

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, FILOSOFIA E  
HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS – UFBA/UEFS**

**ELTON BERNARDO SANTOS DA SILVA**

**Identities Encruzilhadas: o cruzo entre as identidades raciais e  
docentes de professores e professoras de química da cidade de  
Salvador-Bahia.**

Salvador, Bahia

2022

Elton Bernardo Santos da Silva

**Identidades Encruzilhadas: o cruzo entre as identidades raciais e docentes de professores e professoras de química da cidade de Salvador-Bahia.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências da Universidade Federal da Bahia como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Katemari Diogo Rosa.

Coorientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Paloma Nascimento dos Santos.

Salvador, Bahia

2022

Silva, Elton Bernardo Santos da.

Identidades encruzilhadas : o cruzo entre as identidades raciais e docentes de professores e professoras de química da cidade de Salvador-Bahia / Elton Bernardo Santos da Silva. - 2022.

185 f. : il.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Katemari Diogo Rosa.

Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Paloma Nascimento dos Santos.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Salvador, 2022.

Programa de Pós-Graduação em convênio com a Universidade Estadual de Feira de Santana.

1. Professores de química. 2. Negros - Identidade racial. 3. Brancos - Identidade racial. 4. Identidade profissional. 5. História de vida. 6. Química - Estudo e ensino. I. Rosa, Katemari Diogo. II. Santos, Paloma Nascimento dos. III. Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências. IV. Universidade Estadual de Feira de Santana. V. Título.

CDD 371.1 - 23. ed.

**IDENTIDADES ENCRUZILHADAS:  
o cruzo entre as identidades raciais e docentes de professores e  
professoras de química da cidade de Salvador-Bahia.**

**ELTON BERNARDO SANTOS DA SILVA**

Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Ciências e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências – Universidade Federal da Bahia/ Universidade Estadual de Feira de Santana. Salvador – BA, 14 de dezembro de 2022.

**Banca Examinadora**

---

Profª<sup>a</sup>. Dra<sup>a</sup>. Katemari Diogo Rosa. Universidade Federal da Bahia

---

Profª<sup>a</sup>. Dra<sup>a</sup>. Paloma Nascimento dos Santos. Universidade Federal da Bahia

---

Profª<sup>a</sup>. Dra<sup>a</sup>. Claudia de Alencar Serra e Sepulveda. Universidade Estadual de  
Feira de Santana

---

Profª<sup>a</sup>. Dra<sup>a</sup>. Claudilene Maria da Silva. Universidade da Integração  
Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

## AGRADECIMENTOS

Peço licença para iniciar os agradecimentos celebrando a existência de todas as minhas mais velhas, pessoas negras que nas trincheiras de um mundo antinegro, gingou, mandingou e golpeou o sistema colonial branco, possibilitando que as demais pessoas negras pudessem encarar essa realidade com altivez, autodeterminação e conscientes das batalhas e disputas que devemos travar em prol da construção de mundo digno de humanidade para o nosso povo. Nessas pessoas, os nossos mais velhos, apreendo o sentido da ancestralidade africana.

No campo acadêmico, celebro a existência da minha orientadora – professora Katemari Rosa. A condução formativa proporcionada pela minha orientadora, recheada de afetos, compromissos éticos, muita paciência e tranquilidade, foi essencial para esse meu processo de tornar-se um pesquisador-negro. Escrevendo essas palavras, passa um breve filme narrativo das nossas reuniões de orientação em que Katemari, sabiamente compartilhava ensinamentos sobre o fazer pesquisa emitindo sucintas frases que reverberavam a cada momento que eu, sozinho no canto do meu quarto e com a minha dissertação, reencontrava com ela a partir dessas frases. E nisso, o processo da escrita da dissertação que embora acontecesse fisicamente por mim e sozinho, estava sendo guiado pelas frases e os aprendizados por ela me ofertado e que ficaram depositadas na minha memória. À minha orientadora, Katemari Rosa, os meus sinceros agradecimentos pela companhia e condução desse período de travessia acadêmica e pela presença nesse importante ciclo da minha vida.

Também celebro a existência da minha co-orientadora, Paloma Santos. Conhecer Paloma foi pra mim um presente ancestral devido às circunstâncias como ocorreu. Embora tenha se juntado à nós nos idos do caminhar para o final da pesquisa, já nos nosso primeiros encontros Paloma trouxe questionamentos certos e afiados, me propondo a afinar o trabalho em bases de teóricas verdadeiramente assentadas nas experiências africanas e afro diaspóricas, eticamente comprometidas com o agir contra colonial. Acredito que não consegui alcançar a densidade da proposição, mas os ensinamentos foram plantados e espero colher bons frutos nos meus próximos trabalhos.

Aos professores e professoras participantes da pesquisa – Kênia, Akin, Kátia e Dimitri – meus sinceros agradecimentos pelos encontros e narrativas ofertados, que foram fundamentais para a realização deste trabalho. Sem as suas presenças, seus

depoimentos, as emoções mobilizadas e compartilhadas e os conhecimentos partilhados, não existiria essa pesquisa.

À minha família, nas figuras das pessoas mais importantes da minha vida – Eliane Bernardo, minha mãe, e meu irmão, Aneilton Bernardo, obrigado pela ampla e verdadeira rede de apoio a mim ofertada. Os suportes materiais e as ricas e potentes experiências de afeto e amor que todos e todas me proporcionam formam a minha base de sustentação existencial, e é, também, o oceano onde me banho todos os dias em águas que me forjam uma pessoa consciente dos meus propósitos individuais e os nossos enquanto coletivo. Estendo também os meus agradecimentos familiares na figura de Beatriz Victória, que, insistentemente acompanha e me fortalece em cada passo acadêmico dado, e nesse processo de mestrado forneceu um excelente trabalho de transcrição das entrevistas, otimizando, enormemente, a etapa final da escrita da dissertação.

Ao meu companheiro, Anderson Gavião, que com toda a sua sabedoria da capoeira, me convidou no ato celebrativo do amor entre dois homens pretos, a gingar e a mandingar com muita estratégia nesse período do mestrado, para que eu pudesse findar o processo com lucidez, saudável e consciente das minhas potencialidades. Adupé, “Ansudu”, pela parceria, afeto e fortalezas construídas.

Aos amigos e amigas, irmãos e irmãs formados em tantos lugares e espaços, agradecerei a todos e todas na figura de um irmão, meu exu vivo – Fabiano Nunes (“Seu Rasta”). Assim como Fabiano foi uma das pessoas que mais insistiu e me convocou a desabrochar o meu ódio e o amor, e a compartilhar as minhas formas de pensar e enxergar as coisas, muitas outras pessoas cumpriram também esse papel e nas suas singularidades me fortaleceram e me formaram nessa pessoa hoje eu sou.

Finalizo agradecendo à ancestralidade por permitir os encontros com todas essas pessoas e por me inserir nesse verdadeiro quilombo – locais onde vivo cada segundo da minha vida rodeado de outras existências negras, onde posso além de muitas coisas, aprender e desaprender os sentidos da vida com cada um e cada uma. Essa dissertação é uma parição coletiva de todas nós e espero estar digna da grandiosidade que todas vocês representam para mim.

SILVA, Elton Bernardo Santos da. Identidades Encruzilhadas: o cruzo entre as identidades raciais e docentes de professores e professoras de química da cidade de Salvador-Bahia. Dissertação (Mestrado). Salvador: Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia/Universidade Estadual de Feira de Santana, 2022.

## RESUMO

O espaço educacional, especificamente, o(s) ambiente(es) escolar(es), apresenta(m) múltiplos contextos férteis para compreendermos alguns dos problemas sociais presentes e (re)produzidos nesse(s) lugar(es). As problemáticas raciais são bons exemplos ilustradores desse contexto, que quando cruzadas às próprias dinâmicas da profissão docente, também dotadas de inúmeros problemas, questionamentos e descontentamentos, produzem afetações, violências e profundas implicações na prática profissional de professores e professoras. Esta pesquisa, comprometida com as vidas, em especial, de professores e professoras de química, compreende a importância do registro, da escuta e da multiplicidade de sensações e de conhecimentos que podem emergir a partir das histórias de vida de docentes. As inspirações para o desenvolvimento dessa pesquisa surgem a partir das minhas próprias experiências profissionais como professor (negro) de química marcadas por (não) reconhecimentos e por inúmeros processos de (des)identificação profissional. Desse modo, o objetivo da pesquisa é compreender os cruzamentos entre as identidades raciais e as identidades docentes de professores e professoras de química atuantes na educação básica na cidade de Salvador-Bahia. Esta investigação se insere no campo da pesquisa qualitativa, sendo utilizado o método biográfico-narrativo, particularmente, a metodologia das Histórias de Vida. Considerando os últimos dados censitários do IBGE, segundo o critério raça/cor, a população de Salvador se autoclassifica em cerca de 82% como negra e 17% branca. Assim, convidamos quatro docentes de química, sendo dois docentes autodeclarados como negros/as, um pertencente ao gênero masculino e uma ao gênero feminino, e dois autodeclarados como brancos/as, cada um(a) pertencente ao gênero masculino e feminino. Os dados foram produzidos a partir do compartilhamento e da escuta das histórias de vida desses profissionais, por meio da realização de entrevistas semiestruturadas realizadas virtualmente. Após esses encontros foram feitas as transcrições e, posteriormente com o auxílio do método da análise temática, os dados biográficos foram interpretados. Os resultados demonstram que os corpos racializados fundamentam as identidades raciais negras e brancas. Existem relações de abelidade nos modos como os docentes negros significam suas identidades raciais e entre as docentes brancas há reprodução de aspectos da branquitude crítica. As características das identidades docentes são identificadas no contínuo processo que demarcam o trabalho e atuação docente, que é o tornar-se professor/professora dentro de conjunturas biográficas e contextos de transformações sociais, reformas educacionais e influências dos múltiplos processos envolvendo a formação docente. Além disso, as dimensões das identidades raciais se fazem presentes nas práticas profissionais, dentro e fora das aulas de química, promovendo cruzamentos e influências nas identidades docentes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Identidades Raciais. Identidades Docentes. Professores e Professoras de química. Histórias de vida. Ensino de Química.

## ABSTRACT

The educational space, specifically, the school environment(s), present multiple fertile contexts for understanding some of the social problems present and (re)produced in these places. Racial issues are good illustrative examples of this context, which when crossed with the dynamics of the teaching profession, also endowed with numerous problems, questions and discontent, produce affectations, violence and profound implications in the professional practice of teachers. This research, committed to the lives, in particular, of professors of chemistry, understands the importance of recording, listening and the multiplicity of sensations and knowledge that can emerge from the life stories of professors. The inspirations for the development of this research arise from my own professional experiences as a (black) chemistry teacher marked by (non) recognition and by numerous processes of professional (dis)identification. In this way, the objective of the research is to understand the intersections between racial identities and the teaching identities of teachers of chemistry working in basic education in the city of Salvador-Bahia. This investigation falls within the field of qualitative research, using the biographical-narrative method, particularly the Life Stories methodology. Considering the latest census data from the IBGE, according to the race/color criterion, the population of Salvador self-classifies itself in about 82% as black and 17% as white. Thus, we invited four chemistry professors, two of them self-declared as black, one male and one female, and two self-declared white, each male and female. Data were produced from sharing and listening to the life stories of these professionals, through semi-structured interviews carried out virtually. After these meetings, transcriptions were made and, later, with the aid of the thematic analysis method, the biographical data were interpreted. The results demonstrate that racialized bodies underlie black and white racial identities. There are relationships of abelity in the ways in which black professors signify their racial identities and among white professors there is a reproduction of aspects of critical whiteness. The characteristics of teachers' identities are identified in the continuous process that demarcates the work and performance of teachers, which is to become a teacher, within biographical conjunctures and contexts of social transformations, educational reforms and influences of multiple processes involving teacher training. In addition, the dimensions of racial identities are present in professional practices, inside and outside chemistry classes, promoting intersections and influences on teaching identities.

**KEYWORDS:** Racial Identities. Teaching Identities. Chemistry Teachers. Life Stories. Chemistry Teaching.

## SUMÁRIO

<b>1. PERCURSOS INTRODUTÓRIOS</b>	11
<b>2. TORNAR-SE DOCENTE: FORMAÇÃO, EXPERIÊNCIAS NA DOCÊNCIA E HISTÓRIA(S) DE VIDA DO PESQUISADOR</b>	15
2.1 Escrivências do Pesquisador: Entre Memórias, Dores, Resistências e os Desejos de (Trans)Formação	19
<b>3. HISTÓRIAS, CONCEPÇÕES E OS CRUZOS NOS MUNDOS</b>	31
3.1 Enfrentamentos e (re)inscrições das vidas nas/pelas encruzilhadas	37
<b>4. IDENTIDADES, IDENTIDADES DOCENTES E IDENTIDADES RACIAIS</b>	43
4.1 Processos de construção das identidades	43
4.2 Identidades Raciais	53
4.2.1 Identidades Raciais Negras	56
4.2.2 Identidades Raciais Brancas	62
4.3 Identidades Profissionais	68
4.3.1 Identidades Profissionais Docentes	71
4.3.2 A Temática das Identidades Docentes nos Encontros Nacionais e Ensino De Química (ENEQ)	81
<b>5. CAMINHOS METODOLÓGICOS</b>	84
5.1 Abordagem Qualitativa – apontamentos metodológicos iniciais	84
5.2 O método biográfico e as Histórias de Vida	86
5.3 Complexidades e limites da História de vida	90
5.4 (Re)orientações para o uso do método biográfico	92
5.5 Critérios de seleção dos professores e das professoras participantes	96
5.6 Entrevista Biográfico-Narrativa	98
5.7 Instrumento de Pesquisa	100
5.8 Da realização das entrevistas: potencialidades e desafios	103
5.9 Metodologia de análise dos dados	104
<b>6. AS IDENTIDADES RACIAIS E AS IDENTIDADES DOCENTES A PARTIR DAS HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORES E PROFESSORAS DE QUÍMICA</b>	111
6.1 Breve retrato-apresentação dos professores e das professoras participantes da	

pesquisa -----	111
6.2 Corporeidades - das características físicas aos significados sociais das identidades negras e brancas -----	114
6.2.1 Corpos Negros, Identidades Negras e Abebelidade nas Histórias de Vida da professora Kênia e do professor Akin -----	114
6.2.1.1 Abebelidade: Relações Espelhares nas Identidades Negras -----	121
6.2.2 Os Corpos Brancos e as Branquitudes nas Histórias de Vida da professora Kátia e do professor Dimitri -----	129
6.3 Tornando-se docentes em Química -----	136
6.4 Possibilidades em Cruzó: Ensino de Química e Relações Raciais -----	146
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS -----</b>	<b>160</b>
<b>REFERÊNCIAS -----</b>	<b>165</b>
<b>APÊNDICE: ROTEIRO DE ENTREVISTA -----</b>	<b>179</b>

## 1 PERCURSOS INTRODUTÓRIOS

Histórias, (des)encontros, (re)significações, embates, relações (des)harmoniosas, (des)estabilidades, contextos morte-vida. Essas são as palavras, fundidas de significados, que reverberam e externalizam os caminhos percorridos ao longo da construção desse trabalho dissertativo. O tema central da nossa investigação – identidade(s) – se demonstrou cada vez mais interessante a partir do momento em que me debruçava nas leituras, apresentando-se ao mesmo tempo tal como um fenômeno imenso e profundo dos mais variados sentidos.

Contextualização. Refletir acerca dos complexos emaranhados históricos, políticos, ideológicos, afetivos, econômicos e simbólicos que se inter cruzam na vida de toda e qualquer pessoa, foi um dos convites, nada simples, que os estudos sobre as identidades me convocaram a mergulhar. Ao iniciar esses estudos, uma das ações imprescindíveis recaiu sobre a importância de se lançar olhos, ouvidos e demais atenções e sensações às histórias das pessoas. Esta forma, aparentemente simples, em que acabo de expressar uma das dimensões constitutivas das identidades– o mergulho na história individual – é uma tarefa bastante complexa, pois falar de histórias apresenta-se como um ato-estilhaço.

Apreciar e acompanhar a história das pessoas passou a ganhar outros sentidos a partir dessa caminhada investigativa. Antes, o que era uma prática comum desde a infância e que permeia todo o nosso desenvolvimento pessoal, que é contar e escutar histórias sobre a vida e as pessoas, muitas vezes dito nos círculos do dia a dia, “focar a vida alheia”, passa a ser também um processo de construção de conhecimentos. Falar dos outros, falar sobre as outras, são comportamentos sociais bastante estimulados durante o nosso percurso existencial, e se fazem tão importantes quanto o pensar, o falar e o refletir sobre si.

O interesse pelas temáticas da pesquisa que aqui são estudadas, identidades raciais e identidades docentes de professores e professoras de química, foi se consolidando a partir da identificação de lacunas em campos de pesquisas, reflexões e inquietações de algumas vivências pessoais minhas, um professor preto de química da educação básica. É a minha própria história, imbricada de tantas outras histórias coletivas, de expectativas e violências praticadas por diversas instituições sociais e agentes atuantes nesses lugares, a base de sustentação e de inspiração para o desenvolvimento dessa pesquisa dissertativa.

A partir das múltiplas experiências enquanto uma pessoa de origem afro-diaspórica, autodeclarada preta, cis gênero masculino, periférico, professor de química na educação básica, pertencente à religião de matriz africana, gay e jovem, localizo-me socialmente e inspiro-me nesses lugares como ponto de partida para a produção dessa dissertação. É da educação, lugar de natureza social, política e profissional, onde práticas de mobilização, resistências e perpetuação de violências são constantemente dinamizadas, afetando as pessoas que nelas atuam, o lugar onde surge o nosso problema de pesquisa. Do lugar social e político que a educação está posicionada em nossa sociedade, que se reconfigura de tempos em tempos, que é também um lugar profissional, de mobilização, de resistências e de perpetuação de violências, um lugar responsável em promover afetações nas pessoas que nela atuam, é que surge o problema de nossa pesquisa.

Diante desses tantos lugares e das inquietações vivenciadas em contextos escolares enquanto professor negro de química, formulou-se a seguinte pergunta de pesquisa: Como as identidades raciais cruzam as identidades docentes de professoras e professores de química da educação básica da cidade de Salvador? Para responder a essa questão-problema, a pesquisa tem como objetivo geral compreender os cruzamentos das identidades raciais na (re)construção das identidades docentes de um grupo de professores e professoras de química da educação básica que lecionam na cidade de Salvador - Bahia. Além disso, foram elaborados dois objetivos específicos: No primeiro, pretende-se compreender as características e os sentidos atribuídos às identidades raciais e identidades docentes dos professores e das professoras participantes da pesquisa. O segundo, visa analisar as implicações do encruzilhamento entre as identidades raciais e as identidades docentes nas experiências profissionais dessas e desses docentes.

O foco de interesse da pesquisa é o conjunto das experiências docentes refletidas e narradas pelos e pelas próprias profissionais em atuação, que, ao compartilharem as suas histórias pessoais-profissionais, fornecem materiais que nos permitem compreender os processos de construção das suas identidades profissionais/docentes e raciais. Duas categorias bastante complexas do ponto de vista das suas construções e impactos na vida material e subjetiva dos sujeitos foram selecionadas para serem o centro do nosso cruzo teórico: raça/racismo e profissionalização docente.

Antes da elaboração dessa questão de pesquisa e dos objetivos intencionados a serem investigados, muitas outras interrogações procederam, questionamentos iam

sendo formulados por mim a cada olhar de curiosidade, desde as minhas andanças no curso de formação inicial, as interpelações no espaço da universidade que se estenderam também para os momentos iniciais da atuação profissional. O (não) reconhecimento, a dificuldade de aceitação da minha posição profissional como professor de química e a (i)legitimidade constantemente direcionada a mim nesses espaços marcaram profundamente as andanças para a minha construção profissional, bem como a necessidade para debruçar-me no mundo da investigação científica, iniciando-me no lugar de pesquisador (negro).

Dentre as muitas coisas que se configuraram como desafios durante o processo de desenvolvimento dessa pesquisa, como o fato de ter que trabalhar em diversos lugares como duas escolas, uma pública e outra privada, estar como coordenador e professor de química de um quilombo educacional virtual preparatório para o ingresso de pessoas negras nas universidades e também atuar como professor de química em um pré-vestibular virtual indígena, a pandemia da COVID-19 cruzou o meu processo de iniciação na pesquisa. Em meio às energias de morte provocadas pela pandemia, das angústias, ansiedades e estresses inerentes ao confinamento, todos os ritos e passagens de um processo de mestrado foram vivenciados no espaço da minha residência, especialmente no meu pequeno quarto, que se transformou no refúgio contra a COVID, no lugar de exercício da docência e também no lugar em que eu me preparava para me transformar em mestre.

O distanciamento físico, medida necessária para a minimização dos riscos do contágio da covid-19, forçou que a virtualidade se fizesse intensamente presente em muitas das atividades desenvolvidas desde março de 2020, período que se iniciou o confinamento social e que coincidiu com a minha entrada na pós-graduação. Desse modo, desfrutei das potencialidades e dos desafios do ensino à distância, aprendendo como tornar-me um pesquisador a partir, exclusivamente, da tela do notebook, que foi o objeto que permitiu os ricos momentos de aprendizagens com o grupo de pesquisa e o contato com a minha orientadora. Além do mais, o espaço virtual também permitiu os encontros com os professores e as professoras participantes da pesquisa para registrar e presentificar episódios de suas histórias de vida e assim, produzir os dados da nossa pesquisa.

A dissertação está organizada em seis capítulos, sendo o primeiro apresentado os percursos introdutórios do trabalho. O segundo capítulo se inicia com o registro narrativo escreviente das minhas histórias em diálogos com as histórias de muitas

outras pessoas cruzadas nos diferentes espaços que me forjaram uma pessoa-negra-professor-pesquisador. Essas experiências, designam um conjunto de vivências e caminhos pelos quais ocorreu a minha construção enquanto uma pessoa negra, cis gênero masculino, homossexual, ativista do movimento negro, praticante de religiões de matrizes africanas e professor de química na rede pública e privada. São desses lugares e posicionamentos políticos e discursivos que a minha existência está ancorada e assentada, sendo, portanto, os lugares que implicam os meus afazeres profissionais e orientam os caminhos teóricos e metodológicos selecionados para serem trilhados aqui nessa pesquisa.

O terceiro capítulo aborda as concepções de mundos e as construções ontológicas (des)mobilizadas ao longo da dissertação, assim como os referenciais teóricos filiados que auxiliam na compreensão dos objetivos da pesquisa e permitem os entendimentos necessários das temáticas aqui interessadas, a exemplos de Frantz Fanon, Grada Kilomba, Ailton Krenak, Daniel Munduruku, Aimé Césaire, Kabengele Munanga, dentre outros. É importante destacar o ato de cruzar as duas categorias analíticas identidades raciais e docentes, parte da produção epistemológica desenvolvida por Luiz Rufino (2019), que inspirado na filosofia africana exusíaca, propõe o cruzo como uma dimensão epistemológica da pedagogia das encruzilhadas, como será discutido neste capítulo.

O quarto capítulo apresenta as concepções sobre construção de identidades de modo geral, enfatizando a construção das identidades raciais e profissionais docentes, a partir do cruzo das perspectivas modernas e ocidentais tradicionalmente utilizadas nos estudos sobre identidades com perspectivas elaboradas por outras rotas teóricas inspiradas pelos pensamentos de descolonização. Autores e autoras como Claude Dubar, Maurice Tardif, Isabel Farias, Selma Pimenta, Carlos Marcelo, Lourenço Cardoso, Maria Aparecida Bento, Lia Schucman, Nilma Lino Gomes e demais, nos ajudam a compreender as temáticas em discussão. Ainda nesse capítulo, apresento uma breve revisão de literatura dos trabalhos cujas temáticas de interesse foram as identidades profissionais/docentes apresentados nos últimos nove Encontros Nacionais de Ensino de Química (ENEQ).

O quinto capítulo discorre acerca dos caminhos metodológicos dessa dissertação, apresentando o método biográfico-narrativo como o condutor da nossa pesquisa, que tem como um dos interesses as histórias de vida de professores e professoras negros e brancas de química narradas por eles e elas próprias. Além disso, abordam-se aspectos

relativos à ética da pesquisa, a urgência de reorientação do método dentro de abordagens da descolonização, o processo como se deu a construção e a realização da coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas e a análise dos dados biográficos produzidos a partir das histórias narradas/ouvidas. Por fim, no último capítulo apresento as interpretações produzidas a partir da análise temática das histórias de vida, tecendo discussões e diálogos acerca do nosso problema de pesquisa, bem como buscando alcançar os objetivos propostos.

## **2 TORNAR-SE DOCENTE: FORMAÇÃO, EXPERIÊNCIAS NA DOCÊNCIA E HISTÓRIA(S) DE VIDA (DO PESQUISADOR)**

A docência é uma profissão! E como toda profissão existe um conjunto de discursos, ações, saberes, tradições, normas, qualificações, jurisdições e histórias que se inter cruzam temporal e espacialmente para forjar as pessoas que as praticam e as exercem. Nas próximas linhas, apresentarei, brevemente, algumas categorias, muitas delas ainda em construção no campo dos estudos sobre profissionalização, principalmente, no campo da formação docente. Essas categorias são fundamentais quando se estuda e pesquisa professores e professoras, em especial, quando se busca compreender os processos de construção das identidades profissionais docentes.

Isabel Farias (2009) concebe o professor e a professora como uma pessoa, “pessoa professor”, que se relaciona consigo mesma, com as várias outras pessoas, com a profissão e com o mundo. O modo e as formas como os docentes vivem e atuam na profissão dependem do conjunto de experiências e saberes vivenciados durante a sua biografia pessoal antes mesmo de adentrarem nos processos de formação profissional (TARDIF, 2000) e também durante todas as vivências como docente nos espaços educacionais. Nesse contexto, a profissionalidade e a profissionalização são elementos cruciais para entender os processos de configuração da profissão docente e do tornar-se “profissional do conhecimento” como Carlos Marcelo (2009) designa os professores e as professoras.

A profissionalidade e a profissionalização docente são categorias muitas vezes tratadas como sinônimos e que apresentam sentidos diferentes de autor para autora. A profissionalidade envolve o processo de desenvolvimento profissional, abarcando tudo aquilo de potencial e de representação que torna característica a docência enquanto

profissão, desde os aspectos de construção e reconhecimento social da profissão docente até os aspectos de ordem pessoal, afetiva e subjetiva que incidem nesse trabalho (LÜDKE, s.d.). A profissionalização refere-se aos processos de formação inicial e continuada, o desenvolvimento profissional e a construção da identidade profissional das docentes (SHIROMAZ, s.d.).

A profissionalidade e a profissionalização docente envolvem, portanto, as discussões sobre a profissão docente, os elementos e problemas a nível histórico, social, ético e político que concorrem para a afirmação e reivindicação da docência como uma das profissões da educação, e por isso, precisa estar também em diálogo com as complexidades que as posicionam dentro de relações sociais também complexas e problemáticas. Além disso, o processo de profissionalização docente e suas profissionalidades não podem ocorrer à revelia dos múltiplos interesses e desejos da pessoa que se forja como professor ou professora.

O contexto da profissão docente coloca em jogo as questões das educações, as escolas e os ensinamentos, e como estes são apropriados e significados por cada pessoa professora e pelo conjunto reconhecido socialmente como docentes. Nesse cenário, torna-se imprescindível enfatizar como esses aspectos produzem as identidades profissionais docentes. Farias (2009) afirma existir três elementos identitários da docência: a história de vida, a formação e as práticas pedagógicas.

Por formação, Farias (2009) considera os contextos de socialização que permite que a docente se reconheça como profissional, a partir da mobilização de saberes específicos da profissão docente que conformam o seu exercício profissional. Essa formação profissional também tem motivação pessoal e apresenta características como incompletude, processualidade, dinamismo, reflexões, indagações, experimentações e mudanças (FARIAS, 2009).

Durante o processo de formação, a professora se desenvolve como profissional e como pessoa, é um desenvolvimento pessoal-profissional-docente. É na formação que serão fornecidos arcabouços ideológicos, pedagógicos e de reconhecimento e compromisso da docência como um importante trabalho de natureza social. Esta base formativa fornece as referências necessárias para que os professores e as professoras construam e sustentem as suas identidades profissionais (FARIAS, 2009).

A prática pedagógica diz respeito às atividades profissionais desenvolvidas pelos professores e professoras, sendo essas práticas resultados do trabalho desenvolvido nos espaços educacionais, principalmente nas escolas (FARIAS, 2009). A prática

pedagógica permite que os docentes se constituam e se forjem profissionais da educação, sendo construídas no cotidiano da ação docente e formada por concepções, ações e fazeres de natureza repetitiva e criativa necessárias para o desenvolvimento do trabalho cotidiano docente (CALDEIRA, s.d.).

As práticas pedagógicas compõem um dos elementos da multidimensionalidade do processo educacional e são produzidas por decisões de natureza pedagógica e política, extrapolando outras dimensões que nelas afetam. “Tais decisões tomam como referência o conjunto de valores, crenças, hábitos e normas que determinam o que este grupo social considera importante, assim como os modos de pensar, sentir, atuar e se relacionar” (FARIAS, 2009, p. 69).

Os fazeres pedagógicos cotidianos desenvolvidos pelas docentes no seu exercício de trabalho promovem diferentes maneiras de desenvolvimento da pessoa professora, pois permite mobilizar reflexões, críticas, sistematizações e (re)atualização dos saberes adquiridos nos espaços e momentos de formação profissional (FARIAS, 2009). Nesse sentido, desenvolvem-se também as perspectivas que os professores têm de si, das suas práticas e dos seus modos de sentir e viver a docência, que por sua vez estão intimamente relacionadas às histórias de vida desses profissionais.

As histórias de vida dos professores e professoras amalgamam fortemente a relação proposta por Farias (2009) de pessoa-professor/professora. Nas experiências vividas desde a infância, na adolescência e na vida adulta, ou seja, em cada momento de existência da pessoa, há histórias sendo produzidas e reproduzidas como meio de sustentação da vida pessoal e coletiva. Essas histórias são desenroladas nos diferentes espaços de socialização como a família, escola e demais espaços culturais extra ambiente familiar. Por meio das e nas histórias de vida é que ocorrem a construção e formação da pessoa enquanto ser vivente, aprendente, atuante e interventor das realidades e dinâmicas sócio culturais.

A partir das histórias de vida de professores e professoras é possível, quando narrados por eles e elas próprias, entender as relações de significações e sentimentos imbricados no seu processo de desenvolvimento pessoal, bem como as referências incorporadas sobre os aspectos da realidade dentro de um espectro de vivências temporais. “Muito do que eles acreditam e tornam-se capazes de realizar como profissionais é proveniente dos aprendizados que compõem suas histórias de vida” (FARIAS, 2009, p. 65).

Feita essa breve discussão acerca dos três elementos identitários da docência propostos por Isabel Farias, no próximo tópico apresentarei alguns aspectos da minha história de vida que dialogam com as minhas formações enquanto uma pessoa-professor-preto, formações estas que estão circunscritas dentro de processos formativos vividos no âmbito profissional. Indo além, destaco dimensões fundamentadas na ótica e perspectiva das questões raciais. Apresentarei um cruzamento de aspectos envolvendo as minhas perspectivas sobre profissionalidade docente, percursos analisados sobre a minha profissionalização, vivências na docência e formação como pesquisador.

Os cruzamentos narrados no próximo tópico produzem a amálgama característica de todo e toda professora – amálgama da junção da individualidade, do mundo e do tipo de trabalho, formando a fusão: pessoa-profissão-docência. Acerca dessa amálgama, Maurice Tardif diz que:

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas da sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Em suma, *com o passar do tempo* ela vai-se tornando aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros - um professor, com sua cultura, seu *ethos*, suas ideias, suas funções, seus interesses, etc (TARDIF, 2002 , p. 57).

Esse ligamento que envolve histórias, identidades, profissionalidade, profissionalização, experiências na docência, tempos, culturas e atribuições marcam o processo do formar-se e tornar-se docente. Diante disso, apresentarei uma narrativa de episódios da minha história de vida contada na primeira pessoa, com o intuito de produzir um cenário expandido dos múltiplos lugares pelos quais me formaram uma pessoa-preta-professor de química-pesquisador, responsáveis também por incitar e provocar os desejos e as motivações pelas quais decidi debruçar nos temas dessa pesquisa.

Amparo-me nos fundamentos das epistemologias negras para desnudar-me e apresentar a minha história em primeira pessoa. Henrique Santos (2018) aborda as epistemologias negras como um conjunto de saberes e conhecimentos paridos e referenciados pelas e nas culturas, filosofias, éticas e experiências africanas e afro-brasileiras. Desse modo, invoco aspectos como a autodeterminação, agência, ancestralidade e linguagem, enquanto dimensões dessa epistemologia discutida por Santos (2018) para conduzir a narrativa e as reflexões das minhas histórias individuais que, de modo indissociável, cruzam e são cruzadas por tantas outras histórias e pelas variáveis conformadoras desse nosso mundo.

## 2.1 Escrivências do Pesquisador: Entre Memórias, Dores, Resistências e os Desejos de (Trans)Formação

*Uma pessoa é uma pessoa através de outras pessoas.*  
**Filosofia dos povos Xhosa e Zulu**

Movimento Negro Educador (GOMES, 2017). Aprendi, nos espaços de ativismo negro com a socióloga Lélia Gonzalez, importante referência nos estudos do pensamento social brasileiro e da luta contra o racismo e o sexismo, a importância da autodenominação e autoidentificação. As pessoas pretas/negras, de acordo com Lélia, precisam dizer os seus nomes e sobrenomes para que o sistema branco e o racismo não as nomeiem como quiserem (BAIRROS, 2009). Assim, inspirado nessa prática que dialoga com o que Fanon (1968) considera como uma perspectiva de descolonização, inspiro-me e assumo determinadas posturas para conduzir o processo de desenvolvimento desta pesquisa.

Em contraposição à normalidade colonialista que ainda nos formata enquanto sujeitos para vivermos na contínua condição de colonizado, e nos distancia da possibilidade de olharmos para dentro a partir de olhares dignos de humanidade, reivindico o direito de enunciar a minha própria história. Para isso, é essencial a premissa de que a enunciação da história das pessoas deve ser priorizada a partir do seu próprio ponto de vista. Destacar determinados aspectos da minha própria história permitirá compreender a própria pesquisa: motivações, contextos influenciadores, múltiplos sentidos mobilizadores, concepções de mundo orientadoras e as constantes inquietações nas quais consideramos caminhos de potência para a reflexão e a transformação.

A apresentação desta investigação é precedida, portanto, da apresentação das vivências do pesquisador enunciada por ele próprio. Os episódios que aqui serão narrados foram selecionados para demonstrar a tecitura das nossas relações sociorraciais, especialmente, os fatos e perspectivas que contribuíram para a minha formação enquanto pessoa e militante a favor e da busca do reconhecimento da humanidade em toda e qualquer pessoa, e que me forjaram o docente e o pesquisador em contínuo ato de transformação. Sendo assim, destacarei os vários espaços por onde andei, abordarei algumas relações com outras pessoas e instituições, tudo isso partindo da concepção de que pessoas, histórias, projetos de vidas e de sociedades estão a se

relacionar e desenrolando numa complexa encruzilhada – produtora de desestabilidades e (des)localizações.

Filosofia(s) africana(s). O ato de escrita-enunciação, a escrevivência (EVARISTO, 2020) da minha história, apresenta sentidos encruzilhados na complexidade das percepções que transbordam a pobreza da lógica do individualismo. É impossível falar de si dentro de uma exclusividade individualista, pois a noção de pessoa que aqui é mobilizada, permite apenas compreendê-la a partir da dimensão relacional com as demais pessoas, se a condição de humanidade for plenamente reconhecida. Embasado no pensamento dos povos Xhosa e Zulu (NOGUERA, 2011), considero que todo ato que se centra nas histórias de vida de pessoas, deve-se fazer mirando o cerne das experiências: a coletividade. Portanto, acrescento que as minhas vivências aqui apresentadas refletem e são reflexos das vivências de muitas outras pessoas, de tempos passados e presentes, dentro de diferentes contextos sociais, ou seja, são registros da minha Escrevivência, de acordo com Conceição Evaristo (2020).

Tempos. Lembro-me dos tempos de infância e adolescência, num bairro negro e periférico da cidade de Salvador, o quanto a rua, especificamente, onde sempre vivi e atualmente ainda vivo, era um território de formação coletiva. A rua compunha um importante papel educador para muitas pessoas. Era lá que aprendíamos via observação e pela dimensão prática, os sabores e dissabores da vida. Os bons sabores da minha infância eram sentidos em comunhão entre as muitas crianças, todas negras. Desta forma, a rua era o nosso espaço de imaginação, de criação, da (re)produção de expectativas e do gozo das muitas experiências que no futuro seriam apenas possíveis de acessá-las e senti-las por meio da memória, como agora.

Famílias. Pertencente a duas famílias com perfis e processos educativos diferentes, pude, ao longo da minha vida, andar e caminhar nos trilhos desses dois universos afetivos. Minha família paterna é de ascendência negra, composta majoritariamente por familiares de pele mais pigmentada, em sua maioria, mulheres negras. Nesse ambiente, regado de muitos exemplos não anunciados e explicitados que eram de bases africanas, me constituo um homem negro forjado na égide do cuidado. A força, a sensibilidade, a observação e a atenção para e com as outras pessoas foram alguns dos elementos ofertados pelas mulheres negras da minha família e que hoje se faz necessário registrá-los, pois são cenas do retrato da minha vida e que implicam as minhas experiências profissionais.

A família materna é muito diversa e ainda tem muito a se conhecer. Seria difícil apresentar um perfil único desse meu lado familiar, que foi formado a partir de relações entre pessoas brancas, negras e indígenas, cujas encruzilhadas são marcadas pela invisibilidade das experiências daquelas pessoas que não conseguiram ascender socialmente. Aquelas que cresceram economicamente transformaram-se em modelo a ser seguido, ganhando visibilidade e solidificando as suas experiências nas relações das memórias da família. A vivência em uma família racialmente diversa, demonstrava, desde cedo, os lugares de quem é quem na sociedade onde vivemos, as pernas e os braços que facilmente alcançarão a dignidade do viver sem muitos percalços, imprimindo nos familiares não brancos correntes que, insistentemente, estarão a amarrá-las.

O ato de observar, bastante estimulado ao longo da minha trajetória devido a minha timidez, permitiu que, paralelo à visão atenta do meu entorno, principalmente, dos contextos nos quais eu tinha contato, fosse nutrida também a dimensão da sensibilidade. Tornei-me uma pessoa sensível às condições do ambiente e ao comportamento das pessoas. Um ser sensível é compreendido aqui como nutrido de potencialidades dispostas para serem exercidas de acordo aos lugares, as investidas externas e às sujeições, interpelações projetadas para aquilo que o externo pretende o que nós sejamos, operadas a nível estrutural.

Apredo a sensibilidade como um rito formado por vários sentimentos que deságuam nos nossos corpos de forma variada conforme o contexto de experiência de cada sujeito. Essa sensibilidade-rito me incorpora individualmente e orchestra, conforme as relações interpessoais e as múltiplas instituições que nos formam, agregados de sensações humanas necessárias para se viver neste nosso mundo. Se construir como uma pessoa forte para resistir a nossa dura realidade social como pessoa negra, camuflar os sentimentos, ora porque é uma prática negada às pessoas do gênero masculino ou pelo fato das pessoas negras terem aprendidos a conviver com o fardo da exposição de emoções, foram e são alguns elementos constituintes do meu rito-sensibilidade. Outros elementos também presentes são a necessidade de mobilizar de modo central o afeto e a ética sobretudo nas relações entre as pessoas negras, politizando as nossas relações ao compreender que, em meio às muitas dores presentes nas nossas histórias, podemos regar com muitas águas-lágrimas os nosso caminhos rumo a fertilização e a potencialização das nossas experiências individuais e coletivas.

(Homo)afetividade. Outra experiência formadora do meu rito-sensibilidade é a sexualidade cruzada à minha dimensão de vivências enquanto homem preto. Homem cis preto gay, esse é um lugar onde chegam e saem expectativas de gênero e sexualidade dentro do arcabouço de papéis sociais normativos amparados pela lógica da cis-heteronormatividade conduzidos também por muitas questões raciais. As dimensões de gênero e sexualidade operam sobre o meu corpo de forma racializada, colocando-me em contextos de negações existenciais por conta de experienciar, também politicamente, os desejos abomináveis da homoafetividade e da não adequação do meu corpo para o saciamento da objetificação e hipersexualização das taras coloniais racistas.

Em meio aos contextos de violência e violação do meu corpo preto gay, me (re)construo diante da necessidade de transcender a permissibilidade afetiva branca/colonial/heteronormativa/cristã, e caminhar rumo à construção e consideração da possibilidade de amar outros homens pretos semelhantes a mim e às outras pessoas pretas de outros gêneros como uma forma política de recondução das nossas existências. O amor, seja como tecnologia afetiva-sexual entre pessoas pretas independentes do gênero, ou como tecnologia de ajuntamento e coesão entre o nosso povo, deve ser cada vez elegido como uma das tecnologias de reorganização e reorientação das nossas caminhadas pretas no mundo.

Religiosidades e espiritualidade africana e afro diaspórica. Durante a infância fiz parte de uma comunidade religiosa de denominação espírita e no final da adolescência, descobri a possibilidade de cultuar a espiritualidade e a ancestralidade de origem africana. Compreendo que as vivências e os cultos da nossa espiritualidade africana não devem ser apenas restritos às importantes instituições religiosas, principalmente, o candomblé na sua variedade de diversidade.

É do lugar de uma pessoa preta que possui histórico familiar de cultos religiosos de origem africano, não iniciado em nenhuma religião, mas que entende a importância de estar próximo e de defender os espaços institucionalizados de religiosidade de matriz africana num país racista e genocida como o Brasil. Por opção política, aqui nesta dissertação irei dialogar, preferencialmente, sobre determinados aspectos também pertencentes às religiões de matriz africana a partir da dimensão filosófica e de alguns elementos cosmogônicos africanos que nos permitem outras formas de ler, compreender e intervir no nosso mundo.

Pessoa-Espelho. Entendo-me reflexo das muitas imagens projetadas e em projeção produzidas devido aos contextos históricos e as interpelações culturais

incidadas sobre as pessoas negras, também refletindo os desejos e as imagens desenhadas nas lutas-mandingas das minhas e dos meus antepassados. Faço a opção consciente pela identificação com essas últimas imagens, sabendo que o projeto colonial contemporâneo perturbará, sempre que puder, as nossas leituras sobre o mundo e sobre os grupos, no plano coletivo e individual.

Escola-conhecimentos. A minha relação com o ambiente escolar sempre foi de muita vontade de estar, permanecer e explorar ao máximo possível os conhecimentos em (trans)formação. Amante dos estudos desde muito cedo, nos anos iniciais era apaixonado pelos números e nas séries finais passei a me encantar com as humanidades. Transformei-me num sujeito amante do trânsito entre as ciências naturais e as humanas, motivo este que me deixou por muito tempo em dúvidas em relação a qual área/profissão seguir. A escola, principalmente, no ensino médio, ofereceu-me um rico e poderoso conjunto de experiências para que o mundo pudesse ser lido de maneira muito crítica. Isso foi imprescindível para a minha escolha profissional e para os passos futuros que daria na vida.

Quilombos Educacionais<sup>1</sup>. A minha educação escolar foi radicalmente desestabilizada pelos quilombos educacionais. Lembro que no último ano do ensino fundamental II, membras e membros do Instituto Cultural Steve Biko estiveram na escola onde eu estudava, apresentando o projeto Oguntec e convidando-nos para participar do processo seletivo para o ingresso na instituição. A Steve Biko é uma organização parida no ano de 1992, na cidade de Salvador, em uma das ladeiras do Pelourinho, por estudantes universitários negros e negras inconformadas com a baixíssima presença de pessoas negras nas universidades.

Fiquei super encantado com a instituição e com o projeto do qual me candidatava para participar, o Oguntec, no qual consegui a aprovação. Oguntec é um termo nascido a partir da junção das palavras Ogum e tecnologia. Ogum, para nós, africanos e africanas em diásporas e pertencentes às religiões de matriz africana, é um dos orixás cultuados e representante do poder da forja dos metais, prática antiga desenvolvida no continente africano (MACHADO, 2014), por isso também uma representação africana no campo das técnicas, das tecnologias e da produção de conhecimento.

---

<sup>1</sup> Atualmente estou como professor de química e também coordenador pedagógico do Quilombo Educacional Gbesa, um espaço de educação virtual que atua com o objetivo de preparar estudantes negros e negras das escolas públicas para ingressarem nas universidades.

Steve Bantu Biko (1946-1977). O instituto cultural que leva o nome desse importante intelectual e ativista sul-africano, assassinado covardemente pelo supremacismo branco, foi o marco para a minha (re)formatação existencial. Comprometida com a educação para as relações étnico-raciais desde os anos de 1992, com o fortalecimento da autoestima das pessoas negras e com as rupturas ontológicas desenvolvidas no seio de nossa sociedade com profundas marcas coloniais e racistas, “a Biko”, carinhosamente como nos referimos à instituição, consegue redirecionar caminhos, mudando o curso das águas de muitas pessoas negras. Redirecionou a minha existência enquanto uma pessoa negra, orgulhoso e ávido por conhecer mais e mais as nossas origens africanas.

Na Biko, temos a oportunidade de estudar com professores e professoras negras e mergulhar nas profundezas do componente “Cidadania e Consciência Negra”. Conhecer e (re)perspectivar o legado africano e afro-diaspórico no campo das tecnologias, como era a proposta do projeto Oguntec, trouxe para um jovem negro outras maneiras e possibilidades para viver a vida futura. É nesse espaço que é despertado em mim o desejo e a prática de luta em prol da melhoria da vida do nosso povo. É o lugar responsável pela minha escolha em seguir a carreira acadêmica e a área das ciências naturais, a Química.

Fui iniciado pela Biko no campo das disputas políticas e ideológicas, tornando-me ativista e defensor de uma existência preta ativa. Embora, já nesta época de término do ensino fundamental, já tivesse participado de movimento estudantil, a Biko, ao apresentar as outras histórias, as nossas verdadeiras histórias, incidiu ativamente na transformação da minha consciência, formando-me negro e com desejos de mudanças. Essa iniciação é o marco do tornar-me negro.

Universidade. O ingresso na Universidade Federal da Bahia, no curso de Química, inicialmente, com a pretensão de ser bacharel, aconteceu, entre muitas coisas, devido à preparação do pré-vestibular oferecido pela Biko. Piso os pés na UFBA sabendo dos desafios enfrentados pelas pessoas negras para permanecerem nesse espaço, munido dos saberes africanos e afro diaspóricos conscientemente aprendidos na Biko. Pouco identificado com as relações no Instituto de Química, as dinâmicas diárias da minha formação inicial estavam estruturadas pelas lógicas hegemônicas, fortemente voltada para a manutenção dos *status* sociais e dos lugares de privilégios de uns e subalternidade de outras. Reações a casos de racismo e comunhão entre estudantes e docentes pretas são algumas das experiências vivenciadas durante a formação inicial.

Sem conseguir me encaixar e me sentir pertencente ao ambiente do curso de Química, transito bastante pelas matas e outros espaços da universidade. Particpei de vários eventos acadêmicos, mesas e palestras que tinham como temática as relações étnico-raciais e esses foram importantes contextos formativos. Conheci muitas intelectuais negras, grupos de pesquisas liderados por docentes negros e produções teóricas com as diferentes temáticas articuladas às questões étnico-raciais. As andanças externas ao Instituto de Química, local onde não se debatia essas questões, trouxe um importante agregado de saberes, misturando práticas políticas e epistemológicas que foram essenciais para a minha formação profissional e como pesquisador.

Capoeira. Em busca de frequentar espaços acolhedores na universidade e ansiando por vivências em bases africanas, retornei à prática de capoeira angola, na Escola de Dança, momento essencial para a minha formação profissional e permanência no ambiente acadêmico. A capoeira com o seu princípio da comunhão, não somente permitia a reconexão com a minha ancestralidade, promoveu laços afetivos com outras pessoas pretas que também degustavam o dissabor de vivências universitárias excludentes e violentas. Foi na capoeira também um dos meus primeiros momentos com a docência. Antes de assumir em espaços escolares turmas como professor de química, já tinha sido professor de capoeira em alguns momentos. A capoeira junto à formação universitária e a minha passagem (retorno) a Steve Biko me formaram professor de química.

Ilusões-descobertas. Contrário e resistente aos processos pedagógicos que permearam a minha educação escolar e projetando o fraquíssimo interesse pela área da licenciatura, fenômeno social comum em nosso país, inicio o curso de química desejando atuar na área industrial. Percebo, já no primeiro semestre, pouca afinidade pelo campo industrial, que também se apresentava em decadência com relação à absorção de químicos e químicas, ou seja, perspectiva futura de inserção no mercado dificilmente aconteceria. Além, principalmente, de ter o primeiro contato com a área de Ensino de Química já no segundo semestre, e me tornar instantaneamente seduzido pelo campo da educação, especialmente a científica. A compreensão da educação enquanto prática social já nesse ano inicial de curso me fez desejar com mais intensidade ser professor de química.

Tornar-se professor (negro) de química. Finalmente, identificado com a área da licenciatura em química, aos poucos passo a compreender os processos históricos, econômicos, culturais e políticos em torno da construção e atuação do profissional da

educação. A dimensão racial demonstra, não explicitamente, o seu papel de estruturação também na constituição profissional, determinando, ou melhor dito, buscando limitar quais profissões podem as pessoas negras ocuparem ou não. “Você, estudante de química?”. “Ah, deve ser estudante de dança ou história ou sociologia”. “Estagiário de teatro, né?”. “É estudante de humanas, né?!”. “Vai prestar vestibular pra história, né?”.

Desde antes o ingresso na universidade, durante e após a formação inicial para tornar-se professor de química, vivencio contextos interpelativos de negações acerca da possibilidade de atuar como profissional e professor do campo das ciências da natureza. Amigos (as), familiares, professores e professoras na universidade, estudantes e gestão escolares, todo esse conjunto social projetou, em diferentes dimensões, expectativas sobredeterminadas acerca daquilo que um jovem homem negro deveria fazer/ser profissionalmente. O racismo em sua dimensão indizível (KILOMBA, 2019) foi o grande motivador para tais interpelações, reproduzidas a partir das imagens cristalizadas a respeito dos (não) lugares das pessoas negras no mundo.

A despeito dessas imagens construídas sob o viés da negação, que historicamente buscam designar de modo alienante os lugares nos quais os corpos negros devem assumir e serem localizados, prática esta característica do projeto colonial (KILOMBA, 2019), é que decido atuar como professor de química. Decisão, antes de tudo, política, cujo significado foi de operar contrário à negação de tudo aquilo que se esperava que eu viria a tornar ser.

O contexto de formação profissional, enfatizado aqui no campo da educação, em especial à docência, assim como as demais profissões, são estruturadas por complexas dinâmicas que articulam diversos cenários, diferentes protagonismos e emaranhados de mudanças e contradições (TARDIF, 2000). Quando o campo profissional passa a ser analisado a partir de ferramentas teóricas embasadas nos pensamentos de descolonização (FANON, 1967; BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2018; KILOMBA, 2019) desnuda-se a marginalização, a invisibilização, a negação e as estratégias políticas discursivas que atravessam a profissionalização (TARDIF, 2000) das pessoas negras. Observa-se, portanto, a manutenção dos padrões de subalternidade desse grupo social em relação ao exercício profissional.

Professores e professoras formadoras de outras e outros docentes, estudantes da educação básica e gestoras escolares, protagonizaram e ainda protagonizam cenas nas quais o enredo era e é roteirizado pela negação do meu reconhecimento enquanto

professor (negro) de química. A deslegitimidade e a pouca falta de confiança, *a priori*, da minha qualificação profissional configuram-se como percalços presentes no meu exercício profissional. Deste modo, nos anos iniciais da minha atuação como professor (preto) de química muitas interrogações, questionamentos e sentimentos de inadequações puderam ser produzidas e refletidas, as quais destaco a seguir.

Por que, ao longo do meu curso de formação inicial, eu-jovem-negro-periférico não era reconhecido por alguns docentes da universidade como estudante do curso de química, nem mesmo estudante da licenciatura dessa área, campo profissional que apresenta altas taxas de estudantes negros e negras? Por que eu-jovem-preto-periférico desde as minhas primeiras idas nas escolas públicas como bolsista de iniciação à docência ou estagiário de química era reconhecido e interpelado por discentes, em sua maioria negras e negros, *a priori* como “estudante”, mesmo sem estar com o uniforme escolar ou confundido como estagiário das artes ou das humanidades?

Por que eu-jovem-negro-periférico ainda hoje, passados mais de quatro anos do término da graduação, atuando na rede pública de Salvador, ainda sou reconhecido e identificado como professor de artes e nunca como professor de química ou física ou matemática ou biologia? Por que eu-jovem-preto-periférico não pareço ser professor de química?

Em inspirações às indagações realizadas por Kilomba (2019) ao questionar as imposições coloniais na academia, na produção do conhecimento de modo geral e nas produções científicas, continuo a questionar: quem é reconhecido como alguém que possui conhecimento químico? E quem não é? Quem está no centro das representações docentes em química? E quem não está? Esses tantos questionamentos só foram possíveis de serem elaborados devido à necessidade de centralizar, do ponto de vista analítico e reflexivo, as vivências de um professor (negro) de química, amparadas entre vazios e lacunas nas experiências profissionais.

