



## VIVÊNCIAS E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORAS NEGRAS NA ESFERA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS\*

### EXPERIENCES AND PROFESSIONAL PERFORMANCE OF BLACK TEACHERS IN THE SPHERE OF ETHNIC-RACIAL RELATIONS

Crislane Barbosa Azevedo<sup>1</sup>  
Lucélia Silva Feliciano<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo analisa percepções de professoras negras acerca de si e das relações étnico-raciais em sua vida pessoal e profissional como docentes. Partiu-se da abordagem qualitativa de pesquisa, seguindo princípios da fenomenologia da percepção conforme Merleau-Ponty (1999), bem como a perspectiva de análise de conteúdo de entrevistas segundo Bardin (2011). As narrativas das professoras são, não apenas, manifestações de trajetórias condicionadas por preconceito e discriminação étnico-raciais, mas também por superação, sobretudo em função dos seus estudos, formações acadêmicas e atuação na Educação.

**Palavras-chave:** Relações étnico-raciais. Diversidade. Diferenças e Educação.

**Abstract:** This article analyzes perceptions of black female teachers about themselves and ethnic-racial relations in their personal and professional lives as teachers. It started with a qualitative research approach, following principles of the phenomenology of perception according to Merleau-Ponty (1999), as well as the perspective of content analysis of interviews according to Bardin (2011). The teachers' narratives are, not only, manifestations of trajectories conditioned by prejudice and ethnic-racial discrimination, but also by overcoming, mainly due to their studies, academic formations and performance in Education.

**Keywords:** Ethnic-racial relations. Diversity. Differences and Education.

---

<sup>1</sup> Professora Associada do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Doutora em Educação. Grupo de Estudos e Pesquisa em História, Educação e Diversidade (CNPq/UFRN). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3456-0025>. E-mail: [crislaneazevedo@yahoo.com.br](mailto:crislaneazevedo@yahoo.com.br).

<sup>2</sup> Professora da rede pública estadual de ensino do estado do Rio Grande do Norte e da rede pública municipal de ensino do município de Natal-RN. Mestre em Educação. Grupo de Estudos e Pesquisa em História, Educação e Diversidade (CNPq/UFRN). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4688-6404>. E-mail: [lucelifeliciano@yahoo.com.br](mailto:lucelifeliciano@yahoo.com.br).

\* Artigo recebido em 24 de agosto de 2022. Aceito para publicação em 10 de dezembro de 2022.

Em uma sociedade desequilibrada social e economicamente, as diferenças entre os sujeitos são usadas como base para preconceito e discriminação. Assim, usos equivocados do que vem a ser diferença têm afetado de maneira muito forte mulheres afro-brasileiras. Neste estudo abordamos, particularmente, percepções de professoras negras acerca de si e das relações étnico-raciais em sua vida pessoal e profissional. De modo mais específico, tratamos acerca da descoberta ou construção de si como mulheres negras; discorremos sobre a vivência da etnicidade em termos pessoais, escolares e profissionais de modo geral; e, ao final, discutimos sobre a atuação como professoras em sala de aula à luz das relações étnico-raciais, com foco na Lei 10.639/2003, responsável pela determinação da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio.

Seguimos a perspectiva da abordagem qualitativa de pesquisa em Educação conforme premissas definidas por Ludke e André (2015) e pautada na descrição e interpretação das percepções das professoras. Buscamos aproximação conceitual subjetiva do fenômeno através da visão exposta pelas docentes. Ao utilizar esse tipo de abordagem, buscamos o modo como percebiam e interpretavam a si, suas vivências e o seu ambiente profissional com foco nas relações étnico-raciais. Portanto, a pesquisa não envolveu a manipulação de variáveis ou a testagem de experimentos. De modo mais específico, seguimos os princípios da fenomenologia da percepção nos moldes explicados por Merleau-Ponty (1999). Em sua perspectiva, aquilo que emerge e pode ser percebido é um fenômeno. Neste estudo, o fenômeno analisado são as narrativas das professoras sobre as suas percepções e práticas no âmbito das relações étnico-raciais. A inspiração na fenomenologia parte da necessidade de compreender o lugar dessas relações nas vivências das professoras. Pesquisar à luz da fenomenologia significa não definir, *a priori*, categorias de análise e princípios explicativos ou teorias. É preciso compreender o fenômeno, o que se inicia com a interrogação sobre ele que, por sua vez, leva a um pensar (entrevista) interpretativo tendo em vista alcançar a compreensão sobre o fenômeno, que significa identificação e compreensão dos seus sentidos fundamentais.

O trabalho com entrevistas materializou-se na análise de cinco destas realizadas no ano de 2020 com professoras que se consideram negras e que têm atuação na educação básica<sup>3</sup> e que, aqui, seguem denominadas como: Adriana, Dália, Edite, Manuela e Pilar. Todas foram submetidas a uma entrevista semiestruturada

---

<sup>3</sup> As entrevistas tiveram seus áudios gravados, transcritos integralmente e entregues às entrevistadas para revisão e autorização de uso para análise pelas pesquisadoras por meio de assinatura em documento específico para esse fim, denominado de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A garantia do anonimato foi condição explicitada às envolvidas desde o primeiro contato para a realização dos procedimentos, momento em que lhes foi disponibilizado Informativo de Pesquisa contendo todos os dados da investigação. Ou seja, foram tomados todos os cuidados éticos conforme descrito no verbete "Autodeclaração de princípios e procedimentos éticos", publicado no *e-book* *Ética e pesquisa em Educação: subsídios* – v. 1 (disponível em: [https://anped.org.br/sites/default/files/images/etica\\_e\\_pesquisa\\_em\\_educacao\\_-\\_isbn\\_final.pdf](https://anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_isbn_final.pdf)).

