

## ATUAÇÃO DOCENTE E VIVÊNCIAS ÉTNICO-RACIAIS DE MULHERES NEGRAS

C. B. AZEVEDO \*, SILVA, L. S. FELICIANO

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade Federal do Rio Grande do Norte

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3456-0025> \*[crislane.azevedo@ufrn.br](mailto:crislane.azevedo@ufrn.br)

Submetido 14/01/2024 - Aceito 12/07/2024

DOI: 10.15628/holos.2024.17423

## RESUMO

Neste trabalho são analisadas percepções de docentes negras sobre si e acerca das relações étnico-raciais em sua vida pessoal e profissional. Partiu-se da abordagem qualitativa de pesquisa em Educação, seguindo princípios da fenomenologia da percepção à luz de Merleau-Ponty (1999), bem como da perspectiva de análise de conteúdo de entrevistas nos moldes de Bardin (2011). As narrativas docentes são manifestações tanto de trajetórias

condicionadas por preconceitos e discriminação étnico-raciais quanto de resistências, enfrentamentos e superação, sobretudo, em função da conclusão de estudos, formações acadêmicas e atuação na Educação. Esses três aspectos demonstram a importância do papel dessas professoras na desconstrução do imaginário anacrônico, imoral e ilegal que marca práticas racistas ainda difusas na sociedade e na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Diversidade, Diferença e educação, Relações étnico-raciais, Racismo, Professoras negras.

## TEACHING PERFORMANCE AND ETHNIC-RACIAL EXPERIENCES OF BLACK WOMEN

## ABSTRACT

This work analyzes the perceptions of black teachers about themselves and about ethnic-racial relations in their personal and professional lives. We started from the qualitative approach to research in Education, following principles of the phenomenology of perception in the light of Merleau-Ponty (1999), as well as the perspective of content analysis of interviews along the lines of Bardin (2011). The teaching narratives are manifestations of both trajectories conditioned by

ethnic-racial prejudices and discrimination and of resistance, confrontation and overcoming, above all, due to the completion of studies, academic training and work in Education. These three aspects demonstrate the importance of the role of these teachers in deconstructing the anachronistic, immoral and illegal imaginary that marks racist practices that are still widespread in society and at school.

KEYWORDS: Diversity, Difference and education, Ethnic-racial relations, Racism, Black teachers

## 1 INTRODUÇÃO

Em uma sociedade desigual, os sujeitos têm as suas diferenças utilizadas como alimento para preconceito e discriminação. Usos distorcidos sobre o conceito de diferença afetam fortemente diversos sujeitos, com destaque para as mulheres afro-brasileiras. Neste trabalho analisamos, especificamente, percepções de professoras negras sobre si e acerca das relações étnico-raciais em sua vida pessoal e profissional. Particularmente, tratamos sobre a descoberta ou construção de si como mulheres negras; discorremos, de modo geral, sobre a vivência da etnicidade em termos pessoais, escolares e profissionais; e, finalmente, discutimos a respeito da atuação como professoras à luz das relações étnico-raciais, com foco na Lei federal 10.639/2003, que determina a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura africana e afro-brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio.

Para tanto, pautamo-nos na abordagem qualitativa de pesquisa nos moldes propostos por Ludke e André (2015) e no exercício de descrição e interpretação das percepções das professoras entrevistadas. Buscamos aproximar conceitualmente o fenômeno examinando a perspectiva apresentada pelas docentes. Dessa forma, com ênfase nas relações étnico-raciais, investigamos suas percepções e interpretações de si mesmas, suas vivências pessoais e na esfera profissional. A pesquisa, portanto, não envolveu manipulação de variáveis ou testagem de experimentos. De modo mais específico, seguimos os princípios da fenomenologia da percepção conforme orienta o trabalho de Merleau-Ponty (1999). Em tal perspectiva, aquilo que surge e é perceptível é considerado um fenômeno. O fenômeno analisado neste trabalho são as narrativas das professoras relativas às suas percepções e práticas sobre as relações étnico-raciais. A necessidade de entender como essas relações afetam a vida das docentes é um componente de inspiração fenomenológica. Pesquisar à luz da fenomenologia significa não definir, *a priori*, categorias de análise e princípios explicativos ou teorias. É necessário entender o fenômeno. Isso começa com uma pergunta sobre ele, que leva a um pensamento interpretativo (a partir das entrevistas) com o objetivo de compreender o fenômeno. Isso significa identificar e entender seus sentidos essenciais.

