é que nós somos ali, né, de entender o do que é que essa diversidade presente em sala. Então, acho que isso é um ponto. Outro ponto é também que eu não gosto muito de ficar, eu acho importante,

né, pensar propriamente de geografia, acho importante a gente falar do neocolonialismo falar do epistemicídio falar do epistemicídio cultural. Enfim, é importante a gente fazer isso, mas eu acho que um bom movimento de se fazer é outras vozes que falam também da disciplina que falam de alguma coisa que a gente possa usar para um lugar de valorização sabe, Lucas, então muitas vezes, eu prefiro usar um poeta negro indígena trazer um conto que a gente vai discutir do que ficar martelando só no epistemicídio. Então, isso é uma coisa que eu já, que eu aprendi, porque para mim é dolorido, né, alguém chegar e falar só de como, né, meus antepassados foram massacrados é importante saber é político saber mas eu também tô falando de crianças, para um adulto é difícil, é doloroso, imagine para crianças. Então, na sala de aula eu tento trazer esse contraponto trazer para dentro, o que é que seria os contos indígenas? O que é que seriam os contos africanos, o que é que seria intelectuais pretos, negros, é, mulheres, pretas, negras, indígenas, então eu prefiro buscar esse contraponto trazendo, né, pra sala de aula para não ficar numa questão só muito forte, né, pesada que é, como eu disse, né, muitas vezes um moleque ele vai descobrir que ele não é branco, um moleque negro, né, um moleque pardo, que ele vai descobrir que ele não é branco quando ele estiver na frente de uma farmácia na Rua dos Pinheiros e acharam que ele é um pedinte. Eu digo isso porque isso aconteceu recentemente comigo, bicho, eu saí com a minha filha, né? Aí eu tô com minha filha andando na rua e legal aí todo mundo, ah, menininha bonitinha, não sei o quê. Parei em frente à farmácia e aí percebo que ninguém olha para mim, ninguém tá falando da filha passa direto, por que o cara para em frente à farmácia com uma criança no colo. Tá fazendo o quê? Tá pedindo fralda, né? Então, tem essas questões, né, que a gente vai descobrindo por mais que a gente, eh, possa sair e ascender financeiramente, a gente tem questões que nunca saem da gente né? E o bom da gente usar essas questões, é que não deixar que essas feridas falem pela gente só, né? Que a gente fale mais que as cicatrizes como já diria o Emicida, né? E usar isso de uma forma de nos fortalecer mesmo,

sabe?

[22:35]

Entrevistador: Sim. Fazer um parêntese, né? Que você, essa essa tua fala agora foi interessante, porque mais uma vez, né, você o Wellington vivem, né, esse ambiente escolar e são parte dessa pesquisa mesmo, né, a parte de material, vocês estão vivendo esse cotidiano. E daí numa das minhas referências de que eu tô é uma mulher que é conhecida como, eh, intelectual diferentona, que é a Bárbara Carine. Ela é acho que ela é mestre ou doutora, acho que doutora na UFBA da Federal da Bahia. E daí ela relata uma situação dela já, eh, como palestrante e tal, que ela foi falar sobre genocídio negro num contexto periférico de Salvador para uma turma de EJA e o pessoal sabia tudo e, assim, porque eles vivem na pele, então, assim foi aí que ela percebeu que aquela lá foi a última vez em que ela ia falar sobre as violências, porque não é, não é só falar sobre violência de fato, né? É fazer, é positivar, reforçar, eh, eh, essas

trajetórias, lógico tem também que ter essa visão crítica saber que isso acontece e enfrentar, mas ficar só, eh, eh, positivando falando da ferida, não, não é, é, uma uma forma de emancipar, então, então pura e simplesmente, as estratégias para superação também tem que ser colocadas, né, os caminhos para a superação também tem que ser colocados até o, enfim, é isso, vamos seguir, eh, dessas, eh, dessas estratégias que você colocou, você tem alguma alguma atividade projeto que você tenha desenvolvido que você discutiu essa questão racial com seus estudantes. E como é que isso foi aceito? Você fala, por exemplo, da ideia de ter se identificado como o negro e o Wellington também falou isso de quando entra na universidade, né, ou senão como negro, mas como não branco, né? Quando entra na universidade e a gente percebe qual que é o lugar, né, dos brancos esses lances que você falou do descalço, eh, então assim, nesse tempo que vocês esteve na escola enquanto educador, eh, a sua, há alguma atividade que você tenha desenvolvido com os estudantes também que propiciou essa identificação, essa ressignificação de si mesmo, essa, dessa leitura social que as pessoas fazem? E daí se você podia compartilhar algum exemplo disso? E daí também depois né? É, falar da Geografia, como é que a Geografia pode ser usada para combater essa desigualdade racial na sociedade, né? Como uma ferramenta, né? E se você utiliza alguma categoria específica da geografia para fomentar essas reflexões que sejam críticas sobre o racismo com seus estudantes e com seus alunos.