que tomou por base quatro perguntas-chave: 1) Você se considera negra? Por quê? O que é ser negra para você? 2) Como são tratadas as relações étnico-raciais na(s) escola(s) onde você atua? 3) Como você lida com as relações étnico-raciais em sua atuação na escola? 4) Como foram, para você, as relações étnico-raciais na sua vida escolar, acadêmica e, hoje, profissional? A partir delas, as entrevistas evoluíram para questões sobre relações interpessoais e institucionais, bem como acerca de perspectivas e práticas profissionais de professores e gestores, por exemplo.

O critério de inclusão utilizado foi o de atuação em escolas de educação básica, podendo ser da rede pública ou privada de ensino de Natal-RN. Essa decisão foi tomada a partir do momento em que identificamos o número diminuto de professoras autodeclaradas negras nas escolas.

Para a análise das entrevistas, pautamo-nos, ainda, na perspectiva de análise de conteúdo nos moldes de Bardin (2011), seguindo as suas três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados com atenção à inferência e interpretação. Com base na pré-análise, foi possível categorizar as informações das narrativas com atenção aos objetivos da pesquisa. Conforme Bardin (2011, p. 117), “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”. Assim, buscamos o que se apresentava em comum nas falas.

Conferimos, comumente, nas narrativas das docentes a identificação como negra como fruto de um processo; a desconsideração das relações étnico-raciais em suas escolas de modo geral; a intenção de trabalho permanente nas suas próprias práticas sobre as relações étnico-raciais; e uma trajetória de vida marcada por preconceito e discriminação. Assim, chegamos a três categorias: constituição complexa e dolorosa do ser negra, violência externa e autoafirmação permanente e relações étnico-raciais como valorização histórica e cultural cotidiana.

As professoras têm entre trinta e dois e quarenta e dois anos. Duas são pedagogas e as demais são licenciadas em Letras (uma), História (uma) e Física (uma). O tempo de atuação no magistério varia entre oito e dezessete anos. Uma possui especialização (trinta e nove anos de idade e dezessete de magistério na área de Pedagogia) e uma possui mestrado e cursa doutorado em História (trinta e dois anos de idade e seis de magistério na área de História).

## **A complexa constituição do ser negra**

Situações desgastantes emocionalmente associam-se ao “considerar-se negra” nas narrativas das professoras, quer por circunstâncias que datam da infância, quer da vida adulta. Há, inclusive, aquelas que passaram a se considerar negras

somente quando adultas. Ao serem questionadas se se consideravam negras e o que seria ser negra, houve quem declarasse, por exemplo, que: “Eu sou negra, sim, apesar de ser uma descoberta recente. [...]. Eu passei a minha vida, infância, adolescência, inteira sem saber que eu era negra” (Professora Adriana).

A professora associa a indefinição ao fato de suas irmãs serem consideradas brancas por possuírem traços genéticos da família paterna, apesar da sua mãe ser negra. Em que pese o seu apelido de infância ser “Nega”, ressaltando suas características físicas diferentes das que possuíam suas irmãs, o considerava como um simples apelido e não algo que pudesse ser associado a uma definição de cunho étnico-racial. Somente aos trinta e oito anos (na ocasião da entrevista, em 2020, tinha trinta e nove), após o contato com a obra “Quem Tem Medo do Feminismo Negro?”, de Djamila Ribeiro, foi que passou a se compreender e se definir como negra. O contato com a obra permitiu-lhe:

perceber que existe toda uma pauta, uma discussão que gira em torno das questões raciais, que gera toda uma desigualdade social, econômica, cultural, política, que eu estava completamente alienada desse contexto. Foi [...] como uma forma de me conhecer e compreender quem eu era, (eu falo em termos de raça, enquanto mulher negra) e quais questões estavam ligadas à minha subjetividade e à minha ancestralidade. Eu comecei a buscar, eu comecei a descobrir, a partir das minhas leituras, dessa minha construção intelectual foi que eu pude compreender situações de racismo que eu passei na minha infância, na minha adolescência e na minha vida adulta que na ocasião, eu não compreendi que foi racismo (Professora Adriana).

Outro exemplo de descoberta recente é a da professora Manuela, de trinta e dois anos. Somente após os seus vinte e cinco anos passou a se reconhecer como negra. Segundo ela, o reconhecimento é um processo e que, no seu caso, começou quando parou de alisar o cabelo, assumindo-o como naturalmente cacheado. Ao ser questionada sobre as razões de considerar-se negra, declara:

Por que eu me considero negra? Porque eu apresento as características que me falam que eu não sou uma pessoa branca. Eu me considero preta porque eu já tenho na minha bagagem de vivências toda uma experiência de sofrer racismo, sabendo que esse racismo que eu sofri, ele veio desde práticas individuais, mas também é um racismo estrutural, que vem das instituições, não apenas de pessoas. E também me considero preta porque a minha identidade ela é construída baseada tendo como uma orientação fortes influências da cultura africana (Professora Manuela).