Neste artigo, materializamos os resultados da análise de cinco entrevistas realizadas no ano de 2020 com professoras que se consideravam negras e que atuavam na educação básica<sup>1</sup>. Aqui seguem denominadas (pseudônimos) como: Adriana, Dália, Edite, Manuela e Pilar. Todas

---

1 As entrevistas foram gravadas em áudio, transcritas integralmente e entregues às entrevistadas para revisão e autorização de uso para análise pelas pesquisadoras mediante assinatura em documento denominado de “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”. A garantia do anonimato foi condição explicitada desde o primeiro contato com as entrevistadas, ocasião em que lhes foi disponibilizado “Informativo de Pesquisa” contendo todos os dados da investigação. Portanto, 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))

foram submetidas a uma entrevista semiestruturada que tomou por base quatro perguntas principais: 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, outros questionamentos foram acrescentados no tocante a relações interpessoais e institucionais, bem como acerca de perspectivas e práticas profissionais de professores e gestores, por exemplo.

Utilizamos, como critério de inclusão, a atuação em escolas de educação básica, fossem da rede pública, fossem da esfera privada de ensino de Natal-RN. Essa decisão foi tomada em decorrência de percebermos um número diminuto de professoras que se autodeclaravam negras nas escolas.

Para a análise das entrevistas, seguimos o modelo de Bardin (2011) de análise de conteúdo em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados com atenção a inferência e interpretação. Com base na pré-análise e nos objetivos da pesquisa, as informações das narrativas foram categorizadas. “A categorização é uma operação de classificação dos elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, posteriormente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”, como afirma Bardin (2011, p. 117). Dessa forma, buscamos o que se apresentava em comum nas falas das docentes.

Nas narrativas das professoras, constatamos a identificação como negra como resultado de um relativamente longo e complexo processo; a falta de consideração das relações étnico-raciais nas escolas com as quais tiveram contato; a intenção de continuar trabalhando sobre essas questões em suas próprias práticas; e trajetórias de vida marcadas por preconceito e discriminação. Assim, chegamos à definição de três categorias de análise: a constituição complexa e dolorosa do ser negra, a violência externa e a autoafirmação constante, e as relações étnico-raciais como valorização histórica e cultural cotidiana.

As professoras possuíam idade entre 32 e 42 anos quando da realização das entrevistas. Duas eram pedagogas e, as demais, possuíam licenciatura em Letras (uma), História (uma) e Física (uma). O tempo de atuação no magistério era de oito a dezessete anos. Uma possuía especialização (39 anos de idade e 17 de magistério na área de Pedagogia) e uma possuía mestrado e cursava doutorado em História (32 anos de idade e seis de docência em História).

## 2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 2.1 A complexa constituição do ser negra

Desde a infância até a vida adulta, situações dolorosas emocionalmente associadas ao "considerar-se negra" frequentam as histórias das professoras como demonstram as suas narrativas. Há aquelas, inclusive, que só passaram a se considerar negras quando se tornaram adultas. Ao ser perguntado sobre a consideração de si como negras e o significado disso, houve quem afirmasse: "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 Adriana, filha de mãe negra, relaciona a indefinição ao fato de possuir irmãs consideradas brancas em decorrência da herança genética paterna. Em que pese o seu apelido de infância ser "Nega", salientando suas características físicas em comparação às suas irmãs, considerava-o como um apelido simples e não algo associado a uma definição étnico-racial. Somente aos 32 anos (sete anos antes da entrevista realizada em 2020), após contato com o livro "Quem Tem Medo do Feminismo Negro?", de autoria de Djamilia Ribeiro, foi que chegou à compreensão e à definição de si como negra.

O contato com a obra permitiu-lhe perceber a existência de toda uma pauta relativa a questões raciais, das quais resultam uma série de desigualdades sociais, culturais, políticas e econômicas até então desconhecidas para ela. Conforme suas palavras:

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 o da professora Manuela, de 32 anos. Somente após os seus 25 anos passou a se reconhecer como negra. 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, relaciona-as às suas características que, segundo ela, a faz ser considerada não branca. Assim declara:

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 declara relaciona-se diretamente com a afirmação de Souza (1990) que, desde a década de 1980, afirmava que "ser negro não é uma condição dada *a priori*". Consiste em um desenvolvimento, um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro, em um processo

marcado por violência constante e por duas injunções: encarnar o corpo e os ideais de ego do sujeito branco e recusar a presença do corpo negro.