As cenas, brevemente aqui relatadas e algumas delas expressadas por meio de questionamentos, nas tentativas de aprisionar a construção das minhas identidades enquanto professor (negro) de química, sedimentaram os caminhos profissionais centrados nas dimensões da perda e do escondimento. Perda, por estar, sistematicamente, em constante confronto com as representações e imagens coloniais (KILOMBA, 2019) que me deslocalizam ante os lugares sociais, em especial, o profissional/ docente, aguerridamente decidido para atuar.

A perda deve ser compreendida como a impossibilidade de escolher ser um profissional docente da química e atuar profissionalmente sem ser (des)qualificado ou (des)considerado simplesmente por emanar os atributos físicos e culturais da negritude. A falta de reconhecimento profissional por parte das outras pessoas e as representações profissionais externas designadas sobre mim que não condizem com as minhas próprias representações, configuram esse contexto da perda.

Existe um conjunto de práticas não explícitas que atua articulado com a dimensão da perda e incide contra esse não reconhecimento profissional, que nunca teve o seu caráter motivador enunciado e explicitado. As palavras, as expressões corporais, os gestos e os estranhamentos que, insistentemente, estruturam o meu fazer profissional são muito bem (re)conhecidos por nós, pessoas negras, conscientes dessas tramas sócio-históricas, cujo fio orientador tem nome e se chama racismo.

Às escondidas, sem nunca ser mencionado, tampouco escancarado como o causador primordial, o fenômeno do racismo consegue se camuflar por meio de outras roupagens, ao passo que organiza determinados comportamentos relacionais presentes no campo profissional. Esse escondimento, casado com a perda, produz um excelente agregado de situações marcado por silenciamentos recorrentemente presentes em minha trajetória profissional.

Todos esses enredos, as cenas compartilhadas, as relações interpessoais apresentadas, as vozes interpelativas novamente ecoadas, as vivências profissionais que antes encontravam-se cravejadas e restritas ao meu acesso pessoal, sendo aqui, agora, externadas e compartilhadas, forjam o contexto dessa pesquisa. As experiências pessoais que constituem a minha história de vida, em destaque para as experiências profissionais docentes e as vivências decorrentes de ser um homem negro, compõem o mote de instigação e de sensibilização para a investigação e as elaborações teóricas aqui tecidas.

O ponto de partida e, também de chegada é a vida, ou melhor, as vidas. A realidade aqui apresentada como a motivação da pesquisa, embora tenha sido destacada por meio da narrativa em primeira pessoa, ou seja, a minha história, nunca foi e poderá ser vivida de forma isolada. A premissa básica ontológica aqui defendida é a impossibilidade de considerar que a existência e a vida apresentam sentido restrito às experiências individuais (NOGUERA, 2014; OLIVEIRA, 2016). O mundo é um complexo natural, social, histórico e cultural, constituído por um vasto número de pessoas que estão em constante relação entre si e com o próprio mundo. Deste modo,

quando as experiências individuais são colocadas em posição de análise, é importante evidenciar que não estamos apenas focalizando na vida dessa ou daquele indivíduo sem considerar as muitas outras pessoas que as antecederam ou as pessoas com as quais tiveram ou têm algum tipo de relação.

Aqui, experiências individuais refletem o conjunto de práticas culturais circunscritas nas encruzilhadas, que promovem fluxos existenciais que atingem as pessoas de maneiras distintas, conforme os seus grupos de pertencas e posições sociais. Portanto, histórias pessoais não devem ser compreendidas apenas como reclamações íntimas e sim como relatos localizados resultantes das grandes estruturas sociais (KILOMBA, 2019).

África-Diáspora (OLIVEIRA, 2016), periferias, relações intra e inter-raciais familiares, relações homoafetivas, relações inter raciais nos espaços de construção e atuação profissional, quilombos educacionais (CARDOSO, 2006), Jenipapo-Urucum<sup>2</sup>, práticas coletivas educacionais de ruptura dos imaginários de inferiorização das pessoas negras, movimentos negros, movimentos estudantis, religiões de matriz africana, ancestralidade (OLIVEIRA, 2016). Instituições públicas e privadas de educação básica, administração pública da rede básica de ensino, universidade branca, grupo de pesquisa liderado por intelectuais negras (hooks, 1995) e docência em química. Esses são alguns dos lugares imbricados de contextos que forjaram e foram basilares para o processo de construção das minhas identidades racial e docente, que se encontram em constante movimentação e produção.

A importância de se fazer o reconhecimento dos lugares pelos quais a minha trajetória individual-coletiva se desenvolve num *continuum*, enquanto pessoa autoidentificada como homem negro professor de química, está alicerçado na perspectiva de que múltiplos contextos se entrecruzam para produzir pessoas que deverão ter determinadas posturas diante da realidade. É a partir dessa multiplicidade de atravessamentos e (des)encontros, na qual se compreende aqui como sendo uma encruzilhada contextual, o lugar de inspiração e da mobilização do desejo de mergulhar nesse nosso processo investigativo. A encruzilhada não é apenas o lugar de cruzamento e produção de sujeitos, é também um terreno fértil para teorizações, tensionamentos e surgimento de outras produções epistêmicas (RUFINO, 2019).

---

<sup>2</sup> Embora o termo seja uma união de duas palavras de origem indígena com significados ancestrais e identitários para muitos desses povos, me refiro a um Pré-Vestibular virtual voltado para a preparação de mulheres indígenas de todo o Brasil, no qual eu sou professor de química e tenho a oportunidade de construir e fazer parte de um espaço educacional que agrega uma multiplicidade de povos originários.

Nesse sentido, localizar-se na encruzilhada possibilita analisar a atual realidade docente como um processo em constante dinamismo e abalada por diferentes sentidos. Desde aqueles que seguem concepções históricas acerca do que se espera da docência, àqueles que surgem em resposta organizada às práticas educacionais excludentes, responsáveis pela continuidade de projetos coloniais. Estar em exercício docente nos diferentes espaços educacionais permite se localizar, refletir e atuar em projetos educacionais muitas vezes em total divergência, ou seja, é caminhar na encruzilhada, impulsionando-se e nutrindo-se das fertilidades teórico-práticas no campo da educação.

Alimento-me dos mais variados sabores e dissabores que o atual cenário educacional tem proporcionado a nós, professoras e professores, com ênfase para aquelas e aqueles da área da química, para teorizar acerca das nossas próprias atuações profissionais. Esse cenário é marcado por discursos institucionais reguladores e sufocantes que visam suprimir a nossa autonomia docente. Segue vigiado e assediado pelas crenças e ideologias religiosas que contaminam os currículos e os saberes profissionais (TARDIF, 2000) com muita facilidade, além de historicamente seguir em consonância com o projeto político colonial de manutenção das hierarquias raciais.

Desde o processo de formação inicial fiz a decisão de buscar, dentro dos limites dessa formação e das ausências no currículo, articular o ensino e aprendizagem em química com as questões étnico-raciais. Assim, passei a estudar sobre a Lei 10.639 (BRASIL, 2003) e sua aplicabilidade no Ensino de Química, o que resultou na produção de um material didático como produto do trabalho de conclusão de curso (TCC). A partir das andanças e do contato com as produções teóricas da área da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), encontrei-me diante de ricos materiais orientando novas rotas de possibilidades curriculares, bem como pesquisadoras e pesquisadores da área que me foram verdadeiras inspirações para a continuidade na vida acadêmica.

O interesse para a elaboração de materiais didáticos configurava-se como uma das grandes demandas e urgência para a efetivação da referida lei (NOGUERA, 2014; SANTOS, 2021). A produção teórica no campo da ERER, ao se voltar para solucionar a escassez desses materiais, contribuiu significativamente para ampliar o acesso de professores e professoras às muitas possibilidades de levar para o chão da escola, em qualquer área do conhecimento, o conteúdo da lei articulado com os conteúdos específicos da sua área de atuação. Desta maneira, um dos focos das abordagens da ERER estava direcionado para os processos de ensino e aprendizagem, tanto de

conteúdos escolares quanto dos demais saberes necessários para a formação plena e crítica do corpo estudantil.

E os corpos docentes? Como as pesquisas no campo da EREER focalizavam estes grupos? A preocupação com os docentes era apenas em estarem conscientes teórica, política e metodologicamente para o cumprimento da lei? Para além de docentes impulsionarem e despertarem o processo de construção de identidades étnico-raciais não alienadas do corpo estudantil, a teorização no campo da Formação de Professores e Professoras também admite ser necessário discutir a construção das identidades desses e dessas profissionais?

Qual o lugar que as múltiplas identidades que encruzilham/articulam as experiências docentes ocupavam na pesquisa da área de formação docente? Como a categoria social raça e as violências racistas estavam sendo teorizadas nessa área? É possível e permitido que docentes se formem e se forjem profissionais por meio de processos formativos que invisibilizam a raça e o racismo como fatores presentes e influentes na sua atuação profissional? À medida que produzia o TCC, os questionamentos e o interesse no aprofundamento das situações envolvendo a docência e suas afetações com e nas relações raciais aumentavam.

A partir das minhas próprias experiências raciais e profissionais, dos desejos e encantamentos pela área do Ensino de Química e a fascinação com processos educacionais, principalmente após debruçar-me na história da educação brasileira pavimentada e radicalizada pelas atuações dos movimentos negros, resulta esta dissertação.

### **3 HISTÓRIAS, CONCEPÇÕES E OS CRUZOS NOS MUNDOS**

Lanço-me nas formulações radicais praticadas nos territórios que foram profundamente transformados pelos fenômenos históricos dos últimos cinco séculos, em especial, o que miticamente foi chamado de “descoberta do Novo Mundo” e a diáspora africana como fontes de compreensão da realidade tal qual se apresenta nos tempos atuais. Somente elas não explicam as complexas relações do mundo atual, porém, é a partir delas que as engrenagens que sustentam as nossas relações foram moldadas. Estes dois acontecimentos acrescidos do Iluminismo provocaram o estabelecimento de uma

nova ordem social, um novo projeto civilizatório designado como modernidade (MALDONADO-TORRES, 2018).

O mundo moderno se constitui diante de um conjunto de abalos praticados em nome do estabelecimento dessa nova civilização que possui a premissa da fixação de determinadas prioridades. Uma delas é a noção de humanidade, drasticamente perturbada e, autoritariamente, interdita, que passou a estruturar as relações nesse mundo. A humanidade, centralizada na figura do ser humano, tinha como associação direta de representação hegemônica a imagem do homem. O homem, apresentado pelo artigo definido masculino e no singular, ganha notória exclusividade e se apossa com todas as forças sobre o mundo e tudo o que nele existe. A posse, é uma das características fundacionais da civilização moderna, cujo ato acontece em inúmeras direções e dimensões.

De acordo com Maldonado-Torres (2018, p. 30), “a modernidade ocidental é comumente entendida como a época da mais avançada forma de civilização em comparação a outros arranjos sócio-culturais, políticos e econômicos que aparecem como menos civilizados, não civilizados, selvagens ou primitivos”. A modernidade, assim sendo, instaurou e cindiu o mundo a partir de diferentes escalas de humanidades. Nesse sentido, repito a pergunta feita por Ailton Krenak (2019, p.12), “somos mesmo uma humanidade?” e formulo tantas outras: quais são os marcadores que compõem o estatuto de humanidade? Quem tem autoridade na definição deste estatuto? Quais as consequências e usufrutos para os grupos legitimados como humanos, aqueles possuidores de humanidade? E para aqueles considerados sub-humanos? Esses questionamentos devem ser basilares para a compreensão dos mundos.

O encontro dos europeus com os povos originários e habitantes das terras das palmeiras, a partir do século XVI, ocorreu mediante a régua de escala de humanidade fabricada pelos próprios estrangeiros. De um lado, tinham-se os povos civilizados, os povos europeus, e do outro estavam os primitivos, os selvagens e os incivilizados, os povos donos da terra foram considerados como atrasados. A criação fantasiosa produzida pelos europeus foi utilizada para justificar a expansão do projeto civilizatório moderno que visava transformar os selvagens em civilizados.

A ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível. Esse chamado para o seio da civilização sempre foi justificado pela noção de que existe um jeito de estar aqui na Terra, uma certa verdade, ou uma concepção de verdade, que guiou muitas

das escolhas feitas em diferentes períodos da história (KRENAK, 2019, p. 11).

O controle dos corpos em sua máxima expressão, desde a modificação da forma de pisar no seu território sagrado, a terra, e as inversões com relação às próprias concepções do mundo, foram destruídas e reprogramadas. Isso pode ser compreendido a partir do retrato analítico proposto por Daniel Munduruku acerca de como ocorreu o encontro entre os povos originários e os europeus:

Foi uma relação impositiva regida pela violência tanto secular quanto religiosa. Ambos os olhares negavam humanidade dos povos indígenas porque traziam consigo uma noção de tempo e trabalho calcado no mito judaico-cristão, que pregava que o homem deveria dominar a natureza, submetê-la a seus caprichos e tirar dela tudo o que pudesse. Negavam, assim, a possibilidade destes povos terem construído uma cosmovisão baseada na unidade corpo/mente/espírito, pois isso jogava por terra a doutrina do poder cristão do rei e da igreja (MUNDURUKU, 2009, p. 23).

A modernidade se consolida como poderoso projeto de destituição ontológica mediante ao exercício de violências físicas, simbólicas, psicológicas e espirituais. Os corpos dos povos originários passaram por rigorosos processos de desincorporação, desencantamento e aculturação. A conversão dos corpos originários classificados como primitivos em corpos dóceis e civilizados, ocorreu por meio do processo de cristianização e do destroçamento e partição dos corpos dos povos originários em diferentes dimensões (MUNDURUKU, 2009; RUFINO, 2019). A noção de temporalidade fortemente ressignificada e a desfamiliarização em decorrência da alienação em relação à natureza que deixa de integrar o complexo referencial de humanidade concebido por esses povos, passando a servir aos caprichos e ganância dos europeus (KRENAK, 2019) são exemplos de violências e de condutas constitutivas do ideário de civilidade.

A modernidade é um projeto civilizatório amalgamado às relações coloniais, tornando-se colonial desde o seu nascedouro com o processo de colonização das terras das palmeiras, às Américas (GROSGOUEL, 2017; MALDONADO-TORRES, 2017). A civilização moderna transformou a noção de tempo que passou a ser linear em detrimento do princípio de circularidade entre o tempo passado, o presente e o futuro. Saqueou a natureza para fins de acumulação de riquezas e construção dos impérios modernos europeus. Agiu simbolicamente na renomeação dos territórios, na implantação da cruz e da bandeira de Portugal como política de negação, de esquecimento e produção de imaginários coletivos amputados das bases civilizacionais

nativas, promovendo um efetivo massacre dos povos da terra (GAMBINI, 2000 citado por MUNDURUKU, 2009).

Em relação aos povos africanos, durante os séculos XVI até o final do XIX, tiveram as suas vidas, histórias, conhecimentos e culturas sequestradas pelos europeus para trabalharem forçadamente nas terras das palmeiras, conhecem amargamente as nefastas facetas de um estado de guerra. A escravização africana foi um processo essencial para a efetivação das políticas expansionistas e coloniais dos europeus. A desterritorialização dos corpos traficados, abate físico, cultural e psicológico, imposição de bases civilizatórias e a elaboração de políticas que operam na continuidade de morte produzida sobre alguns corpos, são outras configurações da atmosfera de guerra.

A guerra colonial, como toda guerra, tem apenas um único vencedor — os colonizadores e seus territórios de origem. Diferentemente das guerras onde é comum morrer pessoas de ambos os lados que estão em disputa, na guerra colonial apenas um grupo específico é abatido em massa – o colonizado. O mundo colonial é o mundo da cisão, é constituído por dois mundos inseparáveis. Em cada um deles vivem as pessoas colonizadas e as pessoas colonizadoras, cada qual no seu mundo. O mundo dos colonizadores é extremamente delimitado quanto à construção e as expectativas de como cada um desses grupos, colonizador e pessoas colonizadas, devem viver. No mundo colonial as vidas são profundamente endereçadas conforme o seu estatuto ontológico – colonizador/humano/civilizado e pessoa colonizada/sub-humana/selvagem (FANON, 1968; 2008).

O mundo colonial tem amarras com o número dois. Embora esse mundo tenha como uma das principais características a produção de um duplo, não é uma relação horizontal entre os dois mundos, é um duplo perspectivado pelo antagonismo e pela dicotomia. Alguns dos exemplos de associações de duplicidade paridas e frequentes nesse mundo: inferior/superior, primitivo/civilizado, cultura/natureza, razão/emoção, corpo/mente, ser/não-ser, eu/nós, eu/outro, individualidade/coletividade, branco/negro, indígena/branco, local/global, universal/particular, sujeito/objeto, objetividade/subjectividade, escrita/oralidade, deus/diabo, cristão/pagão, bem/mal, oriente/ocidente, bonito/feio, anomalia/saúde, perfeito/imperfeito (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2018; RUFINO, 2019).

A política de efetivação da colonização – o colonialismo – se constrói a partir do momento em que o encontro entre os diferentes grupos humanos se transforma em uma

política de engolimento, de morte e de assimilação de um grupo sobre o outro. Césaire (1978) afirma que não existe contato na colonização, apenas relações de dominação e submissão, e a transformação do colonizado em manso, servo e ajudante. As pessoas colonizadas são os instrumentos de trabalho e operam à base do chicote e da exaustão.

A violência é uma das dimensões constitutivas do colonialismo. Sem a violência não existiria colonização. Todos os processos de desincorporação pelos quais foram submetidas as pessoas colonizadas passaram pela violência. Para Fanon (1986) e Rufino (2019), o projeto de dominação colonial é exacerbadamente concentrado na violência. A coisificação das pessoas colonizadas foi autorizada e realizada por meio da violência, assim como a própria coisificação é uma violência. A violência é o fundamento objetivo e subjetivo que abarca de algum modo aqueles e aquelas que vivenciou ou ainda vivencia a atmosfera colonial. Como nos diz Fanon (1968), a violência informa e opera as existências de quem coloniza e de quem é colonizado no mundo colonial.

A assimilação, a catequização, a mercantilização, a ciência, a educação, a universalização, a legislação e vários outros processos e instituições nascidos a partir das lógicas da modernidade são operacionalizados pela e para a violência. Em cada canto onde há oxigênio, água e demais componentes essenciais para a sobrevivência humana e demais seres vivos, a violência se presentifica de alguma forma. Chegamos onde estamos porque de algum modo nos forjamos na violência.

Diante desse contexto colonial e da construção do mundo moderno, a raça é um dos pilares da sustentação desses dois abalos históricos (GROSFOGUEL, 2019; MALDONADO-TORRES, 2019). O mundo colonial é racializado, afirma Fanon (1968). A racialidade é um dispositivo constituído na modernidade ocidental (CARNEIRO, 2005). A raça é uma categorização definidora de humanidade, utilizada para classificar os diferentes grupos de (sub)humanos e é uma das responsáveis por configurar o mundo tal qual vivemos e conhecemos. As violências produzidas durante a colonização e a modernidade, e, atualmente, são fundamentadas na ideia da raça e os resultados produzidos a partir desse construto.

Os usurpadores da modernidade ocidental e colonial, os europeus, apresentaram durante os últimos três séculos diferentes concepções sobre o significado e a construção da ideia de raça. Dotado do poder epistêmico de construir e desconstruir conceitos, significados e confundir os sentidos das suas aberrações praticadas contra todos e todas não-europeus, a noção de raça passou por reformulações desde as empreitadas

científicas com as teorias racialistas elaboradas pelo racismo científico de cunho biologicista (MUNANGA, 2003). Adiante, elaboraram-se compreensões sobre a raça a partir da perspectiva que a considerava como fenômeno organizador das relações estruturais e de dominação da sociedade, passando também pela tentativa da negação dessa categoria, discurso ainda presente em muitos meios atualmente.

Um dos grandes estudiosos do processo de constituição das raças, Kabengele Munanga (2003), apresenta as diferentes formulações semânticas, espaciais e temporais do conceito de raça, que teve origem no campo da zoologia e da botânica, usado para classificar a diversidade de seres vivos conforme os critérios de semelhanças e diferenças. Deste modo, as características morfo-biológicas apresentam-se como o conjunto de análise pelas quais os grupos de animais e vegetais eram categorizados.

A partir do século XVIII e no século XIX, o conceito de raça é utilizado para operacionalizar a diversidade humana. De acordo com determinadas características físicas dos indivíduos como a cor da pele, a cor dos cabelos e dos olhos, tudo isso resultado da concentração da proteína melanina no corpo, bem como a forma do cabelo, do nariz, dos lábios e do crânio, existiriam diferentes grupos raciais. Portanto, atributos físicos foram designados para diferenciar e classificar as raças humanas, associando de maneira política e científica, qualidades culturais, intelectuais, morais e psicológicas dos indivíduos conforme o grupo racial (MUNANGA, 2003).

O conceito de raça aqui mobilizado está de acordo com as formulações de Munanga (2003), para quem é imprescindível conceber a raça enquanto categoria sociológica determinante da realidade social, política e cultural, e não como mera caracterização de ordem biológica construção biológica. Comumente, os traços fenotípicos são convocados para o cenário das relações étnico-raciais, podendo ser operacionalidade para legitimar os processos de dominação e exclusão ou mesmo como atributos de referências políticas para afirmação positiva de pertencimentos étnico-raciais. A raça tem profundos efeitos nas estruturas, relações e imaginários sociais e “foi a sombra presente do pensamento e na prática das políticas do Ocidente, especialmente quando se trata de imaginar a desumanidade de povos estrangeiros – ou a dominação a ser exercida sobre eles” (MBEMBE, 2018, p. 18).

A noção de raça a partir do prisma da ótica biológica é responsável pela formulação de um hábil, violento e complexo sistema de desumanização e dominação que é o racismo (MUNANGA, 2003). O racismo constitui-se como a efetivação prática desse fantasma que é a raça. O racismo opera na continuidade das experiências

históricas coloniais, mantendo as hierarquias dos diferentes grupos humanos e operando na estabilização da superioridade das pessoas brancas sobre todas as outras pessoas. Deste modo, sendo um sistema engendrado na lógica da dicotomização dos seres humanos, brancos e brancas/superiores de um lado e todos os outros grupos/inferiores de outro, o racismo incide profundamente na própria noção de ser e na dimensão ontológica, promovendo às pessoas negras ao estatuto de incompletude humana (CARNEIRO, 2004), bem como aos demais sujeitos não brancos.

Kabengele Munanga afirma que o racismo

[...] seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, lingüísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo a qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são conseqüências diretas de suas características físicas ou biológicas (MUNANGA, 2003, p. 7-8).

Grada Kilomba (2019) interpreta o racismo como sendo um dispositivo discursivo, constantemente em reatualização de suas práticas, no cotidiano, lido ainda a partir da metáfora do fantasma temporal, ou seja, é um arquiteto de práticas e violências do tempo colonial, mas que no presente, ganha novos contornos, mantendo-se assim a sua continuidade ideológica. A fantasmagórica categoria da raça e seus efeitos sobre as vidas, o racismo, produzem tecnologias ideológicas que organizam as relações de dominação e controle dos corpos, desde as divisões trabalhistas, as epistemologias, a educação, a saúde, religiosidade, concepções subjetivas e construções de identidades (GROSGOUEL, 2018). Enfrentar, organizadamente, para não sucumbir às políticas moderno/coloniais é um ato praticado desde sempre por africanos, africanas e os povos originários. O enfrentamento via política de resistência é essencial para a garantia das nossas existências.

### **3.2 Enfrentamentos e (re)inscrições das vidas nas/pelas encruzilhadas**

A reação é uma dimensão também constitutiva do mundo moderno/colonial. A não visibilidade das múltiplas e efetivas práticas de enfrentamento contra as violências

desse mundo, dos nossos mundos, protagonizadas pelos grupos considerados como os Outros, ou sub-humanos, os não-seres, é por si uma própria forma de violência. Se, para compreender a realidade na qual estamos inseridos é imprescindível a reflexão acerca das engrenagens da modernidade e da desumanização colonial, tão necessário se faz também trazer as inúmeras experiências contra a colonização que configuraram verdadeiras resistências e percalços aos (in)civilizados europeus.

Invertendo a linearidade temporal e evocando as experiências atuais para chegarmos às experiências passadas, a terra em que hoje pisamos, pavimentada de derivados do petróleo, é palco de inúmeras práticas e políticas contra coloniais (SANTOS, 2015). O termo “contra colonial” formulado pelo mestre quilombola, Antônio Bispo dos Santos, o “Nêgo Bispo”, pode ser mobilizado quando se pretende referir aos “processos de resistência e de luta em defesa dos territórios dos povos contra colonizadores, os símbolos, as significações, e os modos de vida praticados nesses territórios” (SANTOS, 2015, p. 48). Desta forma, em cada esquina onde se derruba uma cachaça e oferece alimentos às entidades africanas e afro diaspóricas, consideramos como uma prática contra colonial<sup>3</sup> (RUFINO, 2019).

Em cada corpo dos povos indígenas, politicamente pintado de jenipapo e de urucum e colorido com o seu cocar, que marcha no centro político administrativo do Brasil, Brasília, para reivindicar a demarcação de suas terras, denunciar os racismos ambientais praticados por mineradoras ou para escancarar a política genocida perpetrada pelo próprio Estado (TERENA; DUPRAT, 2021) é atravessado pelo espírito de resistência às políticas coloniais ainda em curso. Em cada marcha de mulheres indígenas, como a que aconteceu em setembro de 2021, na capital do Brasil, reunindo mais de 4 mil mulheres de 150 povos diferentes, acampando e marchando em defesa dos direitos dos povos indígenas, dos seus territórios e memórias, e rechaçando o Marco Temporal (APIB, 2021), temos uma exímia prática a favor das vidas e radicalmente contra as políticas anti-indígenas e coloniais do atual governo.

Os quilombos, em suas várias manifestações temporais (NASCIMENTO, 1985) desde Palmares, século XVI – XVII, e os que se constituíram ao longo do tempo como os terreiros de candomblé, as escolas de samba, as organizações políticas negras do século XX, a capoeira, o maracatu e várias outras organizações protagonizadas por

---

<sup>3</sup> A grafia desta palavra utilizada aqui na dissertação resguardará a escrita proposta por Nêgo Bispo dos Santos (2015), uma vez que os sentidos deste termo serão mobilizados e inspirados pelas filosofias desse mestre quilombola.

pessoas negras que buscam assentar e preservar as memórias e as práticas africanas e afro diaspóricas, são exemplos de mandingagens<sup>4</sup> contra as políticas anti-africanas/negras coloniais temporalmente contínuas no Brasil (RUFINO, 2019). Em cada corpo preto consciente das histórias de lutas dos seus e das suas antepassadas, corpos estes que produzem dentro e fora da academia os mais diversos conhecimentos comprometidos com ações contrárias ao projeto de massacre dos nossos corpos, não-brancos, residem e praticam atitudes contra coloniais. Em cada corpo preto consciente da história de luta de seus e suas antepassadas, que produzem dentro e fora da academia os mais diversos conhecimentos comprometidos com tudo aquilo contrário ao projeto de massacre aos corpos pretos, reside ali atitudes contra coloniais.

Findado o século XIX, período em que, formalmente, extinguiu-se as relações de dominação portuguesa sobre o nosso território e sobre a posse dos corpos das pessoas escravizadas, as amarras e as engrenagens dos mais de 300 anos desse período não deixaram de existir e continuam a estruturar as dinâmicas sociais brasileiras. Pelo contrário, a lógica colonial, insistente e sistematicamente, por meio de outras roupagens, produziu um país apaixonado pelas memórias e práticas coloniais. O estado de violência como estratégia de efetivação da política de subjugação dos povos colonizados, segundo Fanon (1968) continua a dominar a vida nacional mesmo após a superação do estágio reconhecidamente colonial.

Em contextos nos quais há a emergência em colocar no centro os paradigmas coloniais e os seus reflexos para a produção de mundos cindidos, a encruzilhada se coloca como uma tecnologia elaborada a partir dos pressupostos africanos e afro-diaspóricos (RUFINO, 2019). O corpo, lugar primeiro das investidas coloniais, profundamente modificado em sua fisicalidade e conseqüentemente, desajustado ao que tange o seu posicionamento no mundo, foi e ainda é o alvo pelo qual as políticas coloniais conseguem efetivar os seus projetos. Assim, o corpo é uma profícua encruzilhada e um complexo território de fazimentos e desfazimentos.

A encruzilhada é um ponto, entre tantos pontos que a constituem, de onde saem, chegam, ficam, estremeçam, revigoram, se transformam, morrem e nascem os múltiplos sentidos e as diferentes formas de concepções das vidas. Produzir na encruzilhada o que

---

<sup>4</sup> Termo usado na capoeira para designar movimentos de corpo durante o jogo-dança-luta, que apresenta um sentido relacionado à característica própria de cada corpo em sentir a energia mobilizada durante a prática da capoeira. Pode representar também a possibilidade de enganação e manipulação corporal durante o jogo com fins de atacar o oponente. É nessa última possibilidade e intencionalidade que o termo em destaque é incorporado ao texto.

quer que seja, principalmente, nesse nosso caso, uma dissertação acadêmica, requer um árduo e trabalhoso exercício de (trans)formações e (re)formulações. A palavra encruzilhada pode apresentar multiplicidade de sentidos conforme o contexto em questão. Pode ser lida como o ato do cruzar ou atravessar, indicar que diferentes coisas, diferentes pensamentos ou diferentes ações podem se encontrar ou acontecer simultaneamente ou até mesmo como um termo que designa modelagem de lugares, pessoas, políticas e histórias.

Quando se expande o termo encruzilhada para o plural, encruzilhadas, expandem-se também os sentidos. As encruzilhadas são lugares onde se deve estar com o arsenal sensorial em estado ativo, pois muitos dos acontecimentos relevantes do passado e do presente se desembocam e se interpenetram nesses lugares, que são antes de tudo os caminhos das possibilidades. A reflexão teórica aqui promovida é inspirada em Rufino (2019), em sua obra *Pedagogia das Encruzilhadas*, que apresenta um complexo pensamento cruzado por saberes, poéticas, políticas, filosofias e sentidos paridos nas experiências africanas e na diáspora.

Incorpora(n)do o signo Exu, primado ético e filosófico praticado nas vias do inacabamento, contrário à política de escassez, de despotencialização e de mortes promovidas no mundo colonial aos corpos não brancos, Rufino (2019) aponta para a necessidade dos desfazimentos dos nós coloniais com o propósito de criar outras poéticas de ser, de encarar e produzir sobre/no mundo. O imacumbado teórico nos inspira a repensar outras rotas de produção de seres e de saberes ao potencializar a compreensão da encruzilhada e de Exu como ofertadores de processos de restituição ontológica e epistemológica.

Os aspectos ontológicos problematizados nas vias das encruzilhadas fazem enfrentamentos às noções coloniais produzidas sobre os diferentes grupos de categorias de humanos: aqueles que controlam e dominam a vida, e os outros, possuidores de meia-vidas para serem controladas e exauridas dos seus máximos sentidos de existências. Diante de um violento contexto de guerra física, simbólica, psicológica e ontológica produzida pelo colonialismo, pautado por mentiras, e dos binarismos fetichizados, e designado para reduzir a complexidade das vidas humanas, a encruzilhada se inscreve como política de reinvenção do ser, profícuo lugar para o desmonte das injustiças praticadas pela destituição ontológica, fóbicas à diversidade humana (RUFINO, 2019).

A encruzilhada, o lugar da ética, da política e poeticamente encantada e atada por Rufino, é também onde nascem os mundos — encruzilhadas-mundos. Nesses mundos-encruzilhados opera-se a partir da pluralidade em contraposição à universalidade. São regidos pela ambivalência ante ao uno/fixo, sendo as incertezas lugares comuns e contrários às certezas, e a desordem como princípio de alcance para a ordem. É o lugar onde a reação e a resistência operam em oposição à violência, dimensão fundacional da civilização moderno/colonial, além de possibilitar caminhos para a prática de giros e rolês desestabilizadores das mentiras e ataques infundados sobre as histórias das sociedades.

Baseando-se nos princípios exusíacos, ou seja, no signo Exu, Rufino (2019, p. 91) afirma que a base da sua reflexão são os seguintes princípios: “[...] linguagem, comunicação, movimento, possibilidade, ambivalência, inacabamento, imprevisibilidade, transgressão, corpo e dinamismo”. Evoco mais uma vez o mesmo autor para explicitar a importância de exorcizar os significados normatizados pelo cristianismo e pelo mundo colonial que consideram exu como diabo, responsável pelas mazelas e desgraças do mundo. Aquele que é considerado adorador da maldade, cujo símbolo é o falo ereto e portanto, representante da degradação moral e da impureza espiritual.

A noção de encruzilhada está fortemente vinculada ao conceito de diáspora africana, como acrescenta Luís Rufino:

[...] a perspectiva de que os fluxos transatlânticos não se encerraram com o fim dos comércios humanos, ou seja, do regime escravagista. A diáspora africana é um empreendimento inacabado que continua cotidianamente a traçar fluxos e travessias, configurando a formação de uma rede de *encruzilhadas*. A encruzilhada potencializa a compreensão das experiências de deslocamento, nos favorecendo a pensar esses trânsitos, fluxos ou travessias como possibilidades de constantes recriações das culturas [...] A encruzilhada de Exu atravessada pela noção de diáspora transgride a produção de não presenças, de subalternidades e violências por parte do colonialismo, para a emergência de possibilidades, reinvenções e mobilidade (RUFINO, 2019, p. 106).

Os modos, as formas e as práticas de construção dos conhecimentos, sempre concebidos no plural, possuem um importante destaque epistemológico e um verdadeiro desafio para aquelas e aqueles que vislumbram se nutrir da encruzilhada como horizonte epistêmico de transgressão às noções de saber/ser. Para isso, é importante destacar uma categoria central da pedagogia das encruzilhadas: o cruzo (RUFINO, 2019). O ato de cruzar como possibilidade de pensar o mundo prioriza os fluxos e os movimentos entre

as diferentes lógicas e modelos de racionalização da realidade para a promoção da reinvenção das vidas e de tudo o que delas se produzem.

Averso ao modo de organização do mundo colonial, amparado pela fixação da unicidade e combatente de tudo, todas e todos que escapam dessa caixa de singularidade, o *status* epistemológico do cruzo visa libertar os conhecimentos das amarras do modelo único sistematicamente operacionalizado pelo Ocidente. Assim,

“O que se propõe não é a negação ou ignorância das produções do conhecimento ocidental e dos seus acúmulos, tampouco a troca de posição entre o Norte e o Sul, entre o colonizador e o colonizado, entre os eurocentrismos modernos e outras opções emergentes (RUFINO, 2019, p. 37).

A tática epistêmica versada nas encruzilhadas é a esculhambação das lógicas modernas/ocidentais como estratégia de produção do novo, aponta Rufino (2019). O alargamento das possibilidades é um dos resultados obtidos através do cruzo, pois permite diálogos e confrontos teóricos e metodológicos inter paradigmáticos, desmontando as máximas da universalidade em afirmação de modelos e perspectivas diversas, plurais e constituídas por diferentes elementos e dimensões para se conhecer os mundos (RUFINO, 2019). Apontar, desfigurar e transformar os esquemas de produção de conhecimentos autoritários, monológicos, monorracionais e epistemicidas (CARNEIRO, 2005) são práticas encruzilhadas.

Destacar a influência do poder nos construtos epistemológicos é outro ato que deve ser praticado nas encruzilhadas-mundos devido às relações de legitimidade/ilegitimidade e validade/invalidade dos conhecimentos produzidas no mundo moderno/colonial a partir das vinculações entre ser-poder-saber (RUFINO, 2019). Os projetos de conhecimentos paridos nas encruzilhadas devem estar comprometidos com a valorização e potencialização das vidas, principalmente, as vidas-alvos do contínuo processo de dominação e exploração colonial, que produzem por meio de diferentes arcabouços filosóficos e culturais múltiplas vias de se posicionar e ler o mundo.

Cruza-se o monorracionalismo para a emergência das perspectivas polirracionalistas; cruza-se o monoculturalismo para a abertura dos caminhos da interculturalidade; rompe-se com a monocultura de um tempo linear para a expansão de múltiplas temporalidades; rompe-se com um modelo de ciência desencantada para a positivação dos conhecimentos a partir do encantamento da ciência. Assim, transgride-se uma perspectiva monoepistêmica para se lançar em um horizonte pluriépistêmico (RUFINO, 2019, p. 94).

Acionar e operar na encruzilhada é um convite para expandir as nossas limitadas percepções sobre o(s) mundo(s), a(s) vida(s), história(s), e pessoas vivendo e atuando no

muitos contextos que se cruzam e afetam as suas experiências. É ainda, a permissão de se lançar no contínuo movimento de entrelaçamento dos tempos e das diversas experiências culturais, mirando em horizontes cujo o alvo é o encantamento da(s) vida(s) (RUFINO, 2019). Portanto, o cruzo é uma tática metodológica que engloba também entrelaçamentos de perspectivas ontológicas e epistemológicas diferentes, buscando-se a produção de movimentos que gerem novas e diversas formas de compreensões e (trans)formações no(s) mundo(s) e na(s) realidade(s).

## **4 IDENTIDADES DOCENTES E IDENTIDADES RACIAIS**

### **4.1 Processos de construção das identidades**

Identidades aqui nesse trabalho são consideradas como complexos fenômenos que envolvem histórias, culturas, saberes, disputas, imagens, verdades, poder, resistências e mudanças. Por estar circunscrita no plano social e ser mediadora dos múltiplos aspectos envolvendo as pessoas e os seus respectivos grupos de compartilhamentos de experiências e de pertencimentos, as identidades apresentam uma variedade de significações conforme a temporalidade histórica e socioespacial. Assim, diferentes grupos produzirão diferentes perspectivas acerca do fenômeno em questão, cabendo-lhes aqui trazer alguns (des)entendimentos sobre esse fenômeno a partir da teorização produzida por alguns teóricos e teóricas que discutem duas das expressões das identidades focalizadas nesta dissertação: as identidades raciais e profissionais docentes.

Reconhecendo a polissemia do termo identidade e seus múltiplos usos nos variados contextos, é imprescindível destacar determinadas premissas para o trato do tema em questão, premissas estas concernentes às concepções de mundo mobilizadas e filiadas nesta pesquisa. As identidades discorrem acerca das construções existenciais e ontológicas das pessoas, devendo ser interpretadas a partir da ótica da pluralidade, da situacionalidade temporal e histórica, dissociadas de determinismos de qualquer natureza. Além disso, devem estar relacionadas à mutabilidade, incertezas, reelaborações e interesses provocados por uma infinidade de contextos. As identidades são importantes guias para as nossas caminhadas existenciais nos diferentes mundos,

sendo referências importantes nas trajetórias particulares/pessoais, assim como são pontos de ancoragens na modelação dos processos de identificação coletivas e sociais.

Santos (2005) faz uma análise das variadas abordagens conceituais produzidas acerca do fenômeno das identidades, afirmando existir um extenso panorama crítico que perpassa as diferentes áreas do conhecimento, mas que existe um elemento em comum às abordagens – a dupla relação entre identidade singular/individual e a identidade para o outro/social. Sem a pretensão de fazer um resgate das diferentes concepções de como as identidades são construídas, destacam-se algumas produções importantes que desenvolvem essas abordagens, a exemplos de Rubens (1988), no ensaio intitulado “Teoria da identidade”, o próprio texto de Santos (2005) – “A construção social do conceito de identidade profissional” e o texto “Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores”, de Farias e Souza (2001).

Visto que as identidades possuem múltiplas significações conforme o tempo histórico e as relações de interesses a serem dinamizadas, como é o exemplo das identidades como organizadoras políticas e jurídicas das nações modernas, estando vinculada enquanto critério definidor da nacionalidade (RUBEN, 1988). Do ponto de vista do contexto de uma nação, dos aspectos legais e oficiais, a identidade assume um caráter numérico, sendo um conjunto de números identificador e ao mesmo tempo diferenciador dos indivíduos pertencentes à determinada nação (DUBAR, 2020). Algumas das abordagens no campo psicológico tratam as identidades a partir da dimensão intrapsíquica, centralizando a dimensão interna ao individual (SANTOS, 2005).

Aquilo que permite identificar, singularizar, diferenciar e posicionar as pessoas em grupos sociais de pertencimento e compartilhamento de experiências comuns foram e são utilizados para compreender o fenômeno das identidades. Para esta dissertação são os estudos do campo da socialização os referenciais utilizados para conceber as identidades como fenômenos sociais, que sofrem influências de ordens psíquicas e socioculturais (SANTOS, 2005). Dentro dessas abordagens, Clara Santos (2005) destaca uma variedade de autores como Henri Tajfel, para quem:

O processo de identidade é um processo dinâmico de interação entre, por um lado, as características individuais, consciência e os construtos organizados do sujeito e, por outro, as estruturas físicas e sociais e os processos de influência que constituem o contexto social. A construção da identidade pessoal aparece, assim, definida como um locus de influência psico e sociocultural que recebe e organiza as diversas mensagens transmitidas pelos diversos contextos e suas sobreposições (SANTOS, 2005, p. 125).

A partir do panorama apresentado por Santos (2005), o campo de estudos das relações entre identidades e socialização, operacionalizado por teóricos da sociologia e da psicologia, posiciona no mundo social as (des)construções identitárias produzidas pelas e/ou sobre as pessoas. É a partir do cruzo entre as tramas subjetivas, (im)posições objetivas (re)produzidas pelas estruturas e instituições sociais e as dinâmicas culturais, que resulta o terreno para se produzir, compreender e refletir sobre as identidades. Consoante com Claude Dubar, que aqui será utilizado como uma importante referência teórica para analisarmos as construções das identidades, principalmente, as profissionais, concordamos que:

Todas as identidades são denominações relativas a uma época histórica e a um tipo de contexto social. [...] “a identidade ‘cultural’ de um grupo qualquer nunca é nem ‘natural’ nem dada a priori, mas construída por ações individuais e coletivas. Todas as identidades, coletivas e pessoais, são assim consideradas em processos históricos e contextos simbólicos (DUBAR, 2020, p. XXI).

Dubar apresenta a possibilidade do tratamento das identidades a partir de uma teorização sociológica que não considera apenas as imposições das instituições nos processos de identificações que as pessoas fazem sobre diferentes dimensões que as constituem. O caráter individual/pessoal também é considerado nas tratativas sobre a construção das identidades, assim como as relações de estabilidade e instabilidade presentes cada vez mais nas sociedades atuais em decorrência de múltiplas mudanças sociais (DUBAR, 2020). Destarte, “a identidade nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 2020, p. 136).

Segundo Dubar (2020), as identidades são produzidas pelo movimento constituído pelas dimensões biográfica e relacional. A dimensão relacional, referente às relações sociais, mais especificamente as relações entre as pessoas, um (Eu) e as demais pessoas (Nós/Outros), é interpretada por Dubar (2020) como sendo uma dinâmica ao mesmo tempo inseparável e problemática. É inseparável porque a identidade para si (dimensão biográfica) está implicada nos modos como as outras pessoas nos enxergam, nos interpretam e nos reconhecem, como pode ser visto no excerto em que Dubar explicar acerca da inseparabilidade e dos problemas que isso acarreta:

[...] nunca sei quem sou a não ser no olhar do Outro. Problemática, dado que a “experiência do outro nunca é vivida diretamente pelo eu... de modo que contamos com nossas comunicações para nos informarmos sobre a identidade que o outro nos atribui... e portanto, para nos forjarmos uma identidade para nós mesmos (DUBAR, 2020, p. 135).

Ampliando essa noção problemática proposta por Dubar, é importante agregar novos elementos e interpretações inspiradas nas críticas dos pensamentos de descolonização. Nessa perspectiva, o “Outro<sup>5</sup>” não é apenas uma pessoa diferente ou o conjunto de pessoas diferentes do Eu. A diferença, outro elemento também constitutivo do processo de construção das identidades (SILVA, 2014; WOODWARD, 2014), é mobilizada e apelada dentro de contextos sociais estruturados pelo colonialismo, sendo responsável na produção e manutenção de desigualdades, relações de poder e imagens alienantes. Além de não conseguirmos acessar as mesmas experiências vividas pelo outro, existem profundas relações de dominação e controle permeando o movimento relacional Eu/Outro. Isso acarreta em laços de submissão e imagens distorcidas e turvas de identificações tanto do Eu quanto do Outro, devido às hierarquias ontológicas utilizadas para conceber a(s) humanidade(s) presente(s) neste contexto.

Nessa linha de compreensão, Kilomba (2019) traz a noção de “objeto” e as tentativas de objetificação das vidas, tratativa constituinte dos modelos de sociedades coloniais, que reduzem a pluralidade de formas de vidas à meros objetos reduzidos nas relações de poder. Assim, as identidades “são retiradas da sua subjetividade e reduzidas a uma existência de *objeto*, que é descrito e representado pelo dominante” (KILOMBA, 2019, p. 15-16).

Compreendo esse excerto do pensamento de Grada Kilomba como uma tentativa de demonstrar que nas sociedades coloniais, no ato fundante de redução e esvaziamento da humanidade dos grupos diferentes daquele outorgado como grupo dominante/colonizador/superior, há a retirada da subjetividade dos grupos colonizados, relegando-os à condição de objeto, portanto, de não humano. Esse ato de retirada de subjetividade é a prática de desumanização imposta no mundo colonial aos grupos colonizados. O(s) dominante(s), grupos colonizadores, manipulam, descrevem, dissecam e descartam os objetos, grupos colonizados ao seu bel prazer. As implicações diretas para o processo de construção das identidades das pessoas colonizadas é a dependência e incorporação muitas vezes alienadas das representações impostas pelo colonizador.

---

<sup>5</sup> Uso a grafia “Outro” para manter o termo utilizado nos escritos de Claude Dubar (2020) e mantereí ao longo desse texto essa grafia, mesmo conhecendo e considerando legítima a crítica produzida por Kilomba (2019), que diz que este termo é carregado de relações de poder e violências reproduzidas na língua portuguesa, pois generifica, exclusivamente, para fazer menção ao gênero masculino, impedindo a sua extensão para a diversidade de gêneros conhecidas.

As identificações que as pessoas (colonizadas) fazem de si, das demais pessoas que estão também no mesmo processo de dominação e dos colonizadores estão limitadas à atmosfera de condições controladas pelos próprios colonizadores. Desta forma, os processos de identificação das pessoas colonizadas muitas vezes são espelhadas e inspiradas nas mesmas identificações dos colonizadores ou almejam se aproximar das condições materiais e subjetivas, confortavelmente, usufruídas pelos colonizadores. As identidades das pessoas colonizadas muitas vezes são as identidades produzidas e arquitetadas pelos colonizadores.

Dubar (2020), distanciando-se da perspectiva moderno-colonial-neoliberal da centralidade do eu reduzido ao apelo individualista e egocêntrico para entender a construção das identidades, afirma que somente o movimento entre dois processos heterogêneos é capaz de possibilitar tal entendimento. “Cada um é identificado por outrem, mas pode recusar essa identificação e se definir de outra forma. Nos dois casos, a identificação utiliza categorias socialmente disponíveis e mais ou menos legítimas em níveis diferentes” (DUBAR, 2020, p. 137).

Nesse jogo de (des)identificações existe o que Dubar chama de “atos” de identificações, que são de dois tipos: atos de atribuição e de pertencimento. Os atos de atribuição visam definir, a partir do outro, os tipos de identificações realizadas pela pessoa de acordo com as influências externas. Os atos de atribuição resultam na identidade para o outro. Nesses atos há o envolvimento da produção de categorias sociais legitimadas por grupos sociais, instituições e seus agentes, atribuídas nas relações sociais de poder e invocadas para que as pessoas as incorporem nos seus processos de identificações pessoais. Dubar (2020) considera os atos de atribuições como sendo relacionais e as identidades para o outro produzidas por esses atos, também concebidas como identidades virtuais.

Os atos de pertencimento são considerados como processos biográficos e concernentes às identidades para si. Nesses atos, a biografia e a história pessoal é o terreno no qual irá se materializar os desejos, interesses e atuações realizadas pela pessoa em consonância ou não às atribuições dos outros. O processo biográfico é alicerçado nas trajetórias individuais associadas às trajetórias sociais, pois se desenrolam e são forjadas nas relações sociais. Para Dubar (2020), é no processo biográfico que residem as identidades sociais “reais”.

Diante do movimento inseparável e problemático dos processos relacional e biográfico, é possível entender que a construção das identidades sociais é marcada por

processos duais, que por sua vez são constituídos por categorias de análises, os atos, propostos por Dubar (2020). O processo relacional ou a identidade para o outro é formado por atos de atribuição, que sinteticamente é compreendido por ações conferidas pelo outro que (tentam) dizer o que uma pessoa deve ser. A identidade para o outro é composta por identidades numéricas, que buscam definir o outro como sendo “único”, a partir da produção de características oficiais identificadoras e diferenciadoras (número de RG, CPF). Além disso, na identidade para o outro existem identidades genéricas formadas por categorias sociais que permitem classificar membros de um grupo social. Todas estas identidades atribuídas pelo outro produzem as identidades sociais virtuais (DUBAR, 2020).

O processo relacional é formado pelas identidades sociais virtuais, que assume a forma de transação objetiva. Nesse processo ocorre entre a proposição de identidades atribuídas e a incorporação de identidades assumidas. Na transação objetiva podem ocorrer os processos de cooperação e conflito, ou seja, reconhecimento ou não reconhecimento das identificações e categorizações propostas pelo outro (outras pessoas e instituições) mediada por meio de experiências embebidas de poder (DUBAR, 2020).

O processo biográfico suporta as identidades para si, que por sua vez são formadas por atos de pertencimento, que está relacionado com as identificações incorporadas e mobilizadas pelas pessoas para que elas mesmas possam afirmar o que elas querem, o que são ou desejam ser. As identidades para si denotam as perspectivas de pertencimento reivindicadas pelas próprias pessoas, também consideradas como identidades sociais reais. No processo biográfico ocorre a transação subjetiva, movimento entre as identidades herdadas e as identidades visadas, ou seja, a relação entre reproduzir e continuar com as identificações já adotadas resultante das tramas sociais, ou atuar de modo a romper com essas identificações na busca de produzir novas identidades. Segundo Dubar (2020), pode-se visualizar o processo biográfico nas experiências de desigualdades sociais à medida que as pessoas podem se identificar ou não com categorias sociais que representam contextos desiguais.

O processo de construção das identidades sociais é caracterizado também pelas dimensões da complexidade e da autonomia. É complexo pelo motivo de ser dual, pois é preciso considerar o contínuo diálogo entre as características e as marcas presentes nos processos relacional e biográfico. Assim como deve-se compreender que a articulação entre esses dois processos confere a natureza autônoma, mas contingencial,

como afirma Dubar (2020, p. 143): a “identidade de uma pessoa não é feita à sua revelia, no entanto, não podemos prescindir dos outros para forjar nossa própria identidade”.

A abordagem sociológica de Claude Dubar permite-nos associar o processo de construção das identidades sociais com a metáfora de um jogo, onde pessoas, grupos sociais e instituições disputam, incorporam, negam, reproduzem, reformulam e estão em busca de produzir novas regras pensando o contexto de um jogo. Essas regras, por sua vez, concorrem e efetivam processos de identificações individuais e coletivas, situados e contingenciados no tempo e nos espaços, orientadores na construção dos projetos individuais e de sociedades forjados nos mundos. Nesse jogo, as instituições sociais são organizadas e sofrem efeitos das atuações de agentes sociais, que são pessoas, que incorporam e se (des)identificam com categorias raciais, de classes, gêneros, sexualidades, profissionais, geracionais, dentre várias. As histórias e as culturas juntas formam a arena onde o jogo de disputas para a construção das identidades acontecem, sendo marcadas, profundamente, por forças desiguais de poder que impedem que as pessoas e instituições disputem equanimemente.

Nessa arena de disputas, muitos elementos se somam na estruturação dos jogos das identidades. Além das histórias e culturas anteriormente citadas, temos a linguagem como organizadora das categorias utilizadas para classificar, definir e (des)identificar as pessoas em determinados grupos sociais. A linguagem passa, continuamente, por processos de construção, tensionamentos, (des)autorização, reconhecimento ou não das pessoas e das instituições.

Dubar (2020) e Woodward (2014) concordam que as identidades possuem uma dimensão espaço-temporal ou histórico-temporal. O cruzo desses dois componentes indica acerca das relações de temporalidades, (re)construções e incertezas que permeiam as trajetórias de vidas pessoais e coletivas das pessoas no decurso das suas histórias. Ao considerar que as identidades informam sobre os processos de (des)identificações, e que estes não apresentam características fixas e imutáveis, ou seja, ao longo do tempo-histórico sofrem alterações ou mesmo negociações conforme a situação, a interpenetração entre passado, presente e futuro deve ser também adicionado no jogo de compreensão das identidades.