O que a professora Manuela afirma tem relação direta com o que Souza (1990, p. 77) declara desde a década de 1980, quando afirmava que “ser negro não é uma condição dada a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro e em um

processo marcado por violência constante, por uma dupla injunção: a de encarnar o corpo e os ideais de ego do sujeito branco e a de recusar a presença do corpo negro”.

O exemplo da professora Dália, de trinta e oito anos, é representativo do que chamou a atenção a professora Manuela e que salientam Coelho e Silva (2015, p. 697), segundo os quais “infelizmente, a cor da pele permanece entre os marcadores sociais relevantes na reprodução dos mecanismos preconceituosos e discriminatórios, na relação havida entre estudantes na escola”. Por possuir pele mais clara e cabelo liso, na infância, chegou a ser chamada de “Indiazinha”. Na adolescência, de “Pocahontas”. Em consequência, cresceu fazendo uma associação identitária com a cultura indígena, apesar de possuir familiares negros e ter, na sua irmã mais velha, uma representação de pessoa com pele mais escura, cabelo crespo e cuja trajetória escolar foi marcada por muito preconceito e discriminação. De acordo com Gomes (2019, p. 25), “qualquer processo identitário é conflitivo na medida em que ele serve para me afirmar como um ‘eu’ diante de um ‘outro’. A forma como esse ‘eu’ se constrói está intimamente relacionada com a maneira como é visto e nomeado pelo ‘outro’”. Nesse aspecto, como na sua infância e parte da adolescência era vista como indígena, assumiu tal representação.

Somente na vida adulta, a partir da experiência de usar *dread*<sup>4</sup> no cabelo, foi que a professora Dália passou a sentir o que, segundo ela, é “ser negra”: “Quando eu coloquei *dread*, que eu passei quatro anos de *dread*, eu senti o que era o preconceito com as pessoas negras” (Professora Dália). O “ser negro”, assim, em sua concepção, extrapola o aspecto pigmentação da pele. Além da vivência do racismo experimentado na vida adulta, a professora declara a associação com características culturais como sendo base da constituição do ser negra. Assim, fica claro que o se reconhecer negra não é algo que se possa situar apenas em caracteres fenotípicos. A não identificação pode estar relacionada à ausência de experiências de pertencimento, admiração e reconhecimento do corpo negro. A descoberta recente, dessa forma, não se constitui como uma espécie de surpresa sobre si. Trata-se de um processo tardio de reconhecimento virtuoso do corpo negro em função daquela ausência.

A professora Edite, de trinta e dois anos, além de ter o “ser negra” como uma descoberta recente, considerava-a como algo vindo de fora. Para explicar melhor, cita a frase atribuída a Joice Berth<sup>5</sup> sobre ser negra: “eu não me descobri negra, eu fui acusada de sê-la”. Nesse sentido, destaca o que chama de “carga social”, o ra-

---

<sup>4</sup> A expressão *dread* é comumente utilizada como abreviatura de *dreadlocks* que significa “tranças”. Mais informações, ver: SAMUEL, Emmanuel. Os dreadlocks na mira da modernidade: discriminação e resistência. Olhar crítico a partir das teorias pós-coloniais e decoloniais. *RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*. v. 6, n. 2, p. 1-19, set.-dez. 2020. Disponível em <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1931>. Acesso em 10 mar. 2022.

<sup>5</sup> Joice Silva, mais conhecida como Joice Berth, nasceu em São Paulo (1976), é arquiteta urbanista, escritora e pesquisadora de questões raciais e de gênero. <https://piaui.folha.uol.com.br/colaborador/joyce-berth>. Acesso em 08 jan. 2021.

cismo, o qual declara enfrentar cotidianamente. Assim, afirma: “eu me considero uma mulher negra pela minha cor da pele, pelo meu cabelo, pelos meus traços do rosto e pela carga social que eu carrego” (Professora Edite).

As entrevistadas reconhecem que o “ser negra” é uma construção muitas vezes dolorosa. Além de o reconhecimento ocorrer, em grande medida, como decorrência do fenótipo, crescem situações de preconceito e discriminação. Essa identificação do ser negro no Brasil vai além de características físicas, de acordo com Munanga (2019, p. 19), pelo fato de “terem sido na história vítimas das piores tentativas de desumanização e de terem sido suas culturas não apenas objetos de políticas sistemáticas de destruição, mas, mais do que isso, de terem sido simplesmente negada a existência dessas culturas”.

O que as professoras declaram aponta para trajetórias de vida marcadas por incertezas e situações de preconceito e discriminação racial sem que fossem, naqueles momentos iniciais de vida, infância ou adolescência, compreendidas. Essa falta de compreensão pode estar associada, justamente, ao desconhecimento dessa história de tentativas de destruição cultural e desumanização de que trata Munanga (2019). Como aparecem nas declarações das docentes, características físicas e a associação com vivências de racismo marcam o “ser negra”. Assim é que ele se completa com questões de identidade e posicionamento político, como salienta a professora Adriana.

Especificamente sobre as mulheres, Gomes (2003) salienta que, no processo histórico e cultural brasileiro, as mulheres negras constroem sua corporeidade em meio a um movimento tenso de rejeição/aceitação e negação/afirmação do corpo. Nesse sentido, o cabelo destaca-se. Pelo destaque que tem no corpo, constitui uma simbologia que difere de cultura para cultura. Assim, o aspecto “cabelo” leva as crianças e adolescentes negros a serem obrigados a conviver com a ideia de inferioridade acerca do seu pertencimento étnico-racial. A corporeidade está para além de aspectos biológicos. Possui um caráter social em decorrência do fato de que o corpo é expressão de valores, culturas, linguagens, identidade. Bem esclarece Gonçalves (2005) quando afirma que no corpo se constroem as relações sociais e por isso ele expressa tanto a história do indivíduo quanto a história acumulada de uma sociedade que nele imprimiu seus códigos. Por isso o corpo sente e forma uma síntese perceptiva.