[25:30]

Entrevistado: Sim. Ah, Lucas, eu, é interessante porque essa discussão permeia todo o curso, né? Então eu vou pegar algumas coisas que eu lembro, agora sim, mas ela sempre volta. Aí, ela sempre, eu planejo o meu curso de uma forma espiral, né? Então, as questões estão sempre voltando né? Mas, eu tenho um projeto chamado nós indígenas. E aí a ideia do projeto não é descobrir os povos originários é fazer um percurso contrário, a descobrir o que é nosso que é indígena o que em nós mesmos são indígenas, né? Então, tinha um percurso da gente voltar e que o final seria descobrir, qual é que seria seu nome indígena, então, esse é um e, a partir, eu tô dizendo assim um grande guarda-chuva temático, né? A partir deles tem algumas categorias que a gente vai trabalhando, a principal sempre é território porque o território é de onde a gente parte, né? Então, nessa eu acho que é um uma sequência legal que eu faço com eles que eu gosto e aparentemente eles gostam também, é, e aí a gente vai discutindo também essa questão, né, de sobrenomes, né, porque eu estou te dizendo isso? Porque também quando eu entrei na USP eu descobri que eu não tinha sobrenome, né? Hahaha, descobri que Bezerra e Torres não falavam muito assim ou eu achava que Torres era espanhol eu ia falar. Nossa, eu sou descendente de espanhol, mas que isso né? Não tenho nada a ver então sabe descobrir, quais são essas outras origens, esses outros sobrenomes é também você, tanto você se apossar, né? Do que é seu, como se orgulhar também do que é seu, né? Então descubro que eu sou de origem Fulni-ô, né? Então, eu

descobri inclusive isso em sequência de aula com, quando eu propus essa aula eu fiz pra de alguma maneira eu me coloquei dentro dela, né? Então, foi a partir de uma vivência minha.

Entrevistador: É legal, é legal, você trazer esse ponto, né? Porque, sei lá, a visão tradicional da docência é essa ideia de introjetar conhecimento na cabeça dos outros, né? Não é essa construção coletiva, né? E é isso que você colocou, né? Preparar a aula, executar a aula também é um espaço de aprendizado, né?

Entrevistado: Sim. Quando você chega em sala e aí você trabalha, né, o termos, por exemplo, negro preto muitos alunos que são negros, eles não vão se identificar como negros porque acho que o negro é uma origem uma questão de cor, né, apenas, e aí eles perguntam o que é que eu sou? Então tá, vamos descobrir o que a gente é! Então a gente parte nessa descoberta nessa investigação, e aí, nessa investigação, todo semestre, ela vai abrir caminhos diferentes, Lucas, ela pode abrir teve um, teve um semestre em que a gente partiu do diretório indígenas que proibia a prática indígenas para um manifesto a favor do grau, que era a ideia, né? Como que a gente tá só proibindo, porque proibir cultura, porque proibir coisa específica de um grupo, ah, é pra gente enfraquecer porque eles não têm sobrenome, então é isso, isso é só uma ideia assim, a gente vai vai saindo pro lado diferente, eu inclusive, né, também, é, a gente trabalha a África, não trabalho só conforme a lei manda. Eu trabalho quase um semestre inteiro de África, África e América é basicamente o meu curso num sétimo e oitavo ano, né? Então, eu trabalho a mais, mas, aí, o trabalhar a mais não é seguir o livro didático. Eu sigo muito pouco o livro didático da prefeitura. Eu tenho um material que eu construo, mas também tenho percebido ultimamente. Isso é uma coisa de reflexão de alguns anos pra cá, dois pra te falar verdade, que é importante essa materialidade, né, do livro e isso é um desafio na escola também, que eu não consigo imprimir todo o material que eu fiz. Eu e o Wellington, a gente faz muita coisa, a gente tem inclusive uma pasta conjunta de atividades, mas eu não consigo imprimir porque não tem xerox em todas as escolas. No Santa Cruz eu consigo, mas nas outras escolas eu não consigo imprimir um livro, então eu tenho usado mais um livro assim. Eu nesse ano foi o primeiro ano em toda a minha vida na, em toda, eu tô, vai fazer sete anos na prefeitura, é sete seis, é a primeira vez que eu usei o livro da cidade, o caderno da cidade. Porque vendo a escola, tô numa escola nova em que eles têm essa cultura no caderno da cidade, mas mesmo assim eu uso, eu faço uma bela seleção sabe?