O exemplo da professora Dália, de 38 anos, é ilustrativo daquilo que chamou a atenção da professora Manuela e que Coelho e Silva (2015, p. 697) bem destacam quando declaram que: “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”. O fato de ter pele mais clara e cabelo liso, quando criança, resultou na aquisição do apelido “Indiazinha” e, na adolescência, de “Pocahontas”. Como consequência, cresceu com uma associação identitária relacionada à cultura indígena, apesar de possuir familiares negros e ter, em sua irmã mais velha, um exemplo de pessoa com pele mais escura, cabelo crespo e cuja experiência escolar foi marcada por preconceitos e discriminações. Conforme 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.

Apenas ao se tornar adulta, após a experiência de usar *dread*<sup>2</sup>, foi que a professora Dália passou a sentir o que, segundo ela, é “ser negra” e assim declara: “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”, em sua concepção, vai além do aspecto cor da pele. Além das experiências racistas vivenciadas na vida adulta, declara a associação com características culturais como sendo base da constituição do ser negra. Assim, fica claro que ser negra não é apenas uma questão de características fenotípicas. A falta de sentimentos de pertencimento, admiração e reconhecimento do corpo negro pode estar associada a não identificação da negritude. Assim, a descoberta recente não é uma surpresa. Em função daquela ausência, é um processo tardio de um digno reconhecimento do corpo negro.

Além de ter o “ser negra” como uma recente descoberta, a professora Edite, de 32 anos, a via como algo estranho, vindo do exterior. Para melhor esclarecer, cita a frase, segundo ela, atribuída à arquiteta urbanista e pesquisadora de questões raciais e de gênero, Joice Berth: “eu não me descobri negra, eu fui acusada de sê-la”. Assim, enfatiza o que denomina de “carga social”, o racismo que diz enfrentar diariamente. Além disso, declara: “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 professoras entrevistadas consideram que o “ser negra” é uma construção, por vezes, dolorosa. Além do reconhecimento que ocorre, principalmente, como resultado do fenótipo,

---

<sup>2</sup> Geralmente, o termo *dread* é usado 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.

somam-se a isso, situações constantes de preconceito e discriminação. Conforme Munanga (2019), a identificação do ser negro no Brasil vai além de aspectos físicos, pois envolve uma série de tentativas de desumanização dos sujeitos e a subjugação de suas história e cultura. Essas foram objetos de políticas sistemáticas de destruição.

As declarações das professoras mostram trajetórias de vida marcadas pela insegurança e casos de preconceito e discriminação racial sem que fossem compreendidos durante a infância ou a adolescência. A não compreensão pode estar diretamente relacionada à falta de conhecimento dessa história de tentativas de extermínio cultural e desumanização que Munanga (2019) salienta. Como afirmam as professoras, as características físicas e a associação com experiências de racismo caracterizam o "ser negra". Assim é que ele se completa com questões de identidade e posicionamento político, como ressalta a professora Adriana.

Em particular sobre as mulheres, no processo histórico e cultural brasileiro, Gomes (2003) destaca que as mulheres negras constroem sua corporeidade em um processo tenso de rejeição/aceitação e negação/afirmação. O cabelo se destaca nesse sentido. Ele possui uma simbologia que varia de cultura para cultura. No caso do Brasil, crianças e adolescentes negras são levadas a lidar com a noção de inferioridade em relação ao seu pertencimento étnico-racial como resultado do tratamento dispensado ao aspecto "cabelo". A corporeidade não se limita às características biológicas. O corpo representa identidade, valores, culturas e linguagem, o que o torna social. Gonçalves (2005) aponta que o corpo representa relações sociais e, portanto, expressa tanto a história individual quanto a história coletiva de uma sociedade que imprimiu nele os seus códigos. Como resultado, o corpo percebe e cria percepções.