Dessa maneira, a sociedade, ao emitir opiniões negativas sobre corpo e os cabelos das mulheres negras, fomenta uma construção identitária negativa. Para romper com esse tipo de construção, torna-se necessário o tratamento problematizado de questões raciais levando-se em consideração a produção de conhecimento de diferentes áreas. A apropriação de conhecimentos torna-se uma via para o processo de mudança de representações sobre o ser negro, que deverão ser marcadas por positivities.

Dessa forma foi que, enquanto criança e adolescente, a professora Dália não sofreu diariamente ao ser associada a uma “indiazinha”. Mas, com o passar dos anos e, segundo ela, em decorrência de uma transformação natural em seu cabelo que mudou de liso a crespo e, sobretudo, quando adotou *dread*, passou a sofrer cotidianamente racismo, momento em que passou a se conscientizar e a se identificar como negra.

A diferença temporal em relação à identificação recente como negra é da professora Pilar, de quarenta e dois anos. Ao ser questionada, afirmou prontamente que “eu me considero negra desde que nasci, apesar de nascer de uma família aparentemente branca” (Professora Pilar). O “aparentemente branca” refere-se à tonalidade mais clara da pele de seus pais. Apesar de considerar-se fruto de uma mistura, sobretudo entre negros e indígenas, define-se como negra por identificar-se com a cultura negra (músicas, lutas, religiosidade, por exemplo). Afirma que foi se afirmando na sua identidade, algo que a tornou “uma pessoa até mais forte, mais guerreira, fiz muitas conquistas, tive que me superar, tive que superar vários preconceitos e isso só me fez mais forte”, bem nos moldes definidos por Munanga (2019).

Embora, e como era de se esperar, não houvesse nenhum problema no âmbito familiar por ter nascido com pele mais escura do que seus pais e irmãs, sofreu com preconceito e discriminação na esfera pública. Segundo ela, “sempre tive problemas, não comigo, mas sempre com alguns... a questão do bullying na escola, em outros espaços também as pessoas sempre jogaram isso, como se isso fosse uma coisa ruim” (Professora Pilar).

Problemas no âmbito escolar não ocorrem apenas nas relações entre os alunos. Eles podem existir, também, na relação professor-aluno ou entre os próprios profissionais da instituição. Sobre a relação professor-aluno, Gonçalves (2007), ao investigar a percepção de professores sobre o desempenho de alunos negros, verificou diferenciação no tratamento dispensado aos alunos, que perpassava desde o não reconhecimento ou desconfiança das potencialidades dos estudantes, até a submissão a castigos e punições. Ou seja, constatou-se tratamento diferente por subestimação da capacidade dos alunos, desconsiderando, por exemplo, o fato de que parte deles vive em condições familiares ou mesmo escolares problemáticas e que, portanto, dificultam o seu sucesso. O atendimento diferenciado tinha por base o preconceito por questões étnico-raciais.

Cavalleiro (2003) bem salienta esse aspecto com relação à educação infantil. A pesquisadora relata que na escola há toda uma linguagem não verbal (comportamentos, formas de tratamento, tons de voz, gestos e olhares) que comunica preconceito e discriminação e condiciona o aluno negro ao fracasso, à submissão e ao medo. O trabalho de Castro e Abramovay (2006), que abarcou dez capitais brasileiras, fornece dados suficientes que comprovam a existência do racismo e da



discriminação no cotidiano escolar. O aluno negro é, comumente, humilhado nos apelidos que recebe dos colegas e muitas vezes no tratamento e na omissão observada por parte dos professores.

Os relatos das trajetórias escolares permeadas de xingamentos, apelidos, insultos e hostilidades destinadas ao aluno negro é, sem dúvida, prova da omissão do sistema educacional nas pessoas dos atores escolares, demonstrando essa ser uma prática naturalizada e disseminada na educação brasileira que tem trazido intenso sofrimento à população negra (MARTINS e GERALDO, 2013, p. 70).

Assim é que muitas crianças e adolescentes, como uma espécie de defesa inconsciente, passam a negar a identidade negra, uma vez que são forçados cotidianamente a vê-la como algo ruim. Nesse sentido, bem se posiciona a professora Manuela ao afirmar que:

durante muito tempo eu não me via enquanto preta, negra, até porque eu achava que eram palavras assim que carregam peso pejorativo muito ruim. Então, pra você ver, como o racismo ele é tão sutil e chega a ser tão cruel que a gente tende a associar, aqui, tudo que é negro e preto é ruim. Então, por exemplo, eu me entendia enquanto morena, morena clara, morena cor de jambo, e não enquanto negra.

E esse processo de negação identitária da professora durou vinte e cinco anos. Enquanto isso, Manuela vivenciou o racismo, pois como ela mesma afirma: “se você não se reconhece enquanto negro ou negra, a sociedade ela vai te apontar e isso é uma hora ou outra e geralmente aponta da forma mais cruel”, e essa é a forma racista. Nesse sentido, recorda que sofreu racismo na escola: “eu fui chamada de macaca, zoavam o meu cabelo, fui excluída de alguns trabalhos em grupo, entre outras coisas”.