[30:03]

Entrevistador: Interrompendo você só um minuto, é muito legal você falar isso porque essa fala que você falou tem um material que eu crio e isso é poderoso, né? Porque é isso que eu falei mais uma vez, né? Quando você tá lá fazendo a tua aula, projetando as ideias, esse é momento de formação também do professor essa formação contínua então fazer um material também é você é se

justificar enquanto um profissional da educação sabe? Você não fica amparado por isso simplesmente por tudo que vem por decreto, pelo livro, pelas editoras, não. Você tem essa noção crítica de quais caminhos você quer seguir, né? Isso é sensacional! É a linha do curso do estágio supervisionado em material didático que o meu orientador deu lá no semestre passado.

Entrevistado: É mas isso é muito difícil sabe, Lucas, porque eu tive que fazer escolha de escola, porque não são todas as escolas que permitem. Eu até agora na prefeitura e no Santa Cruz, eu tenho uma chance e a possibilidade de ter coordenações que gostam de professores autores, né? Inclusive. Mas eu já dei aula numa escola que eu tinha que seguir uma apostila do Etapa aquilo era, eu não seguia o que eu fazia era colocava aquilo de lição de casa e fazia vista grossa porque, mas, né, no cursinho era outra coisa, mas a escola era diferente, então é muito prazeroso poder fazer, mas também eu encontro outro desafio que é o tempo. Aí, eu te falei que eu divido com o Wellington, eu divido com o Wellington não é à toa, eu divido porque a gente tem uma afinidade, a gente trabalha bem juntos, mas é também porque a gente consegue dividir os afazeres. Então, às vezes, vem um assunto na hora, na aula, alguém falou uma palavra xis eu digito na nossa aula, às vezes abro uma aula do Wellington que ele fez, né, e vou para a aula já preparando já com essa aula. Então a gente tem essa parceria, né? O Wellington e outro amigo meu Felipe também a gente faz muito isso.

Entrevistador: Ele tá no meu grupo de trabalho também. Ele é bom.

Entrevistado: Felipe Passos. Exatamente. Então, aí a gente consegue fazer, né, é consegue se auxiliar, né? Nesse processo.

Entrevistador: Não, isso é importante, né? Você tá falando de ter esse contato, né? Se não provém, não somente, né, como o professor de Geografia, mas essa construção coletiva, né? Por acaso os teus compadres são também, eh, pessoas que você conheceu no curso e se mantém próximo até hoje então vocês podem discutir essa perspectiva a partir da Geografia, mas por vezes num ambiente escolar quando você por ventura possa ser o único professor de geografia é com um professor de biologia, é com professor de história, com professor ou professora de artes que a gente vai ter esse diálogo para fazer uma uma construção democrática, né? E ampla, e diversa, então é interessante.

Entrevistado: E eu percebo que na escola é muito importante esse, Lucas, você conseguir suas parcerias sabe, cara, porque tem uma questão que muitas vezes você tem muitos professores que talvez pensem diferente, né, de você, mas aí se você tem um ou dois ali que você consegue unir que você consegue tá ali uns chapa e fortalecer, cara, já muda demais muda demais mesmo.

Entrevistador: Sim, tá então, você pegou a questão das categorias, né? Que você falou do território, então, sobre o impacto na vida dos estudantes, você já percebeu algum impacto na vida dos seus estudantes assim em relação às

práticas pedagógicas que você já promoveu e se você pode compartilhar portanto alguma história que ilustra esse Impacto.