O trânsito dialógico entre os tempos, passado-presente-futuro, é fundamental, principalmente, quando se analisa o processo biográfico proposto por Dubar (2020). O processo de construção das identidades para si, marcado pelas experiências e

biografias de vida das pessoas, acontece diante dessa movimentação temporal. As identificações do presente não necessariamente são as mesmas identificações que as pessoas tiveram e fizeram no passado. Assim como nada garante que as identificações futuras serão as identificações do presente. Desse modo, concordo com Woodward (2014) quando afirma que as identidades não são unificadas, nem do ponto de vista da dimensão temporal, tampouco em relação aos sentidos de identidades produzidos por pessoas pertencentes a mesmo grupo social. A heterogeneidade e a pluralidade são outras marcas das identidades.

Maria Augusto (2011) articula a perspectiva temporal à dimensão da memória como elementos imprescindíveis no processo de construção das identidades. Para esta autora, a memória é uma prática temporal individual e social realizada por pessoas. A perspectiva social da memória considera que as experiências do passado lembradas pelas pessoas existem porque em alguma medida remontam vivências acontecidas no e entre grupos sociais (AUGUSTO, 2011). No plano individual, quando pessoas reconstróem as suas experiências do passado a partir da ressignificação das lembranças fragmentadas referenciadas nas práticas socialmente vividas, as memórias individuais (re)construídas são distintas para cada pessoa, pois as trajetórias biográficas são diferentes (AUGUSTO, 2011), bem como as significações individuais das experiências também o são.

Sendo a memória a dimensão articuladora entre as experiências e a temporalidade significada social e individualmente, Maria Augusto diz que

[...] é importante acentuar que a memória é a primeira e mais fundamental experiência que a pessoa sofre em relação ao tempo; ela diz respeito a conexão humana com a perspectiva temporal. Ela é inseparável da vivência, do conhecimento — e da percepção — do tempo como algo que passa. Os indivíduos usam a memória para reconstruir o que vivenciam a partir de interesses do presente. Desse modo, atualizam ou ‘presentificam’ o passado. Também a projeção do futuro é possibilitada por meio dela (AUGUSTO, 2011, p. 53).

A memória, portanto, é fundamental para compreendermos os processos de socialização e (des)identificações, incidindo sobre os sentidos, permanentemente reconstruídos, a níveis individuais e coletivos, do conjunto de experiências necessárias para as produções das identidades. A memória é a garantia das identidades (AUGUSTO, 2011).

As identidades são assentadas no corpo. O corpo é o território sem o qual todo e qualquer processo de socialização e identificações sociais, independente dos sentidos proferidos, não se efetivaria. Não existe identidade sem corpo, nem corpo sem

identidade. As identidades fazem morada nos corpos, que se vestem, se pintam, transvestem, pervertem, subvertem e incorporam a complexa teia social que produz sentidos às existências individuais e coletivas das pessoas. As dimensões anteriormente abordadas que envolvem e são fundamentais nos processos de construção das identidades, cruzam e (re)constróem os corpos, que por sua vez atuam na formação de projetos de sociedades e de mundos.

Os estudos sobre identidades identificam dois tipos de correntes: essencialista e nominalista (DUBAR, 2005) ou construcionista (WOODWARD, 2014). A abordagem essencialista tem como premissas a produção de certezas, o alcance da verdade e a fixação como formas de interpretação das identidades.

O essencialismo pode fundamentar suas afirmações tanto na história quanto na biologia; por exemplo, certos movimentos políticos podem buscar alguma certeza na afirmação da identidade apelando seja à “verdade” fixa de um passado partilhado seja a “verdades biológicas” (WOODWARD, 2014, p. 15).

Essencializar as identidades significa desconsiderar as possibilidades de (re)construção histórica e temporal como fundamentais para os processos de socialização e identificações realizadas pelas pessoas e intermediadas por instituições e estruturas sociais. Quando amparado na biologia, o essencialismo reduz e aprisiona as pessoas, os seus corpos e as suas formas de (des)identificações, quando as impedem de considerar o esquema corporal como território por onde cruzam intencionalidades históricas, imposições científicas e projetos de mundos que visam cristalizar e tornar imutável as ideias sobre corpos, pessoas e grupos sociais. O essencialismo considera que as pessoas e seus corpos possuem lugares predeterminados e características essenciais e imutáveis que as definem (DUBAR, 2005).

Algumas identidades, como as de gênero (WOODWARD, 2004) e as raciais (MUNANGA, 2003), têm como base de referência o corpo e as suas representações biológicas de cunho essencialista para fundamentar e reivindicar tais identidades. Quaisquer concepções que incidam sobre o complexo processo de construção das identidades naturalizando-as, ou seja, considerando-as como produtos biológico-naturais, bem como constituídas pelo conjunto de características físicas corporais (fenótipo) dissociadas das tramas sócio históricas e culturais, podem ser classificadas dentro da abordagem essencialista.

Em contraposição à abordagem essencialista, há um outro entendimento sobre as identidades, chamado de construcionista ou nominalista conforme o autor ou a autora de

referência. Essa abordagem nega a existência de essências definidoras das pessoas. Tal corrente afirma que os processos de identificações são históricos e socialmente construídos diante de contextos fundamentados pelas diferenças e incertezas. As dimensões e os fundamentos sobre as identidades explicadas e desenvolvidas nas páginas anteriores desta dissertação, inspira-se nessa abordagem para compreender as identidades como construções sociais, implica(n)do numa rede de sistemas que atua individual e coletivamente (DUBAR, 2004; 2020; WOODWARD, 2014).

A partir dos fluxos dialógicos entre autores e autoras, e diferentes formas de leituras, apreensões e usos das identidades tecidas nessa primeira parte do presente capítulo, findo esse início de discussões apresentando uma leitura própria acerca do tema das identidades. A noção aqui apresentada mergulha-se nas abordagens dos referenciais teóricos/de mundo que embalam e orientam as escritas e os pensamentos desse trabalho diante do cruzo junto às abordagens conceituais acerca da temática das identidades. O cruzo, ação praticada nas encruzilhadas, permite-nos conceber as identidades também como encruzilhadas. Nas encruzilhadas das identidades, o corpo é alvo de um conjunto de práticas multidirecionais que objetivam formatar e produzir pessoas, coletividades, projetos de sociedades e de mundos.

As identidade(s) escapa(m) à máxima redutora que diz “daquilo que eu sou”, horizonte perseguidor da forma de concepção de mundo moderno/ocidental centralizado no fetiche do apelo ao individualismo, sem considerar os (des)encontros com as demais pessoas. Tornar as identidades como exclusividade da formação, expressões e representações do eu, negligenciando as implicações mútuas de convergências e divergências na relação desse eu com as demais pessoas com as quais compartilham ou não experiências sociais, ou seja, pertencentes ao mesmo grupo social ou não, é impraticável para compreender a complexa dinâmica das identidades. A(s) pessoas(s) no ato das suas identificações, fincadas social e temporalmente, se localizam e são localizadas contextualmente diante de processos de (in)certezas, instabilidades e busca por estabilidades, tudo isso concorrendo para a (re)produção de existências pessoais-coletivas nos mundos.

Fundamentada e assentada no corpo, é no cruzo da multiplicidade de processos históricos, sociais, culturais, ontológicos, epistemológicos, políticos, econômicos, psíquicos e educacionais, a possibilidade para o entendimento dos processos de construção das identidades. São nas encruzilhadas, lugares de possibilidades de (re)produção, afirmação, negação ou reinvenção dos sentidos promovidos e elaborados

por esses múltiplos contextos cruzados que incidem diretamente na vida das pessoas, nos seus corpos e nas suas formas de relacionamentos, desejos e (des)gostos que ocorrem a produção das identidades. De antemão, invoco a noção de corpo(s)-encruzilhadas-identidades justamente para expressar as encruzilhadas como possibilitadoras indissociáveis da ligação corpo(s)-identidades.

Não existem pessoas sem identidade(s), assim como não é possível que as pessoas não sejam atravessadas pelos diferentes dispositivos sociais que permitem ou as impedem de enxergar a si com profunda clareza e compreender as demais pessoas. Nas próximas linhas deste capítulo irei focar no dispositivo racial e nas questões envolvendo o trabalho/emprego e a formação profissional de professores e professoras para que se possam abordar os processos de construção das identidades raciais e das identidades profissionais docentes.

## **4.2 IDENTIDADES RACIAIS**

O Brasil, assim como todos os países alvos do processo de colonização e escravização africana, e os países protagonistas e privilegiados durante esses processos, possuem sociedades, relações estruturais e institucionais engendradas pelos sistemas políticos e ideológicos responsáveis pela manutenção desses processos, que durante o passar dos tempos se reatualizam e reconfiguram-se conformes às demandas do tempo presente. Os conflitos atuais baseados nas heranças coloniais não são exclusivos dos países e continentes colonizados, pelo contrário, fazem parte de uma rede indissociável que envolve tanto as pessoas colonizadas quanto as colonizadoras. Como já informado por Fanon (1968), as experiências coloniais produzem um duplo envolvimento inseparável entre pessoas colonizadas e colonizadoras.

Essa inseparabilidade do ponto de vista ontológico dito por Fanon, demonstra que uma das dimensões constituintes do mundo colonial, a dimensão racial, precisa ser apontada e direcionada para as experiências das pessoas tidas como racializadas, pertencentes ao grupo colonizado, bem como também para a compreensão das pessoas que compõem o grupo dos colonizadores. Traduzindo isso para o Brasil, a raça e os processos de racialização estão e devem estar tanto para as pessoas negras, descendentes de pessoas africanas, e indígenas, como para as pessoas de origem europeia, categorizadas como brancas. Por sua vez, os efeitos desse processo de racialização são

sentidos, vividos e experienciados coletivamente de modo desigual entre os diferentes grupos raciais, estando as pessoas brancas adquirindo vantagens diante desse contexto e os demais grupos em profunda desvantagem.

O processo colonial e escravocrata produziu pessoas e instituições conforme as necessidades históricas desse tempo, fornecendo um conjunto de características físicas, psicológicas, simbólicas, culturais e linguísticas que passaram a traduzir, diferenciar, classificar, identificar e hierarquizar as pessoas de acordo a sua pertença a determinado grupo racial. Os grupos raciais por sua vez, possuíam um conjunto dessas características que as definiam e diferenciavam dos demais grupos. Tais características foram construídas ao longo da história e dependente de cada contexto territorial. Consideramos, portanto, todo conjunto identificador e diferenciador das pessoas associado às perspectivas racializadas, dito de outro modo, relacionado às ideias de raças, como sendo responsáveis pelo processo de construção das identidades raciais.

A identidade racial é um sentimento de identidade coletiva ou grupal baseado em uma percepção de estar compartilhando uma herança nacional comum com um grupo racial particular [...] é um sistema de crenças que se desenvolve em reação a diferenciais percebidos no pertencimento a grupos raciais (HELMS, 1993, p. 3 citado por BENTO, 2014, p. 155).

As identidades raciais são construídas a nível coletivo de acordo com os diferentes modos de produção do processo de racialização dos diferentes grupos raciais. Ellis Cashmore (2000) destaca que o termo racialização apresenta diferentes sentidos, conforme o tempo e o lugar no qual é mobilizado. Segundo o autor, a racialização pode ser vista como um processo político e ideológico no qual diferentes grupos são identificados direta ou indiretamente a partir das suas características fenotípicas reais ou imaginárias, levando-se a descrição, atribuição e identificação de grupos humanos por meio de referências ligadas à raça. Outro sentido atribuído à racialização é mais amplo, e usado quando se busca definir e qualificar um agrupamento humano, suas ações e comportamentos a partir da referência da raça. Desta forma, a racialização possui conteúdos de natureza temporal, histórica, política, científica e ideológica, estando configurando os corpos, as pessoas, os grupos sociais e todas as dimensões da vida social (CASHMORE, 2000).

O pertencimento racial no Brasil, em via de regra, é estruturado a partir da fenotipia, ou aparências físicas, como cor da pele, os traços faciais e corporais (PIZA, 2014). Bernardino (2002) chama atenção para esse aspecto nos contextos de análise e interpretação das identidades raciais, afirmando que estas não podem ser interpretadas

apenas pelos fatores de natureza física-biológica, sendo também importante considerar a dimensão sócio política que envolve discriminações, preconceitos e atingindo todo agrupamento racial. Esse trecho de Bernardino é fundamental para a problematização de alguns aspectos e de confusões que giram em torno das questões raciais no Brasil e que portanto, se fazem essenciais compreendê-las, uma vez que penetram e estruturam toda e qualquer relação presente em nossos territórios.

As categorias raciais não são dados objetivos da realidade, são construções sócio históricas e expressam as relações de dominação do Estado, bem como permeiam as relações de poder entre os diferentes grupos raciais (NASCIMENTO; FONSECA, 2013). Um desses dados que, aparentemente, apresenta sentidos biológicos, é a cor das pessoas, pois é um dado que emerge das leituras atreladas à aparência física, mas que ganha sentidos múltiplos amparados por perspectivas científicas, resultando em influências de ordem psicossocial. O Estado brasileiro por meio dos censos, que ocorrem desde a segunda metade do século XIX, tem sido um dos responsáveis por configurar os elos entre a cor das pessoas e as respectivas raças, promovendo fronteiras e diferenciações entre os diversos grupos étnico-raciais (NASCIMENTO; FONSECA, 2013)

Por isso, a cor é um importante referente às ideias de raça no Brasil, tanto que muitas das nossas relações raciais são discutidas a partir do par “raça/cor”. Posicionada dentro de contextos sócio culturais, a cor das pessoas ultrapassa a dimensão direta das nossas visões, escapando das insuficiências bioquímicas e ao mesmo tempo do expressivo espectro cromático que brasileiras e brasileiros atribuem a si e aos outros. A cor das pessoas está além da concentração das biomoléculas melaninas, responsáveis pela tonalidade escura e enegrecida da pele. As características de natureza bioquímicas são interpretadas dentro do contexto social, passando a compor as tramas sociais ditas e não ditas que se amparam de algum modo à noção de raça e cultura.

Nascimento e Fonseca (2013) destacam a importância de atribuir ao sistema cor/raça no Brasil o caráter político. No contexto de diferenciação das cores, que por sua vez implica na associação à diferentes raças, são produzidos também diferentes valores culturais e simbólicos, demarcando diferentes papéis e funções sociais conforme a identificação racial promovida pela cor. Assim, a cor define os territórios e limita as suas fronteiras, existindo, desta maneira, lugares específicos para as pessoas de acordo com o seu pertencimento racial (NASCIMENTO; FONSECA, 2013).

Edith Piza e Fúlvia Rosemberg (2014) afirmam que o padrão contemporâneo de

classificação racial no Brasil tem sido preferencialmente fenotípico, sendo a cor um dos quesitos mobilizadores desse processo. A cor é uma abstração definida pela combinação de uma multiplicidade de traços físicos corporais (formato do nariz, da boca, tipo e cor do cabelo) e origem regional, utilizado desde a segunda metade do século XIX pelo Estado para classificar racialmente a população brasileira (PIZA; ROSEMBERG, 2014). A partir dos usos sociais e políticos associados à cor das pessoas, ou seja, a partir da tonalidade da pele, elaborou-se um conjunto de classificações e diferenciações de grupos humanos articulado com outros traços físicos, sendo portanto a cor da pele um dos importantes signos informadores da raça.

É no cenário de cruzo dos aspectos bioquímicos, das disputas de ordem política, das hierarquizações sociais baseadas no quesito raça/cor que as identidades raciais são construídas, tensionadas e politizadas a partir das complexidades em volta do corpo e da corporeidade das pessoas. Ambiguidades, (in)definições, violências e violações, racismo, super afeições, prisões, genocídios, epistemicídios, desejos, beleza, feiura, riqueza, roubos, (des)credibilização, privilégios, fomes, educação, profissionalização, afetos, poder, comoção e asfixia são dimensões, comportamentos e ações vivenciados nas sociedades que são penetrados e moldados pelas diferentes perspectivas de racialização, estando, de algum modo, implica(n)dos no processo de construção das identidades raciais.

Por questões metodológicas e por se tratarem das temáticas de investigação da pesquisa, discutiremos as identidades raciais das pessoas negras e brancas. Para simplificar a menção dessas identidades raciais, usarei em alguns momentos os termos negritude e branquitude para se referir às identidades raciais das pessoas negras e brancas, respectivamente. Visto que dentro de um mesmo grupo racial há diferentes perspectivas e identificações raciais, o que resulta em diferentes identidades raciais dentro de um mesmo grupo racial (MUNANGA, 2020), reafirmo que o princípio da pluralidade, tanto intragrupo como em grupos raciais diferentes, é fundamental para os entendimentos e análises das identidades raciais.

### **4.2.1 Identidades Raciais Negras**

Ao longo da história dos últimos séculos, muitas coisas foram ditas, reivindicadas e impostas sobre as existências das pessoas negras. Kabengele Munanga

(2020), em sua obra “Negritude: usos e sentidos”, problematiza as identidades negras e nos fornece perspectivas a serem consideradas quando o assunto versa sobre a negritude. Munanga (2020) destaca que o processo de construção das identidades nasce a partir de duas dimensões: uma objetiva, que consiste nas características culturais, linguísticas; e outra de ordem subjetiva, indicando as maneiras pelas quais os grupos se definem e são definidos pelos demais grupos.

O cruzo entre essas duas dimensões, também consideradas por Munanga como identidade objetiva e identidade subjetiva, complexifica o entendimento acerca das identidades negras, assim como produz a pluralidade de identidades raciais dentro do mesmo grupo racial negro. Nesse sentido, Munanga nos provoca, no mesmo momento em que nos convida para reconhecer as diferentes perspectivas identitárias raciais que podem existir entre as pessoas negras.

Se o processo de construção da identidade nasce a partir da tomada de consciência das diferenças entre “nós” e “outros”, não creio que o grau dessa consciência seja idêntico entre todos os negros, considerando que todos vivem em contextos socioculturais diferenciados. Partindo desse pressuposto, não podemos confirmar a existência de uma comunidade identitária cultural entre grupos de negros que vivem em comunidades religiosas diferentes, por exemplo, os que vivem em comunidade de terreiros de candomblé, de evangélicos ou de católicos, etc. em comparação com a comunidade negra militante, altamente politizada sobre a questão do racismo, ou com as comunidades remanescentes dos quilombos (MUNANGA, 2020, p. 11).

O excerto citado anteriormente, demonstra uma perspectiva de identidade negra ancorada na premissa da pluralidade, devendo-se considerar os diferentes referenciais que sustentam as identificações elaboradas e significadas pelas pessoas negras, conforme os diferentes contextos culturais, religiosos, as diferentes experiências baseadas nos territórios, dentre outras variáveis. Corroborar com esse pensamento de Munanga é um forma de contraposição às tentativas de homogeneização das diversas experiências, consciências e perspectivas que podem surgir referentes aos significados de ser uma pessoa negra, promovidas pelo sistema moderno colonial. Destacar que as identidades negras não são idênticas é uma prática contra colonial de concepção de identidade negra.

Munanga (2020) considera três fatores essenciais para a construção de identidades individuais e coletivas: históricos, linguísticos e psicológicos. As combinações entre esses três fatores oferecem diferentes possibilidades de identidades culturais individuais e coletivas, sendo que esses fatores podem interagir plenamente entre eles ou mesmo não se encontrar presente na caracterização das identidades em questão (MUNANGA, 2020). Para este autor, o fator histórico é o mais importante

dentre os outros fatores, porque a história é “ o cimento cultural que une os elementos diversos de um povo através do sentimento de continuidade histórica vivido pelo conjunto de sua coletividade” (MUNANGA, 2020, p. 12).

Por meio das histórias e da consciência dessas histórias, é possível que os grupos possam se conceber enquanto povo, a partir de sentimentos de coesão e solidez que a história permite construir quando se possibilita reencontrar-se com as memórias e experiências passadas do seu grupo de origem (MUNANGA, 2020), presentificando-as sob novas roupagens e sentidos e transmitindo-as para as gerações futuras. A história é um elemento de constituição ontológica (FANON, 1968) e não por acaso o sistema colonial escravocrata operou no afastamento e destruição das referências históricas e culturais das pessoas africanas escravizadas (MUNANGA, 2020). A consciência que se tem desse passado apresenta diferentes sentidos entre as pessoas negras, podendo ser uma consciência mais forte como as elaboradas pelos grupos militantes ou vivenciadas nas práticas das religiões de matriz africana, ou mais fraca, diluída pelas necessidades emergenciais de sobrevivência, que desemboca numa identidade mais direcionada pelos dispositivos econômicos (MUNANGA, 2020).

O fator linguístico é expressado de maneira a manter vocábulos de matriz africana, como ocorre nas vivências das religiões de matriz africana ou na atualização das diferentes possibilidades de linguagens a partir de releituras e inspirações baseadas nas culturas africanas. Como exemplos temos o caso da afirmação identitária por meio do cultivo político e estético dos cabelos crespos e o estímulo ao consumo das produções culturais e artísticas africanas e afro diaspóricas (MUNANGA, 2020).

O fator psicológico é discutido por Munanga, a partir da premissa da não existência de diferenças baseadas no fator biológico entre as pessoas negras e as pessoas brancas. O condicionamento histórico, segundo Munanga (2020) promovido pelo grupo racial dominante branco, que engendrou perspectivas ideológicas de inferioridade mental, moral e cognitiva das pessoas negras, baseando-se em teorias racialistas e essencialistas, é a base desse fator psicológico. Os aspectos de ordem psicológica foram forjados por ideologias raciais que produziram nas pessoas de origem africana processos de despersonalização e complexos de inferioridade, imprimindo dificuldades de reivindicação de natureza política das suas identidades raciais. Assim, a realidade na qual o conceito de identidade negra é forjado engloba os fatores históricos, psicológicos, linguísticos, políticos, culturais, ideológicos e raciais, sendo uma realidade bastante complexa (MUNANGA, 2020).

Maria Batista Lima (2008) problematiza o significante “negro”, que dentro dos contextos de disputas, sobretudo, de natureza colonial, tende a ser interpretado, ou melhor, confundido como estando relacionado ao natural, biológico e genético. Isso ocorre, de acordo com a autora, quando se propõe a des-historização e despolitização desse significante. Kilomba (2019) também problematiza o uso da terminologia “negra/o” na língua portuguesa, derivada da palavra latina que designa a cor preta, *niger*. Utilizada no contexto colonial para designar a relação de poder e dominação entre a Europa e a África, o termo negro operou na identificação das pessoas de origem africana escravizadas, assim como utilizado como um signo marcador do lugar de subordinação e inferiorização dessas pessoas (KILOMBA, 2019).

A ressignificação da terminologia negra, de origem colonial, ocorreu em vários lugares do mundo, sobretudo, nos territórios que foram colônias e violentados pelos brancos europeus durante os processos de colonização. Um dos movimentos que embalou e inspirou esse processo de ressignificação dos sentidos negativos, pejorativos e de inferioridade que o termo negro ganhou nos contextos coloniais, foi o movimento de Negritude, nascido na década de 1930 (CÉSAIRE, 2010). A Negritude foi um movimento político liderado pelo poeta martinicano, Aimé Césaire, o escritor senegalês, Leopold Senghor, e o escrito da Guiana, Leon Damas, que se propunha a construção de experiências históricas e coletivas que libertasse as pessoas africanas do continente e da diáspora das amarras ontológicas promovidas pelo mundo colonial branco (CÉSAIRE, 2010). Nas palavras do poeta martinicano:

De fato, a Negritude não é essencialmente de natureza biológica. Evidentemente, para além do biológico imediato, ela faz referência a qualquer coisa de mais profundo, mais exatamente a uma soma de experiências vividas que terminaram por definir e caracterizar uma das formas de humanismo criado pela história; é uma das formas históricas de condição humana (CÉSAIRE, 2010, p. 108).

A Negritude é uma identidade auto forjada, assumida e centrada no protagonismo, autonomia, rebeldia, emancipação e insurreição negra, promotora de críticas às formas de exploração e opressão produzidas pelo imperialismo ocidental eurocêntrico (CÉSAIRE, 2010). O movimento de Negritude potencializou a compreensão do fenômeno do racismo enquanto experiência de violências e exclusões compartilhadas pelas pessoas negras em qualquer lugar do mundo (CÉSAIRE, 2010; MUNANGA, 2020). A compreensão do racismo e suas implicações de natureza econômica, política, estrutural e institucional ocorrida no seio do movimento de Negritude, permitiu elaborar articulações de combate ao racismo por meio da disputa e

da (re)perspectiva de imaginários sociais de valorização negativa e inferior atribuída a aos africanos, africanas e seus descendentes. Além de reabilitar os valores civilizacionais africanos destituídos pelo mundo colonial branco (CÉSAIRE, 2020).

A reivindicação da dignidade humana africana e das pessoas negras propostas pela Negritude perpassa, necessariamente, pela disputa da reconstrução das nossas memórias. Kabele Munanga nos lembra que:

No caso da população negra brasileira como de qualquer outra, a memória é construída, de um lado, pelos acontecimentos, pelos personagens e pelos lugares vividos por esse segmento da população, e, de outro lado, pelos acontecimentos, pelos personagens e pelos lugares herdados, isto é, fornecidos pela socialização, enfatizando dados pertencentes à história do grupo e forjando fortes referências a um passado comum (por exemplo, o passado cultural africano ou o passado enquanto escravizado) (MUNANGA, 2010, p. 16).

A socialização brasileira é sistematicamente marcada pela ideologia do branqueamento, a política da miscigenação e a teoria da democracia racial. A construção da sociedade brasileira desde os últimos três séculos, seguiu enraizada nestas três perspectivas cujas intenções operavam para a formação de um país livre da mancha negra representada pelas pessoas negras. O processo de embranquecimento foi uma tentativa do Estado brasileiro de construir uma identidade nacional próxima dos padrões civilizacionais europeus e erradicada por completo das heranças nefastas africanas e da presença das etnias indígenas. Portanto, coube, dentre outras instituições, ao Estado brasileiro a missão de erradicar as heranças negras e indígenas do país.

Abdias Nascimento (2016) denuncia as estratégias de embranquecimento desenvolvidas pela elite branca brasileira como uma prática de genocídio. Uma dessas estratégias foi o estupro das mulheres negras pelos brancos para originar pessoas definidas como mulatas, que apresentariam tonalidade de pele mais clara. O mulato seria o “primeiro degrau na escada da branquificação sistemática do povo brasileiro, ele é o marco que assinala o início da liquidação da raça negra no Brasil” (NASCIMENTO, 2016, p. 83). Para que o Brasil apagasse a mancha negra de seus territórios era necessário a coadunação da prática criminosa de subjugação sexual contra às mulheres negras, para que assim, após passado dois séculos, com o crescimento da população mulata, progressivamente a população seria clareada e a raça negra totalmente extinta (NASCIMENTO, 2016).

A política de embranquecimento atuou durante o período colonial no impedimento sistemático do crescimento da população negra, ao distribuir desproporcionalmente as pessoas escravizadas de acordo ao gênero, com o nítido

excesso de homens negros sobre as mulheres negras (NASCIMENTO, 2016). A política de imigração estimulada após 1888, tinha como conteúdo político central o embranquecimento do país. “A assunção prevalece, inspirando nossas leis de imigração, considerava a população brasileira como feia e geneticamente inferior por causa da presença do sangue africano” (NASCIMENTO, 2016, p. 85). A imigração de europeus para o Brasil, fortaleceria a importação de valores mais altos, puros e cultos, característicos da civilização europeia, pensava alguns racialistas, que desse modo, o desaparecimento da raça negra ocorreria através da disseminação do sangue europeu (NASCIMENTO, 2016).

A política institucional brasileira do século XX casou-se com as políticas científicas dos racialistas para estruturar um país mais branco que tinha como sua antítese a mancha negra. Os aspectos legislativos embasou-se nas teses do racismo científico para justificar o embranquecimento e a mestiçagem, que, embora o Brasil não tenha sofrido eliminação completa das raças não brancas e o número de pessoas autodeclaradas negras seja superior aos das demais categorias de raça/cor do IBGE, houve um profundo impacto dessas políticas na dinâmica psicossocial da população brasileira.

O embranquecimento cultural se disseminou em cada canto do nosso país, buscando promover a continuação da política de extinção do grupo racial negro, bem como tentando promover a negação de alguns fatores concernentes à problemática racial do país, dentre estas a negação da existência do racismo. A inexistência do racismo no Brasil foi defendida durante todo o século XX por meio da tão sonhada e maquiada democracia racial, também chamada de mito da democracia racial.

Devemos compreender “democracia racial” como significando a metáfora perfeita para designar o racismo estilo brasileiro: não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos e nem legalizado qual o *apartheid* da África do Sul, mas institucionalizado de forma eficaz nos níveis oficiais do governo, assim como difuso e profundamente penetrante no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país (NASCIMENTO, 2016, p. 112).

O mito da democracia racial é um discurso amplamente vendido pela elite branca brasileira e compõe o universo simbólico pelo qual as identidades raciais são construídas a nível individual e coletivo. A partir dessa teorização produziu-se relações sociais de dominação racial dos brancos sobre todos os outros grupos, amparando-se na omissão da existência da opressão racial e do racismo (DOMINGUES, 2005). Petrônio Domingues afirma que a democracia racial foi efetiva no desmantelamento da

possibilidade de cultivo de ódio coletivo das pessoas negras contra as pessoas brancas, isentou o Estado brasileiro nas primeiras décadas do século XX de elaborar políticas compensatórias para os grupos historicamente escravizados. Além de apagar a responsabilidade branca diante do contexto de mais de três séculos de colonização.

Enquanto a democracia racial é saudada pelo Estado e pelas elites, os processos de embranquecimento cultural foram sendo operados por meio da assimilação e aculturação das pessoas negras aos valores civilizatórios brancos. Segundo Nascimento (2016), as diferentes formas de embranquecimento cultural estavam amparadas na crença da inferioridade das pessoas de origem africana, visando a domesticação das pessoas negras, ao passo que esperavam a sua eliminação existencial. Domingues (2005) aponta que o mito da democracia racial construiu dimensões psicológicas de superioridade no grupo racial branco e inferioridade nas pessoas negras, promovendo também a descoletivização da luta em prol de reparações históricas.

As identidades negras, portanto, são construídas num complexo e ambíguo terreno de conflitos e disputas em torno da categoria raça e das produções históricas, científicas e culturais por trás dos significados atribuídos ao signo negro. Maria Lima em diálogo com Muniz Sodré, afirma que as as identidades negras

são concebidas como construções múltiplas, complexas, social e historicamente (re)construídas com base nos dispositivos de matrizes africanas; tais dispositivos são processados nas relações sócio-culturais, políticas e históricas que se deram a partir do seqüestro dos nossos ancestrais africanos para o Brasil (LIMA, 2008, p. 39).

O processo de construção das identidades negras no Brasil é um excelente exemplo para compreendermos a própria história do país, marcada por negações, resistências, omissões, reivindicações, revoltas, assassinatos e genocídios. A base de produção de sentidos dessas identidades, como demonstra Lima, é o continente africano, a pluralidade de dimensões que o constituem e as ressignificações dos valores civilizatórios africanos produzidas na banda de cá do Atlântico. Os modos como o Estado, as universidades, as escolas, os movimentos negros e a mídia (re)constroem os imaginários sobre África e sobre os seus e as suas descendentes alicerçam o terreno de construção dessas identidades.

#### **4.2.2 Identidades Raciais Brancas**

Lourenço Cardoso (2010) traz uma definição genérica de branquitude como

sendo a identidade racial branca, que se constrói ao longo do tempo, sofrendo influências local e global e, dependendo do território, pode significar ser e estar no poder. “A branquitude é um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos, objetivo, isto é, materiais palpáveis que colaboram para construção social e reprodução do preconceito racial, discriminação racial “injusta” e racismo” (CARDOSO, 2010, p. 611). A branquitude é o lugar de construção das identidades raciais das pessoas brancas e esse lugar é produzido conjuntamente durante o processo histórico de construção das sociedades.

No caso do Brasil, um dos últimos países a abolir a escravização africana e por ser *expert* em fraudar a história, sobretudo quando envolve o seu passado criminoso genocida durante a colonização e escravização, ou no discurso de negação da existência de racismo sistêmico em suas terras, é urgente a mobilização e discussão sobre as pessoas brancas e os seus processos de racialização, que resultam nas branquitude(s). Isso porque quaisquer aspectos e dimensões da vida social sofrem influências direta ou indiretamente do poder exercido e desfrutado pelas pessoas brancas em diferentes níveis. O poder é uma das características marcantes das branquitude(s).

Acerca do processo de embranquecimento ocorrido no Brasil e da construção da branquitude nesse contexto, Maria Aparecida Bento afirma:

Na verdade, quando se estuda o branqueamento constata-se que foi um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, embora apontado por essa mesma elite como um problema do negro brasileiro. Considerando (ou quiçá inventando) seu próprio grupo como padrão de referência de toda uma espécie, a elite faz uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a autoestima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social (BENTO, 2014, p. 25).

A análise apresentada por Maria Aparecida até parece uma análise do contexto colonial. Essa aparência decorre do fato da elite branca brasileira ser herdeira da elite colonial escravocrata (branca) brasileira. Assim como a elite escravocrata se apropriou das terras, dos corpos das pessoas colonizadas e controlou os discursos históricos da época, a elite branca brasileira se forja também nesse cenário de apropriações. A problemática do branqueamento no Brasil é de responsabilidade de todos e todas brasileiras, porque é a partir desse processo de natureza eugênica e racista que a sociedade brasileira tentou se construir como nação, desde a segunda metade do século XIX, configurando sistemas de referência para a construção da identidade nacional alicerçada na ideologia do branqueamento (BENTO, 2014).

Cardoso (2010) apresenta uma trajetória histórica acerca do desenvolvimento do

conceito de branquitude. De acordo com esse autor, W. E. B. Du Bois foi um dos precursores dos estudos da identidade racial branca, ao publicar um livro que estudava o comportamento dos trabalhadores brancos estadunidenses. Frantz Fanon, no livro “Pele negra, máscaras brancas”, também problematizou as experiências das pessoas brancas e das pessoas negras, ponderando ser as noções de raças obstáculos para o alcance da dignidade humana, sobretudo das pessoas negras (CARDOSO, 2010). Outro intelectual e ativista preto apontado por Cardoso (2010) que discute acerca da identidade racial branca foi o sul-africano Steve Biko, que teve a sua vida ceifada ao lutar contra o sistema de apartheid nesse país, que questionava e problematizava o critério de definição e classificação racial a partir da cor.

Albert Memmi no livro “Retrato do colonizado precedido do retrato do colonizador”, se junta a lista de Cardoso (2010), como sendo um importante teórico que desloca o problema colonial e os coloca num sistema relacional, ou seja, devendo ser estudado tanto a condição das pessoas oprimidas como daqueles que as oprimem, os opressores. Segundo Lourenço Cardoso, a “investigação e análise sobre a identidade racial branca procura problematizar aquele que, numa relação opressor/oprimido, exerce o papel de opressor, ou por outras palavras, o lugar do branco numa situação de desigualdade racial” (CARDOSO, 2010, p. 610).

A literatura científica brasileira que vem se debruçando sobre os estudos das relações raciais posicionou no centro das análises apenas o grupo racial negro. Desse modo, o sociólogo Guerreiro Ramos em suas profundas críticas à “sociologia do negro brasileiro”, denuncia o foco exclusivo dado pelos pesquisadores brancos ao que ele chamou de “problema do negro” ou “negro tema” (CARDOSO, 2010). Os estudos sobre a branquitude, portanto, na medida em que promovem deslocamentos dos temas e problemas a serem investigados nos contextos raciais, rompem com a perspectiva de unilateralidade do trato do processo de racialização. Nesses estudos, as pessoas brancas, o grupo racial branco e as branquitudes são posicionadas no centro das tramas raciais e retiradas do lugar histórico de neutralidade racial, dimensão que constitui tal identidade.

A neutralidade racial é um mecanismo de associação direta entre branquitude e padrão de humanidade, segundo Lourenço Cardoso:

a branquitude procura se resguardar numa pretensa idéia de invisibilidade, ao agir assim, ser branco é considerado como padrão normativo único. O branco enquanto indivíduo ou grupo concebido como único padrão sinônimo de ser humano “ideal” é indubitavelmente uma das características marcantes da branquitude em nossa sociedade e em outras (CARDOSO, 2010, p. 611).

Edith Piza (2014) também analisa a branquitude a partir desse lugar de operacionalização da pretensa inexistência racial branca. Nesse contexto, as pessoas brancas não são presentificadas pela sua cor, são simplesmente indivíduos dotados de várias outras identidades, mas nunca a racial. Esta autora utiliza a metáfora da porta de vidro para descrever e compreender a branquitude. O vidro é transparente e muitas vezes passa-se despercebido, principalmente, quando bem polido, ou quando se olha para ele de forma despreziosa e aparenta-o inexistente. A racialidade branca e a branquitude se comportam como uma porta de vidro:

Isto resume, em parte, o descobrir-se racializado, quando tudo o que se fez, leu ou informou (e formou) atitudes e comportamentos diante das experiências sociais, públicas e principalmente privadas, não inclui explicitamente nem a mínima parcela da própria racialidade, diante da imensa racialidade atribuída ao outro. Tudo parece acessível, mas, na realidade, há uma fronteira invisível que se impõe entre o muito que se sabe sobre o outro e o quase nada que se sabe sobre si mesmo. (PIZA, 2014, p. 61).

Os estudos sobre branquitude reposicionam o(s) lugar(es) racial(is) nas dinâmicas sociais. Antes, se apenas as pessoas não brancas eram vistas, posicionadas e convocadas a assumir o lugar da raça, pois apenas elas eram racializadas, agora as pessoas brancas também precisam ter a sua racialização posta sob análise e visibilidade. O vidro quando quebrado produz fortes impactos, se estilhaça, dividindo-se em várias partes e pode resultar em profundos cortes caso seja quebrado sobre alguma pessoa. O mesmo ocorre com a racialização das pessoas brancas. Elas quando se batem contra uma parede de vidro, transparente e pouco visível, a racialidade branca, o vidro se quebra produzindo fortes impactos, sustos, dores e surpresa por não ter percebido a porta devido a sua transparência (PIZA, 2014).

Piza (2014) em diálogo com Ruth Frankenberg, compreende a branquitude como o significado social de ser uma pessoa branca, um lugar estrutural pelo qual as pessoas brancas enxergam e lêem os outros e a si mesmo. Para elas, a branquitude é uma posição social não nomeada, que permite às pessoas brancas confortavelmente vivenciarem as suas experiências raciais, e atribuírem aos outros (não brancos) aquilo que não se atribui a si mesmo e ao próprio grupo racial. A branquitude tem o poder de negar a leitura sobre si pela ótica da raça, invisibilizar-se racialmente (CARDOSO, 2010), e detém o poder de definição de como a raça deve ser operacionalizada sobre si e os demais grupos raciais.

Lia Schucman (2014) afirma que definir branquitude e os sujeitos que ocupam esse lugar social é complexo, uma vez que as categorias sociológicas de raça, etnia, cor

e cultura se cruzam e se descolam de acordo com o contexto histórico, temporal, regional e os interesses políticos. Ser uma pessoa branca, nesse sentido, depende de fatores contextuais, e no Brasil, está ligado a um fenótipo que deve ser mais próximo dos traços físicos europeus e ao *status* social. Para a autora:

A branquitude é entendida como uma posição em que sujeitos que ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade. Portanto, para se entender a branquitude é importante entender de que forma se constroem as estruturas de poder fundamentais, concretas e subjetivas em que as desigualdades raciais se ancoram (SCHUCMAN, 2014, p. 84).

Do ponto de vista sociológico, as branquitudes se constroem como reflexo das heranças dos colonizadores europeus, herdando as vantagens e os privilégios materiais resultantes dos quase quatro séculos de total apropriação de tudo aquilo que eram dos Outros: indígenas, africanos e afro diaspóricas. As terras, os corpos e os seus derivados como força física, aspectos intelectuais e os saberes produzidos em seus espaços culturais de origem foram subtraídos e apossados pelos colonizadores europeus, possibilitando a construção e consolidação do Brasil. O poder de produção material, outrora roubado pelos colonizadores, nos dias atuais permitiu às pessoas brancas serem detentoras dos grandes impérios industriais, meios de comunicação, sistemas educacionais e deterem o controle das máquinas estatais. Essas subtrações sistêmicas realizadas há séculos passados operaram tanto a nível material quanto aos níveis simbólicos e subjetivos.

Maria Aparecida Bento (2014) apresenta um conjunto de aspectos psicossociais que representam a branquitude, tecendo análises a partir da conjuntura histórica e política do Brasil, antes e depois do processo colonial escravocrata. Para Bento, o medo é um dos elementos essenciais quando se propõe estudar o processo de racialização das pessoas brancas e as branquitudes. Bento (2014) apresenta episódios da história recente na Europa e nas Américas para demonstrar o quanto que as elites brancas se esforçaram para produzir nos outros grupos não brancos, estigmas e estereótipos que os posicionavam na condição de inimigos e alvos a serem assimilados, excluídos ou abatidos.

A elite branca brasileira durante o processo de abolição da escravatura sempre temeu a possibilidade de um Brasil preto ou de um Brasil indígena, ou seja, o temor de um Brasil que não correspondesse com os desejos de um país próximo e espelhar de países europeus (BENTO, 2014). Após a abolição, um grande contingente de pessoas

com seus corpos pretos, em condições miseráveis, latejando as violências físicas e simbólicas sofridas durante suas vidas, encontravam-se libertas, escurecendo as ruas de um país que se sonhava branco (BENTO, 2014). “É possível imaginar o pânico e o terror da elite que investe, então, nas políticas de imigração europeia, na exclusão total dessa massa do processo de industrialização que nascia e no confinamento psiquiátrico e carcerário dos negros” (BENTO, 2014, p. 36).

Nesse cenário de extrema violência perpetrado pelas elites brancas, essas mesmas protagonistas do horror que foi a escravização e a colonização, se mobilizam diante da perspectiva do medo para se posicionarem na condição de vítima, pois sabiam dos atos reativos que poderiam ser produzidos pelas pessoas que passaram séculos confinadas e aprisionadas pelas correntes brancas. Desse modo, a elite branca cria e craveja nas pessoas negras os emblemas de criminosos, viciados, insaciados sexualmente e desordeiros (BENTO, 2014). Essas criações dos Outros como tudo aquilo que desejo negar sobre mim, é uma resposta do medo branco, que tenta purificar “suas próprias intenções turvas e transfere para outrem o que não quer reconhecer em si própria (BENTO, 2014, p. 35).

A projeção de impulsos, muitos deles caracterizados pela agressividade, feitos pelas pessoas brancas sobre as pessoas não brancas, é uma forma de externalizar e expurgar aspectos negados que dizem respeito sobre as próprias concepções do grupo branco (BENTO, 2014). O processo de projeção encontra-se presente na construção do preconceito racial branco contra as pessoas negras. “Talvez possamos concluir que uma boa maneira de se compreender melhor a branquitude e o processo de branqueamento é entender a projeção do branco sobre o negro, nascida no medo, cercada de silêncio fiel guardião dos privilégios” (BENTO, 2014, p. 39).

A branquitude se constrói e se caracteriza por meio de pactos narcísicos (BENTO, 2014). De acordo com essa autora, existe uma cumplicidade histórica entre as pessoas brancas que ocupam esse lugar social de poder e privilégios, a branquitude, de silenciamento, apagamento e negação das heranças coloniais do tempo passado. O pacto narcísico também é posto sob abafamento e invisibilidade. Porém, os seus efeitos de manutenção e perpetuação dos benefícios simbólicos e materiais conferidos às pessoas brancas, travestido de discursos meritocráticos e individuais, são sobrepostos e garantem a contínua ascensão social das pessoas brancas.

O pacto (coletivo) narcísico branco deve ser visibilizado e discutido, pois é a partir dele que as pessoas brancas fazem acordos para que o seu grupo racial se

mantenha no poder e com a autoridade de construir projetos de mundos exclusivamente embasados em seus desejos. Além disso, a branquitude pactua para se manter como modelo de sujeito universal, referência única de padrão de beleza e exímio grupo detentor da superioridade moral e intelectual (SCHUCMAN, 2014).

Cardoso (2010) discute a multiplicidade dentro do grupo racial branco, propondo a existência de dois tipos distintos e divergentes de branquitudes: a crítica e acrítica. A branquitude crítica é aquela que reconhece e desaprova publicamente o racismo, já a branquitude acrítica não desaprova o racismo e admite que ser branco é uma condição especial, considerando as pessoas brancas hierarquicamente superiores a todas as Outras pessoas não-brancas (CARDOSO, 2010).

Lourenço Cardoso (2010) considera posturas críticas das próprias pessoas brancas em relação à branquitude, quando elas se comprometem e agem para o desvelar da dissimulação do preconceito racial e desaprovam o racismo de modo público. Os diferentes modos pelos quais as pessoas brancas lidam com as desigualdades raciais e se posicionam diante dos episódios de racismo, servem como referenciais de categorização dos tipos de branquitudes propostos por Cardoso (2010). Assim sendo, a branquitude acrítica tem características homicidas, propaga a ideologia da supremacia racial branca e a pureza racial (CARDOSO, 2010). O autor ainda destaca que o ponto em comum entre os diversos grupos brancos é a obtenção de privilégios, sendo que as vantagens adquiridas pelas branquitudes são também diversas, principalmente, quando cruza a categoria raça branca a demais categorias sociológicas como gênero, etnia, geração e sexualidade.

### **4.3 Identidades Profissionais**

O campo profissional é notadamente marcado por uma diversidade de atividades desenvolvidas por um conjunto de profissionais, trabalhadores e trabalhadoras, mais ou menos reconhecidos socialmente, de acordo com o *status* da atividade profissional exercida. Além do percurso biográfico de cada pessoa, constituído nas relações com as demais pessoas e instituições, sejam familiares, colegas conhecidos nos espaços escolares, ou os companheiros ou companheiras praticantes de uma mesma religião ou até mesmo de determinada atividade esportiva, o trabalho/emprego e os processos de formação para o desenvolvimento profissional são esferas importantes de serem

consideradas na vasta gama de identificações sociais realizadas (ou não) pelas pessoas (DUBAR, 2005).

O propósito desta dissertação não é desenvolver uma densa discussão teórica sobre as categorias trabalho e emprego. O sentido atribuído aqui para o trabalho e o emprego é o de serem atividades profissionais remuneradas e reconhecidas socialmente, pelas quais as pessoas adquirem renda, ou seja, valores em dinheiro necessários para a manutenção das necessidades e desejos materiais e subjetivos. Também não é o foco problematizar o trabalho/emprego dentro de contextos sócio históricos e econômicos estruturados pela ordem capitalista, produtora de explorações e violências contra a integridade das pessoas. Interessa-me as relações entre trabalho/emprego e as formações sociais que incidem na construção das identidades profissionais.

Claude Dubar define as identidades profissionais como sendo “maneiras socialmente reconhecidas para os indivíduos se identificarem uns aos outros, no campo do trabalho e do emprego” (DUBAR, 2005, p. 85). Para este autor, as identidades pessoais são indissociáveis da trajetória profissional, considerando que as experiências vividas no campo profissional envolvem formação, qualificação, progressão e compromissos políticos que duram toda a vida (DUBAR, 2005). Assim, podemos destacar a relevância da profissão das pessoas nas suas vidas, implicando cruzamentos nos processos de produção das identidades das pessoas, bem como produz processos de identificações sociais referenciados pela profissão.

As identidades das pessoas, identidades pessoais-sociais, são resultados dos múltiplos cruzamentos entre as ações, reações e experiências oriundas das diferentes esferas que compõem a vida social. Esses cruzos denotam a complexidade do tratamento das questões das identidades e ao mesmo tempo a impossibilidade de analisar tais questões por meio de práticas dissociativas e não cruzadas. “A questão da identidade pessoal não pode ser separada da política, nem do trabalho e do seu futuro e, logo, das políticas públicas de emprego, nem da família, das políticas educativas, sanitárias, sociais...” (DUBAR, 2005, p. 138-139).

O cruzo indispensável entre o processo biográfico e relacional para a compreensão da construção das identidades elaborado por Dubar, acontece nos momentos iniciais da vida de qualquer pessoa. Ao refletir sobre a formação das identidades profissionais, o autor nos informa que, antes de qualquer pessoa se tornar profissional e fazer identificações referenciadas no seu emprego, um conjunto de outras identificações sociais já cruzaram a sua existência:

É evidente que, antes de se identificar pessoalmente a um grupo profissional ou a um tipo de formação, o indivíduo, já na infância, herda uma identidade sexual, mas também uma identidade étnica e uma identidade de classe social, que são as de seus pais, de um deles ou de quem tem a incumbência de educá-lo. Efetivamente, a primeira identidade vivenciada e experimentada pessoalmente pela criança pequena se constrói em sua relação com a mãe ou com quem faz as vezes de mãe [...]. Contudo, é nas e pelas categorizações dos outros - e principalmente dos parceiros de escola (seus "professores" e seus "colegas") - que a criança vive a experiência de sua primeira identidade social. Essa não é escolhida, mas conferida pelas instituições e pelos próximos com base, não somente nos pertencimentos étnicos, políticos, religiosos, profissionais e culturais de seus pais, mas também em seu desempenho escolar (DUBAR, 2020, p. 147).

Desse modo, fica explícito o cruzo entre as experiências informadas por categorias étnico-raciais, de gênero, religiosas, de classe social, políticas, dentre outras que se complementam e interpenetram enquanto identidades herdadas e conferidas pelos nossos pais, mães ou figuras de cuidado, e instituições nas nossas primeiras identificações sociais. Dubar enfatiza o papel da escola como uma das primeiras instituições externas à família que proporciona, de forma não autônoma, ou seja, que visa interpelar e projetar nas crianças identificações sociais esperadas. Essas identificações produzem identidades escolares visadas que cumprirão o papel de formar e formatar futuras pessoas com um repertório esquematizado a ser cumprido enquanto agente social.

Dubar (2020) pondera que um dos acontecimentos mais importantes para a construção das identidades sociais de natureza autônoma é a saída do espaço escolar e a confrontação com o mercado de trabalho. O ato de adentrar numa profissão e executar as atividades junto a um grupo de pessoas que desenvolvem as mesmas atividades, compartilham códigos, normas e rituais específicos da profissão se constitui como um ato significativo da identidade virtual (DUBAR, 2020). Na transição da adolescência para a vida adulta, o mercado de trabalho e todo o seu contexto cada vez mais caracterizado por incertezas, mutações e problemas relacionados à redução de postos de trabalho e aumento do desemprego, passa a exercer profundas ligações com as identificações e aspirações individuais das pessoas (DUBAR, 2020).

A mutação é uma característica do campo do trabalho e é uma forte redimensionadora das identidades profissionais em diferentes níveis. No nível da transação objetiva, a mutação decorre das constantes mudanças sofridas nas sociedades no plano econômico e político, que por sua vez conformam o cenário dos empregos e das profissões (DUBAR, 2020). As transformações provenientes do desenvolvimento tecnológico e as ocorridas nas práticas organizacionais das empresas privadas ou das

instituições públicas estão constantemente convocando os profissionais para ajustarem as suas identificações pessoais referenciadas no mundo do trabalho (DUBAR, 2020). As mutações sociais, portanto, implicam em processos de reestruturação das atividades profissionais, que por sua vez, implica também em alterações e metamorfoses nas identidades profissionais relacionais e subjetivas.

Amparo-me na noção de Dubar (2020), que afirma que o processo de construção das identidades profissionais envolve as identificações com todo o campo profissional, que por sua vez está implicado em um “tipo de atividade e experiência da estratificação social, das discriminações étnicas e sexuais, das desigualdades de acesso às diferentes carreiras profissionais” (DUBAR, 2020, p. 149). Em vista disso, concordo com o excerto anterior de que as dimensões da vida social representadas por categorias sociais informadas pela raça, etnia, gênero, sexualidade, território, geração e as muitas outras, cruzam a vida/exercício profissional e produzem diferentes formas de agir e tornar-se profissional em determinada área/profissão.

### **4.3.1 Identidades Profissionais Docentes**

O campo da educação, sobretudo, a docência, é o lugar onde as identidades profissionais docentes se desenvolvem e são fabricadas (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005). As identidades docentes referem-se às docências e estão inseridas nas relações que estruturam o campo da educação. Manuela Garcia (2010) considera a identidade docente como um “conjunto de características, experiências e posições de sujeito atribuídas (e autoatribuídas) por diferentes discursos e agentes sociais aos docentes no exercício de suas funções, em instituições educacionais mais ou menos complexas e burocráticas” (GARCIA, 2010, s.n.).

Garcia (2010) em diálogo consonante com Claude Dubar, afirma que as identidades docentes envolvem processos de identificação, diferenciação, mutabilidade, provisoriedade e negociações feitas por docentes no seu efetivo exercício de trabalho. Para ela, as identidades envolvem:

[...] negociações de ordem simbólica que os professores realizam em meio a um conjunto de variáveis como suas biografias, as relações e condições de trabalho, a história e a cultura que caracteriza a docência enquanto atividade profissional, e representações colocadas em circulação por discursos que disputam modos de ser e agir dos docentes no exercício do ensino e do trabalho docente (GARCIA, 2010, s.n).

A categoria docente, muito diversa e heterogênea (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005; GARCIA, 2010), deve ser concebida e problematizada a partir da perspectiva da pluralidade. Nessa pluralidade, tem-se os contextos próprios dos ambientes de trabalho, também diversos, concorrendo no processo relacional e nas transações objetivas (DUBAR, 2020) para a construção das identidades docentes. As diferentes realidades de exercícios do trabalho docente são marcadas por divisões internas da profissão; seja porque docentes podem ser categorizados por área específica do conhecimento, que requer formações também específicas, ou as suas atuações estarem condicionadas aos níveis de ensino ou jurisdição da instituição profissional ou ainda aos vínculos e as condições de trabalho (GARCIA, 2010).