Quando são o alvo da discriminação e de preconceitos na escola, estudantes negros podem vir a construir uma imagem negativa de si, mesmo que ainda não se considerem ou não tenham a consciência do que é ser negro no Brasil. Esse processo de negação, que pode ser inconsciente, tem sido visto erroneamente do “lado de fora” como se “o próprio negro produzisse a negação de sua identidade” (COELHO e SILVA, 2015, p. 693). Isso remonta ao que William Du Bois (apud COELHO e SILVA, 2015) chama de dupla consciência (*double consciousness*). Esse conceito potencializa a compreensão dos danos ocasionados pelo racismo sobre a subjetividade, identidade e dignidade, sobretudo de crianças e adolescentes negros. A internalização da imagem do outro construída pelo discurso branco dominante tende a provocar conflito psicológico na população negra que pode sofrer por toda a vida. Vivenciar essa experiência negativa no interior da escola pode ser algo



ainda mais devastador, pois se experimenta diariamente o sofrimento naturalizado em um ambiente onde supostamente dever-se-ia aprender a conviver de forma respeitosa e saudável, protegida de toda a forma de violência.

### **Impasses entre negação externa e autoafirmação permanente**

Os anos passam e como fica a questão racial na vida das professoras? Como vivenciaram as relações étnico-raciais na sua vida escolar, acadêmica e, hoje, profissional? É possível encontrar junto a elas histórias de reprovação externa em meio à vida acadêmica e profissional, portanto, adulta. O que se tem são histórias de vida acompanhadas por situações de violência que exigem posturas de afirmação e resistência.

A professora Adriana, por exemplo, chama-nos atenção mais uma vez sobre a receptividade negativa quanto ao quesito cabelo. Segundo ela, na própria universidade (UFRN), uma professora aproximou-se e, observando suas tranças, proferiu a frase e tomou as ações a seguir reproduzidas:

“como é que faz pra lavar?” E pegou no meu cabelo com certo nojo. Eu disse: “lava uma vez por semana”. Ela fez uma careta. Eu disse: “Por quê? Você já perguntou às pessoas que fazem escova quanto tempo elas passam com a escova no cabelo? Porque também é uma semana ou mais”. Ela riu. Mas também foi só essa vez. (Professora Adriana).

O atributo “cabelo” ocupa lugar proeminente em uma sociedade racista. Ele é um elemento marcante na definição de identidades e, assim, a depender de suas características, tende a ser considerado como marca de superioridade ou inferioridade.

Gomes (2019) e Silva Júnior e Almeida (2020) não nos deixa esquecer que essa tentativa de mudança pode significar uma maneira de afastar-se de um lugar considerado inferior. Alisar o cabelo pode ser visto como uma forma de expressão de uma situação tensa na vida das mulheres. Dessa forma, decidir realizar a chamada transição capilar e assumir o cabelo crespo, como fez a professora Edite, por exemplo, pode ser considerado uma postura não só pessoal, mas política e de caráter coletivo.

A professora Manuela, por sua vez, além de sofrer racismo na escola (onde, entre outras coisas, “zoavam o meu cabelo”) inclusive por ser a única aluna negra, recorda o preconceito vivido em outras instâncias ao longo da sua vida, o “racismo sutil” que, em suas palavras “vai minando as nossas vidas em várias instâncias que a gente vive”. Recorda, por exemplo, que já foi “olhada torta em restaurante, por outros clientes, quando eu frequentei alguns restaurantes que são relativamente com preço caro, aqui em Natal”.

Por seu turno, a professora Pilar relembra que, na primeira escola onde trabalhou, era a única professora negra e que assim se considerava, visto que outra colega, embora apresentasse características da população negra, por alisar o cabelo, afirmava-se como não negra. Ao colocar a diversidade e a cultura negra na pauta das discussões, sofria resistência e havia aqueles que alegavam tratar-se de “racismo inverso”. Dessa forma, as ações no âmbito da diversidade ficavam circunscritas ao mês de agosto, mês do folclore. A afirmação de “racismo inverso” parece ser bem cômoda para aqueles que não desejam discutir o assunto, que não possuem argumentos válidos suficientes para sustentar o seu ponto de vista de negação. Essa espécie de “ideia feita” contra as discussões sobre relações étnico-raciais na escola representa uma postura racista em movimento e, infelizmente, persiste em muitas instituições de ensino, apesar de tais discussões constituírem uma determinação oficial, conforme Lei Federal nº.: 10.639/2003.

A experiência da professora Dália demonstra, igualmente, o racismo em movimento. Recorda que ao passar a usar  *dread* , percebeu rejeição das pessoas e oportunidades que começaram a se fechar no quesito profissional. São suas as seguintes palavras: “determinada escola, eu não coloco currículo porque eu já sei que ali, é um espaço que não me cabe, não estou inserida, e talvez também não gostaria de estar lá”.