Entrevistado: Claro, cara, teve uma história que eu gostei que eu fiquei feliz assim, foi era uma aluna era uma aluna parda também e ela alisava o cabelo ela sofria bastante bullying, né? E aí eu vi que ela se apegou bastante assim nessas aulas que a gente tava estudando as nossas origens e pensando de outras formas. E aí eu lembro que uma vez depois de muito tempo assim, eu encontrei ela na rua, aí já fazia uns 5 6 anos, eu a encontrei na rua. Aí ela tava com cabelo azul, solto assim toda feliz, aí ela chegou para mim e falou, ah Professor, lembro muito de você e ela disse né? Ela falou que foi muito importante ela entender que “o meu cabelo não é errado”, né, saca então isso aí, ou foi muito importante ter um lugar mais seguro para se assumir, um lugar para a gente, então, eu acho que isso é importante demais, não falei isso na aula, mas não falei isso agora mas acho que na aula, eh, também, viu, Lucas, que eu tenho pensado ultimamente que é como que tornar de alguma maneira a aula a sala de aula um lugar seguro, pra você se expressar para, você se desenvolver, para você se colocar é importante, sabe? Hoje mesmo, hoje fiz, estava dando uma aula que, ah, sobre o Saara a gente tava falando aspectos físicos de construção do Saara, e aí eu coloquei uma, eh, uma pergunta que era porque que o Saara deixou de ser um um uma área com vegetação, né, mais densa e virou um deserto? E aí um aluno falou, o que ele falou hoje foi, ah, Professor, foi por causa dos tufões aí o outro aluno no rio, né, falou, bah tufão, você é louco que tufão, ali eu falei não, não, então pera aí, então ajude ele porque que tufão não pode ser? E aí o moleque também não entendeu, né? Falou Pô, mas também não sei, então eu falei, ah, então por que que você tá rindo? Pode ser que esteja certo, então tô te dizendo isso porque às vezes no começo eu talvez não cuidasse tanto disso e hoje eu tento assegurar que seja um ambiente mais interessante que ele possa errar, ele possa colocar, ele possa descobrir, né, coisas a respeito de si, enfim.

Entrevistador: Sim. É interessante você falar isso que no início você falou sobre o cotidiano violento, né? Fez uma relação com a música a Fórmula Mágica da Paz do Racionais e nesse sentido conhecendo você acompanhando você nas salas de aula em diferentes modalidades de ensino, ensino regular na EJA. Eu me identifico muito com a tua forma de agir e eu sempre falei nesse sentido mesmo de que o papel do educador é criar esse espaço que seja pacificado para que as pessoas possam se expressar mesmo, então, eh, eu vi isso acontecer diante dos meus olhos com você atuando enquanto eu estagiava e analisava a tua conduta dentro da sala de aula. Então, é legal você falar isso que você falou sobre, eh, tentar evitar a violência nesses espaços institucionais, né? Então, é totalmente por aí o caminho que eu trilho também, aí, a ideia de enfrentar essas coisas e não normalizar, né, não normalizar, eh, o preconceito, o bullying, coisas do tipo, porque por vezes o professor vai achar que não tem, não tá na alçada dele, ah, isso aí é coisa para o psicopedagogo, ah, eu tenho que vir aqui falar

de conteúdo, mas não, cara, a gente é educador, educador é como o Wellington falou ontem o tempo inteiro. Então, não é... bateu o sinal agora eu sou outra coisa, não. Educador o tempo inteiro.

[37:40]

Entrevistado: E, às vezes, até numa postura de humildade mesmo, né? Tem um sei lá. Ah, já cheguei triste para a aula bravo e aí no final da aula eu pedi desculpas para os alunos. Falei, ó, gente tô mal, desculpa, eu já falei isso com alguns amigos e eles nem concordaram muito, mas eu acho que é isso que eu tenho que colocar também, né? Ah, eu tô na situação de professor tá, mas também tô na situação de um professor que tem que trabalhar em mais de duas escolas para se manter também estou numa numa situação que que muitas vezes eu tô exausto.