Na transação subjetiva (DUBAR, 2010), às especificidades inerentes a formação pessoal que incidem também na formação profissional, promoverão aos docentes perspectivas de identificações, que perpassam as suas histórias, os projetos e alcances visados na carreira, os modos como esses e essas profissionais significam as suas práticas docentes (GARCIA, 2010). Nessas relações, existem redes de cruzamentos com as histórias de seus e suas colegas de trabalho, de estudantes, familiares e as próprias histórias da profissão.

Diante do processo biográfico, Marcelo (2009) e Dubar (2020) consideram que a identidade docente permite que os professores e as professoras se percebam, se vejam e elaborem representações pelas quais desejam ser vistos e vistas. Carlos Marcelo propõe uma noção de identidade profissional docente a partir das produções de Sue Lasky, afirmando ser:

[...] a forma como os professores definem a si mesmos e aos outros. É uma construção de “si mesmo” profissional que evolui ao longo do tempo da carreira docente e que pode achar-se influenciado pela escola, pelas reformas e pelos contextos políticos, que “inclui o compromisso pessoal, a disposição para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre a matéria que ensinam, assim como sobre o ensino, as experiências passadas, assim como a vulnerabilidade profissional” (MARCELO, 2009, p. 112).

Marcelo (2009) descreve um conjunto de características sobre as identidades docentes encontradas em pesquisas que revisaram essa categoria analítica. Mesmo essas pesquisas de referências não investigando a produção das identidades docentes a partir do próprio cenário educacional brasileiro, as características descritas por Carlos Marcelo são importantes para a compreensão da temática. A primeira característica é a continuidade do processo de construção das identidades docentes. Essa noção de continuidade ratifica o processo evolutivo e (re)interpretativo das experiências

profissionais-pessoais, que nunca cessam porque as aprendizagens adquiridas ao longo da vida são formadoras e tensionadoras das identidades docentes. Marcelo (2009) diz que do ponto de vista da continuidade, docentes estão constantemente se indagando para entender o que cada um e cada uma pode vir a ser e como são vistos pelo conjunto da sociedade.

A segunda característica envolve as pessoas (profissionais) e o contexto profissional. O cruzo entre as performances profissionais individuais e os contextos de atuação produzem identidades docentes plurais e múltiplas, sendo impossível existir identidades docentes únicas, mesmo diante de cenários que visam padronizar, homogeneizar e prescrever formas e comportamentos característicos a serem postos em práticas pelos e pelas docentes. “Os professores diferenciam entre si em função da importância que dão a essas características, desenvolvendo sua própria resposta ao contexto” (MARCELO, 2009, p. 114).

Cruzando os elementos desta segunda característica por diferentes vias, nota-se que as pessoas/profissionais conformam e são conformadas pelos diferentes contextos profissionais, que por sua vez são organizados em vistas à manutenção ou transgressão da práxis de seus profissionais. Diante disso, mesmo os muitos discursos problemáticos da mídia e do Estado ou as tentativas de controle da autonomia docente perpetrados por gestões escolares se aglutinando para produzir docentes “despersonalizados”, ou seja, meros reprodutores de práticas pedagógicas, de ensino e formadores de cidadãos (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005), é preciso considerar e estimular atuações docentes resistentes e contrárias aos contextos controladores.

Os professores e as professoras, ao contrário do que visam as recentes políticas educacionais, não são caixas vazias depositárias dos ditames neoliberais e das políticas coloniais e raciais. Os professores e professoras por serem pessoas são dotadas de histórias e estão intimamente ligados à sua biografia pessoal. As histórias pessoais e coletivas desses profissionais, assim como os interesses concernentes ao desenvolvimento da sua trajetória pessoal, implicam nos contextos de exercício profissional e na construção das suas identidades profissionais.

Os professores e professoras possuem interesses e identidades ligadas a gênero, raça e classe social. As contradições existentes nas lutas sociais e políticas de negação ou de afirmação das culturas das minorias e de diferentes grupos étnico-raciais, em relação com as classes sociais, envolvem também os/as docentes. Os professores e as professoras, aos verem-se obrigados a padronizar o ensino desde a perspectiva de uma cultura padrão centrada - na masculinidade, na branquidade, no cristianismo e no eurocentrismo -, vêm-se diante de relações políticas de poder que envolvem

seus próprios interesses de gênero, de classe social e étnico-raciais (HYPOLITO; VIEIRA; 2002, p. 280).

A terceira característica apresentada por Marcelo (2009) referente às discussões acerca das identidades docentes na literatura da área da Educação, é a relação entre o fator cognitivo, os aspectos pessoais e sociais das identidades docentes. A partir desses três últimos fatores, as identidades docentes contribuem para que professores e professoras possam perceber os aspectos relativos ao seu trabalho como auto eficácia, satisfação, compromisso e motivação, colaborando para a elaboração de reflexões que os permitam acompanhar suas atuações em busca do tornar-se bons docentes (MARCELO, 2009).

Com o propósito de identificar dimensões constantes que caracterizam a profissão docente, distinguindo as suas culturas e identidades de outros profissionais, Carlos Marcelo (2009) apresenta um conjunto de dimensões sugestivas para o desenvolvimento do debate acerca dos processos de formação e construção das identidades docentes. A primeira dimensão é a socialização prévia, resulta na ideia de que a quantidade de horas que professores e professoras passam como estudantes da educação básica são fundamentais para a construção da sua identidade docente. Com isso, Marcelo é categórico ao afirmar que mesmo antes dos e das docentes elegerem a docência como profissão a ser seguida, de modo não sistemático, ocorrem observações em relação às tarefas desempenhadas pelos seus e suas docentes, que conseqüentemente, serão (re)produzidas pelos futuros professores e professoras.

Sendo a docência a única profissão em que os futuros profissionais mantém-se milhares de horas em contato e observação diante a sua futura profissão, Carlos Marcelo descreve que essa socialização prévia oferece aprendizagens e modelos aos futuros docentes relacionados aos aspectos emocionais:

A identidade docente vai se configurando assim, de forma paulatina e pouco reflexiva através do que poderíamos denominar aprendizagem informal e mediante a observação em futuros professores que vão recebendo modelos docentes com os quais se vão identificando pouco a pouco, e em cuja identificação influem mais os aspectos emocionais que os racionais (MARCELO, 2009, p. 116).

A segunda dimensão é derivada dos resultados da socialização prévia, que produz crenças sobre o ensino, que por sua vez podem ser direcionadoras da prática profissional docente. Segundo Marcelo (2009), as crenças são ideias, proposições e premissas que as pessoas acreditam ser verdadeiras e, tratando-se de crenças durante o processo de formação docente, elas podem influenciar no modo como os professores e

professoras aprendem e ensinam ou nos processos que envolvam perspectivas de mudanças nas suas práticas profissionais. Marcelo (2009) lista três categorias de experiências que influenciam nas crenças e conhecimentos que os e as docentes desenvolvem sobre o ensino: experiências pessoais, experiências com o conhecimento formal e experiências escolares.

As experiências pessoais incluem os aspectos da trajetória de vida de cada docente, como significam e interpretam o mundo, as ideias que têm sobre si, as formas de conceber e se relacionar com as demais pessoas, com a família e os diversos processos culturais responsáveis pela sua formação do ponto de vista integral. As crenças desenvolvidas por docentes acerca do ensino podem ser afetadas pelas experiências pessoais de procedência econômica, sexual, étnico-racial e religiosa (MARCELO, 2009). As crenças provenientes das experiências com o conhecimento formal implica nas concepções de conhecimentos que devem ser trabalhados em sala de aula e envolve o componente curricular lecionado e as formas de ensiná-los. As experiências escolares incluem as experiências que docentes tiveram como estudantes e que contribuíram para elaborar as ideias que se têm sobre o que é ensinar e como deve ser o trabalho docente (MARCELO, 2009).

As crenças sobre as práticas profissionais de professores e professoras, portanto, são produzidas durante as suas trajetórias biográficas. Elas envolvem os ambientes de educação, sobretudo, formais. As observações, memórias, emoções, afetos e conhecimentos concorrem na produção de imagens de si docentes e, conseqüentemente, implicam nas ideias sobre as suas práticas profissionais, conformando as identidades docentes.

A terceira dimensão é a relação entre área do conhecimento e conteúdos ensinados. As áreas do conhecimento apresentam estruturas organizacionais específicas, resultando na abordagens de conteúdos também específicos, que por sua vez, afeta nos modos como as professoras e os professores ensinam os conteúdos da sua área (MARCELO, 2009). Os professores e as professoras precisam dominar com profundidade o conhecimento dos conteúdos da sua área, que incluem aspectos epistemológicos e metodológicos.

Marcelo (2009) classifica o conhecimento dos conteúdos em dois tipos: conhecimentos substantivos e sintáticos. Os conhecimentos substantivos são formados pelo conjunto de conhecimentos gerais de determinada área, os conceitos, as definições e os procedimentos específicos, sendo que esses conhecimentos determinam as

perspectivas de ensino e conformam os conteúdos a serem ensinados. O conhecimento sintático é complementar ao substantivo e indica o domínio das diferentes perspectivas epistemológicas que os professores e professoras possuem da sua área. A profundidade dos conhecimentos dos conteúdos permite aos docentes promoverem experiências formativas críticas dentro da área específica de ensino, assim como estabelecer conexões entre os conteúdos da área com temas da realidade social (MARCELO, 2009).

A fragmentação dos conhecimentos docentes é a quarta dimensão incidente na construção das identidades docentes (MARCELO, 2009). A fragmentação produz hierarquias e valores diferentes dos saberes docentes, a partir da priorização do conhecimento do conteúdo, ou seja, do conhecimento da matéria que se ensina em detrimento dos conhecimentos contextuais que envolvem o local onde se ensina, os conhecimentos sobre as histórias dos e das estudantes, os conhecimentos que os professores e as professoras têm de si mesmo e de como devem ensinar. Marcelo (2009) aponta que o conhecimento didático dos conteúdos, formado pelos conhecimentos da área a serem ensinados e os conhecimentos pedagógicos e didáticos relativos ao ensino, deve ser um elemento central dos saberes docentes.

Maurice Tardif (2000) elenca e descreve saberes mobilizados por docentes nas suas práticas profissionais, alguns deles consonantes com as dimensões propostas por Carlos Marcelo, e importantes para a compreensão das identidades docentes forjadas no e para o trabalho docente. Os saberes docentes são temporais e provenientes das histórias de vida e histórias escolares dos e das professores, da fase decisiva para a formação dos sentimentos e competência sobre a profissão, ocorrida nos anos iniciais de carreira. Além disso, os saberes profissionais são utilizados e desenvolvidos durante toda a carreira, perpassando os processos de socialização profissional, da construção das identidades docentes e as fases e as mudanças que ocorrem durante o exercício do trabalho docente (TARDIF, 2000).

A quinta dimensão sugerida por Marcelo (2009) tem relação com o valor do conhecimento prático, experiencial. O autor problematiza esta perspectiva, na qual considera como mística a ideia de que a prática e a experiência na docência formam muito mais que as teorias adquiridas na formação inicial. O valor mítico atribuído à experiência produz noções de formações profissionais que, ou dissociam teoria e prática, ou supervalorizam esta última. O misticismo referente à supervalorização da

prática docente impede as interpretações da natureza complexa da atividade docente e dos seus múltiplos determinantes (MARCELO, 2009).

O isolamento e a solidão caracterizam a sexta dimensão (MARCELO, 2009). Embora professores e professoras a todo tempo estejam direcionando as suas práticas profissionais para os e as estudantes, o processo de planejamento e execução das suas aulas são desenvolvidos de modo individual, sem o apoio e a partilha do potencial técnico e criativo dos seus pares. Nesse contexto, o individualismo caracteriza a socialização docente (MARCELO, 2009), bem como é um elemento forjador das identidades docentes. A própria estrutura escolar, a dinâmica de distribuição do tempo e do espaço, as normas de independência e privacidade potencializam o isolamento dos professores e professoras (MARCELO, 2009).

A sétima dimensão relaciona a motivação profissional à relação docente-estudante. Marcelo (2009) considera que os discentes desempenham um importante papel na configuração das identidades docentes, na medida em que a atuação docente está diretamente voltada para o ensino e aprendizagem, e o desenvolvimento das múltiplas habilidades essenciais para a formação integral dos e das estudantes. A correspondência do corpo discente ao trabalho desenvolvido pelos professores e professoras é fonte de motivação profissional (MARCELO, 2009).

A oitava dimensão está relacionada com o processo de isolamento discutido na sexta dimensão e diz respeito à carreira docente como sendo um trajeto individual, com pouca ligação às atividades coletivas (MARCELO, 2009). A nona dimensão, também derivada do isolamento docente, refere-se à responsabilização, exclusivamente, aos docentes por tudo o que se passa na sua sala de aula (MARCELO, 2009). Para discutir essa dimensão, Marcelo invoca a metáfora do professor como um artesão independente, sendo essa “uma visão da identidade docente segundo a qual os professores atuam como artesãos, construindo conhecimento e habilidades e materiais da mesma forma como fazem os artesãos” (MARCELO, 2009, p. 124).

Nesse contexto, a centralidade da hiper responsabilização docente no que tange à aquisição dos conhecimentos e saberes necessários para serem mobilizados em suas práticas profissionais, assim como as condições de desenvolvimento do seu trabalho, impede de considerarmos o trabalho docente como sendo limitado por currículos, normas, diretrizes e relações de poder que estruturam a sociedade e penetram os espaços educacionais (MARCELO, 2009).

A caracterização dos docentes como consumidores das propostas de reformas educacionais é a décima dimensão das identidades docentes. “O avanço dos processos de controle sobre a docência, externos ao controle profissional - controle do mercado, controle político e administrativo - vem tornar pública uma imagem profissional débil” (MARCELO, 2009, p. 125).

O processo de isolamento docente produz a décima primeira dimensão: competência não reconhecida e incompetência ignorada (MARCELO, 2009). O fato do individualismo ser uma marca do trabalho docente, impede que haja trocas e compartilhamento de experiências profissionais entre os professores e professoras, e que novas aprendizagens sejam construídas a partir da relação com os nossos pares. Como resultados, deixamos de reconhecer, conhecer e nos inspirar nos bons trabalhos desenvolvidos por outros professores e professoras, pois tais trabalhos ficam restritos muitas vezes às paredes da sala de aula (MARCELO, 2009). Por outro lado, há também vários trabalhos desenvolvidos por docentes que frustram as aprendizagens dos e das estudantes e como são desenvolvidos dentro da perspectiva do anonimato e do isolamento, são práticas profissionais incompetentes e que são ignoradas (MARCELO, 2009) pelo próprio corpo docente e pela gestão da escola.

A última dimensão indica a falta de preocupação pela forma como os professores e professoras se integram às suas atividades profissionais.

A inserção profissional no ensino é o período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais os professores hão de realizar a transição de estudantes a docentes. É um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguirem manter um certo equilíbrio profissional (MARCELO, 2009, p. 127).

Os anos iniciais do trabalho docente são cruciais para a construção das identidades profissionais, pois envolvem práticas nas quais os professores e professoras precisam ensinar e aprender a ensinar, e experiências voltados para a sobrevivência, descobertas, aprendizagens, adaptações e transições nesse (novo) mundo que é a profissão docente (MARCELO, 2009).

As identidades docentes são forjadas nos processos pelos quais as professoras e os professores se desenvolvem, profissionalmente-pessoalmente, e passam a se reconhecerem como profissionais da docência ou profissionais do conhecimento. Nesse contexto do desabrochar das identidades docentes, Farias (2009) aponta três elementos essenciais que são as histórias de vida, a formação e as práticas pedagógicas

(experiências na profissão). As histórias de vida amalgamam a tríade pessoa-profissão-docência, sendo que a partir delas pode-se, centrando na narrativa de vida produzida por cada docente, compreendê-las a partir das suas vozes, queixas, indagações, memórias das experiências vividas pessoal-profissionalmente.

As histórias de vida são estruturadas por itinerâncias temporais e locais, perpassando por diferentes convivências com diferentes pessoas, propiciando experiências formadoras para a composição das bagagem social que a pessoa professora carrega consigo nos seus processos de atuação profissional (FARIAS, 2009). As experiências são “formadoras porque constitutivas de uma visão de mundo, de formas de interagir com as coisas ao seu redor, de compreender sua condição humana e nela intervir” (FARIAS, 2009, p. 62). A autora ainda aponta que o ingresso na docência é definido por vários fatores, em destaque para as influências da socialização ofertada pela família, como um dos primeiros lugares iniciadores da pessoa na vida social. Desse modo, é apresentado um conjunto de referências culturais, costumes e valores nos quais serão a base de sustentação dos comportamentos, imagens construídas sobre si e demais pessoas, e sobre como agir no mundo (FARIAS, 2009).

As lembranças do tempo da infância e adolescência são recorrentes nas narrativas de trajetórias de vidas produzidas por professores e professoras, sendo essas itinerâncias temporais fundamentais para a formação da pessoa e sua inserção nas muitas possibilidades de relações sociais (FARIAS, 2009). Além do grupo familiar, muitos outros contextos oferecem bagagens formadoras para a pessoa professora, possibilitando a formação das suas identificações, a exemplos da escola, das relações com outros professores, sindicatos, espaços religiosos, contato com amigos e amigas nas rodas de brincadeiras, dentre outros (PIMENTA, 1997; FARIAS, 2009).

Selma Pimenta (1997) discute o papel e os desafios dos cursos de formação inicial de professores e professoras, as licenciaturas, no processo de construção das identidades docentes, chamado por ela de “identidade do professor”. Nesse contexto, a formação inicial tem como uma das suas atribuições a articulação entre os saberes da docência: os saberes advindos das experiências, os conhecimentos necessários e específicos das áreas e os pedagógicos. Sobre o papel da formação inicial na formação das identidades docentes, ela afirma:

Espera-se pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática, necessários à compreensão do ensino como realidade social e, que desenvolva neles, a capacidade de investigar a própria atividade para a partir

dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (PIMENTA, 1997, p. 6).

Um dos desafios dos cursos de formação inicial diante da sua fundamental importância para a formação da pessoa professora e dos seus processos de identificação pessoal profissional, é auxiliar na transição referencial de como os licenciandos e licenciandas concebem a docência e se enxergam como docente (PIMENTA, 1997). A autora destaca que, ainda na formação inicial, muitos e muitas futuras professoras vêem a docência e a figura do professor ainda na condição de estudante, ou seja, a partir das suas experiências escolares como estudante. A passagem, deste modo, que deve ser elaborada pelas licenciaturas ancora-se na necessidade dos futuros professores em ir se moldando durante o curso como docente, a partir da assunção desse lugar profissional e amparado pelos três saberes citados anteriormente (PIMENTA, 1997). Essa passagem é essencial na construção da identidade profissional, de acordo com a autora supracitada.

O outro passo importante para a construção das identidades profissionais docentes é a área específica de atuação e os conhecimentos fundamentais dessas áreas (PIMENTA, 1997). Em sintonia com as discussões elaboradas por Tardif (2000) sobre os saberes da docência, especificamente, os conhecimentos das áreas, Pimenta redimensiona esse tipo de saber docente ao considerar diferentes e indissociáveis perspectivas quando se trata do conhecimento produzido nas licenciaturas. Assim, o conhecimento precisa estar à serviço da prática social, devendo ser considerado a partir da articulação das dimensões dele enquanto ato de informar, que auxilia na interpretação e contextualização da realidade social e está condicionado às relações de poder, pois conhecimento é poder (PIMENTA, 1997).

As vinculações dos saberes, sejam atrelados aos conhecimentos específicos das áreas numa perspectiva disciplinar, ou nas abordagens mais atuais da interdisciplinaridade, precisam ter como ponto de partida e de chegada as diferentes realidades e os complexos processos relacionais que nelas existem. A formação inicial, portanto, é um espaço de suma importância para o processo de profissionalização docente, sendo responsável por desestabilizar os saberes da experiência adquiridos durante a vida escolar, refletindo-os, transformando-os e articulando-os aos outros saberes da docência (PIMENTA, 1997; TARDIF, 2000; FARIAS, 2009).

### 4.3.2 A Temática das Identidades Docentes nos Encontros Nacionais de Ensino de Química (ENEQ)

Mapeei as produções apresentadas no ENEQ para visibilizar a existência ou não do tratamento da temática das identidades docentes e se há diálogos com as problemáticas em torno das questões raciais, em especial, sobre as identidades raciais. A partir dos descritores “identidade”, “identidade docente”, “identidade profissional” e “identidade de professores”, fiz a busca de trabalhos apresentados nos ENEQs de 2004-2020. A escolha do período temporal levou em consideração os encontros que ocorreram após o ano de 2003, quando promulgada a Lei 10.639/2003. Desse modo, busquei as sessões referentes ao ENEQ, no *site* da Sociedade Brasileira de Química (SBQ), onde encontram-se disponíveis os anais de cada encontro realizado e selecionei todos os trabalhos produzidos na língua portuguesa.

Identifiquei um total de 31 trabalhos que apresentavam em seu título ou palavras-chave os descritores citados anteriormente. Após a leitura dos resumos e análises do corpo dos textos destes trabalhos, identifiquei que 24 trabalhos traziam discussões sobre a temática das identidades docentes, utilizando referenciais teóricos específicos que tratam de tal temática ou fazendo discussões por meio de referenciais mais amplos sobre construção de identidades. Abaixo encontra-se o Quadro 1 com os 24 trabalhos identificados.

**Quadro 1** - Trabalhos sobre a temática das identidades docentes/identidades de professores e professoras apresentados nos ENEQs (2004-2020)

Identificador	Ano	Autor(es) e Autora(s)	Título
q1	2004	ROSA; CORRADI	Identidades em movimento num currículo de formação de professores de química.
q2	2004	LIMA; GERALDI	Os sentidos do trabalho mediados pela educação continuada em química.
q3	2006	EUGÊNIO	Currículo e formação docente: um estudo do curso de licenciatura em Química da UESB.
q4	2006	FILHO; MASSENA	Treze anos da Licenciatura em Química na UFRJ: o desafio da formação de professores.

q5	2008	VIRGÍNIA <i>et al</i>	A construção de uma identidade docente bem sucedida: visões de um grupo de pós-graduandos de química.
q6	2008	DUTRA; TERRAZAN	Configurações curriculares de cursos de licenciatura em química e formação da identidade docente.
q7	2010	MOSER; TASSO; ANDRADE	Identidade docente: um estudo sobre os processos de elaboração conceitual entre graduandos de licenciatura em química.
q8	2010	ARAUJO	Histórias e Memórias na Formação da Identidade Profissional de “como se chega a ser o que se é”.
q9	2010	ROSA	Identidade docente e a disciplina escolar química: o caso da proposta curricular do estado de São Paulo.
q10	2010	NOVAIS; MARCONDES	Modelos didáticos: um referencial para análise e reflexão sobre a identidade profissional docente.
q11	2012	SÁ; SANTOS	Currículo ativo e a constituição de identidades profissionais em um curso de Licenciatura em Química.
q12	2012	BEJA; COSTA; REZENDE	A construção da identidade de professores de química no contexto de um Instituto Federal de Educação.
q13	2012	LOPES <i>et al</i>	Identidade Docente: Visão e (trans)formação em um Curso de Licenciatura em Química.
q14	2012	PERNAMBUCO; MOREIRA	Os saberes e a construção da identidade docente.
q15	2014	SANTANA <i>et al</i>	Episódios de memória: construção da identidade docente de estudantes de Licenciatura em Química do IF Baiano campus Catu.
q16	2014	SÁ <i>et al</i>	Constituição de identidades docentes em atividades do Pibid.
q17	2014	LIMA; JUNIOR	Identificação e categorização de trabalhos publicados na QNESC sobre o PIBID/Química: uma análise inicial.
q18	2016	ALVES; MESQUITA; SIQUEIRA	As perspectivas de docência inseridas nos PPC dos cursos de licenciatura em química do IF Goiano e suas implicações na construção da identidade docente dos licenciados.
q19	2016	ROSA; MENDES; LOCATELLI	A constituição da identidade docente e a epistemologia da prática na formação inicial de professores de química participantes do pibid.
q20	2016	RIBEIRO	Compreensões relacionadas à identidade do docente de ciências naturais a partir das ideias dos futuros professores.
q21	2016	SOUZA; FARIAS	Configuração curricular e reflexões sobre a

			construção da identidade profissional docente no curso de licenciatura dupla em biologia e química.
q22	2016	OBARA <i>et al</i>	Contribuições do pibid para a aprendizagem docente.
q23	2016	GOMES; GOMES	O Pibid na formação dos bolsistas de licenciatura em química do IFG – campus Uruaçu.
q24	2018	FRANCISCO	Construindo identidades profissionais docentes: experiência no Estágio Docência de pós-graduandos em Química do Tocantins.

Alexandrino, Bretones e Queiroz (2022) afirmam que no XI ENEQ, em 2004, foram apresentados 267 trabalhos. Alves *et al.* (2021) ao produzirem um levantamento quantitativo dos trabalhos apresentados nos ENEQ de 2006 a 2018, encontraram 5047. A última edição em 2020 teve 703 trabalhos apresentados no formato de artigos, conforme dados disponíveis no *site* da SBQ. A somatória desses números apresentados anteriormente indica que de 2004 a 2020 foram apresentados, portanto, 6.017 trabalhos.

No universo de mais de 6.000 trabalhos apresentados, o total de 24 trabalhos identificados demonstra que o tema das identidades docentes encontra-se em discussão na área de Ensino de Química, porém com timidez. Após a leitura dos resumos de cada um dos 24 trabalhos, é possível afirmar que a maioria deles enfatiza as influências do processo de formação inicial na construção das identidades docentes, especificamente 22 dos 24 trabalhos. Desses 22 trabalhos, os trabalhos q1, q3, q4, q6, q11, q18 e q21 enfocam as influências dos currículos das licenciaturas em química como conformadores das identidades docentes, ou seja, um total de 7 trabalhos. É importante destacar que o trabalho q21 discute acerca do currículo de licenciatura dupla em química e biologia.

Outro enfoque identificado é a influência do PIBID para a construção das identidades docentes, presente em 6 trabalhos: q13, q16, q17, q19, q22 e q23. As concepções sobre si-docente é outra dimensão discutida em 4 trabalhos, sendo eles o q2, q5, q12 e q20. Neste último trabalho 21, o público participante da pesquisa eram estudantes de um curso de licenciatura em ciências da natureza. As experiências no estágio supervisionado apareceram em dois trabalhos, q8 e q24. O trabalho q7 investigou por meio de análises conceituais as identidades docentes em construção de licenciandos em química, e os trabalhos q10 e q16, abordaram, respectivamente as

crenças e as experiências determinantes para a formação das identidades docentes de professores e professoras de química.

Apenas dois trabalhos discutiram dimensões distintas à formação docente. O trabalho q9 investigou como a proposta curricular do estado de São Paulo lançada no ano de 2009 impactaria para disciplinar às identidades docentes de professores de química e o trabalho q14 discutiu as relações entre saberes, práticas pedagógicas e identidades docentes. Não houve identificação de trabalhos no ENEQ de 2020.

A revisão desses trabalhos aponta para a mesma tendência observada por Santos, Soares e Ramos (2015, p. 7) de que “há uma valorização excessiva do papel da formação no processo de profissionalização e construção da identidade docente do professor de química”.

Não foi identificado nenhum trabalho de química entre as nove edições dos ENEQs que considerassem as implicações das questões raciais brasileiras para a construção das identidades docentes de professores e professoras de química. Isso demonstra que a área de Ensino de Química, principalmente o campo da formação docente, encontra-se alheia, pouco comprometida e infimamente afetada com a Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004). Como afirmam Fonseca e Santos (2016), a área de Educação e Ensino de Química não pode ser considerada de forma isolada, devendo ser pensada em contato com outros campos da pesquisa educacional, que por sua vez integram uma vasta rede de comunidades acadêmicas que mobilizam determinadas teorias, temas, problemas e (des)interesses de pesquisas.

Santos, Soares e Ramos (2015) destacam também que pesquisas sobre processo de profissionalização e construção de identidades docentes de professores de química apresentam-se descontextualizadas das questões sociais, políticas e econômicas mais amplas. Acrescento a essa lista a dimensão racial como também uma questão descontextualizada nas pesquisas sobre a temática em questão.

## **5. CAMINHOS METODOLÓGICOS**

### **5.1 Abordagem Qualitativa – apontamentos metodológicos iniciais**

As vidas como sendo fontes de múltiplos interesses e desejos, estando sócio e historicamente permeadas de disputas, conflitos e incertezas, guardam um arsenal de acontecimentos e experiências vivenciadas individual e coletivamente. É na vida e com as vidas que é possível também dispor de meios para rebelar-se, conhecer e transformar a realidade. A vida, portanto, é o centro da abordagem metodológica escolhida nesta pesquisa e o método biográfico é o construto teórico-metodológico utilizado.

Noguera *et al.* (2017) afirmam que cada método constitui, é sustentado e reinventado a partir da tríade: pesquisador/pesquisadora – caminho – mundo. As aspirações teóricas e políticas de quem pesquisa, elaboradas durante o trajeto de vida dessas pessoas, estão profundamente implicadas nas escolhas e caminhos metodológicos escolhidos para a compreensão dos mundos. Desta forma, consideramos as abordagens metodológicas como encruzilhadas onde dialogam em convergências e divergências múltiplas perspectivas teóricas, e diferentes autoras e autores, em busca de parir novas reflexões e ações que possibilitem orientar os entendimentos e as mudanças nos cenários constituintes das realidades.

O método biográfico está circunscrito ao conjunto de abordagens de pesquisa de natureza qualitativa. O mundo, dotado de vários outros mundos, são descritos, interpretados e compreendidos na pesquisa qualitativa por diferentes perspectivas teóricas e metodológicas que buscam revelar os significados e os sentidos produzidos pelas pessoas em suas ações cotidianas, seja nas relações interpessoais ou profissionais. “A concentração nos pontos de vista das pessoas e nos significados atribuídos por eles às experiências e aos eventos, assim como a orientação em relação ao significado dos objetos, das atividades e dos eventos, alimenta grande parte das pesquisas qualitativas” (FLICK, 2009, p. 70).

As investigações qualitativas concebem as realidades com toda a sua complexidade de emaranhados de relações entre pessoas em seus contextos cotidianos, interessando-se em descrever e explicar os seus desejos, seu (des)amores, conversas, pensamentos e atitudes diante o seu grupo de vivência e aos demais grupos. Os locais por onde acontecem e se desenrolam as tramas individuais e coletivas também são locus de interesses nas pesquisas dessa natureza. A pesquisa qualitativa permite que a/o pesquisador/a investigar a realidade com bastante profundidade, mergulhando nos detalhes, tanto os ditos quanto os não ditos, nos aspectos intencionalmente omitidos, desbravando as hierarquias de poder constitutivas das nossas relações sociais. Além de

possibilitar a exploração dos universos simbólicos, as crenças, os valores, as atitudes, os comportamentos e a concretude das relações e dos fenômenos sociais (MINAYO, 1992).

Bogdan e Biklen (1994) definem características para as investigações qualitativas em educação. A primeira delas é que o ambiente natural onde se desenrolam as tramas educativas é a fonte direta dos dados, assumindo-se importante posição de relevância e protagonismo a pesquisadora ou o pesquisador. Para estes autores, a elucidação de questões educativas precisa acontecer por meio da introdução direta de quem está desenvolvendo a pesquisa no próprio local de vivência educacional, seja escola, família, bairro ou outros, uma vez que o contexto de vivência é fator considerável para entender o comportamento das pessoas, as dinâmicas e relações institucionais. “Para o investigador qualitativo divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

A escolha da abordagem qualitativa, portanto, é justificada nos temas de interesse e compreensão da pesquisa que são as encruzilhadas de identidades profissionais e raciais de professores e professoras de química, que requer um trato minucioso dos múltiplos processos constitutivos dessas encruzilhadas. Considerando as questões raciais como um grande tabuleiro de escondimentos, negações, violências e relações de poder, a investigação qualitativa possibilita desvelá-las, visibilizá-las e produzir análises por meio da participação dos professores e professoras, e do processo de flexibilidade do pesquisador. Todas estas são alvos das políticas raciais/coloniais, atuam profissionalmente na mesma área educacional, ensino de química, e são protagonistas da pesquisa aqui desenvolvida.

## **5.2 O método biográfico e as Histórias de vida**

A década de 1920 marca o início das abordagens biográficas como metodologia de pesquisa. É na Escola de Chicago onde se inicia os estudos acerca dos processos de interação e organização social a partir de um conjunto versátil de métodos qualitativos e quantitativos que permitiam compreender as diferentes dinâmicas de determinado lugar/cidade (BECKER, 1996). Os estudos investigativos da Escola de Chicago começaram pelo campo sociológico e aos poucos adentraram em outras áreas das humanidades. Os diversos problemas sociais que passaram a se intensificar na cidade de

Chicago durante o século XX, começaram a ser investigados por meio do processo de biografização das histórias de vida das pessoas (BECKER, 1996).

Algumas abordagens metodológicas consideradas inovadoras na pesquisa social foram propostas por sociólogos de Chicago, como apontam Noguera *et al.* (2014): valorização das experiências particulares das pessoas, usos de fontes de dados como diários e cartas, trabalho de cunho empírico como as pesquisas de campo que valorizavam também as comunidades e as diferentes culturas. Diante de tradicionais perspectivas epistemológicas surgidas há mais ou menos três séculos anteriormente, especificamente, às formulações teóricas e metodológicas positivistas, que dominavam a construção dos conhecimentos científicos à época, as abordagens biográficas propõem-se o distanciamento, bem como tecem fundamentais críticas às perspectivas de cunho positivista.

De acordo com Ferrarotti (2014), o positivismo direciona excessivamente as investigações científicas para o alcance da objetividade e da intencionalidade nomotética que concretiza a influência das ciências da natureza ao enfatizar a busca às “leis” sociais. Assim, a subjetividade, narrativas, histórias pessoais, e a interação entre pesquisadora e pessoas pesquisadas, passam a fazer parte do processo de construção dos conhecimentos, destituindo à noção de neutralidade ao considerar imprescindível propor temas de interesse de pesquisa que emergem das próprias perspectivas de mundo daquelas que as vivenciam.

O método biográfico, epistemologicamente valorado pela subjetividade, apresenta as seguintes características elaboradas por Ferrarotti (2014): historicidade e unicidade. Segundo este autor, as dinâmicas dos sistemas sociais operam nos atos, comportamentos e desejos individuais, estando a história dos sistemas sociais contida nas histórias individuais. Desta forma, as biografias encruzilham as dimensões individuais e sociais, possibilitando, portanto, interpretações e compreensões da organização social por meio das análises das histórias únicas de cada pessoa. O mundo é lido a partir do processo de biografização individual que é ao mesmo tempo apropriação, mediação, seleção e tradução dos reflexos sociais/coletivos (FERRAROTTI, 2014).

As histórias de vidas narradas por meio do método biográfico ganharam amplo destaque nas pesquisas educacionais brasileiras a partir da década de 1990 (BUENO *et al.*, 2006). A abordagem biográfica no Brasil passou a ser expressada e citada nas pesquisas a partir de diferentes terminologias: biografias, autobiografias, relatos de vida,

história de vida, história oral de vida, história oral temática, memórias, memória educativa lembranças, depoimentos, narrativas memorialísticas, narrativas pessoais, etno-biografias, dentre outras (BUENO *et al.*, 2006; WEBER, 2019). De acordo com Souza (2007), os diferentes termos usados indicam um processo de flutuação terminológica devido aos múltiplos sentidos atribuídos pelos e pelas pesquisadoras às temporalidades vividas pessoalmente.

Segundo Abrahão (2018) a História de vida é uma metodologia, modo operacional de pesquisa, assim como é o objeto de interesse investigativo. As histórias de vida narradas nos processos de construção de biografias ou autobiografias têm servido para múltiplas finalidades nas pesquisas em educação. A biografização constitui em um processo de convergência de empoderamento, conhecimento e de resistência, de acordo com Souza; Vicentini e Lopes (2018, p. 18):

Toda pessoa ao contar sua história relaciona suas experiências pessoais às estruturas sociais, as dimensões temporais e espaciais, possibilitando ampliar níveis de empoderamento de quem narra, de quem ouve, e de quem lê, implicando aprendizagens biográficas, em práticas de resistências e em transformações pessoais.

Um dos fundamentos da metodologia biográfica é a narrativa. Para a metodologia da História de vida, a narrativa é produzida pelas pessoas a partir do processo de reflexão das diferentes etapas e percursos da sua vida. Segundo Nogueira *et al.* (2017) por meio da narrativa conseguimos ir ao encontro da história da pessoa que produziu o ato narrativo, recuperando inúmeros acontecimentos passados, dando-lhes outros sentidos e reestruturando-os no presente. Além de atribuir e dimensionar temporal e espacialmente as experiências vivenciadas e compartilhadas no âmbito da coletividade. O ato narrativo possibilita que a pessoa preencha-se de si e organize lembranças e percepções imediatas de tópicos da sua vida outrora vivenciados (SPINDOLA; SANTOS, 2003). Estando fundamentado na narrativa, o método biográfico é também designado como biográfico-narrativo.

Para Spindola e Santos (2003), a narrativa possui a função descritiva, pois as pessoas ao compartilharem as suas histórias, trazem à tona os valores, definições e atitudes dos grupos sociais nos quais estão inseridos. Outra função presente na narrativa é a avaliativa, uma vez que é necessário refletir sobre as próprias vivências, permitindo assim analisar e valorar aspectos do passado. Ainda segundo essas mesmas autoras, as histórias de vidas coletadas precisam passar pelo crivo avaliativo de quem pesquisa, já

que o lugar onde se desenrolam as tramas narradas é o cotidiano, que por sua vez, é repleto de um conjunto de significações.

Narrar histórias de vida é um convite para mergulhar na dimensão contínua e circular da temporalidade. “A narrativa constitui-se no ato de contar e de revelar o modo pelo qual os sujeitos concebem e vivenciam o mundo” (SOUSA; CABRAL, 2015, p. 150) a partir da articulação entre o tempo passado e o presente, vislumbrando também projeções e expectativas para o futuro. A noção de temporalidade é algo importante no método biográfico-narrativo. Há um entrelaçamento entre o tempo passado e o tempo presente. Esse encruzilhamento temporal é possibilitado por meio da memória, que de acordo com Nogueira *et al.* (2017) é o lugar de navegação das histórias de vida e da produção de novas experiências. É a memória o passaporte para revivificar e reelaborar o passado no presente (SOUSA; CABRAL, 2015).

O tempo no método biográfico-narrativo desvela a historicidade de cada pessoa que produz as suas histórias ao relatar à vida, portanto é um tempo histórico sendo também um tempo em continuidade. A sucessão cronológica dos acontecimentos da vida das pessoas, desde a sua infância até os dias atuais, é o processo pelo qual se constrói as narrativas de história de vida. As experiências passadas são transmitidas por meio da narrativa que é dotada de informações dos contextos sociais. O passado é rememorado devido a produção de novos sentidos elaborados pela pessoa que, ao trazê-lo à tona no formato narrativo no tempo presente, sempre o faz redimensionando as vivências lembradas, sendo que estas nunca serão uma cópia na íntegra do acontecido, em razão de que o esquecimento é um elemento indissociável da memória (SOUZA, 2007).

Para as investigações científicas, o método biográfico ao possibilitar investigar determinados aspectos da vida pessoal da(s) pessoa(s), narrados por eles próprios, permite a compreensão dos processos de construção das suas múltiplas identidades. Assim, nos últimos anos, como apontam Bueno *et al.* (2006), têm aumentado o quantitativo de pesquisas na área de formação de professores, especificamente, na temática da construção das identidades profissionais docentes. Outras e outros pesquisadores têm corroborado com o uso das metodologias (auto)biográficas para compreender as relações entre as pessoas e sua profissão, identificar os motivos, os interesses e as experiências que foram importantes para a escolha da carreira docente e que são constitutivas da sua identidade docente (SOUZA; VICENTINI; LOPES, 2018;

SOUZA, 2017; PEREIRA; PEGORARO; RASERA, 2017; MEGÍAS; GARCIA; ARCOS, 2017; WEBER, 2019).

### **5.3 Complexidades e limites da História de vida**

Os métodos biográficos-narrativos apresentam um conjunto de limitações devido aos complexos processos de investigação que se propõem elucidar. A primazia pela busca dos sentidos produzidos pelas pessoas acerca das suas vivências obtidos por meio das narrativas, que precisam ser rememoradas por quem narra, analisadas e interpretadas por quem pesquisa, conformam o nada simples manejo com essas metodologias. É na busca por biografar e interpretar a pessoa de forma mais fiel possível que se apresentam os limites da metodologia da História de vida.

Oliveira (2018) aponta as seguintes limitações: a história coletada de cada pessoa é realizada para conseguir compreender determinados aspectos de interesse da pesquisa. As histórias coletadas são um conjunto de fatos fragmentados, desconexos, ambíguos e incoerentes, sendo que muitas vezes não seguem uma linearidade cronológica. Um dos papéis do pesquisador e da pesquisadora é justamente o de sistematizar, organizar e elaborar sentidos legíveis das partes fragmentadas das histórias, produzindo-se assim um todo compreensivo.

Ferrarotti (2014) discute dois problemas envolvendo o método biográfico, apontando tais problemáticas como reduções epistemológicas que podem ocorrer quando se trabalha com o método em questão: a transformação das biografias em meras fontes de informação ou considerando-as como simples casos ou exemplos da vida social. O referido autor reconhece a forte influência da epistemologia positivista no processo de construção dos conhecimentos científicos, afirmando que o cerne do método — a subjetividade, sofre tentativas de quantificação, operacionalização via critério da objetividade; existindo ainda expectativas de elaboração de um conjunto numérico de biografias como tentativa de construção de um corpus representativo.

Noguera *et al.* (2017) dizem das complexidades dos discursos biográficos decorrerem da riqueza ímpar das histórias produzidas, colocando o processo de análises dessas unicidades históricas como um fator de grande dificuldade e ao mesmo tempo dotado de muitas significações. Em sintonia com Ferrarotti (2014), Noguera e demais afirmam ser necessário deslocar a busca pela verificação da verdade e a quantificação

dos aspectos sociais narrados nas biografias para captar os sentidos dinamizados e (re)produzidos nas histórias.

A impossibilidade de generalização das biografias individuais e o fato da memória ser um campo de incertezas e instabilidades (NOGUERA *et al.*, 2017) configuram um cenário investigativo de pouca confiança para quem alicerça as produções científicas na busca de certezas e verdades definidas. Outro aspecto presente no método biográfico-narrativo de História de vida é a importância equânime da presença e atuação da pessoa narradora de suas histórias e da pesquisadora ou pesquisador responsável pela recolha, organização e análise dessas narrativas. Não há desenvolvimento desse método sem a disponibilidade de pessoas dispostas a compartilharem episódios biográficos de sua vida.

A produção de dados biográficos ocorre na relação e no encontro entre as pessoas envolvidas no processo, “[...] o sujeito que narra sua história é um coautor do trabalho, participante ativo (e reconhecido) do conhecimento produzido, no encontro com o pesquisador” (NOGUERA *et al.*, 2017, p. 478). O contexto relacional entre os atores e atrizes da investigação (participante e pesquisadora) é essencial para o conteúdo narrativo a ser produzido, afirmando Ferrarotti (2014) que ocorrerá variação desse conteúdo conforme o interlocutor e a posição social desse sujeito (OLIVEIRA, 2018). Spindola e Santos (2003) também afirmam existir variabilidade do discurso biográfico produzido devido o tipo de diálogo entre as pessoas envolvidas no processo.

Diante das exposições aqui trazidas sobre a metodologia da História de vida, considero o método biográfico-narrativo como um método-encruzilhada. A sua utilização requer que cruzemos os múltiplos sentidos que compõem a existência humana: falar, narrar, escutar, escrever, emocionar, lembrar, negar, confirmar, dialogar, compartilhar, refletir, (re)formar, chorar, sorrir, historicizar, esconder e registrar. Retomando a noção de encruzilhada de Rufino (2019), o método biográfico é uma encruzilhada porque opera por meio das incertezas da memória, da incompletude inerente de todo e qualquer método/metodologia, por não produzir conhecimentos universais e por priorizar as potências de cada trajetória individual em profundo contato com a trajetória do próprio pesquisador. O método biográfico é uma encruzilhada onde as vidas se encontram e são consagradas com a finalidade de movimentar-se em transformações.

O ambiente subjetivo, lugar profundo de armazenamento das nossas emoções, das violências sofridas e promovidas, das escolhas realizadas e deixadas de lado, e das

alegrias e tristezas da vida, possibilita que transformações ocorram, principalmente, no pesquisador e participantes biográficos.

É justamente no contexto vivido, nas singularidades expressas nas experiências subjetivas dos sujeitos sociais que os poderes, as ideologias e os afetos, enfim, os fatos sócio-históricos se inscrevem, ficando ali disponíveis para serem lidos, reconhecidos e- em alguma medida-transformados (NOGUERA *et al.*, 2017, p. 471).

Portanto, o método biográfico-narrativo é uma encruzilhada por onde se atravessa o individual e o coletivo, diferentes temporalidades e espacialidades, dores, amores e violências, o poder, a resistência, as aprendizagens e os conhecimentos. O método biográfico-narrativo-encruzilhado é o lugar para a gestação de transformações.

#### **5.4 (Re)orientações para o uso do método biográfico**

Bueno *et al.* (2006) produziram algumas considerações acerca dos trabalhos desenvolvidos no Brasil, no campo educacional, especificamente na área de formação de professores e professoras, que aqui servem como críticas importantes a serem elaboradas e ampliadas sobre o método biográfico. Uma delas aponta para a necessidade de considerar o contexto nacional e internacional de países vizinhos com relação às políticas de reformulação educacional. Essas pesquisadoras atentaram-se para uma das problemáticas envolvendo o uso do método em questão que era o diálogo unidirecional, ou seja, abordavam-se e referenciavam-se apenas os contextos importados do eixo norte global.

Faz-se também necessária uma interlocução com as produções de outros contextos, indo além dos teóricos da Europa e América do Norte. Pela similaridade das problemáticas educacionais e das reformas que se acham em curso nos países da América Latina/Caribe, é desejável que as questões propostas aqui estejam também a elas referenciadas. Mais ainda quando se trabalha com memórias e narrativas e se advoga que as autobiografias favorecem ao sujeito uma apropriação de sua própria história, que é não apenas individual, mas também coletiva. Poderíamos nos perguntar, que história coletiva é essa, hoje? Talvez seja esse um dos caminhos férteis para se discutir e problematizar a questão das identidades/alteridades (BUENO *et al.*, 2006, p. 403).

A consideração anteriormente desenvolvida está circunscrita numa crítica tanto epistêmica como metodológica referente às pesquisas biográficas. É imprescindível analisar as implicações da importação de abordagens teórico-metodológicas elaboradas em países da parte norte do globo, inicialmente desenvolvidas por pesquisadores homens brancos, que se transformaram nas referências (únicas) no campo biográfico.

Não esqueçamos que, historicamente, esses países constituíram-se como nação a partir das pilhagens materiais e epistêmicas dos territórios colonizados, imprimindo profundas violências no sistema referencial de humanidade (FANON, 1968; BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSFUGUEL, 2018).

O trato reorientado das pesquisas biográficas requer a consideração das particularidades históricas e culturais do local onde a pesquisa é realizada, como forma de não incorrer na produção de contextos de conhecimentos alijados, devido a desconsideração do peso e das amarras do colonialismo e do racismo na produção dos conhecimentos, nas formulações ontológicas e concepções sobre os mundos. Nesse sentido, é imprescindível focalizar o local e desvelar algumas relações encobertas e invisibilizadas do ponto de vista epistêmico, que conseqüentemente influenciam no método aqui utilizado.

Não podemos recair no erro do esquecimento e não considerar o fato do Brasil ter sido, durante mais de três séculos, colônia da Europa e um dos lugares para onde foram traficados o maior número de pessoas africanas durante a escravização. Farsas históricas produzidas pelos colonizadores/violentadores europeus ergueram esse país acompanhado de muito sangue dos povos originários e africanos. Reorientar o método biográfico-narrativo deve perpassar também por considerar as fortes influências das culturas africanas aqui vivenciadas e reajustadas, as formulações cruzadas resultantes das nossas experiências afro diaspóricas responsáveis por construir o Brasil, assim como as (in)visíveis histórias dos povos originários.

Sendo o método biográfico interessado nas histórias individuais e coletivas, bem como nos sentidos atribuídos pelas pessoas às experiências ao longo da sua vida, pressupõe-se que as narrativas históricas coloniais produzidas pelos europeus, consideradas por muitos a própria história do Brasil, permearão, seja por reprodução ou por negação, as narrativas de vida elaboradas pelos e pelas participantes da pesquisa. Assim, se faz necessário disputar e confrontar toda e qualquer perspectiva que ateste e legitime, mesmo que não intencional, as violências coloniais ainda presentes nos imaginários coletivos e nas práticas cotidianas. Portanto, o contexto da pesquisa biográfica, por mobilizar histórias brasileiras sistematicamente violentas, pode apresentar-se como também mais um cenário roteirizado por violências, principalmente, quando se invisibilizam as questões étnico-raciais como organizadoras de todas as relações no país.

A narrativa, como um dos principais eixos estruturadores do método biográfico, precisa estar prontamente sob análise e problematizações ao se utilizar diferentes paradigmas e pensamentos outros que não o moderno/ocidental para na condução de pesquisas. Castro e Mayorga (2019) ao refletirem sobre as dinâmicas narrativas fora do círculo hegemônico e ocidental, apontam ser as narrativas potentes fontes de recriação, permitindo elaborar novas posições para orientar as existências no mundo. Indo além, afirmam a impossibilidade das narrativas constituírem-se como algo eterno e imutável, caracterizando-se como captação, representação e (re)construção parcial da realidade.

Por fim, a elaboração biográfica-narrativa da vida nunca é ensimesmada, sendo uma produção sobre a outra ou o outro, a partir das próprias experiências, concepções de mundo e teorias mobilizadas pelos e pelas pesquisadoras, não podendo eliminar o complexo fenômeno da intrínseca presença e participação ativa de quem pesquisa no processo investigativo (CASTRO; MAYORGA, 2019). O pesquisador e a pesquisadora, assim como qualquer pessoa, apresentam uma fisicalidade corporal dotada de significações e expectativas construídas socialmente que precisam ser consideradas nas pesquisas biográficas-narrativas. No caso da nossa pesquisa, cuja uma das temáticas é as identidades étnico-raciais, significa que a categoria raça não somente é foco investigativo, mas que também intermediará, no plano do não-dizível, as relações entre pesquisador, professores e professoras participantes da pesquisa.

Quais as implicações para a pesquisa na qual o pesquisador ou a pesquisadora é pertencente a grupos raciais historicamente violentados e excluídos do imaginário de humanidade e do privilégio epistêmico? E quando esse pesquisador ou pesquisadora entrevista pessoas de grupos raciais diferentes do seu, detentores de todos os privilégios pelo simples fato de ser branco ou branca, quais as ressonâncias nos dados produzidos? E quando o pesquisador ou a pesquisadora pertence ao grupo racial da pessoa participante da pesquisa, haverá alguma implicação para a pesquisa? Será que o fato dessa nossa pesquisa ser desenvolvida por um pesquisador negro interessado na temática racial impõem, de alguma forma, expectativas naquelas pessoas participantes da pesquisa, de modo a influenciar o conteúdo das narrativas produzidas?

Ainda, se o cenário da pesquisa fosse diferente, sendo agora um pesquisador ou pesquisadora do grupo racial privilegiado branco, os professores e professoras participantes elaborariam narrativas similares para as mesmas perguntas? Essas perguntas não são pretendidas tampouco possíveis de serem respondidas nesta pesquisa. Aqui o interessante é tecermos tais problematizações envolvendo o método utilizado na

construção da nossa investigação, colocando-o em contato íntimo com a temática das relações raciais, que é ao mesmo tempo problema da nossa pesquisa e um grande e velho problema da sociedade brasileira. Outras provocações precisam ser desenvolvidas e investigadas para que possamos compreender as idiosincrasias do trato com as abordagens biográfico-narrativas dentro das complexas relações raciais e de tantas outras violências sistemáticas do cotidiano brasileiro.

O próprio IBGE, ao longo dos mais de 100 anos de realização de pesquisas censitárias no Brasil, reconhece a complexidade para investigar as questões raciais no país (PETRUCCELLI, 2013). Osorio (2013) destaca as fortes influências da cor/ raça presentes diretamente no conteúdo das respostas dadas pelos e pelas participantes, assim como nas respostas preenchidas pelo recenseador envolvido nas etapas de heteroidentificação. Piza e Rosemberg (2014) também afirmam essa influência e trazem alguns exemplos de pesquisas que demonstram o jogo de conflitos e confusões que pairam os processos de categorização racial no Brasil e, por conseguinte, presentes também no desenvolvimento epistêmico e metodológico das investigações.