Outro exemplo representativo é o da professora Edite. O que ela nos apresenta reforça a percepção do racismo pautado em estereótipos. Em termos pessoais, lembra-se de “ir a estabelecimentos comerciais e ser seguida e acharem que eu sou suspeita de furto”. Em âmbito profissional, recorda que houve escola em que trabalhou que, depois de sofrer perseguição e adoecer, pediu para ser transferida de instituição. Os anos passam, mas permanecem frequentes posturas inapropriadas, por exemplo, em relação ao seu cabelo. Ao optar pela transição do cabelo alisado para o cabelo natural, usou tranças. Em meio a diferentes ocasiões, lembra, por exemplo, que:

cheguei a ouvir uma coordenadora de uma escola privada em que eu trabalhava, que ela queria ver quando isso aí tivesse fedendo a azedo, se referindo ao meu cabelo trançado. [...]. Nessa escola enfrentei resistência pra conseguir trançar o meu cabelo. Eu precisei duma autorização pra trançar o meu cabelo e eu ainda dei uma driblada pra conseguir essa autorização. Joguei uma conversa que se não autorizassem eu ia conseguir acusá-las de racismo, enfim (Professora Edite).

Provavelmente isso alimentou uma timidez, constituída por insegurança fruto dessas relações vividas todos os dias na sua infância. Na sua vida profissional, os resquícios fizeram-se sentir. Além de se sentir “como uma invasora do lugar” pela falta de representatividade de profissionais negros, passou a desenvolver uma prática, como ela mesma diz: “numa perspectiva mais individual mesmo, eu e a minha turma e sem seguir muito o ideal da escola como um todo”.

Essa espécie de solidão é salientada, também, pela professora Pilar quando relata a existência de muitas dificuldades em relação a sua aceitação, o que influenciou no fato de sentir-se muito sozinha desde criança em atividades escolares. Em decorrência disso, a docente evidencia a necessidade de superação, segundo ela, sobretudo, no aspecto intelectual a fim de, por meio da apropriação de conhecimentos, melhor impor-se diante de situações de preconceito. A professora Edite, por sua vez, quando era adolescente, achava-se incapaz intelectualmente de entrar em uma universidade federal, o que, segundo ela, afetou negativamente o seu desempenho acadêmico.

Um possível caminho para mudança desse estado de coisas é a formação intelectual, justamente aquela que a professora Edite se sentia limitada, mas que ousou enfrentar nos últimos anos, sobretudo, a partir do momento que começou a ler obras de pesquisadores negros e passou a se sentir mais empoderada. Segundo as suas próprias palavras, “eu acho que quando a gente conhece a nossa história melhor, nos dá uma motivação a mais pra seguir em frente, e seguir resistindo e lutando contra essas barreiras que o racismo impõe para as pessoas negras” (Professora Edite). Vimos, como bem salienta Gomes (1995), que a chegada ao magistério para a mulher negra representa uma culminância de múltiplas resistências e afirmações. É preciso vencer o racismo nas escolas e universidades para prosseguir nos estudos e, depois, firmar-se na profissão.

Na atuação como docentes de educação básica, as professoras participantes da pesquisa presenciam a realização de ações pontuais sobre o tema da diversidade, a exemplo das realizadas no mês de novembro e ainda assim marcadas pela “folclorização”, uma vez que desacompanhadas de discussões adequadas, sem debate fundamentado sobre a questão racial.

A professora Adriana apresenta-nos um infeliz exemplo de como as experiências de matrizes africanas são recebidas por professores em algumas escolas. Lembra que, em determinada ocasião, por não entender adequadamente sobre religião de matriz africana, convidou uma filha de Pai de Santo para uma roda de conversa para seus alunos sobre o candomblé e os orixás. Ao chegar à escola, uma professora que professa a fé cristã na vertente evangélica a recebeu falando: “tá trazendo catimbozeira pra escola agora, professora Adriana?” (Professora Adriana).

Além disso, há instituições em que a temática das relações étnico-raciais não é trabalhada, nem mesmo cogitada. O tema, na instituição em que a professora Manuela trabalha, segundo ela, “efetivamente não é tratado”. O que se tem é um conjunto de atividades pontuais no dia 20 de novembro, dia da Consciência Negra e, mesmo assim, por iniciativa do Grêmio Estudantil da escola, sem qualquer apoio da equipe de coordenação e gestão. Professores negam-se a tratar questões raciais como legítimas e parte chega “a chamar de mimimi, vitimismo, entre outras coisas” (Professora Manuela).

A exceção, em relação à postura institucional frente à diversidade, parece ficar por conta da experiência da professora Dália. A escola privada em que atua desenvolve projetos nas unidades de ensino. Assim, de forma mais constante envolve questões culturais em seus projetos, o que abarca diferentes matrizes civilizatórias. Diante de possíveis casos de preconceito ou discriminação racial, a atuação dos profissionais tende a ser imediata, tendo em vista o respeito à diversidade e à igualdade de direitos, segundo ela. Como professora negra e que concorda com os princípios educativos da escola, a professora Dália, mesmo sendo da Física, uma área considerada mais distante das discussões sobre questões de etnicidade (diferente da História ou da Literatura, por exemplo), tem dado a sua contribuição na discussão e proposição de atividades promotoras de uma educação para as relações étnico-raciais, como veremos a seguir.

### **Diversidade como valorização histórica e cultural cotidiana**

Apesar de não tratar, em seu plano de trabalho, de modo específico do tema das relações étnico-raciais, a professora Dália não abre mão de discutir sobre o assunto sempre que tem a oportunidade (cena de preconceito, acontecimentos na mídia, mulheres negras na ciência etc.). Ou seja, o caráter transversal, problematizador de questões sociais no trato com o tema faz parte da sua prática docente. Isso fica claro no relato da professora sobre a sua aula relativa a ondas sonoras, vejamos:

E aí a gente começou a falar sobre instrumentos de percussão, e aí os alunos começavam a chamar de macumba, o batuque, o atabaque, e eu fui abordando sobre a história dos instrumentos, da cultura afro-brasileira. Como é que eles chegaram até aqui, como é que os negros foram desenvolvendo seus instrumentos para poder tocar, como é que acapoeira se inseriu na cultura, como é que os negros precisavam disfarçar dançando, aquela história da capoeira, e isso tudo era dentro da abordagem da física, sobre os instrumentos musicais, sobre a propagação do som, as ondas sonoras (Professora Dália).