Entrevistador: Sim, então, além de professor é o ser humano, né, com as com as aflições, eh, o sujeito social nesse mundo neoliberal, com as contas batendo na porta, a gente sabe como que é, né? Então, nesse sentido também, né? Não que na minha fala seja a culpabilizar o professor, né?

Entrevistado: É, sim.

Entrevistador: A gente entende que são várias coisas que atravessam, né?

Entrevistado: Mas eu entendi o que você falou.

Entrevistador: Que bom, então, é pra pensar, eh, numa visão de futuro e já indo para as considerações finais do encerramento, né? Quais mudanças você consegue observar assim que você gostaria de ver nas práticas educacionais ou mesmo nas políticas públicas que promovem a educação mais inclusive antirracista e daí para encerrar se você quiser adicionar alguma coisa mais que não tenha sido abordado, você pode falar e compartilhar essas experiências e perspectiva.

Entrevistado: Cara, é interessante assim, pensar e quais práticas né? Porque eu fico pensando assim, eh, o que assegura que tal pauta seja debatido em aula, né? Então, eu acho que, né, teve a lei 10.639, sobre o ensino obrigatório de África que eu acho que foi muito importante. No sentido de que hoje você vai nas escolas e por mais que muitas vezes, é, os professores a gente possa estar patinando nas formas de trabalhar o assunto, ele tá, ele tem que estar obrigatoriamente presente ali, né? Então, eu acho que a saída de garantir isso por lei, ela é importante, mas eu também acho que tem que ter uma garantia de formação, né? Eu tenho colegas professores que acham que é uma forma de homenagear cultura indígena fazer dia do índio, cara, não é exagero por cocar mesmo e ainda existe, sim, sabe, então não é uma questão de culpabilizar esse professor. Mas sim, tem uma questão de responsabilização, né, que a gente tá no mundo, o mundo anda então a gente precisa, né, tá seguindo, mas já que se tem, né, a por lei a obrigatoriedade e a gente discute muito isso pelo menos, é,

e isso se fala muito no ambiente acadêmico, acho que as condições para que o professor possa se formar e que possa ir atrás de novos saberes, novas disciplinas é muito importante. A minha primeira, meu primeiro semestre que eu entrei, na nossa primeira vez que eu trabalhei a questão racial em sala, com certeza se eu olhar com os olhos de hoje, eu acho que, embora eu trouxe uma questão de experiência que para mim já era um pouco mais fácil tá dentro disso. Tenho certeza que as práticas foram melhorando sabe, vão melhorando, porque a gente vai entendendo novos lugares, entendendo dores, né? Eu fazia uma aula que era uma aula que era muito mais no campo das dores mesmo, né, de militância assim, falar, olha a gente precisa ler isso, depois eu fui entendendo que não né? Mas eu acho que, que a questão racial ela precisa, né, e precisa que a gente tenha tempo. Eu tenho uma colega agora que ela tá fazendo parte de um grupo muito importante que é um grupo da SME que tá discutindo abordagem, sobre o que fazer em uma situação de racismo na escola? Porque isso fica jogado, né? Ah, racismo é crime, é. As pessoas chegam e não pode porque racismo é crime e etc. Tá mas o que fazer? Não é uma pergunta simples, é uma pergunta muito complexa, sabe? Então quando você eu espero que a gente consiga compartilhar e trazer vozes para discutir isso de uma maneira séria, é também ter condições para que as pessoas possam realmente estar discutindo isso de uma maneira séria, não é só falar olha você precisa fazer uma educação antirracista. Tá mas como? Em que momento? Como eu aprendo? De que jeito, né? Porque é o que eu te disse e se eu talvez tivesse feito a Universidade de Itaquera, talvez eu não tivesse a questão racial, me pego tanto. Eu não tinha tido essa contraposição, não tinha me entendido como não branco, então, é diferente, né, longe de falar que em Itaquera são todos pardos e pretos, não é isso, mas comparado a USP e a Moema, né? Então, eu acho que esse momento de formação, o momento de aprendizagem, ele é importante, e tem que ser garantido que muitas vezes ele não é, né?

[43:09]

Entrevistador: Sim, legal. É uma formação continuada, né? É importante mesmo. Então, muito obrigado Jhonny por compartilhar suas experiências, isso é valioso demais para pesquisa e podemos encerrar aí eu vou fechar aqui.