Diante do conjunto de inquietações, indagações, potencialidades, problematizações e normatizações identificadas no método biográfico-narrativo, é de fundamental importância convocar o pensamento afro diaspórico da escritora Conceição Evaristo para adensar as nossas compreensões acerca dos sentidos das narrativas.

Quando estou escrevendo e quanto outras mulheres negras estão escrevendo, me vem à memória a função que as mulheres africanas – dentro das casas grandes, escravizadas – tinham de contar histórias para adormecer a casa-grande. Eram histórias para adormecer. Nossos textos tentam borrar essa imagem. Nós não escrevemos para adormecer os da casa-grande, pelo contrário, é para acordá-los dos sonos injustos (EVARISTO, 2017).

As memórias, como nos lembra muito bem Evaristo, no período da escravização tinham a função de “ninar” os filhos e as filhas dos escravocratas europeus, fazendo com o que por meio das narrativas emitidas por mulheres africanas e afro diaspóricas, o sono, o repouso e a tranquilidade branca reinasse no chão da casa-grande. Isso demonstra o papel social da memória e das narrativas na operacionalização das dinâmicas escravocratas. Por outro lado, africanos e africanas ao serem roubadas das suas terras e virem traficadas para esta banda do atlântico, violentamente tiveram as suas memórias assaltadas, manipuladas e postas ao esquecimento.

Seguindo o fluxo das perturbadoras águas férteis de Conceição Evaristo, concordamos que o sentido das narrativas-biográficas seja para despertar e acordar os privilegiados e as privilegiadas de seus sonos e realidades injustas. As narrativas e as

suas análises devem seguir compromissadas para o desmantelamento das presentes e atuais ordens coloniais/raciais, aprisionadoras de corpos e mantenedoras de hierarquias e privilégios sociais. As narrativas aqui concebidas devem potencializar o mergulho nas nossas intimidades, nas profundezas das nossas memórias e das milhares de experiências vivenciadas coletivamente ao longo dos tempos.

Embeber-se cada vez mais de si, ao refletir sobre as suas próprias histórias, precisa acontecer junto a modificações radicais das perspectivas sufocadoras e limitadoras das possibilidades de ser, estar, existir no mundo. Deve-se potencializar os momentos de interação que o método biográfico-narrativo possibilita, para que as pessoas envolvidas consigam desvelar aspectos posicionados em esconderijos, como é o exemplo das dinâmicas raciais, para que assim, juntos e juntas, construam poderosas narrativas inspiradoras para transformação dessa realidade. A partir das experiências africanas e afro diaspóricas, narra-se, portanto, para não esquecer as nossas verdadeiras histórias, mantermos presentificados os conhecimentos e os saberes das nossas culturas milenares e, ainda, para não possibilitar construções alheias falsificadoras sobre nossas histórias.

## **5.5 Critérios de seleção dos professores e das professoras participantes**

A pesquisa foi desenvolvida com a participação de quatro professores e professoras de química que lecionam em escolas da educação básica da cidade de Salvador, na Bahia. Salvador é uma cidade que apresenta várias peculiaridades, precisamente por conta do processo sócio-histórico no qual a cidade foi forjada. Tais particularidades a tornam uma cidade que apresenta dinâmicas raciais muito próprias, que, por sua vez, precisam ser visibilizadas, pois são determinadas e determinantes de dimensões estruturais e do cotidiano das pessoas.

De acordo com os dados obtidos pela PNAD Contínua em 2017, do IBGE (BRASIL, 2019), Salvador é a capital com a maior percentagem de população negra (somatória de pessoas que se autodeclararam pretas ou pardas), cerca de 82,1%, sendo 17,1 % de pessoas autodeclaradas brancas, menor percentagem de população branca comparada a todas as capitais do país.

Devido à predominância, em Salvador, de pessoas autodeclaradas negras e brancas, escolheu-se selecionar professores e professoras negras e brancas que lecionam química nessa cidade. Optei por selecionar quatro professores e professoras, levando-se

em consideração a combinação dos critérios da autodeclaração e heteroidentificação racial. Segundo Petrucelli (2013), a autoidentificação ou autoclassificação é a atribuição escolhida pela própria pessoa à sua pertença racial e a heteroidentificação ou heteroclassificação é a atribuição realizada por outra pessoa, observador externo, à pertença racial de alguma pessoa.

Diante de cenários confusos e ambíguos projetados pela problemática racial do nosso país, concordamos que “ambas as formas de classificação étnico-racial é o que permite evidenciar o caráter relacional do processo, suas negociações implícitas e as ambiguidades que o acompanham” (PETRUCELLI, 2013, p. 44). Por isso, aqui na pesquisa, usamos o critério da combinação autoclassificação e heteroatribuição para selecionar os e as docentes participantes. Nesse caso, era necessário que houvesse equivalência entre a autoatribuição étnico-racial feita pelo participante e a heteroclassificação realizada pelo pesquisador em relação ao pertencimento étnico-racial desse participante. O mesmo pertencimento racial atribuído pelos e pelas docentes participantes deveria ser igual ao pertencimento heteroatribuído pelo pesquisador.

Outro critério de seleção dos participantes foi a experiência de atuação na docência em química. A experiência é um dos fatores importantes no processo de (re)construção das identidades docentes como mostra Torres (2007), optando-se assim por docentes que possuíssem cinco ou mais anos na carreira e que estivessem lecionando química na educação básica na cidade de Salvador, atualmente. Por fim, considerando que o gênero é uma importante dimensão modeladora das múltiplas identidades, que intersecciona à raça, por exemplo, e demais categorias produzindo determinados lugares e posições sociais (AKOTIRENE, 2018), escolheu-se o mesmo número de docentes auto identificados com o gênero masculino e feminino.

Sabendo-se que pessoas pertencentes ao mesmo grupo racial experimentam expectativas e dinâmicas sociais diferenciadas em alguns casos, devido a diferença no seu pertencimento de gênero (CRENSHAW, 2002), optou-se também pelo critério da paridade de gênero. Assim, a caracterização dos e das quatro docentes quanto às suas identidades ficou: uma professora negra e uma professora branca, um professor negro e um professor branco.

A aproximação com essas professoras e professores ocorreu por meio da indicação feita por outros professores de química, também pesquisadores da área de Ensino de Ciências, que acompanhavam a minha pesquisa e tinham conhecimento do

perfil docente estabelecido para a escolha das participações. Desse modo, foram indicados três docentes: o professor negro, a professora negra e o professor branco, sendo que a professora branca foi indicada pela professora negra. De posse das indicações, entrei em contato via e-mail ou pelo aplicativo do *whatsapp* para realizar o convite para a participação na pesquisa e conhecer a identidade racial atribuída pelo próprio docente. Todos esses processos envolvendo a escolha dos professores e professoras participantes ocorreram posteriormente à aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética<sup>6</sup>.

Petrucci (2013) destaca a importância da estruturação de processos de identificação racial levando-se em consideração os critérios da auto e heteroatribuição, perspectiva também defendida aqui nesta pesquisa. No entanto, o fato de todo o processo de produção dos nossos dados ter ocorrido virtualmente, impedindo a possibilidade de encontros presenciais com cada um dos professores e professoras, o critério da heteroatribuição não foi possível de ser utilizado. Portanto, a autoatribuição/autodeclaração foi o critério utilizado para a escolha dos e das docentes participantes.

## 5.6 Entrevistas Biográfico-Narrativas

A coleta dos nossos dados biográficos ocorreu por meio da realização de entrevistas semiestruturadas. A entrevista é um instrumento de coleta de dados de natureza dialógica, pois presume um diálogo planejado e intencionalmente direcionado para obter determinadas informações, além de apresentar aspectos interativos e de ordem emocional (SZYMANSKI, 2018). A escolha da entrevista como técnica de coleta de dados é porque ela permite mapear práticas sociais, crenças, valores e representações sociais, além de coletar informações de significados e dos sentidos produzidos pelas pessoas acerca da sua própria realidade (DUARTE, 2004). As entrevistas possibilitam captar com riqueza de detalhes expressões verbais e não-verbais, aprofundar os sentidos das respostas e a facilidade de adaptação diante às circunstâncias (BATISTA; MATOS; NASCIMENTO, 2017).

---

<sup>6</sup> A nossa pesquisa foi submetida ao CEP por meio da Plataforma Brasil, sendo devidamente aprovada. O Certificado de Apresentação de Aprovação Ética (CAAE) – 51238821.4.0000.5531 é o identificador da nossa pesquisa na Plataforma Brasil.

O tipo de entrevista adotada foi a semiestruturada, por possibilitar construir um conjunto geral de perguntas que compõem o roteiro da entrevista a ser seguido pelo pesquisador e aplicado aos participantes, permitindo ocorrer variações nas perguntas conforme a situação (LICHTMAN, 2010). É importante aqui destacar que a complexidade dos problemas envolvendo as relações raciais, solicita que a entrevista tenha flexibilidade no seu desenvolvimento e execução, sendo guiada pela pesquisadora, que deve interpretar em quais momentos se faz necessário lançar mão de novas perguntas para se extrair informações importantes para a pesquisa. A atenção, a sensibilidade e a compreensão teórica das temáticas em investigação por parte de quem pesquisa são essenciais para a condução de uma boa entrevista.

A entrevista como técnica de coleta de dados transcende a perspectiva da busca e registro de informações, sendo, sobretudo, uma prática social eminentemente interativa (SZYMANSKI, 2018). A interação no momento da entrevista entre a pessoa que pesquisa e a pessoa disposta a narrar a sua biografia, é fundamental para os dados que serão produzidos. Ferrarotti explora a subjetividade inerente na comunicação recíproca nas entrevistas biográficas, que não deve ser compreendida apenas como recolhimento de experiências vividas, mas também como microrrelações sociais.

Toda entrevista biográfica é uma interação social completa, um sistema de papéis, de expectativa, de injunções de normas e de valores implícitos e, por vezes, até de sanções. Toda entrevista biográfica esconde tensões, conflitos e hierarquias de poder; apela para o carisma e para o poder social das instituições científicas relativamente às classes subalternas, desencadeando as reações espontâneas de defesa (FERRAROTTI, 2014, p. 43).

As entrevistas possuem o caráter da troca de experiências entre as pessoas envolvidas no processo. As pessoas que participam de entrevistas biográficas são convidadas a refazerem seus percursos biográficos pensando e refletindo sobre os aspectos políticos, históricos e culturais que marcam as suas histórias e as histórias das pessoas do seu convívio (BUENO, 2004). Aguilar e Chávez (2013) afirmam existir um conjunto de técnicas de coletas de dados no método (auto)biográfico e que as entrevistas biográfica-narrativas têm sido aplicadas na investigação de ciclos e fases da vida, proporcionando riquezas de informações quanto às questões acerca das dinâmicas profissionais das pessoas. Nesta nossa pesquisa, as entrevistas também são utilizadas para compreender as influências, determinações e os cruzos das relações raciais na vida dos e das professoras, em suas experiências e contextos de atuação profissional.

## 5.7 Instrumento de Pesquisa

As entrevistas biográfica-narrativas elaboradas para coletar os dados da nossa pesquisa foram realizadas por meio de um roteiro construído, e guiado pelo pesquisador durante toda a entrevista, sendo composta por 62 perguntas. Como a entrevista é do tipo semiestruturada, ao longo do processo foram realizadas outras perguntas aos professores e professoras com a finalidade de explorar com mais detalhes determinadas respostas ou para sanar eventuais dúvidas surgidas em algum momento da narrativa.

O roteiro da entrevista é constituído por sete seções temáticas, abordadas na seguinte ordem:

- 1) Experiências na Infância e Adolescência.
- 2) Trajetória Escolar.
- 3) Trajetória Profissional.
- 4) Experiências na Graduação.
- 5) Experiências Profissionais.
- 6) Relações Étnico-Raciais.
- 7) Relações Étnico-Raciais no Ensino de Química.

Esses eixos temáticos foram elaborados de acordo com os referenciais teóricos orientadores das discussões e entendimentos acerca da construção das identidades raciais e identidades docentes. Foram embasados também por pesquisas desenvolvidas sobre os temas de interesse da nossa investigação. Considerei, para a elaboração do roteiro de entrevista, que o processo de construção das identidades ocorre de modo relacional, estando cada pessoa influenciando e sendo influenciada pelo conjunto das diversas relações, contatos e intimidades com outras pessoas, dentro e fora de dinâmicas institucionais.

A entrevista semiestruturada foi construída para convidar os professores e as professoras a refletirem sobre os seus próprios processos de (des)identificações docentes e raciais, que são forjados por leituras e concepções de si produzidas sob sua própria ótica cruzadas às leituras e interpelações externa, priorizando os tópicos da trajetória pessoal que influenciam na construção das identidades profissionais e raciais. Por isso, o enfoque nas experiências familiares, nas vivências escolares, nos momentos de lazer e vivências religiosas, os gostos e interesses profissionais, as experiências na formação ocorridas na universidade e atuação profissional. Como veremos a seguir,

embora as duas últimas sessões sejam centradas nas relações étnico-raciais, intencionalmente cruzamos essa dimensão nas demais sessões.

A primeira sessão foi elaborada para que pudéssemos mergulhar nas experiências da infância e adolescência, resgatando as memórias do local de vivência desse período, o convívio com familiares, amigos e amigas, vivências religiosas e identificação das dinâmicas raciais permeando esse primeiro ciclo de formação da dimensão subjetiva. Na segunda sessão, ainda continuamos nesse período da infância e adolescência, agora com interesse em rememorar aspectos da trajetória escolar. Deste modo, resgatamos os locais onde foram realizadas as formações escolares no nível básico, as relações com essas escolas e com os componentes curriculares de ciências e química, a existência de discussões formativas acerca das relações raciais e da diversidade cultural nos ambientes escolares estudados.

A terceira sessão temática abordou questões relacionadas à trajetória profissional, com foco para a compreensão das experiências motivadoras e que influenciaram a escolha pela área da química, em especial, a licenciatura. Focamos também na reação de familiares e pessoas próximas do convívio com a decisão desses e dessas futuras professoras interessadas profissionalmente por uma área de bastante desprestígio e desvalorização social. Na sessão seguinte, o foco esteve nas experiências durante o processo de formação inicial docente, envolvendo questões sobre permanência na universidade, o currículo do curso, relações com os componentes da química, de educação e do ensino de química, o (não) lugar das discussões sobre construção das identidades docentes e das relações raciais como temáticas constituintes da formação profissional, e as vivências durante o estágio curricular.

A quinta sessão objetivou evidenciar as experiências profissionais como docentes em química, como foram as experiências iniciais, resgatar um pouco do tempo exercido na profissão e das escolas onde já lecionou/leciona. Ainda nessa sessão, convidamos cada docente a se auto analisar como professor e professora, construindo uma imagem de si-docente, assim como descrevendo as suas relações com a comunidade escolar, especificamente, estudantes e colegas de trabalho. Finalizamos a sessão refletindo questões envolvendo o atual momento da profissão acerca das condições de trabalho e os principais desafios enfrentados.

A penúltima sessão versou acerca das relações étnico-raciais de modo mais abrangente, com o intuito de visibilizar processos de (des)construções e as violências raciais, relacionando as imagens raciais das pessoas e os seus significados nas nossas

relações. Nessa sessão, visibilizamos igualmente os dois grupos raciais foco da pesquisa, buscando entender as considerações de cada professor e professora não somente sobre as pessoas negras, abordagem comum que considera apenas as pessoas negras como racializadas. Assim, direcionamos o diálogo para a compreensão das características e pertencimentos identitários das pessoas brancas e das pessoas negras, conduzindo cada docente a refletir acerca dos seus próprios processos de identificações raciais, e os modos e os sentidos atribuídos ao seu próprio grupo de pertença racial, daquele grupo diferente do seu, e as características do seu próprio pertencimento racial.

Por fim, na última sessão cruzamos as relações étnico-raciais no ensino de química, convidando os professores e professoras para compartilharem episódios presenciados no ambiente profissional escolar motivados por questões raciais e a suas concepções sobre o conhecimento da Lei 10.639/2003 e a importância dessa lei no ensino de química, bem como das contribuições dessa ciência para o trato das relações étnico-raciais. A condução final dessa sessão caminhou para que os e as docentes compartilhassem práticas pedagógicas desenvolvidas no campo das relações étnico-raciais, como elas eram realizadas em sala de aula e a recepção por parte das turmas com essas abordagens.

Posterior à conclusão da elaboração do roteiro de entrevista e dos trâmites envolvendo as questões éticas, realizei uma entrevista-piloto com um professor negro de química da educação básica, também pesquisador das relações raciais no ensino de química, para validar o roteiro de entrevista elaborado. Essa experiência-teste permitiu também antecipar o ambiente de trocas e compartilhamentos que aconteceria nos encontros futuros com os professores e professoras participantes, no momento da escuta das suas histórias de vida. Após a finalização dessa entrevista, discutimos as sensações que essa vivência inicial produziram no professor participante e também em mim.

A partir da entrevista-piloto, certificamos o tempo médio de realização das escutas das histórias de vida, sendo relatado pelo professor que a condução do processo ocorreu de modo fluido e dinâmico, permitindo que ele (re)visitasse aspectos ainda não refletidos da sua própria história. Além de fazer alterações no roteiro da entrevista, retirei perguntas, elaborei perguntas auxiliaadoras em questões que apresentavam natureza mais ampla e fiz correções de alguns termos. Nesse teste, passei a ter a dimensão da densidade e da complexidade da pesquisa, constatando, empiricamente, várias das questões epistemológicas e metodológicas estudadas sobre o método biográfico-narrativo. O encontro piloto me permitiu, portanto, vivenciar a experiência

da/na encruzilhada, pois as histórias compartilhadas permitiram cruzar os conhecimentos teóricos acerca da construção das identidades docentes e raciais com os aspectos epistemológicos e metodológicos da pesquisa.

## **5.8 Da realização das entrevistas: potencialidades e desafios**

Devido a pandemia da COVID-19, as entrevistas aconteceram no formato virtual, através de duas plataformas de serviços que permitem a gravação de vídeo, o *Google Meet* e o *Stream Yard*. Inicialmente, elas aconteceriam apenas na primeira, no entanto, após a realização de três das quatro entrevistas planejadas, no momento exato da última entrevista foi percebido que o *Google Meet* tinha suspenso a opção de gravação de vídeo. Por isso, foi necessário a migração para outra plataforma como alternativa escolhida por mim para conseguir finalizar a coleta de dados.

A ordem de realização das entrevistas levou em consideração a disponibilidade das professoras e dos professores participantes. Cada professor participante é identificado por um codinome, prioritariamente escolhido por eles e elas próprias, respeitando assim, o critério da autonomia e auto nomeação. Desta forma, os codinomes utilizados como identificadores e representantes dos participantes da nossa pesquisa são: Kátia, professora branca; Dimitri, professor branco. Os demais, a professora negra e o professor negro, não fizeram indicação de nomes. Entrei em contato para fazer a sugestão de dois nomes de origem africana, para ela e ele, respectivamente: Kenya e Akin. Ambos aceitaram a sugestão.

A primeira entrevista realizada foi com a professora Kenya. Esse é um nome dado por um dos povos africanos, os bantos, ao ponto mais alto do continente, local onde fica situado a montanha Kilimanjaro. Esta entrevista durou no total de quatro horas e foi realizada em dois dias diferentes. Houve, no primeiro dia, interrupção de energia elétrica no local onde o pesquisador realizava a entrevista. Com isso, a entrevista nesse primeiro dia aconteceu com algumas paradas para ajustar o contexto e assim buscando finalizá-la em um único dia como estava planejado. Após o uso de dois aparelhos de notebooks bem como do uso dos dados móveis como formas de responder à falta de energia elétrica, a entrevista não pôde ser finalizada neste dia pois o ambiente estava a escurecer e preferimos, em diálogo e acordo com a professora Kenya, remarcar para o dia seguinte. Toda essa situação foi acompanhada pela professora Kenya, que

gentilmente e com toda a sua sabedoria e cuidado, me tranquilizou durante esse contexto inesperado, disponibilizando-se, para que no dia seguinte a entrevista fosse finalizada, como assim ocorreu.

A segunda entrevista foi realizada com a professora Kátia. A duração dessa entrevista foi de 2 horas e 36 minutos. A professora Kátia se encontrava, no dia da entrevista, numa região afastada da cidade que apresentava instabilidade na conexão de internet. Durante a entrevista houve um momento de interrupção do fornecimento da energia elétrica nesse local, e a professora Kátia teve que conectar os seus dados móveis para continuarmos, e assim, finalizarmos o processo.

A terceira entrevista, realizada com o professor Dimitri, durou cerca de 3 horas e 30 minutos e ocorreu conforme o planejado. A nossa última entrevista foi com o professor Akin. Diferente das outras três entrevistas que aconteceram no *Google Meet*, essa foi realizada na plataforma *Stream Yard*. Após a duração de 2 horas e 6 minutos, a entrevista foi finalizada, findando-se assim toda a etapa de coleta de dados.

O distanciamento físico necessário devido à pandemia da COVID-19, obrigou que muitas atividades fossem desenvolvidas através do formato remoto. A coleta de dados dessa pesquisa ocorreu toda ela nesse formato, demonstrando a potencialidade das entrevistas *on-line* para a pesquisa qualitativa.

Se por um lado, a internet e o mundo virtual possibilitam o encontro de pessoas em localidades diferentes, permitindo diálogos permeados por emoções e trocas de sentimentos como ocorreu durante todas as entrevistas, existe também a problemática da dependência da eletricidade ou do acesso à internet de boa qualidade. As interrupções ocorridas nas duas primeiras entrevistas foram por conta dessa dependência, sendo que na segunda entrevista, nos últimos minutos, houve instabilidade na conexão da internet o que prejudicou a legibilidade do discurso da professora, afetando a compreensão da narrativa produzida.

## **5.9 Metodologia de análise dos dados**

Os dados narrativos-biográficos produzidos pelos professores e professoras de química foram analisados de acordo com o método da análise temática. “A análise temática é um método para identificar, analisar e relatar padrões (temas) dentro de dados. Ela minimamente organiza e descreve o conjunto de dados em (ricos) detalhes”

(BRAUN; CLARKE, 2006, p. 81). Virginia Braun e Victoria Clarke também destacam a possibilidade de ir mais longe que a descrição, produzindo densas interpretações dos aspectos temáticos da pesquisa.

Segundo as pesquisadoras supracitadas, a análise temática pode ser utilizada tanto para refletir a realidade quanto para desfazer ou desvendar aspectos superficiais da realidade, sendo o(s) tema(s) o(s) foco(s) dessa análise qualitativa. Braun e Clarke (2006) afirmam que o tema capta algo importante sobre os dados e deve estar diretamente relacionado à questão de pesquisa, para que seja possível atribuir certos níveis de respostas ou significados padronizados dentro do conjunto de dados selecionados pelo pesquisador ou pesquisadora. Nesse sentido, a pessoa que pesquisa tem um papel central na análise, estando a identificação e a determinação do tema na responsabilidade dos seus julgamentos (BRAUN; CLARKE, 2006) e de suas percepções referentes ao problema, objetivos e o quadro teórico da pesquisa.

Para Braun e Clarke (2006) existem dois tipos de análise temática: indutiva ou dedutiva. Na análise temática indutiva, os temas identificados estão ligados fortemente aos dados produzidos. Nesse processo analítico, a codificação dos dados não visa se adequar ao quadro teórico da pesquisa, tampouco aos direcionamentos intencionados pela pesquisadora. A análise dedutiva ou teórica é dirigida pelos interesses teóricos filiados à pesquisa ou do próprio pesquisador que explicitamente conduz as análises. De modo geral, a análise teórica tende a fornecer menos descrições dos dados, produzindo análises ricas e detalhes de alguns aspectos dos dados, interpretando-os com o auxílio das teorias (BRAUN; CLARKE, 2006).

Braun e Clarke (2006) propõem um guia composto por seis fases com o intuito de servir como um processo orientado recursivo e não linear para o desenvolvimento de análises temáticas. Segundo as autoras, a análise temática é um método flexível, não sendo necessário enrijecer o processo analítico seguindo as fases de modo sequencial, podendo ocorrer movimentos de idas e vindas entre as fases conforme a necessidade do pesquisador ou pesquisadora. A tabela 1 abaixo apresenta o guia recursivo:

**Tabela 1: Fases da Análise Temática**

<b>Estágio</b>	<b>Descrição do processo</b>
1. Familiarizando-se com seus dados:	Transcrição dos dados (se necessário), leitura e releitura dos dados, apontamento de ideias iniciais.
2. Gerando códigos iniciais:	Codificação das características interessantes dos dados de forma sistemática em todo o conjunto de dados, e coleta de dados relevantes para cada código.
3. Buscando por temas:	Agrupamento de códigos em temas potenciais, reunindo todos os dados relevantes para cada tema potencial.
4. Revisando temas:	Verificação se os temas funcionam em relação aos extratos codificados (nível 1) e ao conjunto de dados inteiro (Nível 2), gerando um "mapa" temático da análise.
5. Definindo e nomeando temas:	Nova análise para refinar as especificidades de cada tema, e a história geral contada pela análise; geração de definições e nomes claros para cada tema.
6. Produzindo o relatório:	A última oportunidade para a análise. Seleção de exemplos vívidos e convincentes do extrato, análise final dos extratos selecionados, relação entre análise, questão da pesquisa e literatura, produzindo um relatório acadêmico da análise.

Fonte: Braun e Clarke (2006, p. 90)

A partir das contribuições acima, decidi realizar a análise temática dedutiva dos dados biográficos fornecidos pelos professores e professoras participantes da pesquisa. Após a realização das entrevistas semiestruturadas, foram feitas as transcrições dessas entrevistas. De posse dos quatro textos transcritos, utilizei o *software* Atlas.ti na versão *web* para otimizar o desenvolvimento das fases propostas pelas autoras.

Inicialmente, armazenei os textos resultantes das transcrições no Atlas.ti, nomeando cada um deles de acordo a autoria do professor ou da professora. Logo após, fiz uma leitura atenta a cada uma das entrevistas para me familiarizar com o vasto *corpus* de dados produzidos. Posteriormente, orientado pelos referenciais teóricos utilizados para compreender os processos de construção das identidades raciais e das identidades docentes, iniciei o processo de geração dos códigos utilizando a ferramenta de busca rápida no Atlas.ti. Nessa fase, comecei pela codificação dos dados referentes às identidades raciais, pesquisando nessa busca os descritores: negro, negra, pardo, parda, branco, branca, preto, preta, moreno, morena, cabelo, nariz, boca e cor da pele. Para cada um dos descritores identificados pelo software, foi feita a leitura do contexto no qual o descritor se apresentava na narrativa para destacar apenas os que estavam relacionados às questões envolvendo as identidades raciais.

Desse primeiro processo de codificação foram produzidos seis códigos: Pessoas Brancas, Pessoas Negras, Pertencimento Racial Negro, Pertencimento Racial Branco,

Percepção de Si como Pessoa Branca, Percepção de si como Pessoa Negra. Após a geração desses códigos, fiz a leitura novamente das entrevistas para identificar extratos de narrativas que não possuíam necessariamente os descritores apresentados anteriormente, porém continham contextos relacionados aos códigos produzidos. Os seis códigos produzidos foram identificados em todas as quatro entrevistas.

Terminada a codificação relacionada às identidades raciais, realizei a geração de códigos para identificar as características e as dimensões das identidades docentes. A partir da releitura das entrevistas, fui identificando os extratos narrativos constituídos pelos códigos eleitos e inspirados pelos referenciais teóricos: Formação Docente, Relação Teoria e Prática, Relação com Estudantes, Dilemas e Características Desafiadoras da Docência, Retratos de Si-Docentes, Contextualização e Interdisciplinaridade no Ensino de Química. Além disso, o processo de releituras das entrevistas para geração desses códigos possibilitou a identificação de novos códigos como: PIBID e Relações Espelhares. Por fim, percebi a existência de extratos das narrativas dos professores e professoras que eram compostos tanto pelos aspectos relacionados às questões raciais quanto pelas dimensões acerca das identidades docentes. A partir do cruzo dessas duas identidades nasceram os dois últimos códigos: Ensino de Química e Relações Raciais e Escola e Relações Raciais.

Posteriormente ao processo de codificação, realizei a etapa de agrupamento dos códigos. Para isso, levei em consideração os códigos que convergiam para o mesmo sentido, apresentando-se assim a possibilidade de tornarem potenciais temas. Em relação às identidades negras e brancas, foram agrupados três códigos para cada uma dessas identidades. Para as identidades negras, Pessoas Negras, Pertencimento Étnico-Racial das Pessoas Negras e Percepção de si como Pessoa Negra, e para as identidades brancas, Pessoas Brancas, Pertencimento Étnico-Racial das Pessoas Brancas e Percepção de Si como Pessoa Branca. Ainda em relação a essas identidades, identifiquei que as características atribuídas aos corpos negros e brancos, assim como os sentidos sociais desses corpos, estavam presentes nos seis códigos sobre as identidades raciais. Desse modo, foi produzido o primeiro tema – Corporeidades: das características físicas aos significados sociais das identidades negras e brancas.

Após a tematização das identidades raciais, iniciei o processo similar para as identidades docentes. Alguns códigos foram agrupados, pois apresentavam a possibilidade de concorrerem a potenciais temas. Realizei dois tipos de agrupamentos. Primeiro, agrupei os códigos: Formação Docente, PIBID, Relação Teoria e Prática e

Contextualização e Interdisciplinaridade no Ensino de Química e Relações com Estudantes. Todos esses códigos têm relação direta com a ciência química e suas mobilizações em contextos educacionais. Segundo, agrupei os códigos referentes aos desafios e dilemas em torno da docência em química: Retratos de Si-Docente, e Dilemas e Características Desafiadoras da Docência. Cada um desses dois agrupamentos transformou-se em subtemas do segundo tema que foi nomeado: Tornando-se Docentes em Química.

O último tema foi nomeado como – Possibilidades em Cruzeiro: Ensino de Química e Relações Raciais. Esse tema foi produzido a partir do agrupamento dos códigos – Ensino de Química e Relações Raciais e Escola e Relações Raciais. Após a definição dos temas, decidi sintetizar os agrupamentos dos códigos para formar subtemas, cujos nomes estão relacionados com o quadro teórico da pesquisa. Para melhor visualizar a sistematização temática realizada, seguem abaixo os temas e subtemas identificados durante o processo de análise dos dados.

**- IDENTIDADES RACIAIS**

**TEMA:** CORPOREIDADES: DAS CARACTERÍSTICAS FÍSICAS AOS SIGNIFICADOS SOCIAIS DAS IDENTIDADES NEGRAS E BRANCAS.

**SUBTEMAS:** a) Corpos Negros, Identidades Negras e Abebelidade nas Histórias de Vida da professora Kênia e do professor Akin.

b) Os Corpos Brancos e as Branquitudes nas Histórias de Vida da professora Kátia e do professor Dimitri.

**- IDENTIDADES DOCENTES**

**TEMA:** TORNANDO-SE DOCENTES EM QUÍMICA

**SUBTEMAS:** c) Formação e Atuação Docente.

d) Desafios e Dilemas da Docência em Química.

**- O CRUZO ENTRE AS IDENTIDADES RACIAIS E AS IDENTIDADES DOCENTES:**

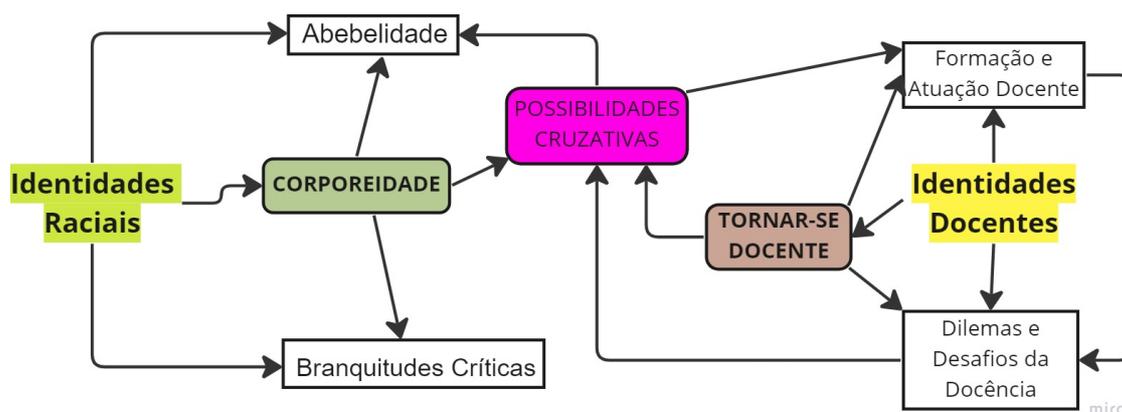
**TEMA:** Possibilidades em Cruzeiro: Ensino de Química e Relações Raciais.

**SUBTEMAS:** e) Ensino de Química e Relações Raciais.

f) Relações Espelhares - Abebelidade.

A imagem abaixo representa o mapa temático produzido a partir do processo de tematização dos dados da pesquisa. É possível notar que há correlações entre temas e subtemas, sendo isso resultado do próprio processo da pesquisa ser projetada para refletir tais cruzos (Figura 1).

Figura 1 - Mapa Temático



Fonte: Próprio Autor.

Durante todo esse processo de sistematização dos dados, à medida que ia sendo feita a codificação e o agrupamento desses códigos em temas e subtemas, fui marcando os extratos das narrativas em negrito e com uma cor específica para cada uma das temáticas. Isso otimizou o processo final da análise temática, pois os extratos que poderiam ser utilizados no próximo capítulo já estavam identificados, prontos para compor a próxima etapa que consiste na interpretação dos dados produzidos em diálogos com referenciais teóricos das áreas de investigação e com os objetivos da pesquisa.

No próximo capítulo, apresento as interpretações produzidas a partir da análise temática. Primeiro, construí um breve retrato verbal apresentando cada um dos professores e professoras participantes da pesquisa. Posteriormente, os temas e subtemas resultantes da análise dos dados são discutidos, interpretados e vivificados a partir dos extratos dos depoimentos ofertados pelos e pelas docentes. Apresento esses extratos escritos na forma mais integral possível de como as falas foram produzidas durante as entrevistas. Apenas omiti os nomes de pessoas e de instituições que porventura pudessem identificar esses docentes, desse modo cumprindo com as exigências éticas. Destaco também que fiz a opção de interpretar o tema relacionado às identidades raciais por meio da separação desse tema a partir dos seus subtemas, já que

nesse tópico era necessário interpretar separadamente as identidades raciais negras e brancas.

## **6 AS IDENTIDADES RACIAIS E AS IDENTIDADES DOCENTES A PARTIR DAS HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORES E PROFESSORAS DE QUÍMICA**

### **6.1 Breve retrato-apresentação dos professores e das professoras participantes da pesquisa**

#### **Professora Kênia**

Mulher autodeclarada negra, 49 anos de idade, nascida em Salvador. Viveu durante 33 anos em um bairro periférico dessa cidade, majoritariamente residido por pessoas negras. Viveu a sua infância e adolescência com o seu pai, a sua mãe e uma irmã. O pai de Kênia é uma das suas principais referências e foi fundamental para o seu processo de formação de valores e do arcabouço de perspectivas que Kênia mobiliza nas suas experiências de vida. O pai de Kênia foi adotado por uma família de espanhóis, que os considerava como “seu filho negro” e, por isso, foi educado a partir de valores espanhóis e herdou o ofício da lavanderia de sua família adotiva, transformando-se em um microempresário negro com uma loja no centro da cidade de Salvador, nos idos da década de 1980.

A condição financeira confortável da família de Kênia permitiu que ela e a irmã estudassem em escolas particulares. No meado do ensino médio, Kênia migrou para a escola técnica e cursou eletrotécnica. Posteriormente, adentrou no curso da licenciatura em química e ao longo da formação foi se identificando com a profissão docente à medida que ia tendo contato com a experiência em sala de aula. É especialista, mestre em Ciências do Ambiente e doutoranda na área de Formação de Professores e Educação Científica com foco na Lei 10.639/2003. Atualmente é professora de uma escola pública no mesmo bairro onde nasceu e viveu a maior parte da sua vida. Possui mais de 22 anos de atuação na docência em química em escolas da educação básica, atuou durante muitos anos como supervisora do PIBID e de estágios de estudantes em formação inicial na licenciatura em química.

#### **Professor Akin**

Homem autodeclarado preto e gay, 36 anos de idade, nascido em Salvador. Viveu seu período da infância e adolescência com o seu irmão e a sua mãe. A mãe de Akin exerceu o processo de educação de seus filhos de maneira solo, com pouca ajuda financeira e de suporte de ordem emocional e afetiva do pai de Akin. Nesse período, Akin cresceu presenciando a garra e a luta de uma mulher negra que, diariamente, se esforçava para “levar comida para casa” e cuidar sozinha do seu ambiente familiar. Akin e seu irmão fizeram toda a educação básica em escolas particulares e já nesse período vivenciou inúmeras experiências racistas. Após o término da educação básica, fez o curso técnico em Análises Químicas e trabalhou durante um tempo na indústria química, na linha de operação. Adentrou no curso de química com o desejo de ser bacharel e assim continuar na indústria química exercendo o cargo de químico.

Diante do contexto machista e homofóbico do ambiente de trabalho industrial, Akin decide fazer o vestibular para química, é aprovado, desistindo de permanecer nesse ambiente profissional promotor de violências. Já no curso de química, encantou-se com a licenciatura, desistindo da formação industrial. Atualmente, leciona numa escola pública situada na periferia de Salvador, onde divide esse espaço com demais professores e professoras negras de outras áreas, que juntos e juntas têm formado um “quilombo docente” na escola. É especialista em educação ambiental, possui 7 anos de atuação docente e tem atuado nos últimos anos como professor supervisor do PIBID.

### **Professora Kátia**

Mulher autodeclarada branca, 44 anos de idade, filha de pai baiano e mãe carioca, nasceu em Brasília e passou o período da infância e adolescência entre idas e vindas do Rio de Janeiro à Brasília, devido ao ofício do pai que era militar. Aos 16 anos o pai se aposentou, se mudando para Salvador. Durante as primeiras décadas de vida, Kátia conviveu num ambiente familiar bastante afetivo, marcado por boas condições financeiras, porém, conflituoso por causa da relação entre sua mãe e seu pai. A avó e o avô materno foram figuras importantes durante suas estadias no Rio de Janeiro. Nesse período, Kátia teve boas condições quando comparada com o restante da população, acessando diversos espaços de lazer. Estudou a educação infantil em escola particular e a partir do ensino fundamental migrou para escolas públicas, realizando o seu ensino médio numa escola pública em Salvador.

Após a educação básica, fez o curso técnico em química, experiência que a fez se aproximar mais da química e que motivou a escolha pelo curso da licenciatura em química. Após o término da licenciatura, passou no concurso para professora do estado da Bahia e até hoje leciona na mesma escola onde cursou o seu ensino médio, tendo como colegas de trabalho antigas professoras desse período. Atualmente também atua em uma escola particular, está cursando a segunda graduação em pedagogia e possui vínculos com quatro grupos de pesquisas, atuando como uma “professora pesquisadora iniciante” com trabalhos de pesquisas na área da educação científica no contexto da educação básica, orientando estudantes bolsistas e despertando-as para as áreas científicas. Kátia tem 21 anos de atuação na docência, supervisiona estudantes da licenciatura em química e é preceptora do programa Residência Pedagógica da área da Pedagogia.

### **Professor Dimitri**

Homem autodeclarado branco, 58 anos de idade, nascido no sul da Bahia, na cidade de Ilhéus. Aos 8 anos de idade se mudou para Salvador, para morar no subúrbio ferroviário. A família materna de Dimitri é de origem alemã, sendo a sua avó e avô alemães e a sua mãe nascida no Brasil. Dimitri possuía uma vida confortável em Ilhéus, porém, quando se mudou para Salvador houve uma mudança brusca nas condições materiais da sua família, que tinha a sua mãe como a principal e única provedora, sendo responsável por criar sozinha cinco filhos. Estudou a educação infantil em uma escola particular em Ilhéus e o restante do ciclo escolar em escolas públicas.

Realizou o ensino médio concomitante com o curso técnico em química e, devido à sua formação técnica em química, decidiu prestar vestibular para essa área, sendo, que inicialmente, o interesse pelo curso da comunicação era mais forte. No curso de química descobriu que sua formação seria para a área da docência e já no início do curso demonstrou interesse para o campo da educação. Atualmente é professor de uma escola pública situada no centro de Salvador, já atuou em escolas particulares e possui mais de 20 anos de docência. Tem três especializações, iniciou o curso de mestrado, mas não finalizou, porém demonstra desejos de finalizar essa formação. Dimitri atuou durante cerca de 10 anos no PIBID como professor supervisor.

## 6.2 Corporeidades - das características físicas aos significados sociais das identidades negras e brancas

O corpo físico é uma dimensão atribuída pelos e pelas professoras negras e brancas como sendo um referente às suas identidades raciais negras e brancas. Alguns traços específicos do corpo foram citados por todos os professores quando indagados acerca das características que os mesmos atribuem ao seu pertencimento étnico-racial:

*[...] essa questão da pele, a questão do formato do rosto, da boca, do nariz, do cabelo, eu tenho me classificado hoje – só se mudar; e tudo – mas hoje eu tenho me classificado como branca por essas questões.* (DEPOIMENTO DE KÁTIA).

*[...] eu só sou branco mesmo por tom da pele [...] e os olhos claros.* (DEPOIMENTO DE DIMITRI).

*[...] acho que um marcador muito forte hoje é meu cabelo e meu nariz sempre foi, né?.* (DEPOIMENTO DE AKIN).

*Claro, se eu sou negra. Tenho que ter bundão, narigão. Oh! Meu cabelo. Eu sou negra, são características da minha raça”.* (DEPOIMENTO DE KÊNIA).

A colonização e a escravização moderna dentre outras práticas, utilizou o corpo como uma entidade primeira para referenciar e diferenciar as raças (FANON, 1968). O fenótipo é uma marca do pertencimento racial das pessoas negras (MUNANGA, 2020) e das pessoas brancas (SCHUCMAN, 2014), especificamente a cor ou o tom da pele, a cor dos olhos, o formato do cabelo, do nariz, da boca e da bunda. Estes, portanto, foram os marcadores físico-corporais atribuídos pelos professores e professoras acerca das suas identidades raciais.

O corpo é a encruzilhada de validação e reconhecimento social do ser negro ou ser branco no Brasil, e como todo encruzilhada, existem múltiplas e simultâneas investidas que embarçam, confundem e tornam complexas as relações nos cruzos. Os professores e professoras pertencentes ao mesmo grupo racial conferem interpretações distintas dos significados relacionados às suas identidades raciais, a maioria delas referentes ao fenótipo. Vejamos como isso ocorre nas leituras das identidades raciais brancas e negras produzidas pelos e pelas professoras de química.

### 6.2.1 Corpos Negros, Identidades Negras e Abebelidade nas Histórias de Vida da professora Kênia e do professor Akin

O corpo, um dos territórios e fundamentos das identidades, ganhou diferentes contornos nas tramas e contextos coloniais. Os traços físicos marcam não somente os aspectos de ordem biológico e genético, marcam também as histórias individuais e coletivas de grupos racializados, sobretudo das pessoas negras. A professora Kênia e o professor Akin narram alguns episódios das suas vidas, onde os seus corpos negros são alvo de inúmeras investidas racializadas:

*Desde que eu nasci que eu vi que eu era negra, né? Todo o meu estereótipo, as minhas características eram de uma pessoa negra. O cabelo, os olhos, o nariz, a pele, né?[...] Cabelo encaracolado ou crespo, pele negra e nariz achatado, a bunda avantajada que é uma característica da nossa raça também, seios fartos. (DEPOIMENTO DE KÊNIA).*

O professor Akin destaca que o seu cabelo e o nariz são marcadores importantes da sua identidade negra:

*Muito forte agora meu cabelo, porque eu sempre usei cabelo curtinho e tipo assim, nunca tive vontade de deixar crescer na infância, nada, acho que por não ter referência também, né? De alguém que tinha cabelo crespo e grande, mas crescia um pouquinho eu já ficava “Ih! O cabelo ta feio, corta.”, “Ih! Tá com cara de maluco, corta”, sabe? Sempre nessa questão de cortar. Me chamam de narigão , então tipo assim, meu irmão mesmo me chamava de narigão. Então esses marcadores da genética da população preta e isso sempre são marcadores fortes, né? É, são marcadores, porque mesmo as pessoas que não têm essa consciência, não tá desenvolvendo consciência racial, é marcada e sofre preconceito, enfim. (DEPOIMENTO DE AKIN).*

Segundo Nilma Lino Gomes (2019), o corpo negro e o cabelo crespo são expressões simbólicas da identidade negra no Brasil e não devem ser interpretados simplesmente como dados biológicos. A autora ainda salienta que o processo de construção da identidade negra não se dá apenas a partir do olhar de dentro, da própria pessoa negra sobre si, mas também em relação ao olhar do outro ou da outra, da externalidade do si. O colonialismo produziu tecnologias poderosas de significações negativas e inferiores em relação às características dos corpos negros. Dentre outras coisas, o corpo negro foi alienado e aprisionado à política colonial da racialidade por meio da cor e de outros traços considerados como marcas indiossocráticas do corpo negro: cor da pele escura, nariz e boca grossa.

Para nós pessoas negras, desde muito cedo o nosso corpo é posto em centralidade, ou seja, características raciais/coloniais são mobilizadas pelas outras pessoas, principalmente, as pessoas brancas, construindo o que Fanon (2008) considera como “esquema epidérmico racial”. O corpo negro é antes de tudo um corpo racializado e esse esquema epidérmico racial é aprendido por nós, pessoas negras, desde muito cedo como apontaram o professor Akin e a professora Kênia nos trechos acima. O corpo

como um dos territórios invadidos pelos discursos violentos da colonização, serviu como um eficaz modelo de demarcação, imposição e diferenciação racial.

Os traços físicos eram sempre os primeiros mobilizadores da classificação racial negra no período colonial e escravocrata. Como se verifica no excerto abaixo que contém as descrições de pessoas africanas, especificamente do povo iorubá, também chamados de nagôs:

Nuns a cor é negra carregada, os caracteres da raça muito acentuados, dolicocefalos, prognatas, lábios grossos e pendentes, nariz chato, cabelo bem carapinha, talão saliente, gastrocnêmios pouco desenvolvidos. São homens altos, corpulentos, vigorosos. Os outros têm uma cor clara, quase dos nossos mulatos escuros, menos desenvolvidos e parecendo menos fortes, possuem os caracteres da raça negra, embora sem a exuberância que apresentam os primeiros (RODRIGUES, 2010, p. 11).

A descrição acima encontra-se no livro de Nina Rodrigues, um dos célebres movimentadores da teoria racalista aqui no Brasil. Nina Rodrigues e outros autores, utilizavam da cor da pele escura, a forma e o tamanho do crânio, o formato do nariz, cabelo, calcanhar e do músculo da perna para descrever e diferenciar as pessoas africanas escravizadas e seus descendentes. O corpo ainda continua sendo a entidade primeira de designação da racialidade, mas, diferentemente do contexto colonial de século atrás, em que os fenótipos das pessoas negras eram exclusivamente considerados inferiores e significados como sinônimo de feiura e desprezo, desde o século passado seguimos em marcha para reencontrarmos formas positivas de leituras acerca dos nossos corpos negros melaninados.

Se antes os marcadores físicos do corpo negro eram mobilizados com os objetivos de manutenção do controle desses corpos e minimização de suas humanidades, existe um processo de resignificação desses sentidos coloniais, revertendo-os para o sentido de orgulho e (re)afirmação positiva da identidade negra. Isso fica demonstrado na narrativa da professora Kênia quando descreve as características físicas dos seus familiares: *“Todos negros, com características negras mesmo, cabelos crespos, os olhos, os lábios grossos e tudo. [...] Eu digo: são características da minha raça. Isso aqui é raça negra, isso eu vou levar pra sempre, sempre, sempre, com muito orgulho”*. (DEPOIMENTO DE KÊNIA).

O processo de caracterização da identidade negra da professora Kênia é interpretado por ela mesma também a partir da intersecção das perspectivas raciais e de gênero. Como veremos a seguir, a professora Kênia cita elementos do corpo negro feminino: *“[...] a bunda avantajada que é uma característica da nossa raça também,*

*seios fartos, só isso*". (DEPOIMENTO DE KÊNIA). Grada Kilomba afirma que raça e gênero são inseparáveis:

“Raça” não pode ser separado do gênero nem o gênero pode ser separado da “raça”. A experiência envolve ambos porque construções racistas baseiam-se em papéis de gênero e vice-versa, e o gênero tem um impacto na construção de “raça” e na experiência do racismo (KILOMBA, 2019, p. 94).

Ratificando o pensamento de Kilomba, Lélia Gonzalez (1984) destaca a bunda como um objeto da cultura brasileira e um marcador importante da intersecção de raça e gênero feminino. A bunda e os seios são marcadores dos corpos das mulheres negras estereotipados comumente referidos à identidade negra das mulheres. Esse par bunda-seio escapa a meras características físicas e apresentam-se como símbolos coloniais da objetificação e hiperssexualização dos corpos das mulheres negras (GONZALEZ, 1984).

A professora Kênia reproduz discursos coloniais para se referir tanto à sua identidade negra como das demais pessoas negras, sendo o corpo o fundamento principal dessa identidade. Segundo Kilomba (2019), os discursos coloniais têm como prerrogativa a tentativa de homogeneização dos corpos das pessoas pertencentes aos grupos tidos como raciais e o aprisionamento desses grupos às fantasias coloniais do grupo hegemônico que os coloniza. Os impactos desses discursos sobre as vidas das pessoas são diversos, possibilitando que as próprias pessoas historicamente posicionadas na condição de colonizada reproduzam as lógicas que as colonizam, colocando-se, portanto, em contextos de ambivalência.

Em relação à ambivalência, nota-se que a professora Kênia transita ora no lugar de negação das imagens coloniais esperadas acerca das pessoas negras, que devem ser representantes da coletividade da sua raça (PIZA, 2014) ora reproduz discursos de caráter integracionista, que, equivocadamente, faz parecer que ela se encontra incluída na nossa sociedade “disfarçadamente” racista:

*[...] me acho perfeitamente encaixada aos padrões da sociedade. Eu não me acho diferente de A, B ou C. Eu sou negra e acabou e estou incluída ali naquela sociedade, naquele grupo, mas não me vejo como “a diferente”, eu me vejo como a pessoa. Não consigo ver essa característica “eu sou a única negra”, como eu lhe disse, eu só percebo isso quando alguém me destaca porque eu me sinto igual. [...] Só pensava nisso quando alguém me acordava e dizia “você já sofreu alguma discriminação?” eu disse “não, porque?” “por você ser a única negra da escola”, eu disse “não. E nunca pensei nisso, você que me disse agora que eu sou a única negra da escola como professora, como tudo isso”. (DEPOIMENTO DE KÊNIA).*

Mesmo tentando não revelar e assumir para si que o racismo incidiu profundamente nas suas vivências e negando ter sofrido discriminações raciais, a

professora Kênia, indiretamente, conhece as artimanhas violentas do contexto racial brasileiro e de posturas relacionais diante de muitas pessoas brancas que negam a sua humanidade. Esse contexto é identificado no seguinte trecho:

*Porque nessas outras escolas de bairros nobres, a grande maioria que você tem lá, são alunos vindos de colégio particular, a grande maioria brancos. [...] Nesses lugares eu não seria ouvida, porque a realidade deles não é a minha, então eu não seria ouvida, não sei nem se seria respeitada.*  
(DEPOIMENTO DE KÊNIA).

É no desejo de reivindicar a sua humanidade, negar esse lugar da pessoa (negra) diferente, ou seja, diferente do padrão de humanidade que é sinônimo de estar registrado no seu corpo as características fenotípicas das pessoas brancas ou mesmo negar a presença do racismo como um vetor de produções de violências do seu cotidiano, é que a professora Kênia constrói a sua identidade negra. Ao mesmo tempo, esse cenário se soma com o processo doloroso de reconhecimento da possibilidade de não ser respeitada e não ser ouvida por pessoas brancas, nesse contexto, estudantes brancos, pelo simples fato de ser reconhecida como mulher negra. Nesse sentido, a ambivalência marca contextos de formação da identidade negra da Kênia.

O professor Akin consegue ultrapassar as barreiras limitantes do corpo, ao apresentar outros elementos que devem ser considerados no processo de construção das identidades raciais negras:

*Rapaz, eu acho que hoje tá muito mais além da característica física, né? Tinha essa questão de você desenvolver mesmo essa consciência racial, você se reconhecer enquanto dentro desse grupo, né? Não só pelo seu fenótipo, né? Mas você se reconhecer faz parte disso, porque eu acho que a partir disso você vai conseguir se fortalecer pra poder enfrentar esse preconceito que tá aí, né? Acho que a ciência contribui muito pra isso, acho que no sentido de mostrar que essas características fenotípicas não dizem nada sobre intelecto, sobre o quanto você pode desenvolver, né? Então é uma questão, acho que hoje muito mais pode-se dizer psicológica? Não sei se é psicológica, não sei se é esse termo que usa, mas uma questão de você ter essa consciência “Pô, eu faço parte desse grupo”. É a cultura, né? É tudo envolvido, é muito além do seu nariz ou do cabelo, né? Como fenótipo, né? Como marcadores. Vão te apontar por isso, mas não é isso que vai te fazer uma pessoa... você se sentir uma pessoa preta, né? Você se colocar nesse grupo, né? Vão te apontar, vão te colocar, mas e você se sente nesse grupo?*  
(DEPOIMENTO DE AKIN).