A professora assinala que a experiência exigiu que ela falasse sobre religiosidade africana a fim de que houvesse maior compreensão por parte dos alunos. Dessa forma, declara: “eu percebi que muitos saíram de lá com outra concepção a respeito do que era a religiosidade [...] isso é bem libertador.” (Professora Dália).

O protagonismo dos alunos visto na aula da professora Dália, sobretudo em relação aos dois alunos da roda de capoeira, é princípio educativo orientador de uma prática respeitosa quanto à educação para as relações étnico-raciais. O exemplo da professora Dália nos anima e faz-nos reiterar que o tratamento do tema deve ocorrer independente de disciplinas escolares específicas ou da introdução de novos e específicos conteúdos curriculares.

Como professores somos produtores de conhecimento. Logo, mais do que transmitir informações, somos responsáveis ética, política e pedagogicamente por proporcionar experiências de análises, reflexões e críticas de modo a levar os sujeitos a um próximo nível de sociabilidade com repercussões em discursos e práticas no âmbito das relações étnico-raciais.

Partindo dessa perspectiva é que concordamos com Silva Júnior e Almeida (2020, p. 4) quando afirmam: “com efeito, a educação e a escola podem tanto contribuir para a perpetuação do racismo e para a manutenção dos discursos inferiorizantes sobre as pessoas negras em nossa sociedade, quanto podem ser agentes de transformação social e de lutas antirracistas”. Ao considerarmos o racismo como uma dinâmica estrutural, atingindo práticas e representações, bem como ao compreendermos a prática docente como uma ação intencional sobre o tipo de sujeito e de sociedade que queremos formar, é que defendemos que os profissionais da docência criem oportunidades de trabalho que tematizem o assunto, que a questão racial seja tomada como objeto de discussão permanente. Ou seja, não se pode tratar do assunto, apenas, quando “houver oportunidade”.

É necessário considerarmos o tema, inclusive, independentemente da existência explícita de práticas racistas na escola, uma vez que lidar com relações étnico-raciais tem como propósito a promoção de relações sociais equilibradas, respeitadas e benéficas para todos. Considerar o assunto no âmbito escolar não significa estudar sobre o outro, significa estudar sobre todos e seus processos relacionais com compreensão histórica, social, política e cultural. Não deve haver, portanto, motivos para silenciar sobre o tema. Se há algo inaceitável no âmbito das relações étnico-raciais na escola é o silêncio. Ele provoca desinformação e esta reforça a indiferença e o descompromisso de todos em relação a uma das questões sociais mais difíceis de lidar e romper com os seus limites em decorrência da sua relação estrutural com a sociedade. É necessária atenção aos silêncios presentes no currículo e questionamento sobre a quem ele serve e quem dele está sendo excluído. Sendo ele um campo de disputas e de veladas relações de poder, o silêncio sobre a questão racial revela-se tendencioso.

Ao discorrer sobre suas práticas no âmbito das relações étnico-raciais, a professora Adriana salienta que busca alimentar as suas experiências com muitos estudos. Evidencia a realização de pesquisa sobre “literatura negra, literatura africana e literatura afrocentrada” para fortalecer a sua prática de contação de história, comprovadamente uma técnica de ensino eficaz para públicos de diferentes idades e identidades. Além de materializar a prática da oralidade, promove o exercício da memória, algo próprio da cultura africana e indígena. Além dessa prática, a professora Adriana busca promover momentos de discussão com as crianças por meio da dinâmica das rodas de conversa, algo que coaduna com o que propõe o documento “Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais” (BRASIL, 2006).

A professora Pilar, por sua vez, destaca, no seu trabalho, o aspecto cultural (música negra, manifestações culturais e artísticas, artistas). Seu intuito é mostrar que falar sobre negro não significa falar só de escravidão e, portanto, de algo ruim e que leva somente à associação da vida do negro à história de sofrimento e humilhação. De fato, no trabalho com determinados temas com os alunos é preciso ir além do que comumente muito já se fez. É necessário ir além, por exemplo, da simples descrição da escravidão. Trabalhar sobre o negro exige consciência histórica e política da diversidade, o trabalho de fortalecimento de identidades e de direitos e promoção de ações educativas de combate ao racismo e a discriminações (BRASIL, 2004).

Ao seguir essa perspectiva, o trabalho da professora Pilar no âmbito das relações étnico-raciais não fica circunscrito seja a um mês do ano, semana ou dias. A preocupação com a continuidade das ações faz parte do universo, também, da professora Edite. A docente relata que busca envolver os alunos com a cultura africana e afro-brasileira por meio do trabalho com livros e sequências didáticas planejadas para esse fim ao longo do ano, como ela bem salienta “não é com um mês do ano que a gente vai desconstruir todo o ideal racista e de que ser negro é ser inferior no dia pra noite” (Professora Edite).

Mas é possível encontrarmos professoras negras que se afastam, ao menos por algum momento, do perfil de buscar trabalhar cotidianamente as questões de etnicidade. A professora Manuela explica que, em suas aulas, especificamente, nas turmas de 2ª série do ensino médio, ao tratar do tema escravidão, e nas de 3ª séries do ensino médio, ao abordar as teorias e políticas de branqueamento correntes na passagem do século XIX para o XX, sempre promove um debate com os alunos acerca de questões de identidade. Além desses momentos pontuais, a professora exemplifica o trabalho em parceria com a professora de Língua Portuguesa a partir de atividade com música do grupo musical Racionais MC's. Ao final, reforça essa perspectiva ao declarar: “então, a gente tem tratado assim, mas, mesmo assim, sem nenhuma iniciativa que parta da gestão escolar, e sim coisas bem pontuais” (Professora Manuela).

Até que ponto a prática docente (temas e métodos) deve ser orientada ou partir de iniciativa direta da gestão escolar? Trabalhar com atividades pontuais e com foco no racismo é um caminho mais adequado? Tanto a produção acadêmica quanto a legislação concernente à temática defendem que não.

Os conhecimentos e práticas propostos pela Lei nº.: 10.639/2003 necessitam se materializar como premissa educativa, portanto, algo permanente. Para tanto requer relações de continuidade. Ações delimitadas no âmbito de conteúdos específicos ou circunscritas aos dias referentes a datas comemorativas contribuem para a estereotipificação de eventos e sujeitos históricos, ainda que não seja a intenção

do profissional de educação. Docentes de ensino médio, por exemplo, precisam analisar e rever permanentemente suas práticas de forma sensível, de modo a irem além da consideração do tema das relações étnico-raciais como um tema de estudo ou um conteúdo a ser trabalhado em determinado momento da formação dos estudantes. Promover uma educação para as relações étnico-raciais requer ações valorizadoras da história e da cultura dos alunos de forma constante, tendo em vista evitar que alunos vivenciem de forma tão dolorosa a identificação do ser negro, assim como suas professoras foram obrigadas a experimentar no decorrer de suas trajetórias pessoais, escolares e profissionais.

### **Considerações finais**

As narrativas das professoras são manifestações de trajetórias condicionadas por preconceito e discriminação étnico-racial. É como se todo um século XX não tivesse sido capaz de pôr termo à influência de teorias racistas do século XIX, de fazer ruir o pensamento arraigado no colonialismo.

Hoje, como professoras, mesmo que parte delas ainda não adote a educação para as relações étnico-raciais como algo constante em suas práticas pedagógicas, a sua formação e atuação docente na educação básica demonstra a sua importância na desconstrução do imaginário anacrônico, imoral e ilegal que marca o racismo. Mesmo vivenciando-o, as professoras ultrapassaram os limites dele decorrentes, conquistando ascensão social via uma carreira profissional no âmbito da Educação.

Discutir sobre a trajetória (pessoal, escolar e profissional) de professoras negras possibilitou-nos dar visibilidade a histórias de vida marcadas por aborrecimentos, sofrimentos, desrespeito, mas também histórias de força, de superação, de resistência e enfrentamentos com sucesso. Essa vivência rica de autoafirmação e superação é vital para alimentar discussões e ações promotoras e valorizadoras de uma educação para as relações étnico-raciais e que, assim sendo, possam promover uma reorganização, um redesenho de novas posturas profissionais de todos aqueles que fazem a escola básica, fazendo do seu cotidiano, momentos de desconstrução de um imaginário limitante e criminoso (ainda que inconscientemente), sobretudo para crianças e adolescentes, para a construção de um outro consciente das relações entre diversidade e diferença.



## Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2011.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira**. Brasília: Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2004.
- BRASIL. **Orientações, e ações para a Educação das Relações Étnico-raciais**. Brasília: Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.
- CASTRO, Mary G.; ABRAMOVAY, Miriam. **Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade**. Brasília: UNESCO, 2006.
- CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2003.
- COELHO, Wilma de N. B.; SILVA, Carlos A. F. da. Preconceito, discriminação e sociabilidades na escola. **Educere et educare**. v. 10, n. 20, p. 687-705, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/12606/9020>. Acesso em 13 já. 2021.
- GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.
- GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.23, p. 75-85, mai/ago. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XknwKJnzZVFpFWG6MTDjbx/abstract/?lang=pt>. Acesso em 10 mar. 2021.
- GONÇALVES, Maria Augusta S. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. 8. ed. São Paulo: Papirus, 2005.
- GONÇALVES, Vanda Lúcia Sá. **Tia, qual é meu desempenho? Percepções de professores sobre o desempenho escolar de alunos negros**. Cuiabá: EdUFMT, 2007 (Coleção Educação e Relações Raciais, v. 7).
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: E. P. U. 2015.
- MARTINS, Edna; GERALDO, Aparecida das G. A Influência da Família no Processo de Escolarização e Superação do Preconceito Racial: um estudo com universitários negros. **Psicologia Política**. v. 13, n. 26, p. 55-73, jan.-abr. 2013. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1519-549X2013000100005](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1519-549X2013000100005). Acesso em 30 dez. 2020.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução Carlos Alberto R. de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2019.

SILVA JÚNIOR, Paulo M. da; ALMEIDA, Ricardo P. de. “Cabelo é como pensamento”: entrelaçando combates antirracistas pelos fios de cabelo. **Revista Exitus**. Santarém, v. 10, p. 01-25, 2020. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/811/883>. Acesso em 20 fev. 2021.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. 2 ed., Rio de Janeiro: Edições Graal, 1990.