A fala do professor Akin desaprisiona o seu corpo negro dos limitantes sufocantes do imaginário colonial, colocando os corpos negros em fluxos e trânsitos de ordens culturais e psicológicas para que ocorra a noção de pertencimento racial amparada no reconhecimento coletivo. No trecho anterior, Akin cita dois dos três fatores essenciais para a construção da identidade negra, de acordo com Munanga (2009): o fator histórico, psicológico e linguístico. Mesmo não citando diretamente o

termo “histórico”, Akin destaca a influência da cultura na construção da identidade negra. Munanga (2020, p. 12) diz que a história constitui o “cimento cultural que une os elementos diversos de um povo através do sentimento de continuidade histórica vivido pelo conjunto da coletividade”.

O fator psicológico discutido por Munanga (2009) compreende os traços característicos das pessoas negras em relação ao seu comportamento, personalidade e emoção. Para Akin, esse fator psicológico perpassa pela noção e afirmação política do reconhecimento das pessoas negras de se considerarem parte de um mesmo grupo racial. Nilma Lino Gomes propõe tal entendimento para a identidade negra:

[...] a identidade negra como uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/ racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela a nossa própria identidade (GOMES, 2002, p. 39).

Os modos de caracterização e significação das suas identidades negras realizadas pela professora Kênia e pelo professor Akin se aproximam e se distanciam ao mesmo tempo. A professora Kênia centraliza a leitura da sua identidade racial à noção colonial da identidade negra relegada exclusivamente ao corpo. O professor Akin apreendeu também esse mesmo caminho de interpretação identitária, porém, adensando com outros elementos de natureza psicológica, coletiva e política.

Para o professor Akin e a professora Kênia, a escola promoveu experiências de natureza racial que incidiram com profundidade na forma de compreensão de si, das outras pessoas e da realidade. A escola é uma das primeiras instituições (coloniais) a pôr em experimentação e a ensinar as pessoas negras, logo nos primeiros anos da sua vida, o lugar racial que perseguirá toda a sua existência. Acerca disso, Kênia e Akin narram episódios da sua vida escolar em que os seus corpos negros foram fixados e alvos do violento esquema epidérmico corporal:

*Tiveram bullyings também, tanto por questão racial quanto por questão de aparência, por eu ser gorda e tudo isso, tive muito bullying quando eu mudei de escola, sofri muito com isso [...]. (DEPOIMENTO DE KÊNIA).*

*E analisando hoje, eu acho que tinha a ver com a questão mesmo dessa questão racial, da gente sempre ficar escorado nas coisas, né? E sempre os outros alunos eram valorizados, sabe? E enfim, eu acho que tem muito a ver com o fato de ter que ir pra escola e saber que a gente tava, já ia ter aquela tensão, né? Segregação, de enfim, eu acho que isso influenciou muito. Até porque também meu irmão passou por isso também, assim né? Então ele é um pouco mais claro do que eu, mas ele também... ele fugia da escola, tipo assim, fingia que ia pra escola, saía, mas voltava pra casa. Como minha mãe tinha saído pra trabalhar não via. Então analisando hoje, o que era essa fuga, né? Hoje eu consigo ver, na época a gente não conseguia ver, mas era*

*piadinha, sabe? Na sala de aula, não sei quê. Então hoje a gente consegue perceber o que era que fazia a gente fugir, né?. (DEPOIMENTO DE AKIN).*

Para Gomes (2002, p. 39), a escola é “um espaço em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade”. Para Kênia e Akin, a escola não foi somente o espaço de aprendizagens, serviu, de modo eficaz às políticas de exclusão dos corpos negros, produzindo na professora Kênia experiências de sofrimento e para o professor Akin, assim como para seu irmão, o desejo da fuga desse espaço. O racismo é um dos mecanismos de estruturação do sistema educacional brasileiro, afirma Nilma Lino:

[...] a própria estrutura da escola brasileira, do modo como é pensada e realizada, exclui o aluno e a aluna negros e pobres. Essa exclusão concretiza-se de maneiras diversas: por meio da forma como alunos e alunas negros são tratados; pela ausência ou pela presença superficial da discussão da questão racial no interior da escola [...] (GOMES, 2002, p. 41).

A fuga do irmão do professor Akin da escola foi uma resposta à violenta atmosfera escolar racista, que, silenciosamente, promove um ambiente propício a expulsão dos corpos negros. Outra fuga que a escola promove sobre as pessoas negras é de ordem ontológica, resultando no distanciamento e afastamento de si e da sua negritude. Lélia Gonzalez ao narrar episódios da sua experiência escolar afirma que nesse ambiente passou por processos de “[...] lavagem cerebral dado pelo discurso pedagógico brasileiro, porque na medida em que eu aprofundava meus conhecimentos, eu rejeitava cada vez mais a minha condição de negra” (GONZALEZ, 1994, p. 383).

A diferença de idade entre o professor Akin e a professora Kênia é de cerca de 15 anos. Ambas estudaram em escolas particulares da cidade de Salvador e apresentam outra característica escolar em comum: o fato de terem tido poucas oportunidades de conhecerem narrativas históricas e culturais positivas dos povos africanos e afro-diaspóricos, seus povos de origem. A professora Kênia cursou a educação básica entre as décadas de 1970 e 1980. Quando indagada se nas escolas por onde estudou houve discussões referentes às relações raciais no Brasil, afirma: “*Não, em nenhuma delas. Nunca se teve nenhuma discussão nesse sentido, pelo menos na minha época*”. (DEPOIMENTO DE KÊNIA).

Já o professor Akin alcançou um período escolar de transição secular, década de 1990 e primeira década dos anos 2000. Quando da promulgação da Lei 10.639/2003, o professor Akin ainda encontrava-se cursando a educação básica e relata que somente no ensino médio discussões referentes às relações raciais começaram a surgir: “*No ensino*

*médio já apareceu, mas bem assim, não era uma coisa... acho que hoje tá muito mais forte isso, né? ”. (DEPOIMENTO DE AKIN).*

A partir desses trechos apresentados de episódios das histórias escolares do professor Akin e da professora Kênia, traço um diálogo com Gomes (2002) quando afirma que a escola pode ser considerada como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O professor Akin expande com mais detalhes aspectos dolorosos da realidade racial da escola onde estudou:

*[...] teve gente que eu estudei 4 anos e nunca troquei uma palavra, né? Sabe o que é você estudar 4 anos com um grupo de pessoas que você nunca trocou uma palavra, né? E a gente sabia que era por causa disso mesmo, analisando hoje. Naquela época a gente não entendia muito bem, e também tipo assim, mas aí já sentia uma diferença, né? É como: Não posso me aproximar dessa pessoa, não vou, sabe? Enfim. A gente já sentia a diferença e aí foi uma época bem pesada assim da escola na adolescência, né? Tanto é que de vez em quando a gente encontra a galera preta e conversa sobre isso, né? Hoje com consciência racial, né? Que naquela época a gente ... e não era discutido também na sala de aula, naquela época não se discutia isso, né?. (DEPOIMENTO DE AKIN).*

Nesse contexto, é possível destacar um dos elementos presentes no processo de construção das identidades, que é a diferença. Essa diferença motivada pela dinâmica racial da sociedade colonial brasileira, fortemente presente no ambiente escolar, colocou Akin diante da noção da existência de pessoas diferentes dele, sendo o conteúdo da diferença estruturado pelas lógicas raciais. Um dos resultados dessa diferença percebida por Akin foi a produção de uma barreira, invisível para uns, e visível e dolorosa para os “Outros”. Nesse contexto, Akin e demais estudantes negros e negras eram ou “Outros” excluídos e apartados da escola, estando a sua identidade racial sendo construída nesse contexto de exclusão.

### **6.2.2.1 Abebelidade: Relações Espelhares nas Identidades Negras**

Inspirando-me nos conhecimentos e saberes de origem africana, beberei nas experiências filosóficas e míticas do continente africano, (re)significadas no contexto da diáspora e dos cruzos e fluxos transatlânticos, para produzir novas possibilidades de compreensão das identidades, em especial, as identidades raciais negras. Nesse sentido, considero existir relações entre identidades e imagens. Nas releituras diaspóricas feitas por pessoas negras aqui no Brasil, principalmente, nos cultos e consagração aos orixás,

utiliza-se um instrumento de origem africana, mais precisamente, do povo iorubá, chamado abebê<sup>7</sup> para representar um espelho-leque (SALES, 2018).

Abébê é o espelho d'água que se encontra representado no símbolo litúrgico do candomblé, “é o espelho de Òsun, paramento ritual, símbolo yorubá do poder feminino, que espelha não só a beleza, a delicadeza e a sensualidade do Òrisà feminino das águas douradas, mas das mulheres negras que se veem abarcadas em seu reflexo” (REIS, 2019, p. 54 citado por SANTOS, 2020, p. 11).

O abebê é utilizado no culto das religiões de matriz africana praticada aqui no Brasil como um instrumento referente ao orixá feminino Oxum. O abebê além de ter significados afro religiosos no Brasil, é considerado um signo inspirador no campo literário produzido por mulheres negras. Cristian Sales (2018) sintetiza algumas produções literárias cuja inspiração está no instrumento espelhar abebê, daí o uso do termo “literatura *abébê*” e essas produções mergulham nos sentidos inspirados nos arquétipos de Oxum. Dentre alguns usos e sentidos nesse contexto, segundo Sales (2018) o abebê é uma ferramenta utilizada para guiar as mulheres negras na diáspora, é um signo criativo-celebrativo de empoderamento coletivo de mulheres negras. No e com o abebê há partilha de “experiência da coletividade feita na comunhão de nossos afetos, crenças e histórias individuais” (SALES, 2018, p. 45), ecoando as vozes das mulheres negras.

O abebê na literatura negra como demonstrado no pensamento de Cristian Sales adensa-se de sentidos quando cruzado com outro termo perspectivado a partir das experiências africana e de sua diáspora, ancestralidade, formando no pensamento de Sales (2018) a palavra-conceito abebelidade. A autora afirma que abebelidade é derivada da palavra abebê e sofre influência do signo ancestralidade, podendo ser compreendido como:

[...] uma linguagem estética e política com cores, texturas, gestualidades, sonoridades, movimentos corporais e cheiros inspirados em Osun. [...] No espelho-leque re-existimos belas, sedutoras e vaidosas. No leque dourado de Osun que o eu lírico segura com devoção, podemos exaltar o nosso pertencimento étnico-racial [...] (SALES, 2018, p. 48).

Peço licença às mulheres negras, na figura da professora Cristian Sales, responsável por cunhar o termo abebelidade, para deslocar esse conceito gestado nas águas da literatura negra para servir-me como inspiração temática para analisar os reflexos imagéticos das identidades negras do professor Akin e da professora Kênia.

<sup>7</sup> A grafia na língua iorubá é *abébé*, mas peço licença para aporuguesar o termo e escrevê-lo de acordo com a sonoridade em português, ou melhor, em pretoguês (GONZALEZ, 1994), para aproximar uma palavra de origem africana da realidade linguística “apretoguesada”.

Nesse fluxo de deslocamento da literatura para os estudos das identidades negras, é importante tecer a própria noção em deslocamento da ideia de abebelidade que será aqui utilizada.

No seu *locus* inicial de produção, a literatura, o conceito abebelidade está indissociavelmente interligado aos arquétipos da orixá Oxum. Aqui nesta dissertação, faço a opção de priorizar interpretações fundamentalmente filosóficas inspiradas nas experiências e nos saberes de origem africana, como é o caso dos signos abebê e ancestralidade. Deste modo, recorro à noção de abebê também como um espelho-leque (SALES, 2018), um instrumento pelo qual é possível produzir imagens. As imagens refletidas no abebê são reflexos ou imagens especulares de objetos, coisas ou pessoas. Portanto, o abebê ganha sentido e vida quando é posto por alguém para refletir imagens especulares de si nas outras pessoas e vice-versa.

A noção do termo ancestralidade que se funde ao abebê para gerar a abebelidade, é aqui sentida e inspirada na epistemologia da ancestralidade de Eduardo Oliveira. Para esse filósofo:

[...] a ancestralidade torna-se o signo da resistência afrodescendente. Protagoniza a construção histórico-cultural do negro no Brasil e gesta, ademais, um novo projeto sócio-político fundamentado nos princípios da inclusão social, no respeito às diferenças, na convivência sustentável do Homem com o Meio-Ambiente, no respeito à experiência dos mais velhos, na complementação dos gêneros, na diversidade, na resolução dos conflitos, na vida comunitária entre outros. Tributária da experiência tradicional africana, a ancestralidade converte-se em categoria analítica para interpretar as várias esferas da vida do negro brasileiro. [...] Passa, assim, a configurar-se como uma epistemologia que permite engendrar estruturas sociais capazes de confrontar o modo único de organizar a vida e a produção no mundo contemporâneo (OLIVEIRA, 2016, p. 4-5).

O sentido de ancestralidade aqui mobilizado está de acordo com as acepções apresentadas por Oliveira (2001), enfatizando o caráter analítico do termo, que espelha a multiplicidade das experiências africanas e afro diaspóricas aqui no Brasil e os modos de organização social das pessoas negras da banda de cá do Atlântico, permitindo-nos, portanto, interpretar as vivências individuais e coletivas dessas pessoas. No sentido da resistência, enfatizo, sobretudo, as variadas estratégias de sobrevivência coletiva produzidas num contexto de guerra, onde nós, pessoas negras, desde que fomos transportadas do continente africano para cá vivenciamos. As resistências, sejam elas no plano individual ou coletivo, a partir do signo da ancestralidade, devem agir em função de construir meios e caminhos possíveis de manutenção das vidas e das existências

presentes das pessoas negras, bem como a elaboração de atmosferas menos violentas para as gerações negras futuras.

A ancestralidade liga-se e movimenta-se no tempo. A noção de tempo aqui é compreendida na dinâmica do entrelaçamento entre o passado, o presente e o futuro. Esse tempo vivo e dinâmico é inspirado no sistema africano de escrita, que além de ser um sistema de comunicação gráfica comunica as cosmopercepções (OYĚWÙMÍ, 2002) do povo Asante, situado em Gana, na África. Especificamente, esse ideograma relacionado ao tempo a que me refiro é conhecido como *sankofa*, cujo significado é “Nunca é tarde para voltar e apanhar o que ficou para trás. Símbolo da sabedoria de aprender com o passado para construir o futuro” (NASCIMENTO; GÁ, 2009, p. 40). A imagem que representa o ideograma *sankofa* é um pássaro, em que a cabeça está voltada para o seu rabo, representando o retorno ao passado, e no bico do pássaro há um ovo que representa o futuro.

A abebelidade ao ser composta pela fusão dos signos abebê e ancestralidade forma um cruzo que envolve imagens produzidas, deslocadas e transformadas de acordo com a dimensão temporal *sankofa*. A noção de abebelidade aqui trabalhada está relacionada ao conjunto de imagens produzidas por experiências do passado, que são resgatadas e mobilizadas para serem presentificadas. Essas experiências do passado passam por processos de rememoração e reflexão no tempo presente, para que possam, se necessário, serem projetadas para o futuro com formas, cores e sentidos novos e diferentes de como eram vistas e lidas no passado.

A abebelidade está presente nos processos de identificação mútua e coletiva que as pessoas negras têm de si e do seu grupo racial intermediados por elementos da cultura africana, ressignificados no contexto diaspórico brasileiro. A abebelidade deságua nos processos de (re)projeção das imagens que as pessoas negras adquiriram de si, muitas delas provenientes da colonização e das fantasias coloniais. Trago a noção da abebelidade como um ato de consagração coletiva da vida das pessoas negras independente do gênero, uma vez que o projeto de genocídio do negro no Brasil segue em curso aniquilando física e culturalmente as pessoas de origem africana (NASCIMENTO, 2016).

Para nós, a abebelidade é um processo de reconhecimento da negritude, da condição afirmativa, política e historicamente referenciada das pessoas negras umas nas outras. Portanto, falar em abebelidade é referir-se às práticas de relações e reconhecimentos espelhares que ocorrem entre as pessoas negras sedimentadas

consciente ou inconscientemente pelo signo da ancestralidade. A abebelidade é uma tecnologia africana de ruptura das imagens coloniais alicerçadas para aprisionar e regular os corpos negros. Compreendo a abebelidade como um sistema de referência ontológica na qual a vida de uma pessoa negra deságua e tem sentido na existência das vidas das demais pessoas negras, sendo o espelho-leque um instrumento corretor das autopercepções e das percepções/identificações coletivas imagéticas acerca das identidade negras.

A partir dessas perspectivas de abebelidade apresentadas e aprofundadas, e inspiradas em Sales (2018), é possível entender o processo de construção das identidades negras, pois como demonstra João Neto (2020), o leque-espelho é uma via fundamental de compreensão da múltiplas dimensões que compõem a realidade, sendo as identidades e seus movimentos biográficos e coletivos uma delas.

Oxum, comumente, utiliza seu espelho virado para o outro e com isso acaba por refletir a imagem do outro. Simbolicamente, tal fato representa a necessidade que temos do outro para a construção de nossas identidades. A alteridade evocada pelo abebê de Oxum traduz uma perspectiva de mundo na qual o outro é uma dimensão fundamental. [...] O abebê também mobiliza uma noção de reflexão no sentido de pensar sobre si, sobre sua história, memória e nessa operação enxergar as possibilidades de reinvenção de si e das resistências cotidianas. Mirar nossas imagens no espelho de Oxum nos permite enxergar nela nossa humanidade, somos parte dela. Oxum, sobretudo aos negros e negras, é a imagem resgatada de uma memória ancestral manchada pela escravização. Mirar-se no espelho de Oxum significa ver em nossos olhos todos os nossos ancestrais, todos e todas que vieram antes de nós (NETO, 2020, p. 128).

Mergulhar, filosoficamente, nas águas de Oxum, como nos convida Sales (2018) quando cunha o conceito abebelidade, nos faz interpretar a construção das identidades, principalmente as identidades negras a partir do abebê e da ancestralidade. Por meio da abebelidade mobilizam-se os fundamentos presentes nas identidades negras: temporalidade, dinamismo, histórias, memórias, relacionalidade, coletividade, fortalecimento, experiências centradas nas culturas africanas e afro diaspóricas, humanidade, resistências, contradições, ambiguidades, pluralidade, oposição às violências, afeto e continuidade.

Resguardada as particularidades, é possível identificar tais fundamentos de abebelidade nas histórias de vida da professora Kênia e do professor Akin, em especial, com relação às percepções das suas identidades negras. A professora Kênia ao ser convidada para nos informar quais são as características do seu pertencimento racial, diz:

*Minha garra de guerreira. Eu sou guerreira, guerreira. E isso eu sei que tem a ver com meus antecedentes que foram guerreiros. Eu sou resistente. Eu sei que meus avós, bisavós que foram povos que foram escravizados foram guerreiros e isso eu tenho deles. Eu tenho garra, pra brigar, pra lutar pelo que eu quero e pelas minhas ideias. Isso eu tenho e foi da minha raça negra. Eu tenho isso que é meu pertencimento e que eu sinto que eu tenho eles ao meu redor. Povos que brigaram, povos que não se renderam a serem escravizados, tirados da África a qualquer maneira. E foram reis e rainhas que estavam lá. (DEPOIMENTO DE KÊNIA).*

A professora Kênia elenca um conjunto de signos característicos da sua identidade e pertencimento racial negro: guerreira, resistência e poder. Esses três signos informados por ela foram herdados dos seus “antecedentes”. Por meio de uma interpretação baseada no conceito de ancestralidade, é possível compreender que os “antecedentes” falados pela professora referem-se às pessoas de origem africana que sofreram o processo de escravização, em especial, antepassados e antepassadas familiares que não encontram-se vivos e vivas fisicamente, como os seus avós e bisavós. Segundo Eduardo Oliveira, a ancestralidade:

[...] se alimenta das experiências africanas e dos afrodescendentes para compreender essa experiência múltipla sob um conceito que lhe dá unidade compreensiva, sem reduzir a multiplicidade da experiência a uma verdade, mas, pelo contrário, abre para uma polivalência dos sentidos (OLIVEIRA, 2016, p. 4).

A professora Kênia se espelha nas características dos povos africanos violentamente postos na condição de escravizados, mas que, com bravura, muita resistência e organização coletiva conseguiram se manter diante do contexto escravocrata. Sendo assim, as dimensões histórica e afetiva se cruzam para dar sentido à característica da abebelidade na identidade negra dessa professora. É no movimento de acessar as histórias e as memórias antepassadas dos seus familiares e dos povos de origem africana, percebendo-se diante do contexto de cosmopercepção, que Kênia interpreta que os seus antepassados estão ao seu redor, e portanto, é nutrindo-se e se inspirando nessas experiências passadas que a abebelidade caracteriza a identidade negra dessa professora. Imagens do passado refletem e potencializam os sentidos do pertencimento racial e da identidade negra de Kênia no tempo presente.

A abebelidade na identidade negra do professor Akin se expressa na noção do cruzo entre a sua imagem individual como uma pessoa negra que reflete as imagens coletivas das outras pessoas negras. Quando Akin é convidado para expressar as várias representações construídas sobre as pessoas negras, prontamente ele mobiliza a abebelidade: “Porque falar sobre pessoas negras é falar sobre mim, né?”. (DEPOIMENTO DE AKIN). Akin ao continuar a representar o conjunto das pessoas

negras, reivindica o status de humanidade dessas pessoas como outra forma de expressão da identidade negra:

*São pessoas totalmente capazes, como os brancos são, né? De fazer tudo que os brancos podem fazer, qualquer pessoa humana, que qualquer ser humano pode fazer, só que nós somos marcados pela nossa cor, pelo nosso nariz, pelo nosso cabelo, pela nossa boca, enfim, tem esses marcadores, né? (DEPOIMENTO DE AKIN).*

Nesse momento, o professor Akin desvela a problemática colonial ontológica que, exclusivamente, define as pessoas brancas como o padrão de humanidade, excluindo todos os “Outros” grupos raciais (KILOMBA, 2019). A postura de compreensão da sua própria identidade racial é mobilizada por Akin quando este revela que as pessoas negras assim como as pessoas brancas devem ser reconhecidas como um grupo racializado e ontologicamente humanizado. Portanto, apesar dos marcadores corporais coloniais que insistem em atestar um status de inferiorização às pessoas negras, o professor Akin segue uma postura de reconceitualização dos significados do corpo negro, não mais lido como inferiores e incapazes por deterem determinados traços fenotípicos, mas tão capacitados e humanizados quanto às pessoas brancas.

Akin confere o sentido político à sua identidade negra. Nesse aspecto, a política mobilizada pelo professor tem como foco central negar as perspectivas coloniais historicamente destinada às pessoas negras pelo sistema racial branco. A negação da insistência da manutenção de Akin e das pessoas negras no lugar colonial da subalternidade é uma marca da dimensão política da identidade negra do professor Akin. Ainda nessa dimensão política, é possível identificar os cruzos entre corporeidade, aquilombamento, reconhecimento, fortalecimento e coletividade para desaguar na abelbelidade de sua identidade negra:

*E aí nós temos que ser muito, muito bons pra conseguir os lugares que os brancos conseguem com muita facilidade, e a gente tem consciência disso, e pra mim é a solução, é a gente se aquilombar pra ficar forte, porque sozinho eu acho muito difícil a gente conseguir superar essa... tô falando sozinho no ponto de vista meio que psicológico mesmo, né? [...] tem muito a ver com a questão racial mesmo, sabe assim? Em alguns lugares, de eu não querer ir em alguns lugares, tem shopping aqui em Salvador que eu não quero ir, velho, até hoje. [...] mas por exemplo, Shopping Barra mesmo é um lugar que eu não quero ir porque você já é olhado, você já é seguido, enfim, tem um monte de gente, a maioria branca, enfim. Hoje eu quero tá onde tem gente preta, sabe?. (DEPOIMENTO DE AKIN).*

Diante de cenários coloniais comuns que posicionam os corpos das pessoas negras em lugares de dores, violências e perseguições, o professor Akin enfaticamente afirma que quer estar onde as pessoas pretas estão. Essa afirmação é uma síntese da abelbelidade. O reconhecimento da sua humanidade e da sua existência como pessoa

negra é significado dentro de relações espelhadas com as demais pessoas negras. É no coletivo que as identidades negras são forjadas. São nas relações inspiradas nas experiências dos quilombos, que segundo Beatriz Nascimento (1985), foram práticas políticas de resistência exercidas por africanos e africanas escravizadas contrapondo-se às políticas coloniais e escravocratas. que o professor Akin se inspira para superar as tentativas de manutenção do status da colonialidade. O quilombamento enquanto uma prática consciente e coletiva de ajuntamento de pessoas negras com foco no fortalecimento coletivo e construção de lutas e resistências contra as mazelas racistas é uma das vias de fortalecimento da identidade negra desse professor por meio do exercício da abebelidade.

A dimensão processual é outra característica da abebelidade na identidade negra do professor Akin. Em vários momentos da sua narrativa há a demonstração de que houve reformulações dos modos como o professor representava as pessoas negras e se relacionava com tais representações. Solicitado para mergulhar no seu passado e reencontrar alguns episódios que encenam momentos de percepção de sua conscientização enquanto uma pessoa negra, Akin fala:

*Mas não foi uma coisa assim instantânea, sabe? Não foi na minha adolescência, apesar de passar pelas situações, mas não foi de dizer assim: “pô!”, sabe? Eu acho que passa aquela fase de negação mesmo, tipo assim, “não sou igual a essas pessoas”, sabe? Tipo assim né? [...] Mas teve esse processo, teve esse processo, né? Porque eu lembro bem da fase de negação, sabe? Eu lembro da fase de negar isso, sabe? De não me reconhecer na pessoa preta que tá na rua ali, numa situação ruim, tipo “não é igual a mim” e hoje eu sou assim “é igual a mim”, né? E a gente precisa fazer alguma coisa sobre isso, né?. (DEPOIMENTO DE AKIN).*

Akin experimentou a negação da sua imagem que, inicialmente, não refletia na imagem espelhar das outras pessoas negras, sobretudo aquelas em condição de rua. Nesse contexto, Akin precisava afastar o seu corpo desse lugar de desumanização e vulnerabilidade que muitas pessoas negras historicamente foram relegadas. Ao longo do tempo, esse professor teve a oportunidade de reelaborar e ressignificar a negação demarcadamente das suas semelhanças com o conjunto das pessoas negras, como ele bem afirma: “A gente vai desenvolvendo isso no processo”. (DEPOIMENTO DE AKIN). A dinâmica processual pelo qual a identidade negra de Akin se (re)constrói no tempo e nas relações com as demais pessoas negras, além de possibilitá-lo despertar as suas potencialidades enquanto pessoa/humano, permite também que na relação de abebelidade vislumbre potencializar muitas outras pessoas negras em comunhão para

contrapor-se e caminhar aquilombados para superar as mazelas e tragédias provocadas pelo racismo.

### 6.2.2 Os Corpos Brancos e as Branquitudes nas Histórias de Vida da professora Kátia e do professor Dimitri

A professora Kátia apresenta a complexidade do processo de classificação racial no Brasil, quando convidada a classificar racialmente membros próximos da sua família com quem conviveu durante a infância e adolescência, e abordar os aspectos que forjam a sua identidade branca, diz:

*Eu classificaria como pardos; cabelos lisos; características marcantes no corpo: pouco avolumado, não sei se esse seria o termo; olhos castanhos, acho que já tá dentro disso; nariz e boca marcantes, não sei se pode, não seria. Mais necessariamente características da pele parda e cabelos lisos. Não sei se é isso. Então assim eu classifico como pardos, porém dentro da postura seriam brancos, então eu dou mesmo pela questão de afirmação disso. Eu nunca parei pra pensar nisso porque eu sempre penso sobre mim e não sobre o outro. Quando eu me coloco como branca é por eu entender os meus privilégios. Eu posso ter meus ancestrais, eu fiquei muito tempo me classificando como parda, mas no momento que eu comecei a entender que dentro de toda uma sociedade eu tenho os privilégios, tem o colorismo, várias coisas, tenho o privilégio por ter cabelo loiro, fazer luzes, por própria a minha característica da cor mais clara, do nariz não tão marcante, a boca também não tão marcada, eu comecei a me classificar como branca por entender os meus privilégios. Agora em relação a familiar, se eu olhar fenotipicamente são pardos. Por sinal tá na certidão de nascimento. (DEPOIMENTO DE KÁTIA).*

A narrativa da professora Kátia ilustra a complexa trama racial no Brasil e alguns detalhes do processo de racialização das pessoas brancas. É possível identificar que a professora posiciona o corpo racializado, pardo, dentro de contextos sociais e históricos, apresentando dilemas em torno dessa classificação. Segundo Lilia Schwarcz, “Pardo é, pois, um termo paradoxal e de difícil tradução. Na linguagem oficial representa uma incógnita, já na popular tem cor definida e é silencioso, à semelhança do racismo vigente em nosso país” (SCHWARCZ, 2012, p. 98). A professora Kátia dispõe em sua narrativa um dos dilemas relacionados à cor/raça e fatores sociais como o aspecto econômico. É como se fenotipicamente seus familiares fossem pardos, porém, o contexto socioeconômico os embranqueassem. Schwarcz em diálogo com Valle e Silva, problematizam o critério de cor, seus usos oficiais e sociais, e os efeitos que o fator econômicos produzem nas percepções de branqueamento:

[...] as discrepâncias entre cor atribuída e cor autopercebida estariam relacionadas com a própria situação socioeconômica e cultural dos

indivíduos. Enriquecer, ter educação superior, frequentar locais sociais de um estrato mais alto, destacar-se nos esportes ou na educação, tudo leva a um certo embranquecimento. No país dos tons e dos critérios fluidos a cor é quase um critério de denominação, variando de acordo com o local, a hora e a circunstância. É isso também que faz a “linha de cor” no Brasil seja, no limite, um atributo da intimidade e do fugidio, na qual se distingue “raça oficial” de “raça social” (SCHWARCZ, 2012, p. 106).

A professora Kátia conhece bem e com criticidade os aspectos teóricos e políticos em torno das relações raciais brasileiras, distinguindo as categorias de raça/cor propostas pelo IBGE que considera as pessoas negras aquelas que se autodeclararam como pretas ou pardas. No seu contexto familiar, a dimensão econômica confunde os processos de identificação racial que segue sendo conformado pelo fenótipo e os gozos sociais que os grupos raciais desfrutam dentro da sociedade. Ela se coloca nessas relações sociais para refletir e aprofundar as suas identificações raciais como uma pessoa branca:

*Eu ainda tenho que me aprofundar até mais sobre essas questões, porque eu tento estudar, eu tô estudando sobre isso. Então no momento que eu me coloco – alguém pode até me questionar “será?” - eu me coloco como branca é que eu tô me colocando como pessoa privilegiada dentro da nossa conjuntura social, entende? Sabendo que eu tenho tudo. Eu também poderia me declarar como parda, mas eu não estaria, porque quando você fala pardo você está falando que você é negro, né? É só questão de separar aí. (DEPOIMENTO DE KÁTIA).*

A professora Kátia trabalhou como recenseadora do IBGE durante 4 anos da sua vida, dos 18 aos 22 anos. Essa foi uma das suas primeiras experiências com o tema das relações raciais e segundo ela foi o “primeiro choque que eu tive com a realidade sobre etnia, questão de autodeclaração foi no IBGE porque eu fui recenseadora do IBGE, eu tava com 18 pra 19 anos, eu fiquei 4 anos no IBGE”. (DEPOIMENTO DE KÁTIA). Durante esses quatro anos de sua vida, a professora Kátia presenciou conflitos raciais de algumas pessoas que ela entrevistou, por isso o sentimento de “choque” adjetivado por ela. Além disso, Kátia passou por processos de formação a respeito da realidade racial no Brasil e de como proceder na coleta dos dados do questionário do censo: “[...] a gente precisava perguntar às pessoas qual era a cor e o supervisor falava ‘você tem que perguntar, você não pode dizer a cor da pessoa’”. (DEPOIMENTO DE KÁTIA).

Dilemas e confusões na trama racial envolvendo o contexto familiar também apareceram nas narrativas do professor Dimitri, que apresentou outras características para justificar o seu pertencimento racial branco, como se observa no trecho abaixo:

*Minha mãe é filha de alemães, meus avós vieram da Alemanha. Eles vieram da Alemanha casados. Minha mãe só tem sangue com história brasileira porque nasceu no Brasil, mas ela tem sangue puro alemão. Meus avós eram da Alemanha. Já meu pai, ele tem português por um lado, do pai dele e da*

*mãe dele africano. Então a gente hoje em dia, tem até um teste pra saber isso né? Mas como tem uma tendência forte, assim, uma ancestralidade com a Alemanha, então eu me declaro branco. Porque eu digo assim, né? Ou você é baiano ou você é branco, as duas coisas ao mesmo tempo não dão. Entendeu? Então eu considero assim, mas pela minha cor, por causa da facilidade da ancestralidade alemã do meu avô e minha avó, minha mãe é sangue alemão puro, mas eu me declaro branco. (DEPOIMENTO DE DIMITRI).*

O professor Dimitri mobiliza a sua ascendência europeia, fazendo menção a termos como “sangue puro” e “ancestralidade” para caracterizar a sua racialidade branca que está diretamente ligada ao território europeu. Dimitri apresenta um dilema e uma possível ambivalência entre as pessoas brancas que nasceram na Bahia, que é o seu caso. Na perspectiva dele, não é possível você ser branco e ser baiano, demonstrando mais uma vez que o território é um referente mobilizador nos contextos de classificação racial. Para Dimitri, o corpo e seus atributos físicos significados nas tramas raciais, também é posicionado em relação ao seu território de origem familiar, a Alemanha.

*Então eu comecei a, vamos dizer, me distanciar ou querer me vangloriar mais pela parte de meu pai porque eu dizia, eu primeiro vangloriava a Alemanha ou os meus ascendentes, meus ancestrais alemães, mas o fato de convívio com meu pai, depois viajando pra Ilhéus, aí todo ano eu ia, ficava com ele, minha avó teve a oportunidade de conhecer minha avó, a mãe dele que faleceu bem velhinha e assim tinha traços negros. Então isso me fez, vamos dizer, né pesquisar, me identificar e me vangloriar, me orgulhar dessa minha ascendência. No começo também, hoje somente. Então eu não tenho assim nenhum orgulho da minha descendência europeia, entendeu? Ascendência, né? Ascendência europeia. Hoje eu tenho orgulho da minha ascendência brasileira, que ela é indígena, ela é preta, negros. Então eu tenho esse orgulho, tá? E antigamente eu não tinha, então houve uma mudança na minha cabeça nesse sentido. (DEPOIMENTO DE DIMITRI).*

O professor narra um processo de transição das identificações relacionadas à sua ascendência familiar, apontando o abandono do orgulho da ascendência alemã/europeia e orgulhando-se, atualmente, da ascendência da família paterna:

*Hoje eu abandonei, me orgulho muito da minha ascendência brasileira, africana, né? E indígena, que minha bisavó, tataravó foi, era do mato, indígena do mato mesmo, acho que foi aprisionada pra ser escravizada numa fazenda, tem uma história aí meio longe. (DEPOIMENTO DE DIMITRI).*

Mais adiante, o professor Dimitri retoma a narrativa acerca da sua autopercepção racial branca, afirmando:

*Então a identidade que você falou branca agora, né? Eu não sei se eu posso dizer isso, tá? Mas eu hoje eu estou antenado ou por convivência, por amigos, por interesse das questões sociais, das questões raciais, sempre me interessaram, não é? Na política, na economia, essas coisas todas me chamavam muito atenção, conversava com amigos e aí eu procurava me informar através de mídias, várias, então eu comecei a formar um profissional ou uma pessoa, vamos dizer assim, que tem a pele branca, mas não se identifica, não se identifica. Eu me identifico com a raça negra, né? Com as pessoas de dor preta, com as pessoas não com uma elite, mas sim*

*com as pessoas pobres, as pessoas que frequentam as escolas públicas, não é? As pessoas que tem que tem que brigar por questões sociais como eu já briguei, né? E isso me fez essa formação.* (DEPOIMENTO DE DIMITRI).

O professor Dimitri demonstra uma tentativa de distanciamento do seu lugar de pertença racial branca, ao afirmar se sentir melhor identificado com a raça negra. A partir dessa narrativa, é possível identificar as representações atribuídas por Dimitri à raça negra: sofrimento, pobreza, escolas públicas e lutas sociais. Esse distanciamento do lugar social de autorreconhecimento da sua branquitude expresso pelo professor Dimitri pode ser interpretado como um dos cinco mecanismos de defesa do ego envolvidos no processo de construção das identidades brancas, descrito por Paul Gilroy e explicado por Grada Kilomba (2019). A perda da identificação do professor Dimitri com a brancura da sua família materna de “sangue puro” alemão representa o processo de negação, o primeiro mecanismo de defesa explicado por Kilomba, que é seguido por outros quatro: culpa, vergonha, reconhecimento e reparação.

Negação (*denial* em inglês, no sentido de recusa) é um mecanismo de defesa do ego que opera de forma inconsciente para resolver conflitos emocionais através da recusa em admitir os aspectos mais desagradáveis da realidade externa, bem como sentimentos e pensamentos internos. Essa é a recusa em reconhecer a verdade. A Negação (*denial*) é seguida por outros dois mecanismos de defesa do ego: cisão e projeção. Como escrevi anteriormente, o *sujeito* nega que ela/ele tenha tais sentimentos, pensamentos ou experiências, mas continua a afirmar que “outra” pessoa os tem (KILOMBA, 2019, p. 43).

A negação da sua identidade racial branca mais uma vez é exposta pelo professor Dimitri quando afirma:

*[...] hoje eu até me confundo, vamos dizer assim, qual é a minha cor, que eu na verdade tenho pelo lado do meu pai, né? Mas que é a mais evidente é o de minha mãe, né? Então não me identifico assim, eu formei desde muito cedo essa pessoa assim, não foi igual ao meu irmão que pelo contrário, né? Racista declarado.* (DEPOIMENTO DE DIMITRI).

O professor Dimitri tenta negar a realidade, recusando-se a reconhecer a sua brancura e projetando no seu irmão o *status* de “racista declarado”. A negação acontece quando Dimitri busca aproximação e identificação com a sua ascendência paterna de origem africana rejeitando a ascendência materna alemã. Schucman em diálogo com Liv Sovik produz um retrato social do que é ser uma pessoa branca no Brasil:

*[...] ser branco exige pele clara, feições europeias, cabelo liso; ser branco no Brasil é uma função social e implica desempenhar um papel que carrega em si uma certa autoridade ou respeito automático, permitindo trânsito, eliminando barreiras. Ser branco não exclui ter sangue negro* (SOVIK, 2004, p. 366 citado por SCHUCMAN, 2014, p. 84).

A simples identificação de Dimitri com a sua ascendência paterna negra não exclui a nítida e inconfundível evidência de aspectos da brancura apresentados de forma latente em seu corpo. Como apontou Sovik, ser uma pessoa branca não exclui a existência de familiares consanguíneos negros e negras, como é o caso do professor Dimitri. A recusa desse professor em reconhecer a sua branquitude pode estar ligada às suas representações acerca dos significados de ser uma pessoa branca no Brasil. Quando indagado sobre quais esses significados, responde:

*Pra mim tá associado a elite, então a sociedade brasileira formou culturalmente essa elite. Então branco chega ao poder e historicamente teve toda uma oportunidade, como tem aquele videozinho né? De oportunidades. Então oportunidades favoráveis pra eles terem dinheiro, consequentemente poder, que é o que forma a nossa elite e uma sofisticação. É isso que pra mim está associado ao branco no Brasil. E assim, consequentemente, não pelo meu conceito, tá? Mas consequentemente são os ditos que mais inteligentes porque chegaram aos píncaros, são os médicos, os advogados, essa é minha crítica né? (DEPOIMENTO DE DIMITRI).*

As associações da branquitude à elite, ao grupo historicamente detentor do poder e das oportunidades, considerados sofisticados intelectualmente e providos de poder aquisitivo, são alguns dos resultados dos processos (injustos) herdados pelas pessoas brancas no passado colonial e escravocrata da sociedade brasileira. Talvez, o professor Dimitri esteja em busca de se afastar dessas associações e dos significados negativos construídos em torno do ser branco no Brasil. Porém, é importante não perder de vista que as identificações raciais ocorrem no âmbito individual e nos modos como a própria pessoa produz leituras raciais sobre si, mas também existe a via externa, relacionada às leituras heteroatribuídas, que o externo e o conjunto da sociedade incide sobre as individualidades. Sendo assim, devido à tonalidade de pele branca, bastante clara, e a cor dos olhos verdes claros que o professor Dimitri possui, é muito difícil o mesmo não ser lido e interpretado como branco pelo conjunto social.

Tanto o professor Dimitri como a professora Kátia ocupam o lugar social da branquitude. Schucman (2014) afirma ser unânime nos estudos sobre branquitude, que pessoas descendentes de europeus, nesse caso, o professor Dimitri, são os que mais ocupam esse lugar, e dependendo do contexto social, histórico e econômico outras pessoas também ocupam esse lugar, a exemplo da professora Kátia. A partir das narrativas conferidas pelo professor Dimitri e pela professora Kátia acerca das características referentes aos seus pertencimentos raciais branco e os modos como cada qual os significam socialmente, amparo-me nas contribuições teóricas de Cardoso (2010) para identificar duas expressões diferentes do que esse autor chama de

branquitude crítica. Para Cardoso (2010), a branquitude crítica é aquela que desaprova publicamente o racismo, condena tragédias históricas motivadas por questões raciais e (re)produz práticas racistas sem a intenção homicida.

Além da branquitude crítica, o mesmo autor sustenta a existência também da branquitude acrítica, que tem como características a não desaprovação do racismo, a não admissão do seu preconceito racial, a ratificação da condição especial de ser branco e a superioridade branca em detrimento dos grupos raciais não brancos (CARDOSO, 2010). O principal aspecto em comum da branquitude crítica e acrítica “apontado pelos teóricos da branquitude, diz respeito ao privilégio que o grupo branco obtém em uma sociedade racista, tanto no contexto local quanto no global (CARDOSO, 2010, p. 613).

Acerca dos privilégios e vantagens sociais, a professora Kátia e o professor Dimitri se posicionam de modo diferente. A primeira, reconhece os seus privilégios sociais e reiteradamente ao longo da narrativa da sua história de vida afirma ser o privilégio uma das marcas da sua branquitude:

*[...] eu sempre tive uma condição que eu podia me sentir privilegiada, né? Em relação a uma grande parcela da população. [...] Quando eu me coloco como branca é por eu entender os meus privilégios. [...] eu comecei a me classificar como branca por entender os meus privilégios. [...] Privilégios porque por eu ter o cabelo liso, eu ter a cor da pele mais clara eu não sou enxergada como parda, nem negra, eu sou enxergada como branca pela sociedade e eu me enxergo assim hoje, dentro dessa questão de prioridade. Então, eu fui casada com um negro e eu percebia muito isso em bares e lojas quando eu chegava com ele. (DEPOIMENTO DE KÁTIA).*

A expressão da branquitude crítica de Dimitri converge noutra característica proposta por Cardoso (2010), que é a não preocupação com a reflexão de que possui uma identidade racial. Isso fica demonstrado quando Dimitri, inicialmente, se classifica como uma pessoa branca devido ao fenótipo e à ascendência alemã, e, posteriormente, negou a sua condição racial branca. Outra expressão divergente do professor Dimitri em comparação ao comportamento da professora Kátia é que em nenhum momento da sua narrativa houve a menção à palavra “privilégio”, temática intocável e omitida pelo professor.

Convergentemente, é possível identificar que, tanto a professora Kátia quanto o professor Dimitri, reconhecem e desaprovam as situações históricas de desigualdades raciais do Brasil e os incontáveis episódios de racismos e discriminações raciais sofridos pelas pessoas negras.

*Então eu ouvi muitas reportagens, assim, de pessoas capacitadas, mas que por serem pretas por serem negras estavam inseridos nesse tal dessa “boa aparência”, então eu me lembro em shoppings, quando começaram os*

*shoppings aqui, peguei tudo isso, o início, lojas, muitas lojas, a respeito disso que tinham funcionários. Primeiro que não tinham funcionários pretos e quando começaram a ter as pessoas não queriam ser atendidas por elas, por essas pessoas, né? Então só queriam ser atendidos pelos brancos. Então existia uma hegemonia nesse aspecto. [...] E eu ficava reparando nos hotéis, na recepção dos hotéis, não existiam pretos. Eu digo: “Oxente! Uma cidade como Salvador?”. Não é? Um estado da Bahia que é essencialmente a maior diáspora, não tem né? Essa representatividade em canto nenhum, né? Nem na televisão, nem nos programas locais, jornais locais, né? Nas lojas você não via, mesmo as lojas de departamento e quanto mais as butiques, as lojas de nome, etc, etc. (DEPOIMENTO DE DIMITRI).*

A exclusão marcadamente das pessoas negras em determinados lugares sociais da cidade de Salvador, como demonstrou a fala anterior, é notada e narrada pela professora Kátia quando ela era casada com o seu ex-companheiro, um homem negro. Kátia lembra:

*Fui numa loja masculina com ele e a atendente se dirigia a mim primeiro, coisas sutis que a gente vê que era claro. Ou num restaurante, ele pedia a conta e a conta vinha pra mim. Algumas coisinhas assim que podem passar despercebido, pra mim passou como uma forma de reafirmar que existe preconceito. Então dentro daquele contexto eu comecei a perceber que eu tinha uns privilégios sem perceber que a sociedade incutia essas questões [...]. (DEPOIMENTO DE KÁTIA).*

Episódios das histórias de vidas do professor Dimitri e da professora Kátia permitem caracterizar as identidades brancas desses docentes por meio das perspectivas elaboradas por Lourenço Cardoso (2010) sobre branquitude crítica. Concordando com este autor de que existe um amplo espectro de expressões de branquitude tanto crítica como acrítica, afirmo que a professora Kátia possui um comportamento mais crítico em relação a sua identidade racial branca. Acredito que a sua experiência como recenseadora do IBGE possibilitou transformações das suas leituras acerca das relações raciais no Brasil e, por consequência, da forma como eram feitas as leituras racializadas sobre si e sobre o seu pertencimento racial.

O professor Dimitri embora demonstre atenção e identificação às desvantagens sociais e as violências raciais pelas quais as pessoas negras são alvos, omite os privilégios sociais que a sua brancura lhe confere ao não citar uma vez sequer, ao longo das quatro horas de entrevista, a palavra privilégio ou contextos que apresentem vantagens sociais decorrentes desse lugar da branquitude. O motivo da recusa do reconhecimento da sua branquitude pode ser justificado pela tentativa de se distanciar das representações negativas que ele atribui ao seu grupo racial branco: poder, dinheiro, elite, sofisticação e inteligência.

É consenso nos estudos da branquitude de que essa identidade racial não é marcada, pelo contrário, é produzida sob a necessidade de ser transparente e invisível,

mecanismos que resguardam a própria branquitude como padrão normativo de humanidade (CARDOSO, 2010). Observa-se que a professora Kátia ao demarcar a sua branquitude, mobiliza um conteúdo político devido a postura do reconhecimento de sua identidade racial produzida nos contextos de privilégios e vantagens sociais. Distintamente de Kátia, o professor Dimitri reproduz a premissa da neutralidade racial branca, vivenciado a sua identidade racial branca sob o prisma da transparência e invisibilidade racial ao posicionar o seu corpo branco no lugar de uma pessoa não racializada.

Quando cruzamos a branquitude da professora Kátia com a branquitude do professor Dimitri, há um ponto de intersecção que é o não reconhecimento da branquitude como uma identidade grupal e coletiva, ou seja, Kátia e Dimitri vivenciam as suas branquitudes apenas na condição de indivíduo ou de pessoa. A expressão comum da presentificação da individualidade das identidades brancas de Kátia e Dimitri é explicada por Edith Piza quando ela apresenta um pouco das experiências de ser uma pessoa branca. Para Piza (2014), muitas pessoas brancas experimentam ao longo da vida um conforto coletivo produzido pelo privilégio social branco, cuja característica mais evidente do cotidiano branco é a sensação de não representar nada além de suas próprias individualidades. Portanto, Dimitri e Kátia se percebem como pessoas brancas resguardadas por suas individualidades e não se sentem na incumbência de serem representantes ou a voz coletiva do seu grupo racial, tampouco enunciam e visibilizam o racismo.

### **6.3 Tornando-se docentes em Química**

As identidades profissionais dos professores e professoras Kênia, Kátia, Akin e Dimitri estão em processo contínuo de (re)construção e são forjadas no cruzo entre os aspectos teóricos, seus diálogos e materialização nas práticas profissionais, especialmente no chão da escola. A formação docente, seja ela inicial ou continuada, cumpre um importante papel no processo de construção das identidades docentes (FARIAS, 2009). As professoras Kátia e Kênia narram episódios do seu processo de formação inicial, destacando a importância da relação entre os conhecimentos teóricos que eram adquiridos no curso da licenciatura em química com as atividades práticas que

simultaneamente eram desenvolvidas por elas nas escolas. Acerca da sua relação com os componentes da formação pedagógica, a professora Kênia conta:

*No início eu achei um pouco burocrático, muitas coisas para se discutir e tal, achava até meio enfadonho, mas no momento em que eu cursava eles paralelamente a minha atuação no chão da escola, eu vi o quanto é importante esses componentes e aí eu pude dar maior importância a tudo o que era explicado ali. (DEPOIMENTO DE KÊNIA).*

Diante desse mesmo contexto, a professora Kátia relatou o seu processo na formação inicial da seguinte maneira: “*A graduação ela me deu o técnico, eu aprendi a ser professora na prática. Eu aprendi química, sabe? Físico-química, química orgânica, o conteúdo eu aprendi na graduação e fui em busca de aprofundar, né?*” (DEPOIMENTO DE KÁTIA). A articulação entre os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos químicos influenciam diretamente na formação da identidade docente de professores e professoras de química (CASSIANO; MESQUITA; RIBEIRO, 2016).

As professoras Kênia e Kátia por questões de necessidade econômica, durante a passagem pelo curso da licenciatura em química exerceram atividades profissionais em escolas particulares e públicas. Kênia destaca que esse contexto foi importante porque ela conseguiu atribuir sentidos aos conhecimentos pedagógicos a partir da mobilização desses conteúdos nas escolas onde atuavam. Além disso, afirma também que a sua atuação como professora de química mesmo ainda cursando a licenciatura permitiu o aprofundamento nos componentes específicos da química: “[...] *fui conseguir me aprofundar mais na disciplina de química, porque eu comecei a dar aula em escolas particulares e aí tinha que estudar mais, aperfeiçoar minha prática pedagógica e isso foi fazendo eu gostar mais e mais e mais e mais do curso*”. (DEPOIMENTO DE KÊNIA).

Para a professora Kênia, o cruzo entre a teoria e a prática foi fundamental para certificá-la de ter feito a escolha profissional correta. Já para a professora Kátia, a atuação em sala de aula demonstrava existir um distanciamento entre as teorias apresentadas no curso e a realidade prática encontrada nas escolas:

*Eu atuava, né? A gente como estudante já tinha aquela coisa assim, que a teoria não estava discutindo com a prática. Não tava, não é discutido, não estava alinhada com a prática, porque muitas falas a gente dizia “não professor, mas isso não é a realidade que a gente vê na escola”, tinham essas discussões, “não é assim que acontece”, sabe? Tinha muito isso, esse contexto, tinha muito isso. (DEPOIMENTO DE KÁTIA).*

Segundo Cassiano, Mesquita e Ribeiro (2016), o exercício da profissão docente, em especial na área de química é constituído por três tipos de conhecimentos:

conhecimentos de conteúdo, que são os conhecimentos químicos e seus processos epistemológicos; conhecimentos pedagógicos, relacionados aos processos de ensino e aprendizagem; e os conhecimentos pedagógicos de conteúdo configurados a partir dos elementos do conhecimento químico e por componentes dos conhecimentos pedagógicos. O professor Dimitri discute a desarticulação entre esses tipos de conhecimentos durante a sua formação inicial:

*Os professores de química durante o curso ficavam vangloriando todas as disciplinas pedagógicas, mas só isso, não aplicavam nada. Já os professores de pedagógicas também ficavam lá defendendo os teóricos da época que hoje já mudaram e uns até se conservaram, então, mas a aula de química eu não entendo nada. (DEPOIMENTO DE DIMITRI).*

A prioridade entre um dos tipos de conhecimentos necessários para exercer a docência em química, seja o conhecimento pedagógico ou o conhecimento químico, desarticula o “ensino de Química na formação pedagógica e fragmenta a construção da identidade do professor. Tal fragmentação amplia a distância entre conhecimento científico e pedagógico, impossibilitando a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo [...]” (CASSIANO; MESQUITA; RIBEIRO, 2016, p. 253). As experiências ao longo do curso da licenciatura promoveram processos fragmentadores nas identidades docentes dos professores e das professoras em questão. Foi necessário que cada uma delas ressignificassem tal contexto, utilizando-se, no caso das professoras Kátia e Kênia, das experiências da atuação na sala de aula que aconteciam concomitante à formação inicial para minimizar os distanciamentos entre os tipos de conhecimentos anteriores citados.

Há um intenso esforço por parte de estudiosos e estudiosas da área de Ensino de Química em problematizar a formação limitante proporcionada pelos cursos da licenciatura que garantem a mera certificação para o exercício da atuação docente (CASSIANO; MESQUITA; RIBEIRO, 2016). Essas autoras apontam que a formação, sobretudo a inicial, deve construir uma base de conhecimentos que devem ser ampliados e refletidos pelos e pelas docentes nos diferentes espaços da sua profissão e na articulação entre a teoria e a prática. Além disso, também afirmam a necessidade das universidades implementarem durante a formação inicial programas integrados aos espaços escolares e universitários como é o caso do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, PIBID.

O PIBID possibilita um conjunto integrado de experiências que auxiliam no processo de formação inicial de licenciados e licenciadas, e continuada dos professores

e professoras da educação básica, proporcionando um maior contato dos futuros e futuras professoras com as escolas, impactando na construção das identidades docentes das pessoas envolvidas (ARAÚJO, 2017). Dos professores e professoras participantes da pesquisa, Kênia, Dimitri e Akin participaram do PIBID na condição de docentes supervisores.

O professor Akin atualmente é supervisor de um subprojeto do PIBID e durante a sua graduação participou como estudante bolsista. Akin, após o término do ensino médio, fez o curso técnico em química com o desejo de atuar profissionalmente na indústria. Quando esse professor adentra ao curso superior de química ele diz:

*Eu pensei em fazer bacharel mesmo pra poder voltar pra indústria, mas como chefe, né? Como químico. Só que a maioria dos colegas que eu me aproximei mais, faziam licenciatura, as pessoas que eu mais me aproximei faziam licenciatura e aí por causa do PIBID, né? Eles falavam: “O PIBID, pô! É massa o PIBID, é isso e aquilo” e eu tava fazendo iniciação científica na área dura, né? Aí eu pedi pra sair e fiz a seleção pra entrar no PIBID. [...] Quando eu entrei no PIBID eu falei: “Não. Agora já era, né? É isso aqui que eu quero”. (DEPOIMENTO DE AKIN).*

Esse trecho narrado pelo professor Akin demonstra a importância das experiências do PIBID para a sua escolha como professor de química, fazendo com que ele migrasse da atuação inicial que seria no bacharelado em química para a licenciatura. Aliado às experiências no PIBID, Akin também relata a importância de cursar os componentes da área de Ensino de Química, os conhecimentos pedagógicos dos conteúdos, pois a partir deles compreendeu que o ensino e aprendizagem da ciência química deve se articular com os conhecimentos de cunho social, filosófico, histórico e político. Quando Akin despertou para novas possibilidades de ensinar química a partir da articulação interdisciplinar com os conhecimentos das outras áreas, ele conta: “A cabeça expandiu, né? E aí eu falei “é isso aqui mesmo que eu quero. Quero fazer isso daqui. Eu tenho que fazer isso na sala de aula, tentar trazer essas coisas aqui pra sala de aula”, né?” (DEPOIMENTO DE AKIN).

Para o professor Dimitri e a professora Kênia, a atuação como docentes supervisores possibilitou o retorno às atividades acadêmicas, reaproximação com a universidade, com o curso da licenciatura em química e também à pesquisa.

*O PIBID, eu fiz vários anos o PIBID, 10 anos eu acho, então me trouxe eu retornar, por exemplo ali, o contato através do PIBID já fiz entrevistas pra mestrado, já participei de mesa de TCC, né? Então fez eu retornar a escrever, retornar a ler, retornar a usufruir desse ambiente acadêmico, vamos dizer assim. A fazer trabalhos, a participar de congressos com trabalho, enfim, e até chegou ao mestrado, né? (DEPOIMENTO DE DIMITRI).*

*Eu acho o PIBID importantíssimo, importantíssimo. [...] eu acho de uma importância muito grande, não só para o professor da escola pública, mas para como o aluno de escola pública, esse contato da escola pública com o aluno da universidade. (DEPOIMENTO DA PROFESSORA KÊNIA).*

A partir dos trechos apresentados, concordo com Santos, Luz e Santos (2020) que o PIBID promove experiências formativas articuladas entre a universidade e as escolas da educação básica. Ainda segundo esses autores, os professores e as professoras supervisoras contribuem significativamente para a formação das bolsistas, futuras professoras, desde a apresentação e o contato com as dinâmicas específicas dos ambientes escolares até o compartilhamento das suas diversas experiências docentes adquiridas durante a sua jornada profissional. Nesse contexto, há um processo de co-formação, pois, mutuamente, bolsistas, futuros professores e as professoras da educação básica se formam e se (re)constróem profissionalmente por meio do PIBID..

Descontente com muitos processos formativos do seu curso de licenciatura, que apenas lhe conferiu “uma formação inicial”, a professora Kátia no trecho abaixo discorre acerca da importância da formação continuada enquanto processo de manutenção ativa da construção das identidades docentes:

*O professor que se permite, ele se constrói o tempo inteiro. Ser professor é você está em constante formação, é uma formação continuada [...] Ser professora, construir esse pensamento mais humanizado, empático de sala de aula foi na prática, foi com os alunos, com o diálogo com o professor. (DEPOIMENTO DE KÁTIA).*

A professora Kátia reconhece que o exercício profissional da docência é caracterizado pelas dimensões da continuidade e do inacabamento. Além disso, ela denota a importância do papel ativo do professor e da professora no seu próprio processo formativo. Kátia tem uma postura diferente de muitos professores e professoras que é de não considerar apenas os fatores externos como os currículos, as formações e regulações institucionais ou mesmo outros docentes como influenciadores do seu preparo profissional (CASSIANO; MESQUITA; RIBEIRO, 2016). Segundo essas autoras, é preciso considerar também os fatores internos, de ordem pessoal, e a dimensão da autonomia de cada docente, seja aquele em formação inicial ou aquela em formação continuada, no seu próprio processo de profissionalização docente. Nesse sentido, a professora Kátia demonstra conhecer o duplo movimento característico da construção das identidades docentes constituído pelas dimensões biográfica e relacional (DUBAR, 2020).

A construção das identidades dos futuros professores e professoras é fortemente influenciada pela organização curricular dos cursos da licenciatura (CASSIANO;

MESQUITA; RIBEIRO, 2016), sendo também os currículos dos cursos de formação continuada importantes influenciadores na (re)construção das identidades profissionais de docentes já atuantes na educação. Acerca desse contexto, os professores Akin e Dimitri narram práticas pedagógicas das suas aulas de química que estão sob influências dos currículos dos cursos de formação inicial e continuada:

*Ainda mais pra gente que faz [Universidade X] que tem essa dimensão [currículo do Ensino de Química], a gente fica com muita coisa pra tentar organizar e pensar “não posso só ensinar química, eu tenho que fazer”, tem história, tem contexto, tem questões sociais que a gente vai levar pra sala de aula, que a gente vai falar, enfim. (DEPOIMENTO DE AKIN).*

*Foi ali que realmente eu encontrei teoria ou teóricos que faziam essa junção vamos dizer, né? Um novo método de você ensinar ciência, um novo método de você apresentar a ciência, contextualizada e aí pronto. [...] Olha, vamos começar com um exemplo do nosso cotidiano, porque dizem os novos teóricos que há uma aprendizagem mais significativa quando a gente tem essa metodologia. Deixem que o estudante aprende mais e mais significativamente. (DEPOIMENTO DE DIMITRI).*

Todos e todas professoras destacaram a contextualização como uma das estratégias mobilizadas em suas práticas pedagógicas, desenvolvidas de diferentes formas e sendo resultado dos seus processos de formação inicial e continuada. A intenção na qual a contextualização é mobilizada nas aulas de química desses docentes é devido ao comprometimento de aproximar os seus e as suas estudantes com os diversos aspectos envolvendo a ciência química.

O professor Akin compreende e pratica a contextualização nas suas aulas de química a partir da acepção da contextualização como abordagem de temas históricos e sociais. Já o professor Dimitri possui uma noção de contextualização como sinônimo de cotidiano, reproduzindo uma perspectiva bastante comum de professores e professoras que reduzem a complexidade do ensino contextual da química ao compreendê-lo a partir da exemplificação de acontecimentos do cotidianos para explicar fenômenos químicos (PAZINATO; SOUZA; REGIANI, 2019).

Segundo Pazinato, Souza e Regiani (2019), a contextualização envolve necessariamente a interdisciplinaridade. As professoras Kátia e Kênia atuam nas escolas por meio de um clube de ciências, que dentre alguns objetivos estão o incentivo e o despertar do corpo discente para se apropriar da dinâmica da construção do conhecimento científico e a prática da educação científica no chão da escola:

*Porque eu sou uma professora de química, mas acabo envolvendo eles em vários contextos, por exemplo, eu trabalho em clube de ciências, então o clube de ciências na disciplina de iniciação científica eles escolhem os temas que eles querem trabalhar. Eu me dou mal, né? Porque sai da minha*

*área completamente. É sobre racismo, é sobre violência a mulher, é sobre feminismo, é sobre questões de gênero, eles escolhem pra discutir... é meio ambiente. (DEPOIMENTO DE KÁTIA).*

O processo contínuo da formação docente é uma das características das identidades docentes dos professores e professoras participantes da pesquisa. Apenas o professor Akin passou por uma formação inicial menos fragmentadora em relação aos diferentes tipos de conhecimentos e saberes necessários para o exercício da docência em química: conteúdos, pedagógicos e pedagógicos dos conteúdos (CASSIANO; MESQUITA; RIBEIRO, 2016). Isso se deve ao fato desse professor ter cursado a licenciatura entre os anos finais da primeira década de 2000 e os anos iniciais da década seguinte, ou seja, teve a oportunidade de ser forjado a partir de um currículo crítico resultante de discussões de especialistas da área de Ensino de Química, que formularam uma base formativa integrada entre os diferentes conhecimentos citados anteriormente, assim como na indissociabilidade dos aspectos teóricos às práticas em sala de aula.

As demais professoras, diferentemente de Akin, realizaram o curso da licenciatura nos anos iniciais da década 2000, apontando o caráter intenso da fragmentação dos saberes no percurso formativo. Mesmo diante de tal cenário, as professoras Kátia, Kênia e o professor Dimitri se envolveram em múltiplas experiências formativas continuadas, promovidas por diferentes espaços como secretarias de educação, eventos, palestras e cursos nas universidades, supervisão no PIBID, supervisão de licenciandos nos componentes de estágio, dentre outros. Desse modo, destaco que todos eles e elas fizeram cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* ou *Lato Sensu*, também com o desejo de reformular continuamente as aprendizagens, os conhecimentos e as habilidades necessárias para a atuação da docência em química.

O tornar-se professor e professora de química é uma tarefa de (des)continuidade, inacabamento e dependente de fatores internos e externos aos próprios professores e professoras. Em relação às dimensões internas, quando solicitado que cada um dos professores e professoras se descrevessem como docente de química, as imagens produzidas sobre si-professor/professora foram bastante heterogêneas. Tal perspectiva, a heterogeneidade, é uma característica importante do trabalho docente (GARCIA, HYPOLITO, VIEIRA, 2005) e conseqüentemente das identidades docentes.

Dimitri produziu sobre si imagens de um professor “mediador”, preocupado em se apropriar das novas teorias do ensino e aprendizagem, reconhecendo a característica da mutabilidade da sua atuação docente. Essas mudanças ocorreram, principalmente, no

discurso do professor Dimitri devido às interpelações do contexto específico das unidades escolares. Dimitri afirma que o seu discurso contextual e interdisciplinar nas aulas de química não era aceito nas escolas particulares:

*É muito difícil você implementar um discurso. O meu discurso era vazio, eu trazia questões sociais, não é? Começava a trabalhar petróleo, mas visto, interrelacionado com várias outras questões econômicas, políticas e esse discurso para o colégio particular, para quem eles eram filhos, né? [...] Eu só encontrava validade e eco no colégio público porque o meu discurso estava afinado com os estudantes, né? Porque eu sempre puxava questões políticas, econômicas, sociais, não é? E vinham todas as questões, inclusive raciais aí pra o centro das discussões. (DEPOIMENTO DE DIMITRI).*

A professora Kênia se descreveu como uma professora empática e facilitadora:

*Uma professora que facilita a vida. [...] facilitar é mostrar pros alunos que existem caminhos pra aprendizagem, desmistificar a questão de que a química é difícil e que só é o decoreba que você tem que decorar a tabela periódica, que você tem que decorar isso. É facilitar, ter acesso ao menino, ao conhecimento, é ter acesso ao menino a educação científica, é mostrar pra ele que a educação científica está em todos os lugares, está do lado dele, está na comunidade dele. [...] É mostrar pra ele que ele é importante dentro do processo, é mostrar pra ele que eu ouço ele, que ele é ouvido e que tudo que eu faço dentro da minha sala de aula tem que ter a participação dele. (DEPOIMENTO DE KÊNIA).*

A imagem de si-docente produzida tanto pela professora Kênia quanto por Dimitri está diretamente ligada às relações mantidas com seus e suas estudantes. Essa é uma das características apontadas por Marcelo (2009) de que as identidades docentes são configuradas de acordo com as relações entre professora-estudantes. As imagens de si-professora que refletem e são refletidas nos modos como a docente concebe e atua profissionalmente estão sob afetação das experiências escolares ou universitárias vivenciadas na posição de estudante. As relações entre imagens de si-docente e experiências como estudantes marcam também profissionalmente os professores Dimitri, Akin e Kátia.

Ao longo das nossas jornadas formativas nos espaços escolares e universitário, muitos e muitas docentes com diferentes concepções de educação e distintas abordagens epistemológicas e metodológicas contribuem para apresentar um diverso espectro de modelos de docências. Algumas das nossas professoras ou professores são modelos de identificação, inspirando-nos as nossas atuações docentes. Alguns outros servem como referências negativas daquilo que não devemos ser e praticar profissionalmente. Acerca desse contexto, a professora Kátia afirma: *“Eu tenho referências negativas daquilo que eu não quero ser. [...] Aí esses professores que eu peguei como referência pra não ser*

*como eles, então eu tô na educação pra fazer diferente, entende?”* (DEPOIMENTO DE KÁTIA).

As imagens que os e as docentes elaboram sobre si-professor/professora são construídas desde a tenra infância, em contextos de relações espelhares com os seus antigos professores, negando ou adotando as imagens produzidas profissionalmente por suas professoras. Além disso são também (re)construídas durante os seus processos formativos profissionais, devido, dentre outras coisas, à pressão e interpelação de conjunturas políticas e projetos curriculares oficiais. Todos e todas professoras afirmaram ter sentido grandes impactos do “Novo” Ensino Médio<sup>8</sup> em sua sala de aula de química. Acerca disso, os professores Akin, Dimitri e Kátia relatam:

*Eu acho que o maior desafio, velho, tem o desafio do novo ensino médio, mas é o desafio de estrutura mesmo assim, né? Da sociedade, né?* (DEPOIMENTO DE AKIN).

*Carga horária, carga horária que eu digo da disciplina de química, é um desafio você trabalhar hoje com o novo ensino médio ensinando química, é um desafio.* (DEPOIMENTO DE KÁTIA).

*Nós temos aí, né? Que implantar, tá com o governo federal, né? Já esse ano de 2022, já vai implantar o novo ensino médio, né? [...] Esse é o maior desafio de todos. Então dentro de um projeto que nós somos críticos, eu sou crítico, então vai ser difícil essas adaptações, né?* (DEPOIMENTO DE DIMITRI).

As falas preocupadas desses professores sintetizam um pouco da conjuntura atual do ensino de química nas escolas públicas. A Sociedade Brasileira de Química (2021) alerta os sistemas de ensino e os professores e as professoras atuantes na educação básica dos perigos envolvidos na articulação entre Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular. Alguns dos prejuízos elencados pela SBQ foram citados pelos professores e professoras como sendo grandes desafios da atualidade referente à atuação docente na área da química, sendo estes: redução da carga horária para apenas 1 hora/aula semanal e a diminuição abrupta do conjunto de conteúdos químicos abordados em sala de aula como consequência dessa redução de horas.

O professor Dimitri dimensiona tais mudanças no sistema da educação básica como sendo um desafio para docentes críticos e reflexivos. Nessa mesma direção, a SBQ (2021) considera que:

A possibilidade de que a disciplina de Química tenha sua carga horária diminuída, a depender da oferta de itinerários formativos relacionados a Ciências da Natureza pelos sistemas de ensino, acarretará lacunas no

---

<sup>8</sup> A reforma educacional conhecida como “Novo Ensino Médio” foi aprovada e regulamentada pela Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

letramento e conhecimento escolar científico dos estudantes (SOCIEDADE BRASILEIRA DE QUÍMICA, 2021).

A professora Kênia, embora não tenha feito menção explícita às mudanças recentes no cenário educacional, considera ter sido também afetada, principalmente, pela redução da carga horária, que a obriga a ter que fazer “milagres” em sala de aula ao condensar três aulas que normalmente eram disponibilizadas em apenas uma no atual contexto. O professor Akin amplia a problemática dessas mudanças educacionais para considerá-las como parte integrante de transformações estruturais que vêm ocorrendo na sociedade brasileira.

As escolas, seus atores e atrizes, encontram-se ainda impactados e impactadas com as mudanças e aprofundamentos das desigualdades sociais provocadas pela pandemia da covid-19 no Brasil. Dessa forma, questões como indisciplina, fome, violências e relações com o tráfico de drogas têm se intensificado nos espaços escolares, segundo as narrativas dos professores e professoras participantes da pesquisa. Isso demonstra, como bem disse o professor Akin, que as mudanças macrossociais influenciam nas dinâmicas e nos processos de ensino e aprendizagem nas escolas.

Sillas Silva e Isabella Alves (2021) consideram existir um conjunto de imagens fantasiosas e ficcionistas operacionalizadas por sistemas modernos políticos, econômicos e religiosos que buscam regular a atuação docente e os modos como estes profissionais posicionam e reconduzem as noções de “ser”/tornar-se docente. Em contrapartida às interpelações e as posições contingentes e controladoras historicamente atribuídas aos docentes, há possibilidades de resistir a enquadrar-se nesses lugares, driblando e esquivando-se das regras de um jogo violento e desumano (SILVA; ALVES, 2021). Nesse sentido, os professores e professoras caracterizam, fundamentalmente, o exercício profissional da docência como político, como se observa na fala do professor Dimitri acerca da docência: *“Porque pra mim é uma profissão política, aliás como qualquer uma.”*(DEPOIMENTO DE KÁTIA).

A professora Kátia diante desse contexto, afirma que a docência é: *“questão também de uma escolha coletiva, não só individual, porque no momento que eu fosse professora eu também trabalho com vidas, é um papel social, eu tenho isso muito claro na minha vida”*. (DEPOIMENTO DE KÁTIA). A professora Kátia e todos os demais professores corroboram com a perspectiva de que ensinar química deve transgredir as barreiras limitantes das abordagens meramente tradicionais e tecnicistas de centrar o ensino e a educação química na aquisição pura e descontextualizada dos conteúdos

químicos. As narrativas desses e dessas professoras demonstram a necessidade apontada por Silva e Alves:

[...] pensar o/a professor/a, para além da sala de aula, no “mundo da vida” (*Lebenswelt*), refletindo e dando ênfase aos diversos discursos e abordagens que suprimem o aspecto humano desses sujeitos, pois, ao mesmo tempo em que essas identidades profissionais se constituem por meio de uma relação interdiscursiva nos espaços educacionais, os sujeitos têm uma vida fora destes (SILVA; ALVES, 2021, p. 438).

Mesmo diante de narrativas, discursos e contextos materiais educacionais precários, desestimulantes e acrílicos, as professoras Kênia, Kátia e os professores Akin e Dimitri rompem com as imagens profissionais sufocantes operacionalizadas na nossa atual conjuntura política, mas, que são velhas no sentido das arquiteturas ideológicas por trás do campo de disputa que é a educação. Desse modo, são esses professores e professoras de química, compromissadas com uma educação pública de qualidade e conscientes dos projetos políticos neoliberais devastadores da educação pública, que vêm atuando de modo dissidente e contrários ao projeto de falecimento da educação pública. Eles e elas, exercem atos profissionais de resistência, lutando contra a burocratização do trabalho docente e levando para as aulas de química discursos críticos cujo tema central é a vida e seus emaranhados com as demais disciplinas e as possibilidades de transformações das realidades, individual e coletivamente.

A dissidência é uma característica marcante das identidades profissionais de todos os professores e professoras participantes da pesquisa. Essa dissidência é praticada e reivindicada em graus distintos entre estes e estas. Silva e Alves (2021) citam como exemplos de professores e professoras dissidentes aquelas que com seus corpos e vivências não-normativas se contrapõem aos discursos moralistas cristãos e rebelam-se contra as injustiças sociais; aqueles que politizam o espaço educacional com seus corpos não-binários e não-heterossexuais; as professoras e os professores negros que enfrentam consciente ou inconscientemente o racismo na educação e as professoras cis e trans que, historicamente, exercem a docência em cenários machistas, transfóbicos e misóginos. Portanto, Akin, Kátia, Kênia e Dimitri apresentam práticas dissidentes nas suas atuações profissionais e em suas identidades docentes.

#### **6.4 Possibilidades em Cruzos: Ensino de Química e Relações Raciais**

A área de Ensino de Química é uma encruzilhada. É uma encruzilhada porque deve contemplar “o conteúdo químico perpassado por bases filosóficas, sociológicas, psicológicas, entre outras, consideradas essenciais para a formação do educador químico” (FRANCISCO JUNIOR; PETERNELE; YAMASHITA, 2009 citado por CASSIANO; MESQUITA; RIBEIRO, 2016, p. 255). A noção de encruzilhada entendida a partir da pedagogia das encruzilhadas (RUFINO, 2019) compreende os processos de construção dos conhecimentos por meio do cruzo, tática epistêmica de entrelaçamento das diferentes perspectivas teóricas, de sistematização e tecer leituras sobre os mundos. Além do mais, nas encruzilhadas epistêmicas cruzam-se os diferentes campos do saber com a finalidade de produzir conhecimentos comprometidos com o desvelar das práticas e violências coloniais, bem como dispostos a transformar as realidades sociais (RUFINO, 2019).

Sendo o contexto colonial engendrado por projetos ideológicos embasados nas ideias raciais e a nossa educação oficial uma das instituições reprodutoras das práticas e lógicas coloniais (RUFINO, 2019), os conhecimentos e saberes das relações raciais no Brasil precisam estar presentes, não somente por imperativos das Leis 10.639/2003, 11.645/2008 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), de modo sistemático e contínuo nos currículos da educação básica e dos cursos de formação de professores e professoras. Por mais que os conflitos raciais no Brasil tenham sido camuflados, escondidos e negados durante muito tempo pelo Estado e pela elite branca, as relações entre os diferentes grupos raciais é marcada por processos de vantagens  $\times$  desvantagens, dignidade  $\times$  indignidade, humanidade  $\times$  sub-humanidade, inclusão  $\times$  exclusão, participação plena  $\times$  presença assimilada, sendo tais dicotomias necessárias de serem problematizadas nos espaços educacionais.

A formação de todo e qualquer educador ou educadora brasileira indispensavelmente deve perpassar também pelas bases da Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004). Sendo assim, a formação inicial e continuada de docentes em química precisam considerar as externalidades derivadas dos componentes raça e racismo, que ao mesmo tempo que estrutura as relações sociais do país, também influenciam na construção das identidades docentes de professores e professoras, impactando, desta maneira, as atuações em sala de aula e nos ambientes de atuação profissional desses e dessas docentes.

Nas histórias de vida dos professores Akin e Dimitri e das professoras Kátia e Kênia, identifiquei alguns elementos presentes na encruzilhada entre as identidades raciais e as identidades docentes deles e delas. Os corpos racializados e seus múltiplos sentidos chegam, saem, se invisibilizam e contornam a encruzilhada identitária em questão. Há diferenças nos modos como os corpos racializados brancos e negros se posicionam nessa encruzilhada, ou seja, Akin e Kênia, docentes negros, significam essa encruzilhada diferentemente de Kátia e Dimitri, docentes brancos. Os conhecimentos que as professoras possuem acerca das relações raciais e as noções de pertencimento raciais são cruciais para a produção, significação e compreensão da encruzilhada em questão.

O professor Dimitri e a professora Kênia embora apresentem características distintas da branquitude crítica (CARDOSO, 2010), ambos partem da mesma natureza da identidade racial branca que é o não reconhecimento da branquitude como um sistema produtor de identidades individuais e coletivas. Dessa forma, Kátia e Dimitri invisibilizam a sua branquitude enquanto um lugar social, cabendo, no caso da professora Kátia, compreender essa identidade apenas no plano individual.

Ambos exercem a comum prática da branquitude que é a neutralidade racial branca (CARDOSO, 2010; BENTO; 2014; PIZA, 2014) , tornando “transparente” os seus corpos brancos racializados nos ambientes escolares e nas aulas de química. O professor Dimitri quando solicitado a refletir o que significava ser um professor branco de química, responde:

*É porque é como eu tô dizendo, vou ter que visitar este professor branco de química pra poder pegar a resposta dele, porque eu já não me considero assim, né? Então já que você quer que eu possa dizer isso, em termos de... veja bem! Eu não me inseria no contexto escolar com esse destaque, vamos dizer assim, ser um professor branco [...] antes de formar definitivamente esse outro professor, esse profissional que não é branco, ou preto, ou amarelo, ou indígena, né? Mas que antes de tudo tem um olhar, tem uma atenção, tem um estudo para as questões sociais e raciais, religiosas, étnicas, como você colocou muito bem. Então eu me formei esse profissional e me distanciei daquele professor branco, identificado como branco e que era o que? [...]. (DEPOIMENTO DE DIMITRI).*

A fuga que o professor Dimitri opera para se distanciar da sua identidade racial branca permanece presente e latente na encruzilhada identitária entre raça e profissão docente. Os contornos dessa encruzilhada dizem respeito aos processos de (des)identificação racial desse professor, a possibilidade e a passabilidade que as pessoas brancas possuem de negar a realidade racial e mergulhar, convenientemente, na pseudo transparência racial que a sua branquitude lhe confere. Outra dimensão desse

contorno é referente às leituras externas ao professor Dimitri, produzidas pelo conjunto da sociedade, em especial, seus estudantes, seus pares e o próprio pesquisador. Será que nós, conjunto externo a Dimitri, identificamos esse professor como um corpo não branco e despossuído de signos corporais raciais, quando o próprio professor descreve o seu fenótipo a partir da sua pele clara e olhos azuis, devido a sua ascendência direta de alemães?

Na encruzilhada identitária em questão, é o duplo movimento dos processos de identificação atribuídos a si e atribuídos pelas demais pessoas em fluxos relacionais que se operam as dinâmicas e as produções dos sentidos nos cruzos identitários. Como já discutido no item 6.1, o simples fato do professor Dimitri não se considerar branco e se identificar com familiares de ascendência negra e a cultura negra, não o torna negro, nem mesmo menos branco ou não-branco. O discurso de Dimitri em prol da fuga da sua brancura e aproximação dos aspectos históricos e culturais negros é uma explícita prática de negrofilia. Negrofilia é um “termo usado para explicar o consumo do corpo negro e de aspectos da negritude realizado por sujeitos brancos, que não reconhecem os privilégios de branquitude deles” (SANTOS, 2019, p. 941).

Wellington Santos (2019) ainda afirma que o consumo dos corpos negros e da cultura negra pelas pessoas brancas é uma forma de manutenção dos privilégios branco, que, dentre tantas coisas, considera o branco como uma não-raça e as pessoas desse grupo racial como humanas por excelência. A postura do professor Dimitri pode ser explicada como uma característica dessa encruzilhada identitária que é a produção de discursos negrofilicos, cujo consumo das histórias e culturas negras servem para posicioná-lo no lugar do politicamente correto e defensor da diversidade cultural, escamoteando a sua racialidade branca e os seus privilégios raciais (SANTOS, 2019).

A professora Kátia, embora reconheça a sua identidade branca imersa em processos de concessão de privilégios, também não consegue dinamizar a sua identidade racial nas suas práticas pedagógicas. Kátia responde acerca dos significados em torno de ser uma professora branca centralizando a reflexão no gênero:

*Mas ser professora branca, mulher branca, ser branca na educação não é novidade, entende? Eu estar como professora não é algo novo, entendeu? Então assim, pra mim ser professora mulher branca é normal, tem os privilégios, né? Talvez, não sei. [...] Então, mulher branca, professora de química não é valorizada. É como se não tivesse valor. (DEPOIMENTO DE KÁTIA).*

A professora aponta na sua fala a problemática de gênero no campo da docência, historicamente marcada pela feminização do magistério (SILVA; ALVES, 2021)

principalmente nos anos iniciais do ciclo escolar. No entanto, existe um baixo número de docentes mulheres lecionando componentes das ciências exatas devido a configuração histórica androcêntrica, masculina (branca) e misógina dessa área, provocando ausência de mulheres (FERREIRA; SOUZA; SILVEIRA, 2019). Por outro lado, a própria professora reconhece que a branquitude é uma norma na educação e que pode, “talvez, não sei”, existir privilégios em torno da posição – professora branca.

Nota-se que a professora Kátia reconhece alguns dos problemas envolvendo as identidades raciais e de gênero, optando em direcionar a reflexão em torno da questão de gênero, que a coloca na condição de experiências profissionais de desvalorização. A professora Kátia contorna a encruzilhada de raça e profissão docente por meio do encobrimento da sua racialidade branca a partir da visibilidade exclusiva das questões de gênero.

A professora Kátia e o professor Dimitri, mesmo tornando transparente o cruzo entre identidades brancas e identidades docentes, afirmaram a importância do tratamento das relações raciais nas aulas de química.

*A importância que tem isso é que os alunos possam perceber, principalmente na escola pública na Bahia, que são alunos a maioria de baixa renda e alunos negros, que eles possam perceber que há uma aproximação deles na química, que a química possa se aproximar deles [...] é possível eles fazerem ciências [...]. (DEPOIMENTO DE KÁTIA).*

Kátia e Dimitri mobilizam as discussões das relações raciais no ensino de química no sentido de aproximar as ciências, sobretudo a química, dos estudantes que, em sua maioria nas escolas públicas da cidade de Salvador são negros e negras. A professora Kátia demonstrou utilizar uma maior diversidade de estratégias pedagógicas nesse contexto, desde o estímulo de pesquisas com a temática do racismo, preconceito e discriminação racial, como a leitura de capítulos do livro da professora Dra. Bárbara Carine – “Descolonizando Saberes: Mulheres Negras na Ciência”.

*E eu levei e li em umas duas aulas pra esses meninos e foi importantíssimo pra eles reconhecerem que tem uma mulher da Fazenda Grande do Retiro, com 30 anos, que andou de ônibus, que tá aí, que é favelada, como ela coloca e que ela fez química, que é doutora, entendeu? Então assim, são pequenas coisas que a gente leva pra escola que aproxima a ciência desses meninos e dessas meninas. Então é importante discutir isso. Por exemplo: Eles verem as mulheres na ciência negras, verem homens negros na ciência, é importante trazer químicos negros, né? (DEPOIMENTO DE KÁTIA).*

De forma similar, o professor Dimitri utiliza da problematização das representações normativas dos cientistas, principalmente das imagens veiculadas nos livros didáticos e reproduzidas por muitos estudantes. Garcia, Silva e Pinheiro (2019)

apontam que essas representações refletem imagens ensimesmadas das pessoas que produzem ciências e são cientistas: homens, cis heterossexual, branco, velho, de cabelos lisos e traços finos (GARCIA; SILVA; PINHEIRO, 2019). Desta forma, como apontam esses autores, é fundamental desestabilizar essas imagens que propagam e mantêm o privilégio epistêmico branco, para que assim, possa reconstruir novas imagens tanto das ciências como de quem as produz. Isso é feito pelo professor Dimitri nas suas aulas de química com o objetivo de potencializar o reconhecimento por partes de estudantes negros e negras da possibilidade de se interessarem por essas áreas, bem como sentirem-se representados por meio das imagens de cientistas negros e negras. Acerca desse contexto o professor diz:

*Por que existe isso né? “Não, cientista, como eu disse a você, né? É o inteligente, aí associa-se a branco, né? [...] sempre trago essas questões por isso né? A ciência seja ela química, biologia e tal, que sempre foi elite, trazer essas questões já quebra esse paradigma, sabe? (DEPOIMENTO DE DIMITRI).*

Dimitri e Kátia demonstram o conhecimento da Lei 10.639/2003, aplicando-a por meio das abordagens contextuais utilizando biografias de cientistas negros e negras. Além disso, apresentam outras possibilidades de contextualização no ensino de química com temáticas relacionadas às culturas africanas e afro diaspóricas e discussões de natureza interdisciplinar e epistemológica acerca da construção da ciência. Alguns dos temas citados possíveis de serem contextualizados nas aulas de química a partir da Lei 10.639 e os conteúdos químicos foram: plantas alimentícias não convencionais (PANCs), comida baiana e melanina.

A professora Kátia e o professor Dimitri concebem e praticam as discussões das relações raciais no ensino de química considerando apenas o contexto histórico e social do grupo racial negro. Esse comportamento é bastante expressivo e reproduzido dentro da branquitude, uma vez que a neutralidade racial branca impõe práticas de autopreservação do seu próprio grupo, ao passo que projeta o status de “racializado” a todos os grupos diferentes da branquitude (BENTO, 2014). A branquitude desse professor e dessa professora limita as discussões raciais nas aulas de química aos contextos referentes apenas às dimensões históricas e culturais africanas e afro diaspóricas ou mesmo apresentando aspectos científicos e químicos que busquem o combate ao racismo e ao epistemicídio.

As práticas pedagógicas relatadas por Dimitri e Kátia em suas aulas de química são de extrema importância, pois, dentre tantos resultados, possibilitam aos estudantes

negros e negras reconstruírem os imaginários negativos de si e do seu grupo a partir das abordagens científicas. Isso também potencializa a auto-estima e o fortalecimento das identidades negras desses estudantes. Porém, da forma como são planejadas e retratadas em sala, não podem ser consideradas como práticas educativas tematizadas pelas relações raciais.

Segundo Santos (2019), o tratamento em sala de aula dos aspectos étnico-raciais que são relacionais, quando abordados apenas em torno das questões e problemas envolvendo as pessoas negras e o não reconhecimento dos privilégios da branquitude nesse contexto de relações de poder, deve ser interpretado como negrofilia. Os relatos das práticas profissionais de Kátia e Dimitri, no contexto da educação para as relações raciais são interpretadas pelos docentes como estudos sobre as pessoas negras, suas histórias e aspectos culturais, por isso concebidas como negrofílicas. Concordo com Santos (2019) acerca do risco da negrofilia nas relações entre negros e brancos em sociedades como a nossa, demarcada (ou não) pelas hierarquias raciais, pois a negrofilia é uma das maneiras de manutenção do poder, do privilégio e das vantagens sociais da branquitude.

Desvelar a negrofilia nas atuações de Kátia e Dimitri não significa culpabilizá-los, mas sim apresentar ao conjunto das pessoas brancas alguns dos resultados da prática da negrofilia nos espaços educacionais, que “contribui com a análise da manutenção de desigualdades baseadas na branquitude, pois é a relação desigual de poder que permite o consumo do outro no racismo cordial brasileiro” (SANTOS, 2019, p. 953).

O cruzo das identidades raciais da professora Kênia e do professor Akin nas identidades docentes dessas profissionais ocorre intensamente e intencionalmente, sendo mediada pelas relações espelhadas entre Akin e Kátia, docente negro e negra, com seus e suas estudantes majoritariamente negros. A professora Kênia conferiu o seguinte depoimento quando solicitadas a refletirem acerca dos significados de ser uma professora negra de química:

*Ser uma professora negra de química é ser uma professora que reforça o tempo todo as questões étnico-raciais pros nossos alunos e que ver nossos alunos como pessoas e não como coisas e não como números. Que conhece a realidade deles, do dia-a-dia deles, das aflições e de tudo que eles passam no dia-a-dia, que respeita os nossos alunos, acima de tudo, que respeita o local de onde eles vieram, a vida de onde eles vieram e tudo isso que eles trazem e que utiliza isso tudo pra em sala de aula poder contribuir com toda essa vivência deles para o conteúdo. É ter respeito aos nossos alunos, é respeitar eles de uma forma porque a gente conhece a nossa realidade, de quem é negro e de quem é pobre numa periferia. Então, enquanto professora eu não*

*posso em nenhum momento me calar pra uma realidade dessa e dar minha aula tranquila sem ouvir meu aluno, sem ter a questão que eu te falei que é importante, a empatia. [...] é ajudar os meninos a sonhar, é ajudar eles a sonhar, é ouvir o que eles têm pra dizer, é mostrar pra eles também que existe um mundo melhor. (DEPOIMENTO DE KÊNIA).*

O professor Akin refletindo a mesma questão, afirma:

*Ser um professor negro de química, acho primeiro, você trabalhar consciência sendo preto já é meio que furar a bolha, né? É você já apontar pro outro lado. Ser graduado primeiramente, né? Ter uma graduação. Ser uma pessoa preta com graduação e na área de ciência já é você sair da curva. [...] é tá em constante reflexão sobre quem você é e qual o seu papel, né? Para além da sua disciplina, né? Para além da sua disciplina porque tem a questão do reconhecimento. Ser um professor negro de química é ser resistência onde você for, né? É ser resistência tanto por tá numa área de ciências e por ser preto, então tá ali e mostrar que não é porque você é muito inteligente, é porque as pessoas pretas podem fazer isso, né? Não precisa você ser o supra sumo da inteligência pra fazer física, pra fazer química, né? É mostrar que você tá ali meio que furando essa barreira e dizer: “você pode, você faz isso, né? (DEPOIMENTO DE AKIN).*

É nítido que os depoimentos acima convergem para superar problemáticas de natureza ontológica, epistemológica e colonial/racista, visando situar como tais questões impactam a vida das pessoas negras nas suas múltiplas dimensões, sobretudo nas interfaces com a realidade educacional. Kênia reivindica a necessidade de considerar os e as estudantes como pessoas. Essa reivindicação pode ser interpretada como uma prática contra colonial (SANTOS, 2015) pois visa destruir os imaginários coloniais e racistas que objetificam os corpos das pessoas negras, nesse caso, seus e suas estudantes, negando ontologicamente a posição de humanidade em detrimento da coisificação da vida dessas pessoas. O fato da professora Kênia afirmar que reconhece a realidade das pessoas pobres e negras, residentes da periferia, decorre também da sua própria história de vida enquanto pessoa negra que morou durante muitos anos em um bairro periférico de Salvador. Há nessa fala de Kênia relações espelhadas com os seus estudantes e referências às experiências vividas no passado.

Kênia reconhece a realidade das pessoas negras, pobres e periféricas, que é marcada pela ausência de suportes materiais e subjetivos, devido às políticas históricas em continuidade que promovem esvaziamentos da dignidade da vida das pessoas negras. Por isso, ela desenvolve práticas pedagógicas ancoradas na necessidade de romper com a lógica colonial e racista que não reconhece a humanidade e as potencialidades de seus e suas estudantes negras. Práticas de afeto como escutar e amparar as realidades dolorosas de seus estudantes, assim como o estímulo a

possibilidade de sonhar e perspectivar novas configurações de vida conformam as atuações profissionais “empáticas” de Kênia.

Diversas vezes a empatia foi reivindicada pela professora Kênia. De acordo com (BATSON, 2008 citado por BROLEZZI, 2014) a empatia é um processo social, emocional e cognitivo que dispõe de mobilizações de um Eu para um Outro, permitindo nessa relação, Eu-Nós construções de estímulos e de conhecimentos. Os autores consideram a empatia um elemento crucial na relação aluno/professor/conhecimento.

A empatia concebida e praticada por Kênia nas suas aulas de química exerce o poder de espelhamento e fortalecimento coletivo da negritude e das identidades negras. Kênia reconhece a sua imagem nos e nas estudantes. As relações que a professora Kênia mantém com os seus estudantes negros são espelhares, pois nesse jogo de imagens, estudantes negros e negras conseguem se ver e serem reconhecidas na imagem da professora Kênia e vice-versa. Nessas relações espelhares, a química não só é o objeto do conhecimento mediador dessas relações, cumpre também o papel de transformar e potencializar novos vínculos construídos coletivamente entre as pessoas negras, para juntas, vivenciarem outras possibilidades de concepção de mundos e experiências de/na vida.

O professor Akin apresenta uma análise na qual as suas experiências enquanto um homem preto soteropolitano embasam o contexto da docência em química. Embora o questionamento tenha sido direcionado para que Akin pudesse refletir a sua posição individual como docente negro em química, ele redimensiona o sentido da individualidade, apontando conjunturas e realidades coletivas vivenciadas pelas pessoas negras a nível coletivo. Sendo assim, alguns dos sentidos apresentados por Akin estão diretamente relacionados às dimensões constituintes da sua identidade negra, como a consciência e resistência.

Akin afirma “furar a bolha” por estar posicionado na docência em química, sendo um homem negro consciente da sua identidade racial. Interpreto essa furada de bolha como uma prática de resistência, pois o professor Akin foge às expectativas raciais designadas aos homens negros, acessando a universidade pública e graduando-se na área de Ciências Exatas, em que há maioria de pessoas brancas (BRASIL, 2019). Além disso, “furar a bolha” pode ser uma tentativa de demonstrar que na realidade educacional, especificamente no chão da escola, e sobretudo nas aulas de química, não é comum posturas pedagógicas configuradas pelas questões raciais e comprometidas com o fortalecimento identitário dos e das estudantes negros e negras.

A furada de bolha indica a recondução para outros caminhos, mesmo diante de cenários de extrema violência, e os corpos das pessoas negras serem alvos preferenciais da truculência policial/estatal (RAMOS, 2021), Akin conseguiu alcançar o espaço da universidade e se graduar na área da química. A universidade e as áreas das ciências e tecnologias muitas vezes são interpretadas como não lugares para as pessoas negras. Desse modo, resistir na universidade, lugar historicamente construído por ideologias e perspectivas coloniais brancas, silenciosamente postuladas como não pertencente a nós, pessoas negras, principalmente nas áreas supracitadas, é um fenômeno necessário para as pessoas negras.

Reconhecer a universidade como um lugar arquitetado para não ser acessado pelas pessoas negras, resultando no baixo acesso histórico desse grupo racial nesse espaço, quando se consegue romper as barreiras do acesso, é imprescindível estar consciente do papel de referencialidade diante das demais pessoas negras. Diante desse contexto, o professor Akin de maneira implícita, aponta para a existência de relações espelhares nas quais os e as estudantes negras se reconhecem na sua imagem, tornando-o uma referência para muitos jovens negros, fundamentalmente por ser uma pessoa negra da área científica.

A professora Kênia e o professor Akin incorporam as dimensões da abebelidade no cruzo das suas identidades raciais e identidades profissionais docentes. O processo de relações espelhares que ambos mantêm com seus e suas estudantes é devido às projeções de imagens mobilizadas na relação docentes negros/estudantes negras. O professor Akin enquanto refletia acerca de problemas do seu ambiente de trabalho provocados muitos deles pelo descaso do Estado com a educação pública, narra evidências da abebelidade:

*[...] teve um momento que eu pensei assim: “é aqui que eu tenho que tá mesmo”, sabe? Porque eu preciso tentar ajudar no processo dessas pessoas de avançarem na vida, né? E tipo assim, 90% da escola, são de alunos, estudantes pretos e pretas, então você fica assim “poxa, eu consigo me reconhecer, né?”, coisa que antigamente não, mas eu consigo me reconhecer nesses alunos, né? Eu vejo: “Sou eu aqui, adolescente”, sabe? (DEPOIMENTO DE AKIN).*

A abebelidade como possibilidade de cruzo das identidades negras e docentes de Akin e Kênia é um fenômeno existencial e identitário fundamentado e mediado pela corporeidade negra. As imagens espelhares em abebelidade refletem a dimensão corporal reconstruída no movimento do tempo e perspectivada de outra forma, contrária aos sentidos e contornos promovidos pelo sistema colonial branco. Nessas relações

espelhares dinamizadas por Akin e Kátia, os corpos negros são territórios (re)construídos e pulsantes de humanidade, bem como tornam-se temáticas de mediação didática nas aulas de química. A professora Kênia narra episódios de suas aulas cuja temática é o corpo negro:

*Em relação aos cabelos, outro dia a menina fez assim “eu nunca mais vou botar química nos meus cabelos”. Eu disse “o quê? Química no cabelo?”. “Ah, professora, porque química é ruim”. “Química é ruim? Você tá vivendo, você tá sobrevivendo e tudo o que você tá usando tem relação com a química.” Aí eu vou puxando eles pra esse raciocínio, pra ir conversando e pra ir quebrando esses estereótipos. [...] Que pra muitos é tabu falar sobre a questão de pele, sobre a questão da cor, sobre essas coisas. Então como eu me identifico como negra e digo que sou negra, e mostro que sou negra e que tenho orgulho de ser negra, quebra muita coisa deles. [...] eles não estão acostumados com a gente se autodeclarar e eu fortaleço muito isso neles, nas minhas aulas também. (DEPOIMENTO DE KÊNIA).*

Nesse contexto, a professora Kênia utiliza do tema corpo negro, do seu próprio corpo e dos e das estudantes, para problematizar aspectos populares equivocados acerca da ciência química aliado a desconstrução de estereótipos racistas referentes aos corpos negros. A corporeidade negra também é temática nas aulas de química do professor Akin:

*E esse ano comecei a trabalhar com questões, tentei trazer uma coisa de questão de relação étnico-racial na primeira aula assim, foi massa, né? Eu vi no tik tok um professor de química dando a dica, peguei outra tik toker que tava falando uma coisa lá, falei “porra, vou fazer uma aula em cima disso”. Levei uma touca de cetim e aí comecei a falar com eles sobre isso, né? E aí foi massa e o legal foi assim, foi ver o reconhecimento, muitos meninos com cabelo crespo também, né? E aí eu falando a história, e eu contei porque que eu deixei meu cabelo crescer, né? Que eu deixei meu cabelo crescer na pandemia, eu sempre usava aquele cabelo curtinho e aí eu contei que foi por causa de duas questões que eu vi de agressão a pessoas negras por causa do cabelo, duas situações de racismo e eu falei isso pra eles, é? (DEPOIMENTO DE AKIN).*

O professor Akin aponta que esse processo de inclusão das relações raciais nas suas aulas de química vem acontecendo aos poucos, sendo práticas assertivas e de sucesso em alguns momentos, e outras vezes não. O professor Akin, assim como as professoras Kênia, Kátia e Dimitri, não foram instrumentalizados durante o curso de formação inicial acerca da educação para as relações raciais. Todas elas afirmaram que em nenhum componente curricular do curso da licenciatura em química houve essa abordagem. No entanto, a professora Kênia e Akin participaram de cursos de formação continuada ofertados pela secretaria de educação e cursou um componente curricular na universidade com a temática da Lei 10.639 e o Ensino de Química para as relações étnico-raciais, respectivamente.

O curso de formação continuada que a professora Kênia participou foi referente à Lei 10.639 e nesse curso a professora desenvolveu uma sequência didática interdisciplinar junto a uma professora de biologia com o tema – acarajé: “*A gente elaborou uma sequência didática baseada nos estudos da lei trabalhando com a questão do acarajé, a gente usou o acarajé e a gente trabalhou isso com as questões bioquímicas e com as questões das funções inorgânicas [...]*” (DEPOIMENTO DE KÊNIA). A partir desse curso, a professora Kênia afirmou que houve um despertar para trabalhar mais e mais com a referida lei nas suas aulas de química. Foi também a partir desse curso que a professora conheceu o tema relacionado às plantas alimentícias não convencionais (PANCs) e suas relações com o continente africano e a diáspora africana, temática essa que se tornou objeto de pesquisa no seu doutorado.

A professora Kênia diz que sempre leva para as aulas de química questões relacionadas “a nossa cultura”, a cultura de origem africana, dentro do contexto das plantas e suas relações com conteúdos químicos.

*Então vamos falar em relação as panc, vamos falar da ora-pro-nóbis, vamos falar da língua de vaca que é usada muito pra fazer efó, então quais são os elementos que tem aqui presentes nessa língua de vaca? Vocês conhecem a língua de vaca? Vocês conhecem? “Ah professora, não”, “ah, sim”, “ah, eu conheço”, “isso aí faz maniçoba, minha avó faz isso”, “minha avó usa isso no terreiro”. (DEPOIMENTO DE KÊNIA).*

O professor Akin no trecho abaixo narra diferentes episódios de suas aulas em que a possibilidade do cruzo entre as identidades negras e sua identidade docente foram postas em movimento em suas práticas profissionais:

*Eu já parei aula pra falar só sobre racismo, né? “Vamos esquecer química hoje”, uma vez eu fiz isso e até o estudante: – “professor, o que isso tem a ver com química?”. Nessa eu não sabia responder, eu falei: “Hoje não tem nada a ver com química, tem a ver com a gente. A gente vai falar sobre a gente” [...]. E a primeira coisa que eu fiz com química assim, que eu tentei trazer foi quando eu tava falando sobre aminas e aí eu trouxe a questão da melanina, né? E mostrei o grupo funcional amina [...] Por causa dessa molécula que dava a cor mais escuras, se ela influenciava nos aspectos, se justificava isso, e aí trouxe essa questão daquele cientista que tentou dizer que o crânio do negro era menor, não sei o quê lá, mostrando que já tentaram usar a ciência pra provocar, pra dizer, justificar que seria uma raça inferior e aí pra desconstruir isso, né? ô velho, mostrar que o cientista lá da África, da Nigéria desenvolveu tal, tal e tal coisa e é maravilhoso isso, sabe? Falar sobre o cabelo, como é que arruma o cabelo pra ficar bonito [...], se a temperatura faz o quê com o seu cabelo pra dar a forma, porque que o cabelo crespo é diferente do cabelo liso e porque tem que usar o creme diferente, porque você não pode usar shampoo com não sei quê lá, com tal substância que não é boa pro cabelo crespo. (DEPOIMENTO DE AKIN).*

Esse trecho da fala de Akin demonstra a potencialidade das discussões das relações raciais nas aulas de química, que a partir da contextualização inspiradas nas

histórias e culturas de origem africana, é possível retratar e discutir dimensões sociais, políticas e históricas do Brasil, trabalhando-se, conjuntamente, com conteúdos químicos como química orgânica, transformação e composição da matéria. Além da inclusão de episódios da história das ciências e suas interfaces com o contexto colonial/racial.

Sendo a abelidade presente e refletindo no cruzo das identidades negras e identidades docentes de Akin e Kênia, nota-se que esse cruzo permanece em constante construção. As dimensões da processualidade e da temporalidade contornam, simultaneamente, esse processo de (re)construções identitárias de Akin e Kênia. O ambiente profissional, sobretudo o exercício da docência em química, tem se colocado como o território onde essas identidades são movimentadas, transformadas e fortalecidas, sendo que tudo isso acontece diante às relações espelhadas que Kênia e Akin constroem nos ambientes profissionais com seus e suas estudantes negros e negras.

Akin e Kênia também reproduzem a concepção equivocada de tratar e conceber as relações raciais no ensino de química centrando exclusivamente na história e cultura de origem africana, visibilizando apenas as pessoas negras como alvo de contextos raciais. Não houve menções dos docentes negros em afirmar ou denunciar que as problemáticas estruturais perpassadas pelas lógicas raciais e racistas foram construídas por pessoas brancas, sendo, portanto, o racismo e demais violências motivadas pela questão racial de responsabilidade e de autoria branca (KILOMBA, 2019).

Interpreto essa postura do professor Akin e de Kênia como posturas profissionais e pedagógicas necessárias e contrárias às narrativas históricas brancocêntricas e violentas. Por séculos essas foram as únicas histórias (re)produzidas nos ambientes escolares, mantendo as nossas histórias negras ora excluídas dos currículos escolares ora fabricadas para manter as relações de poder e de desigualdades entre nós, pessoas negras, e as pessoas brancas. Além do mais, de acordo com Fanon (1968), uma das posturas condizentes com o processo de descolonização é a retomada por parte das pessoas negras da reflexão, narração e reconstrução das suas próprias histórias, das histórias coletivas negras.

O PIBID e seus múltiplos processos formativos, tanto para professores e professoras da universidade, professoras supervisoras da educação básica, quanto para os professores em formação inicial, possibilita espaços para inclusão das relações raciais no ensino de química. O professor Dimitri relata ter participado de encontros formativos do PIBID cujos temas versaram acerca da realidade da população negra. Já a

professora Kênia apresenta algumas das suas experiências no PIBID que podem ser reconhecidas pela dimensão da abebelidade:

*Então foi uma experiência muito boa pra mim e para eles, né? Porque nós pudemos fazer vários trabalhos, pros alunos de [cita um bairro periférico de Salvador] que tiveram essa troca, eles puderam ver que quem faz química não é doido, não é maluco. Tinham meninos que eram de lá [do bairro periférico] que faziam parte do PIBID, então os meninos puderam ter esse reconhecimento. Se ver ali no lugar dos meninos e sonhar porque os meninos não sonhavam em ir para uma universidade pública e quando o PIBID veio no chão da escola com os meninos novinhos, da mesma faixa etária dos alunos, que conversavam, que sentavam com eles no chão. Olha a questão da empatia. Sentavam com meus meninos no chão, conversavam com eles sobre o que é a faculdade, sobre a vida dele, esses meninos começaram a sonhar, começaram a querer fazer faculdade como muitos fizeram. [...] mas eu acho de uma importância muito grande, não só para o professor da escola pública, mas para como o aluno de escola pública, esse contato da escola pública com o aluno da universidade. Gente, isso é importantíssimo, o menino se vê em você. “Óh! Você né estranho não e você faz química”, “Óh! Você é daqui [do bairro citado] também e você faz química? É mesmo? Você não é diferente de mim não”. (DEPOIMENTO DE KÊNIA).*

A partir dessa fala de Kênia, observa-se que a abebelidade movimenta as relações entre ela, professora negra, os professores negros em formação inicial, bolsistas do PIBID, e os e as estudantes negras da escola pública. Nessa sentido, há processos de relações espelhares envolvendo a corporeidade e as identidades negras, a (re)construção das identidades docentes, bem como das perspectivas que possibilitam construir ambientes férteis nos quais jovens estudantes negros são potencializados a sonharem; vislumbrarem acessar a universidade e a ocupar os lugares de produção do conhecimento científico. Nesse contexto de abebelidade, as imagens negras espelhares postas em movimento de desconstrução e de reconhecimento de si na coletividade negra, potencializa o fortalecimento das identidades negras, permitindo que a professora Kênia e Akin reconduzam as suas identidades docentes nas suas práticas pedagógicas cuja contextualização é inspirada nas vidas das pessoas negras.

Para os e as bolsistas em formação inicial são momentos fecundos para aprendizagens das habilidades necessárias para o exercício da docência em química, que deve perpassar pelos conhecimentos de conteúdo, pedagógicos e pedagógicos de conteúdo, assim como os conhecimentos interpenetrados pelos fundamentos das relações raciais. E para os e as estudantes, o reconhecimento nas imagens dos e das bolsistas e da professora Kênia, é um processo em perspectiva ancestral, pois envolve conexões com signos negros, nesse caso a corporeidade negra, a territorialidade, as histórias de pessoas negras, sendo tudo isso perpassado numa cadeia temporal.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há urgências e emergências nesse nosso mundo! Essa nossa investigação, que dentre muitas coisas, mergulhou em histórias de vidas e se inspirou em pessoas, buscou desvelar instâncias da realidade duramente vivida por alguns e algumas, no mesmo tempo em que tal realidade é confortável para se viver quando desfruta-se o deleite de estar posicionados em lugares históricos de privilégios e de benesses sociais. É preciso revelar e escancarar essa instância na qual me refiro, ou melhor, se faz necessário desaprender as profícuas táticas herdadas pelos colonizadores brancos europeus, que dentre estas, escondem a sete chaves e de forma pactuada entre os seus e as suas herdeiras, os segredos encapsulados das questões e relações raciais em nosso país.

A instância aqui falada é a racial. O motivo para o desenvolvimento desta dissertação é de ordem racial. As questões raciais promovem ordenamentos nas vidas e nas histórias de todas as pessoas, por isso a importância de tratá-las com seriedade, compromisso e temas de pesquisas.

Tratando-se de histórias foi possível compreender a eficácia do método da História de Vida como condutor para a investigação sucedida em relação às identidades raciais e docentes. Nessas duas temáticas, aspectos de ordens subjetivas e objetivas (DUBAR, 2020) se cruzam desde as experiências da infância até o presente momento da vida da pessoa, quiçá direcionando desejos e necessidades futuras. Nesse sentido, o mergulho na vida de professores e professoras a partir da seleção de episódios relacionados às dimensões raciais e aqueles responsáveis pela construção da pessoa-profissional-docente foi um movimento de pesquisa denso, complexo e de muitas aprendizagens.

O processo de narração das histórias por meio de tópicos temporais possibilitou que os e as professoras retornassem às experiências vividas, presentificando-as e refletindo os lugares das questões raciais e profissionais no seu curso de vida. Sendo o método da História de Vida eminentemente social e coletivo, eu-pesquisador tive a oportunidade de mergulhar conjuntamente nessas histórias, vivenciando-as no ato da oralidade. Nesse processo, pude também mergulhar de volta às minhas histórias, no meu tempo de infância, reviver as minhas escolas, passear na minha adolescência, relembrar os lugares e as escolhas que me levaram à universidade, (re)lembrando também as estruturas e dinâmicas escolares comuns, a nós docentes da educação básica. Aprendi

também alguns sentidos conferidos à química na prática pedagógica de cada docente da pesquisa, tendo a oportunidade de reposicionar os meus próprios sentidos sobre ela.

A partir das Histórias de Vida dos docentes foi possível caracterizar as identidades docentes como um processo inacabado e em constante (re)construção. Atuar na docência é um processo contínuo de tornar-se professor/professora. A natureza processual dessa identidade profissional é resultado das mudanças dinâmicas e globais que ocorrem no mundo social, cuja a educação e a docência possuem papel central e estratégico para a efetivação de muitas das transformações sociais.

As identidades docentes são produzidas na vida de cada docente, impactando-as. Tais identidades são resultados das negociações feitas por cada professora nos seus contextos profissionais, fortemente revestidos por projetos de poder de natureza econômica, colonial, racial, religioso, dentre outros. Algumas das intencionalidades desses projetos recaem na necessidade de manutenção do *modus operandi* e do funcionamento das engrenagens estruturais das sociedades atuais. Há regulações, controles, precarização e desvalorização do trabalho docente, impactando na atuações desses profissionais e conseqüentemente abalando e desestabilizando as suas identidades profissionais. As duas últimas mudanças no cenário educacional brasileiro, o “Novo” Ensino Médio e a BNCC foram citadas pelos e pelas professoras como um dos grandes desafios enfrentados pela categoria docente na atualidade, produzindo de maneira impositiva a necessidade de reorganização dos seus fazeres docentes, impactando na reconstrução das suas identidades profissionais.

Além desses contextos macrossociais, dimensões pessoais como as imagens que cada pessoa professor/professora tem de si, concepções da educação atreladas a determinados projetos de sociedade, modelos de professores e professoras apresentados durante a vida escolar e as relações construídas com seus e suas estudantes, compõem os cenários de (re)construção e caracterização das identidades docentes. Outras identidades como a de gênero e sexualidade interpenetram às identidades docentes, conformando também as práticas e atuações pedagógicas de professores e professoras.

O desenvolvimento e os resultados desta dissertação nos apontam também acerca da fertilidade das temáticas raciais nos processos de produção de conhecimento, em especial para a área de Ensino de Ciências e Ensino de Química. Essa fertilidade é resultado da escassez e do baixíssimo compromisso teórico em relação às questões raciais, ainda mais quando cruzadas aos processos de construção das identidades docentes. Refiro-me especificamente ao tratamento de tais questões nos processos de

formação dos e das professoras Kátia, Kênia, Akin e Dimitri, bem como no meu próprio processo de formação enquanto professor de química. Há abismos e lacunas que devem, urgentemente, (re)orientar os interesses de pesquisas na área de Formação de Professores e Professoras, sobretudo, no campo do Ensino de Química.

De modo unânime, os professores e professoras revelaram a inexistência de discussões das temáticas raciais nos seus processos de formação inicial docente e que tal problema é uma extensão da sua realidade escolar, na condição de estudante, que também foi marcada pelo silenciamento dos problemas raciais de nossa sociedade.

A temática das relações raciais aparece posteriormente ao processo de formação inicial, muito por conta dos anseios e da necessidade de professores e professoras compreenderem tal realidade. Do grupo de professores e professoras participantes da pesquisa, foi possível identificar o interesse de Akin e de Kênia, docentes negros, por formações continuadas cujas temáticas são referentes à Lei 10.639/2003 e as relações raciais atravessadas no Ensino de Química. Tal postura dessas professoras corrobora com os resultados da pesquisa de Silva (2009) que afirma existir na ação pedagógica de docentes negros e negras a influência do seu pertencimento racial nas suas práticas profissionais, sendo essa influência mobilizadora por impulsionamentos rumo às transformações dessas práticas.

Ambos os docentes negros significam a sua identidade negra a partir da dimensão do corpo. As negritudes de Akin e de Kênia perpassam pelos seus corpos negros, expandindo em significações distintos para cada um/uma. O corpo negro de Akin e de Kênia está presente cotidianamente nos seus ambientes de trabalhos, dando vida e sentidos as suas práticas pedagógicas na área da química. Desse modo, os corpos negros são territórios das múltiplas experiências de vida desses docentes, assim como são utilizados também como contextos inspiradores para as aulas de química, sobretudo aquelas consonantes com a aplicação da Lei 10.639.

Os corpos de Kênia e Akin ganham outro contorno e sentido em suas práticas profissionais que é caracterizado aqui como relações de abebelidade. As atuações no ambiente escolar desses docentes são marcadas por relações espelhadas de abebelidade com seus e suas estudantes, principalmente, em contextos territoriais onde majoritariamente são as pessoas negras presentes nas escolas públicas, como é o caso de Salvador. Aspectos das identidades raciais de Akin e Kênia mobilizam as suas práticas pedagógicas em química, formações continuadas, são motes de inspiração e temáticas de pesquisas, no caso de Kênia. As identidades negras desses professores promovem

transformações nos seus afazeres profissionais, o que implica na (re)construção de suas identidades profissionais docentes.

O professor Dimitri e a professora Kátia também mobilizam as suas identidades raciais caracterizadas como branquitudes críticas em suas práticas profissionais. O corpo branco e seus posicionamentos nas relações sociais é uma das vias de expressão e o território no qual as branquitudes são construídas e vivenciadas. Notando-se a diversidade dos sentidos conferidos por ele e ela as suas branquitudes, uma das marcas fundamentais dessa identidade, a neutralidade e a transparência racial, se mostraram profundamente presentes nas suas salas de aulas de química. Dimitri e Kátia associam a inclusão das relações raciais no Ensino de Química a partir apenas da efetivação da Lei 10.639 nas suas aulas. Nesse sentido, esses docentes demonstram apropriação de conhecimentos referentes às histórias e culturas africanas e afro diaspóricas, mobilizando-os em suas práticas pedagógicas.

Porém, Kátia e Dimitri silenciam acerca das suas branquitudes, não reconhecendo-as em seus contextos profissionais, tampouco as mobilizam em suas práticas pedagógicas. Ademais, consideram as abordagens acerca das relações raciais apenas no/pelo trato das histórias e culturas negras, refutando-se em falar sobre si e sobre o seu grupo racial, mas, confortavelmente, “dissecam” as pessoas negras e suas culturas. Este cenário profissional é protagonizado por docentes brancos, sendo na leitura de Santos (2019) um contexto caracterizado pela negrofilia (SANTOS, 2019).

O silêncio frente ao reconhecimento dos privilégios adquiridos por ser uma pessoa branca e socialmente se localizar por meio da branquitude deve ser escancarado e reposicionado, principalmente, pelas pessoas brancas. Se fazer consciente da sua branquitude deve ser sinônimo de estar ciente das relações de poder e dominação que operam nas dinâmicas dessa identidade racial e conseqüentemente nas demais identidades raciais. O consumo do outro, no contexto dessa pesquisa, negros e negras, de maneira acrítica pode resultar na manutenção e na continuidade relações de poder intergrupos raciais (SANTOS, 2019) que são históricas e de natureza colonial.

A partir dos resultados desta dissertação, aponto caminhos futuros assentados nas emergências e urgências postas para a área de Ensino de Química. Primeiro, é importante que a agenda das relações raciais deságue com mais intensidade e profundidade na área do conhecimento em questão. Como já apontado por Nascimento (2021), há poucas produções nessa área dentro da temática das relações raciais. As produções existentes são resultados dos esforços de poucos e poucas professoras e

professores de Química, sobretudo negros e negras, que vêm enegrecendo as narrativas químicas consonantes com as legislações educacionais antirracistas e comprometidas com a ruptura da hegemonia branca nos espaços escolares, assim como nos espaços de produção do conhecimento científico.

A comunidade da área de Ensino de Química, mas não apenas exclusiva a esse campo, necessita aprofundar os diálogos teóricos de maneira mais crítica acerca das relações raciais e se distanciar da prática histórica e comum dos estudos das relações raciais no Brasil que é problematizar os contextos da racialização atravessados apenas sobre os corpos não brancos, em especial, os corpos negros. A branquitude da área de Ensino de Química deve ser desvelada e dissecada tanto por pesquisadores e pesquisadoras não brancos, assim como deve ser alvo de contextos de pesquisa produzidas por eles e elas que se deleitam e gozam dos privilégios acadêmicos, epistêmicos e ontológicos que a branquitude lhes confere – às próprias pessoas pesquisadoras brancas.

Reorientar as agendas de pesquisa para incluir, criticamente, as branquitudes como temas de interesses investigativos, é um caminho deserto, mas de muitas potencialidades para o campo do Ensino de Química e Relações Raciais.

Espera-se que essa dissertação apresente outras necessidades e potencialize novos comprometimentos investigativos para a referida área da Formação de Professores e Professoras em Química. Embale também movimentos investigativos em prol de tensionamentos, revisitações e diálogos com pesquisadores e pesquisadoras de outros campos e com a comunidade que movimenta e faz com que a educação básica permaneça viva diante de muitos ataques, para que nesses espaços possamos pactuar em defesa das vidas em suas múltiplas expressões e pluralidades.

Temas relacionados aos processos de construção das identidades docentes devem se fazer mais presentes nas pesquisas da área de Ensino de Química, tendo em vista o baixo número de pesquisas apresentadas nos ENEQs de 2004-2020, que foram aqui identificados e apresentados. Além disso, essa urgência se intensifica no contexto de total inexistência de trabalhos que cruzam as análises raciais nos processos de construção das identidades docentes de professoras de química. O estímulo às produções dessa temática pode ser uma forma de potencializar com mais rapidez que esse tema seja discutido e apresentado com mais frequência nos congressos, encontros, cursos e oficinas da área. Além do mais, construtos teóricos referentes às múltiplas identidades que compõem a pessoa professora de química necessita compor os

currículos das licenciaturas em química, bem como serem debatidas com mais intensidade no chão das escolas da educação básica.

Nutrir-se das experiências docentes é uma profícua forma de entender a realidade da educação. Sendo, portanto, um potente caminho para reorientar agendas de pesquisas que possam acolher os e as docentes na complexidade do seu cotidiano profissional, estimulando-os a marcharem ao horizonte de uma educação libertadora, crítica, contrárias às opressões e ao fascismo, e que a valorização das suas vidas e do seu trabalho sejam prioridades centrais e inegociáveis. Diante disso, finalizo a dissertação lançando novas inquietações nas encruzilhadas, inquietações estas produzidas e paridas a partir desse nosso processo investigativo, relacionando a área de Educação em Química, agendas de pesquisas e urgências no trato crítico e político acerca da multiplicidade das identidades (cruzadas) às identidades docentes de professores e professoras de química e relações raciais

Por que o tímido interesse da área de Ensino de Química nas investigações referentes às identidades docentes? E o que dizer acerca da AUSÊNCIA de pesquisas que tratam as implicações da componente racial na construção das identidades docentes? Há abordagens de outras identidades conformando as identidades de docentes em Química? Quais os sentidos estão em movimento quando as abordagens acerca das Relações Raciais no Ensino de Química estão exclusivamente centradas nas experiências dos (as) OUTROS (AS) NÃO-BRANCOS (AS)? As Relações Raciais estão movimentando a formação inicial e continuada de professores e professoras de Química? De que forma? Quando as branquitudes serão desveladas, dissecadas e postas como agendas de pesquisas na área de Ensino de Química? QUEBREMOS AS PORTAS DE VIDROS! Táticas contra coloniais e epistemicamente orientadas pelas cosmopercepções de origem africana têm muito a contribuir e a desestabilizar a área de Ensino de Química, em especial o campo da Formação de Professores e Professoras.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Do paradigma tecnicista à aventura (auto)biográfica – narrativa de uma pesquisadora em educação. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **A nova aventura (auto)biográfica** – Tomo II. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018a. p. 293-340.

AGUILAR, Donaldo Huchim; CHÁVEZ, Rafael Reyes. LA INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICO-NARRATIVA, UNA ALTERNATIVA PARA EL ESTUDIO DE LOS DOCENTES. **Revista Actualidades Investigativas en Educación**, v. 13, n. 3, p. 1-27, 2003. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/447/44729878019.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2022.

AKOTIRENE, Carla. **O QUE É INTERSECCIONALIDADE?**. Belo Horizonte: Letramento/Justificando, 2018.

ALEXANDRINO, Daniela Marques; BRETONES, Paulo Sergio; QUEIROZ, Salete Linhares. Anais dos ENEQ: o que nos dizem sobre a área de educação em química no Brasil? **Química Nova**, v. 45, n. 2, p. 249-261, 2022.

ALVES, Mariana Cavichioli *et al.* Encontros Nacionais de Ensino de Química: mapeando as linhas temáticas dos ENEQ's de 2006 a 2018. **Revista Insignare Scientia**, v. 4, n.3, p. 227-241, 2021.

ALVES, Mariana Cavichioli *et al.* Encontros Nacionais de Ensino de Química: mapeando as linhas temáticas dos ENEQ's de 2006 a 2018. **Revista Insignare Scientia**, v. 4, n. 3, 2021.

ALVES, Dylan Ávila; MESQUITA, Nyuara; SIQUEIRA, Thais Prado. As perspectivas de docência inseridas nos PPC dos cursos de licenciatura em química do IF Goiano e suas implicações na construção da identidade docente dos licenciados. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, XVIII, 2016, Florianópolis. **Anais**.

ANDRADE, Joana de J. de; MOSER, Renan de S.; TASSO, João Francisco N. Identidade docente: um estudo sobre os processos de elaboração conceitual entre graduandos de licenciatura em química. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, XV, 2010, Brasília. **Anais**.

ARAÚJO, Nelci Reis Sales de. Histórias e Memórias na Formação da Identidade Profissional de “como se chega a ser o que se é”. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, XV, 2010, Brasília. **Anais**.

ARAÚJO, Roberto Negrão de. **A formação da identidade docente no contexto do PIBID: um estudo à luz das relações com o saber**. 2017. 165 f. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática do Centro de Exatas) - Universidade Estadual de Londrina, 2017.

AUGUSTO, Maria Helena Oliva. TEMPO, MEMÓRIA E IDENTIDADE: algumas considerações. **Revista de Ciências Sociais**, n. 34, p. 41-72, 2011.

BAIRROS, Luiza Helena de. Lembrando Lélia Gonzalez, por Luiza Bairros. **Portal Geledés**, 2009. Disponível em <<https://www.geledes.org.br/lembrando-lelia-gonzalez-por-luiza-bairros/>>. Acesso em 30 abr 2022.

BATISTA, Eraldo Carlos; MATOS, Luís Alberto Lourenço de; NASCIMENTO, Alessandra Bertasi. A ENTREVISTA COMO TÉCNICA DE INVESTIGAÇÃO NA

PESQUISA QUALITATIVA. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v. 11, n. 3, p. 23–38, 2017. Disponível em: <https://rica.unibes.com.br/rica/article/view/768>. Acesso em: 10 mar. 2022.

BECKER, Howard. A escola de Chicago. **MANA**, v. 2, n. 2, p.177-188, 1996.

BEJA; Ana C.; COSTA, Mara R. L.; REZENDE, Flávia. A construção da identidade de professores de química no contexto de um Instituto Federal de Educação. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, XVI, 2012, Salvador. **Anais**.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In*: CARONE, Irany; BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

BERNARDINO, Joaze. Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. **Estudos Afro-Asiáticos**, ano. 24, v. 2, p. 247-273, 2002.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. **DECOLONIALIDADE E PENSAMENTO AFRODIASPÓRICO**. 2º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. Tradução de Luiz Fernando Mackedanz. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2. p. 77-101, 2006.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09.01.03: altera a Lei 9394/96 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Africana”**. Brasília, 2003.

BRASIL. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. **Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: <Disponível em: <http://bit.ly/2fmnKeD>>. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Distrito Federal, outubro, 2004. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf)>. Acesso em jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16.02.2017: altera a Lei 9394/96 para instituir a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. Brasília, 2017.

BRASIL. ANDIFES. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES 2018**. Brasília, 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Desigualdades por cor ou raça em Salvador, “segundo o IBGE”**. Salvador, Bahia, abril de 2019. Disponível em: [http://generoesexualidade.ffch.ufba.br/wp-content/uploads/2019/04/apresenta\\_camara\\_br19\\_semvideo\\_compressed.pdf](http://generoesexualidade.ffch.ufba.br/wp-content/uploads/2019/04/apresenta_camara_br19_semvideo_compressed.pdf). Acesso em: 29 ago. 2022.

BRITO, Assicleide da Silva; LOPES, Edinéia Tavares; LIMA, Maria Batista. Identidade docente: reflexões de professores de Química sobre a trajetória acadêmica e profissional. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 26, n. 63, p. 907-926, 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/2325>. Acesso em: 10 abr. 2022.

BROLEZZI, Antonio Carlos. Empatia na relação aluno/professor/conhecimento. **ENCONTRO: REVISTA DE PSICOLOGIA**, v. 17, n. 27, 2014.

BUENO, Belmira Oliveira et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, maio/ago. 2006.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueira. Prática Pedagógica. **Gestrado UFMG**, s.d. Disponível em: <<https://gestrado.net.br/verbetes/pratica-pedag-gica/>>. Acesso em: jun. 2022.

CARDOSO, Nádia Maria. **Instituto Steve Biko – Juventude Negra Mobilizando-se por Políticas de Afirmação dos Negros no Ensino Superior**. 2006. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia) - Mestrado, Salvador, 2006. p. 247.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrílica e crítica: a supremacia racial e o branco anti-racista. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud**, n. 8, v. 1, p. 607-630, 2010.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A CONSTRUÇÃO DO OUTRO COMO NÃO-SER COMO FUNDAMENTO DO SER**. 2005. 339 p. Tese (Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo) - Doutorado, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2022.

CASSIANO, Karla F. Dias; MESQUITA, Nyuara A. da Silva; RIBEIRO, Pabline Galvão. Conhecimento Pedagógico e Conhecimento Químico na Formação de Professores: a construção da identidade docente. **Química Nova**, v. 39, n. 2, p. 250-259, 2016.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de Relações Étnicas e Raciais**. São Paulo: Summus, 2000.

CASTRO, Ricardo Dias de; MAYORGA, Claudia. Decolonialidade e pesquisas narrativas: contribuições para a Psicologia Comunitária. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 14, n. 3, São João del-Rei, 2019.

CENSO DEMOGRÁFICO 2010. **Características da população e dos domicílios: resultados do universo**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Acompanha 1 CD-ROM. Disponível em: < <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/salvador/pesquisa/23/25359> >. Acesso em: 10 set. 2019.

CÉSAIRE, Aimé. **DISCURSO SOBRE O COLONIALISMO**. 1º ed. Portugal: Livraria Sá da Costa Editora, 1978.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, ano 10, n. 1, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em 12 jul. 2022.

DANIEL, Munduruku. EDUCAÇÃO INDÍGENA: DO CORPO, DA MENTE E DO ESPÍRITO. **Revista Múltiplas Leituras**, v.2, n. 1, p. 21-29, jan. / jun, 2009.

DOMINGUES, Petrônio. O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889-1930). **Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal**, 2005. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/162/16201007.pdf>>. Acesso em 22 ago. 2022.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisa qualitativa. **Revista Educar**. Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. Tradução de Catarina Matos. Edições Afrontamento: Porto, 2005.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução de ANDRÉA STAHEL M. DA SILVA. 2º ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2020.

DUTRA; Falcão; TERRAZZAN, Eduardo A. Configurações curriculares de cursos de licenciatura em química e formação da identidade docente. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, XIV, 2008, Curitiba. **Anais**.

DUTRA, Edna Falcão; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. REFLEXOS DAS NORMATIVAS LEGAIS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM CONFIGURAÇÕES CURRICULARES DE CURSOS DE LICENCIATURA EM QUÍMICA E FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 14, n. 01, p. 169-180, jan-abr, 2012.

EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. Currículo e formação docente: um estudo do curso de

licenciatura em Química da UESB. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, XIII, 2006, Campinas. **Anais.**

EVARISTO, Conceição. "**Não escrevemos para adormecer os da casa-grande, pelo contrário**", diz **Conceição Evaristo sobre escritoras negras**. [Entrevista concedida a] Empresa Brasil de Comunicação, 2017. Disponível em: <<https://tvbrasil.abc.com.br/estacao-plural/2017/06/nao-escrevemos-para-adormecer-os-da-casa-grande-pelo-contrario-diz-conceicao>> Acesso em: 18 ago. 2022.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de *et al.* **Didática e Docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Liber Livro, 2009.

FARIAS, Ederson; SOUZA, Vera de. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. v. 15, n. 1, janeiro/junho, p. 35-42, 2011.

FARIAS, Sidilene Aquino de; SOUZA, Ana Cris Nunes de; Construção da identidade docente na licenciatura dupla em Biologia e Química: contribuições do currículo. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, XVIII, 2016, Florianópolis. **Anais.**

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Tradução de Maria Nóvoa. 2º ed. Natal: EDUFRN, 2014.

FERREIRA, G.; DE SOUZA, A. A.; SILVEIRA, C. A Representação Feminina nas Ciências Exatas de uma Universidade Federal. *Revista Feminismos, [S. l.]*, v. 7, n. 3, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/feminismos/article/view/32371>. Acesso em: 7 out. 2022.

FILHO, Angelo Longo; MASSENA, Elisa Prestes. Treze anos da Licenciatura em Química na UFRJ: o desafio da formação de professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, XIII, 2006, Campinas. **Anais.**

FLICK, Uwe. **INTRODUÇÃO À PESQUISA QUALITATIVA**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, Carlos Ventura; SANTOS, Flávia Maria Teixeira Dos. EDUCAÇÃO EM QUÍMICA, FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE: REVISÃO DE PESQUISAS BRASILEIRAS (2002-2015). **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 21, n. 2, p. 179-199, 2016.

FRANCISCO, Welington. Construindo identidades profissionais docentes: experiência no Estágio Docência de pós-graduandos em Química do Tocantins. In: ENCONTRO

NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, XIX, 2018, Rio Branco. **Anais**.

FRANTZ, Fanon. **Os condenados da terra**. Tradução de José Laurênio de Melo. Editora Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 1968.

FRANTZ, Fanon. **PELE NEGRA MÁSCARAS BRANCAS**. Salvador: EDUFBA, 2008.

GARCIA, Maria Manuela. Identidade Docente. **Gestrado UFMG**, 2010. Disponível em: <<https://gestrado.net.br/verbetes/identidade-docente/>>. Acesso em: 10 dez. 2021.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, 2005.

GARCIA, Fabiano Nunes Silva de Vargas; SILVA, Elton Bernardo Santos da; PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Representações de cientistas na educação básica: racismo e sexismo em questão**. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 12, 2019, Natal.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. **Aletria: Revista De Estudos De Literatura**, v. 9, p. 38–47, 2002.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador**. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

GOMES, W. de S. B.; GOMES, F. O Pibid na formação dos bolsistas de licenciatura em química do IFG – campus Uruaçu. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, XVIII, 2016, Florianópolis. **Anais**.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

GROSGOUEL, Ramón. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In.: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. **DECOLONIALIDADE E PENSAMENTO AFRODIASPÓRICO**. 2º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

hooks, bell. Intelectuais Negras. **Revista Estudos feministas**. n. 2, v. 3, 1995.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. Reestruturação educativa e trabalho docente: autonomia, contestação e controle. In: HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; GARCIA, Maria Manuela Alves. **Trabalho docente: formação e identidades**. Pelotas: Seiva produções, 2002.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Desigualdades por cor ou raça em Salvador, “segundo o IBGE”. 2009. Disponível em:<[http://generoesexualidade.ffch.ufba.br/wp-content/uploads/2019/04/apresenta\\_camara\\_a\\_br19\\_semvideo\\_compressed.pdf](http://generoesexualidade.ffch.ufba.br/wp-content/uploads/2019/04/apresenta_camara_a_br19_semvideo_compressed.pdf)>. Acesso em: 03 mar. 2021.

KILOMBA, Grada. **MEMÓRIAS DA PLANTAÇÃO: EPISÓDIOS DE RACISMO COTIDIANO**. Tradução de Jess Oliveira. [S.l.]: Cobogó, 2019.

KRENAK, Ailton. **IDEIAS PARA ADIAR O FIM DO MUNDO**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LICHTMAN, Marilyn. *Qualitative research in education: a user's guide*. Thousand Oaks: Sage, 2010.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia. Os sentidos do trabalho mediados pela educação continuada em química. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA*, XII, 2004, Goiânia. **Anais eletrônicos** [...] p. 37. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1Nkhqs1hYenq0AHq\\_t3she4KC5WhlDU03/view](https://drive.google.com/file/d/1Nkhqs1hYenq0AHq_t3she4KC5WhlDU03/view). Acesso em: 26 set. 2022.

LIMA, Maria Batista. IDENTIDADE ÉTNICO/RACIAL NO BRASIL: UMA REFLEXÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA. **Revista FÓRUM Identidades**, ano 2, v. 3 – p. 33-46, 2008. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/1742/1533>>. Acesso em: 07 jun. 2022.

LIMA, João Paulo Mendonça; JÚNIOR, Wilmo Ernesto Francisco. Identificação e categorização de trabalhos publicados na QNESC sobre o PIBID/Química: uma análise inicial. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA*, XVII, 2014, Ouro Preto. **Anais**.

LOPES, Edinéia Tavares *et al.* Identidade Docente: Visão e (trans)formação em um Curso de Licenciatura em Química. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA*, XVI, 2012, Salvador. **Anais**.

LÜDKE, Menga. Profissionalidade Docente. **Gestrado UFMG**, s.d. Disponível em: <<https://gestrado.net.br/verbetes/profissionalidade-docente/>>. Acesso em 12 fev 2022.

MACHADO, Carlos Eduardo Dias. **Ciência, Tecnologia e Inovação Africana e Afrodescendente**. 2º ed. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2014.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. DECOLONIALIDADE E PENSAMENTO AFRODIASPÓRICO. 2º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.*

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. Tradução de Cristina Antunes. **REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE**, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009.

MBEMBE, Achille. **NECROPOLÍTICA**. São Paulo: n-1 Edições, 2018.

MEGÍAS, María Esther Prados; GARCÍA, María Jesús Márquez; ARCOS, Daniela Padua. Life Stories as a Biographic-narrative Method. How to Listen to Silenced Voices. **Procedia – Social and Behavioral Science**, v. 237, n. 21, p. 962-967, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec/ABRASC, 1992.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: **Seminário Nacional Relações Raciais e Educação**, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoos-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2022.

MUNDURUKU, Daniel. Educação Indígena: do corpo, da mente e do espírito. **Revista Múltiplas Leituras**, v.2, n. 1, p. 21-29, 2009.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. **Revista Afrodiáspora**. São Paulo, n. 6-7, pp. 41-49, 1985.

NASCIMENTO, A. S; FONSECA, D. J. Classificações e identidades: Mudanças e Continuidades Nas Definições de Cor ou Raça. In: PETTRUCCELLI, José Luis; SABOIA, Ana Lúcia (Org.). **Características Étnicos-Raciais da População: Classificações e Identidades**. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. p. 31-50.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processos de um racismo mascarado**. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NASCIMENTO, Larkin Elisa; GÁ, Luiz Carlos. **Adinkra: sabedorias em símbolos africanos**. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

NETO, Pedro Savi; FARE, Mónica de La; SILVA, Débora Santos da. Ética, autonomia e pesquisa em educação: questionamentos à regulação brasileira da conduta dos pesquisadores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, 2020.

NETO, João Augusto dos Reis. PENSAR-VIVER-ÁGUA EM OXUM PARA (RE)ENCANTAR O MUNDO. **Revista Calundu**, v.4, n.2, jul-dez, p. 108-132, 2020.

NOGUERA, Renato. UBUNTU COMO MODO DE EXISTIR: Elementos gerais para uma ética afroperspectivista. **Revista da ABPN**, v. 3, n. 6, p. 147-150, nov 2011- fev 2012.

NOGUERA, Renato. **O ENSINO DE FILOSOFIA E A LEI 10.639**. Rio de Janeiro, Editora Pallas, 2014.

NOGUEIRA, Maria Luíza Magalhães et al. O método de história de vida: a exigência de um encontro em tempos de aceleração. **Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del Rei, v. 12, n. 2, maio-agosto, 2017.

NOVAIS, Robson Macedo; MARCONDES, Maria Eunice Ribeiro. Modelos didáticos: um referencial para análise e reflexão sobre a identidade profissional docente. In:

ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, XV, 2010, Brasília. **Anais.**

OBARA, Cássia Emi. Contribuições do pibid para a aprendizagem docente. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, XVIII, 2016, Florianópolis. Anais.*

OLIVEIRA, Eduardo. **Epistemologia da ancestralidade.** Scielo, 2016. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/20311080/eduardo-oliveira---epistemologia-da-ancestralidade/1>>. Acesso em: 17 jun 2022.

OLIVEIRA, Douglas Menezes de. Possibilidades e limites na utilização da História de Vida na pesquisa sociológica. **Revista Café com Sociologia**, v.7, n.2 p. 30-42, maio-julho, 2018.

OSORIO, Rafael Guerreiro. A classificação de cor ou raça do IBGE revisitada. *In: PETRUCCELLI, José Luís; SABOIA, Ana Lúcia Características étnico-raciais da população: classificação e identidades. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.* Disponível em: < <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv63405.pdf> >. Acesso em: 16 set., 2019.

OYĚWUMÍ, Oyèrónké. Visualizing the Body: Western Theories and African Subjects in: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). **The African Philosophy Reader.** New York: Routledge, 2002, p. 391-415. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento.

PAZINATO, Viviane Lopes; SOUZA, Franciele Drews de; REGIANI, Anelise Maria. A contextualização do ensino de química em artigos da revista Química Nova na Escola. **Scientia Naturalis**, v. 1, n. 2, p. 27-42, 2019.

PEREIRA, Eliane Regina.; PEGORARO, Renata Fabiana; RASERA, Emerson Fernando. História de Vida, Pesquisa Narrativa e Testimonio: Perspectivas nos Estudos Biográficos. **Quaderns de Psicologia**, v. 19, n. 3, p. 277-286, 2017.

PERNAMBUCO, Luiza Miranda; MOREIRA, Leonardo. Os saberes e a construção da identidade docente. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, XVI, 2012, Salvador. Anais.*

PETRUCCELLI, José Luís. Autoidentificação, identidade étnico-racial e heteroclassificação. *In: PETRUCCELLI, José Luís; SABOIA, Ana Lúcia Características étnico-raciais da população: classificação e identidades. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.* Disponível em: < <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv63405.pdf> >. Acesso em: 16 set., 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, v. 3, 1997.

PIZA, Edith.; ROSEMBERG, Fúlvia. Cor nos censos brasileiros. *In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. PSICOLOGIA SOCIAL DO RACISMO: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. 6º ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.*

RAMOS, Silvia et al. **PELE-ALVO: A COR DA VIOLÊNCIA POLICIAL**. Rio de Janeiro: CESeC, 2021.

RIBEIRO, Katia Dias Ferreira. Compreensões relacionadas à identidade do docente de Ciências Naturais a partir das ideias de futuros professores da área. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA*, XVIII, 2016, Florianópolis. **Anais**.

RODRIGUES, Raymundo Nina. **Os africanos no Brasil**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010.

ROSA, Maria Inês Petrucci; CORRADI, Dulcelena Peralis Corradi. Identidades em movimento num currículo de formação de professores de química. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA*, XII, 2004, Goiânia. **Anais eletrônicos** [...] p. 138. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1Nkhqs1hYenq0AHq\\_t3she4KC5WhlDU03/view](https://drive.google.com/file/d/1Nkhqs1hYenq0AHq_t3she4KC5WhlDU03/view). Acesso em: 26 set. 2022.

ROSA, Maria Inês Petrucci. Identidade docente e a disciplina escolar química: o caso da proposta curricular do estado de São Paulo. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA*, XV, 2010, Brasília. **Anais**.

ROSA, Débora Lázara; MENDES, Ana Néry Furlan; LOCATELLI, Andréa Brandão. A constituição da identidade docente e a epistemologia da prática na formação inicial de professores de química participantes do pibid. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA*, XVIII, 2016, Florianópolis. **Anais**.

RUBEN, Guillermo Raúl. Teoria da identidade: uma crítica. **Anuário Antropológico**, v. 11, n. 1, p. 75–92, 1988.

RUFINO, Luiz. **PEDAGOGIA DAS ENCRUZILHADAS**. Rio de Janeiro: Morula Editorial, 2019.

SÁ, Carmen Silvia da Silva; SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. Currículo ativo e a constituição de identidades profissionais em um curso de Licenciatura em Química. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA*, XVI, 2012, Salvador. **Anais**.

SÁ, Carmen Silvia da S. Constituição de identidades docentes em atividades do Pibid. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA*, XVII, 2014, Ouro Preto. **Anais**.

SALES, Cristian. LÍVIA NATÁLIA: *ABÉBÉ OMIN* - POESIA E RELIGIOSIDADE AFRO-BRASILEIRA BANHADA NAS ÁGUAS DE OXUM. **Sankofa. Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana**, ano 11, n. 21, 2018. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:JdPljX4EJBQJ:https://www.revistas.usp.br/sankofa/article/download/150529/147355/312240&cd=4&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=avast-a-1>> Acesso em: 20 ago. 2022.

SANTANA, Quelli *et al.* Episódios de memória: construção da identidade docente de estudantes de Licenciatura em Química do IF. Baiano campus Catu. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA*, XVII, 2014, Ouro Preto. **Anais**.

SANTOS, Clara. A Construção Social do Conceito de Identidade Profissional. **Interacções**, n. 8, p. 123-144, 2005.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **COLONIZAÇÃO, QUILOMBOS: modos e significações**. Brasília: [s.n.], 2015.

SANTOS, Jane Darley Alves dos; SOARES, Márlon, Hebert F. B.; RAMOS, R. D. P. Profissionalização e identidade docente: o que dizem as teses e dissertações das universidades federais do centro oeste. In: **X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, (X ENPEC), 2015. Águas de Lindóia: ABRAPEC, 2015, p. 1-8.

SANTOS, José Henrique de Freitas. Yorubantu: por uma epistemologia negra no campo dos estudos literários no Brasil. **Fólio- Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 2, p. 161-172, jul./dez. 2018.

SANTOS, Welligton Oliveira dos. Branquitude e necrofilia: o consumo do outro na educação para as relações étnico-raciais. **Revista do Centro de Ciências da Educação**, v. 37, n. 3, p. 939-957, 2019.

SANTOS, Lilian Souza Conceição; LUZ, Rodrigo da; SANTOS, Gil Luciano Guedes. PIBID Química na escola: reflexões sobre a formação docente na tripla articulação entre coordenação de área, supervisores e licenciandos. **Kiri-Krê: Pesquisa em Ensino**, n.5, v. 2, dez. 2020.

SANTOS, Joelia de Jesus. Versos Correntezas: água, um operador estético-divino na poética de Livia Natália. **III Congresso Internacional e V Nacional Nacional Africanidades e Brasilidades em Educação**, Espírito Santo, 2020.

SANTOS, Paloma Nascimento dos. Quem (ou o que se) produz sobre relações étnico-raciais e ensino de química? Apontamentos para um futuro. **Scientia Naturalis**, Rio Branco, v. 3, n. 4, p. 1604-1616, 2021.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n.1, p. 83-94, 2014.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SHIROMAZ, Eneida Oto. Profissionalização Docente. **Gestrado UFMG**, s.d. Disponível em: <<https://gestrado.net.br/verbetes/profissionalizacao-docente/>>. Acesso em 12 fev 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

SILVA; Silas Veloso de Paula; ALVES, Isabella Nara Costa. “SER” UM/A PROFESSOR/A DISSIDENTE: entre a vida que se constrói de forma contingente e a ficção representativa. **Revista Teias**, v. 22, n. 67, out./nov., 2021.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE QUÍMICA. **Nota da Sociedade Brasileira de Química sobre a implementação do Novo Ensino Médio a partir da BNCC**. São Paulo, 2021. Disponível em: <<http://www.s bq.org.br/ensino/moco es/nota-da-sociedade-brasileira-de-quimica-sobre-implementacao-do-novo-ensino-medio-partir-da>>. Acesso em: 15 set. 2022.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria. **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. Disponível em: <<https://static.scielo.org/scielobooks/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186.pdf>> Acesso em: 19 fev. 2022.

SOUZA, Elizeu Clementino; VICENTINI, Paula Perin; LOPES, Celi Espasandin. Viver, narrar e resistir: diálogos sobre biografização e empoderamento. In: SOUZA, Elizeu Clementino; VICENTINI, Paula Perin; LOPES, Celi Espasandin (org.). **Vida, narrativa e resistência: biografização e empoderamento**. Curitiba: CRV, 2018.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (AUTO)BIOGRAFIA, IDENTIDADES E ALTERIDADE: MODOS DE NARRAÇÃO, ESCRITAS DE SI E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO. **Revista Fórum Identidades**. Itabaiana, v. 04, n. 04, jul. – dez. 2008.

SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, P. P.; LOPES, C. E. **Vida, narrativa e resistência: biografização e empoderamento**. Curitiba: Editora CRV, 2018.

SOUZA, Maria Goreti da Silva; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Revista Horizontes**, v. 33, n. 2, 2015.

SPINDOLA, Thelma; SANTOS, Rosângela. Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa(dora?). **Revista Escola de Enfermagem**, v. 33, n. 2, p. 119-126, 2003.

SZYMANSKI, Heloisa. A entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: ALMEIDA, L. R; PRADINIA, R. C. A. R; SZYMANSKI, S. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2018. The Nuremberg Code (1947). *BMJ* 1996; 313: 1.448.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**. n. 13, jan/fev/mar/abr, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TERENA, Luiz Eloy; DUPRAT, Deborah. O GENOCÍDIO INDÍGENA ATUAL. Guarimã – **Revista de Antropologia & Política**, vol. 2, n. 1, jan.-jul., 2021.

TORRES, Alcione Ribeiro. **HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**. 2007. 120 f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) - Universidade Federal da Bahia. Instituto de Física; Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2007.

VAINFAS, Ronaldo. História Indígenas: 500 anos de despovoamento. In: **Brasil: 500 anos de povoamento**. Rio de Janeiro: IBGE, 2007.

VIRGÍNIA, Clara *et al.* A construção de uma identidade docente bem sucedida: visões de um grupo de pós-graduandos de química. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, XIV, 2008, Curitiba. **Anais**.

WEBER, Vanessa. O MÉTODO BIOGRÁFICO NA INVESTIGAÇÃO DAS IDENTIDADES PROFISSIONAIS DOCENTES. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 43-56, abr. 2019.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

## APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista

### **Identidades Encruzilhadas: intersecção entre as identidades étnico-raciais e as identidades docentes de professores(as) de química da cidade de Salvador-Ba.**

Nome do (a) entrevistado (a): \_\_\_\_\_

Cor/Raça: \_\_\_\_\_ Gênero: \_\_\_\_\_

Formação/Instituição: \_\_\_\_\_

Telefones/Celulares: \_\_\_\_\_

Nome do (a) entrevistador (a): \_\_\_\_\_

Horário de Início: \_\_\_\_\_ Horário do Fim: \_\_\_\_\_

Local da entrevista: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Descrição do local da entrevista:

Informações Importantes sobre privacidades:

Anotações pós-entrevista (impressões e sentimentos):

Antes de iniciarmos a nossa entrevista, gostaríamos de agradecer por ter aceitado o convite para participar da nossa pesquisa de mestrado que está sendo desenvolvida junto a orientação da professora Dra. Katemari Rosa, no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, cujo título é “Identidades Encruzilhadas: intersecção entre as identidades étnico-raciais e as identidades docentes de professores(as) de química da cidade de Salvador- Ba”.

O objetivo geral da pesquisa visa compreender os atravessamentos das identidades étnico-raciais na construção das identidades docentes de professores (as) de química da educação básica da cidade de Salvador.

A nossa pesquisa está estruturada a partir do método da história de vida, que tem interesses e privilegia as narrativas próprias das pessoas acerca das suas experiências pessoais e profissionais. Essa entrevista faz parte da etapa de coleta de dados e irá durar em média de três horas.

Durante esse tempo, iremos mergulhar em diversos aspectos e episódios do seu passado e do seu presente, resgatando muitas experiências de ordens sensíveis e agradáveis que marcaram a sua trajetória de vida. Porém, a narração sobre a nossa vida

também envolve o resgate de experiências desconfortáveis, que muitas vezes estavam guardadas no nosso subconsciente, mas que foram reativadas e que podem, novamente, fazê-la (o) reviver esses desconfortos, constrangimentos vividos, trazendo à tona memórias ruins que podem, mais uma vez, abalá-las (los) de algum modo.

Antes de partirmos para as nossas perguntas de entrevista, é importante enfatizar que a sua participação aqui é voluntária e gratuita. Quaisquer informações que deseje não constar no registro da entrevista, sinta-se à vontade para destacar em qualquer momento que quiser, durante ou após a finalização da entrevista. Os dados referentes a nomes de pessoas ou de instituições que forem citadas serão omitidos, como forma de proteção e manutenção do seu anonimato.

É importante destacar que todos os dados serão utilizados para a elaboração da dissertação e para eventuais publicações de trabalhos, como forma de socializar e contribuir teoricamente para o campo de pesquisa em Ensino de Ciências. Sinta-se também à vontade para responder as perguntas que quiser e descontinuar a sua participação a qualquer momento.

Irei agora solicitar, gentilmente, que você leia o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Qualquer dúvida acerca desse termo, sinta-se à vontade para questionar e, se você concordar com tudo que consta nele, ao final pode assiná-lo.

Gostaria agora de solicitar a sua permissão para iniciar a gravação da entrevista. Você permite que a entrevista seja gravada?

**Gostaria de iniciar a nossa entrevista confirmando algumas informações:**

1. Você é licenciado (a) em química?
2. Em qual instituição você realizou o seu curso de licenciatura em química?
3. Como você se autodeclara em relação a sua cor/raça?
4. Você pertence ao gênero masculino, feminino ou algum outro?
5. Qual é a sua idade?

**INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA**

Agora, nesse bloco, iremos mergulhar um pouco de volta ao seu passado e dialogar sobre experiências vividas na sua infância e adolescência.

6. Você passou a sua infância e adolescência em qual localidade?

7. Gostaria que você falasse um pouco como era o seu convívio familiar durante a infância e adolescência com relação a bens materiais, acesso ao lazer e aos aspectos afetivos - estrutura familiar.
8. E com relação ao lazer, você se lembra do convívio com amigos/as, das brincadeiras e das diversões nesse período?
9. Durante a sua infância ou adolescência você fez parte de alguma religião ou participou de alguma comunidade religiosa?
  - 9.1 Se sim, poderia contar um pouco dessas experiências religiosas?
10. Como você descreveria as características fenotípicas (como cor da pele, textura e cor do cabelo e demais traços físicos) dos (as) seus/suas familiares (es) mais próximos que conviveu com você durante a sua infância e adolescência?
11. Você consegue se lembrar se nesse período, as questões de cor e raça, sobre racismo, discriminação ou preconceito racial eram discutidas ou faladas pela sua família?
  - 11.1 Se SIM, você lembraria alguma coisa dessas discussões?
12. Você gostaria de relatar mais alguma coisa sobre as suas experiências durante a infância e a adolescência que ainda não foram ditas?

### **TRAJETÓRIA ESCOLAR**

Nesse novo bloco, iremos continuar dialogando sobre as suas experiências da infância e adolescência, mas agora vamos focar em sua trajetória escolar.

13. Em qual (is) escola (s) você estudou durante a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio?
14. Essas escolas eram públicas, privadas, confessionais ou filantrópicas?
15. Nessas escolas onde você estudou, você lembra se havia discussões ou ensinavam questões referente a cor das pessoas, as desigualdades étnico-raciais e diversidade cultural dos diferentes grupos raciais?
  - 15.1 Se SIM, poderia comentar um pouco sobre?
16. Durante a sua trajetória escolar, como foram as suas experiências com o componente de ciências?
17. E a química? Você poderia contar um pouco sobre as suas experiências com esse componente ao longo do seu ensino médio?

### **TRAJETÓRIA PROFISSIONAL**

Nessa próxima seção, iremos abordar questões relacionadas aos seus interesses e escolhas no campo profissional

18. Gostaria de começar perguntando se você consegue lembrar quando ocorreu o seu interesse pela área das ciências naturais?
19. Existe ou existia algum familiar ou pessoa próxima do seu convívio que estava inserida nas áreas científicas?
20. E de onde surgiu o interesse pela química?
21. Por que escolheu fazer o curso superior em química?
22. Você entrou no curso de química já sabendo que iria para a área da licenciatura?
23. Como surgiu o interesse pela área da licenciatura em química?
24. Você consegue lembrar qual foi a reação da sua família quando você decidiu que queria ser professor/a de química?
25. E os/as seus amigos/as, como reagiram com a sua decisão pela licenciatura em química?
26. Gostaria de falar algo mais sobre o seu processo de escolha e interesses pela área das ciências naturais e pela escolha de ser professor (a) de química que não ainda falou?

## **EXPERIÊNCIAS NA GRADUAÇÃO**

Agora, iremos dialogar acerca do seu processo de formação de professor/a de química durante a graduação.

27. Em que ano você ingressou no curso de graduação?
28. E quando foi finalizado?
29. Como se deu o processo de permanência no curso durante o curso?  
Pergunta Auxiliar: Você acessou o programa de assistência estudantil ou foi bolsista de iniciação científica ou de iniciação à docência?
- 29.1 Se SIM, pode comentar um pouco sobre?
30. Gostaria que relatasse como foi a sua relação com os componentes curriculares de química e de educação durante a sua graduação.
31. Durante este período que esteve na universidade realizando a graduação, você participou de algum curso ou evento que discutissem as temáticas das relações étnico-raciais?

32. O seu curso de formação de professores (as) em química contemplava as discussões das relações étnico-raciais?

32.1 Se SIM, como as temáticas das relações étnico-raciais foram trabalhadas nessa sua formação profissional?

33. Você se lembra se durante o seu curso de licenciatura houve discussões sobre o processo de construção de identidades docentes?

33.1 Se SIM, quais aspectos sobre a construção de identidades docentes foram trabalhados?

34. Gostaria que você relatasse como foram as suas experiências durante o seu estágio.

### **EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS**

Partiremos agora para falarmos sobre as suas experiências profissionais como professor/a de química.

35. Há quanto tempo você atua na docência?

36. Você se lembra em quantas escolas já lecionou durante a sua trajetória profissional?

37. Gostaria que relatasse um pouco sobre as suas primeiras experiências como professor (a) de química.

38. Atualmente, você leciona em escolas pública, privada, confessional ou filantrópica?

39. Quais são os seus sentimentos em relação aos ambientes escolares que você leciona atualmente?

40. Como você se descreveria enquanto professor/a?

41. Como você descreveria a sua relação com os/as seus/suas discentes?

42. E como é a sua relação com os/as seus/suas colegas de trabalho, professores/as?

43. Você leciona ou já lecionou outro componente/disciplina diferente da química?

44. Você considera que as condições do seu local de trabalho afetam o seu exercício profissional?

44.1 Se SIM, de que maneira?

45. Como as suas experiências escolares afetaram o/a docente que você é hoje?

46. Atualmente, quais são os desafios que você enfrenta no seu exercício profissional?

### **RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

Agora, vamos dialogar sobre as questões envolvendo as relações étnico-raciais em nossa sociedade.

47. Durante a sua trajetória pessoal, quais as coisas que você costumava escutar e ainda escuta sobre as pessoas negras?
48. E sobre as pessoas brancas?
49. Você é adepto/a / praticante de alguma religião?
50. Para você, quais são as características responsáveis pelo seu pertencimento étnico-racial?
51. Você saberia dizer quais as características que constituem o pertencimento étnico-racial das pessoas brancas?
52. E das pessoas negras?
53. Você lembra como foi que se percebeu como sujeito (uma pessoa) pertencente a um grupo étnico-racial?
54. Como foi a experiência dessa percepção enquanto sujeito racializado?
55. Para você, quais os significados de ser negro/a no Brasil?
56. E quais os significados de ser branca/o em nosso país?

## **RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E ENSINO DE QUÍMICA**

Chegamos agora no nosso último bloco que terá como foco as relações étnico-raciais e a sua prática profissional como professor/a de química.

57. Você se lembra se ao longo da sua trajetória profissional na docência, presenciou algum tipo de discriminação racial?
  - 57.1 - Se sim, você poderia comentar um pouco sobre esse episódio?
58. Você considera importante a inclusão das discussões étnico-raciais no ensino de química?
59. Você já ouviu falar sobre as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornaram obrigatório o ensino da história e da cultura africana, afro-brasileira, e indígena, em todos os estabelecimentos de ensino na educação básica?
60. A sua prática pedagógica em química dialoga com os conhecimentos da educação para as relações étnico-raciais, práticas de educação antirracista ou engloba conhecimentos produzidos pelos diferentes grupos culturais?
  - 60.1 Se SIM, comente um pouco de como são feitas essas abordagens em sua sala de aula.
  - 60.2 Se NÃO, você saberia dizer por quais motivos?

61. Na sua opinião, como o ensino de química pode contribuir para as questões étnico-raciais?
62. Para finalizarmos, gostaria que você relatasse o que significa ser um/a professor/a negro/a ou branco/a de química?