Assim, a sociedade cria uma construção identitária negativa ao emitir opiniões negativas sobre o corpo e os cabelos das mulheres negras. O tratamento problematizado de questões raciais levando em consideração a produção de conhecimento de diferentes áreas é necessário para romper com esse tipo de construção. A apropriação do conhecimento é um caminho para a mudança das representações sobre o ser negro, que precisam ser positivas.

Assim foi que, enquanto criança e adolescente, a professora Dália não sofreu, cotidianamente, ao ser associada a uma "indiazinha". No entanto, ela diz que, com o passar dos anos, como resultado de uma transformação natural em seu cabelo que mudou de liso para crespo e, principalmente, quando passou a usar *dread*, começou a sofrer racismo diariamente. Foi, a partir de então, que ela se tornou consciente e passou a se identificar como uma mulher negra.

A experiência da professora Pilar, de 42 anos, foi a única que se diferenciou das demais no quesito identificação como negra no tempo. Ao ser questionada sobre o seu reconhecimento, de pronto declarou reconhecer-se negra desde que nasceu, apesar de ter nascido em uma família aparentemente branca, por terem, os seus pais, um tom de pele mais claro que o seu. Apesar de se considerar produto de uma mistura, principalmente entre negros e indígenas, define-se como negra por identificar-se com elementos da cultura negra, como música, lutas e religião, por exemplo. "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", diz ela, em conformidade com o que Munanga (2019) define.

Obviamente, o fato de ter nascido com pele mais escura do que seus pais e irmãs não lhe gerou problemas familiares. Entretanto, no âmbito público, enfrentou preconceito e discriminação. "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", afirmou a professora Pilar.

Problemas na escola não se limitam às relações entre alunos. Podem ocorrer, também, nas relações professor-aluno ou entre os funcionários da instituição. Gonçalves (2007) examinou, por exemplo, a maneira como os professores percebiam o desempenho dos alunos negros. Sua conclusão demonstrou a existência de tratamento diferenciado a tais alunos, variando desde o não reconhecimento ou desconfiança das potencialidades dos alunos até a submissão a castigos e punições. Em outros termos, alunos negros tinham suas capacidades subestimadas, ao mesmo tempo em que se ignorava o fato de parte deles viverem em ambientes familiares ou escolares problemáticos, o que, obviamente, dificultaria o seu sucesso. O preconceito étnico-racial leva, portanto, a um atendimento diferenciado voltado para o aumento da exclusão.

Cavalleiro (2003) bem destaca esse problema relacionado à educação infantil. Na linguagem não verbal (comportamento, estilo de tratamento, tom de voz, gestos e olhares) presente na escola há exemplos de transmissão de preconceito e discriminação. Isso condiciona os alunos negros ao fracasso, à submissão e ao medo, de acordo com a pesquisadora. O estudo de Castro e Abramovay (2006), que incluiu dez capitais brasileiras, apresenta-nos dados suficientes que demonstram a presença de racismo e 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. Martins e Geraldo (2013), por exemplo, demonstram em sua pesquisa que relatos de alunos negros sobre as suas trajetórias na escola, marcadas por apelidos, insultos, xingamentos e outras práticas hostis são uma prova da omissão dos profissionais que fazem a escola, o que termina levando tais práticas de violência a um processo de naturalização, o que faz com que sejam disseminadas sem que sequer se discuta sobre o intenso sofrimento que acomete a população negra.

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, por associar o "preto" ou o "negro" a algo ruim, buscava entender-se como "morena". Segundo a professora:

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.

O processo de negação da identidade da professora durou 25 anos. Durante mais de duas décadas, sofreu racismo. Como ela bem declara: "Se você não se reconhece enquanto negra ou negro, a sociedade ela vai te apontar e isso é uma hora ou outra e, geralmente, aponta da forma mais cruel". A professora Manuela afirma que foi alvo de racismo na escola: "eu fui chamada de macaca, zoavam o meu cabelo, fui excluída de alguns trabalhos em grupo, entre outras coisas".

Estudantes negros podem desenvolver uma imagem negativa de si mesmos quando são alvos de preconceito e discriminação na escola. Isso ocorre mesmo que eles não se considerem ou não saibam o que significa ser negro no Brasil. Esse processo de negação, em grande medida, inconsciente, tem sido considerado equivocadamente do "lado de fora" como se "o próprio negro produzisse a negação de sua identidade" (Coelho & Silva, 2015, p. 693). Isso tem relação com o que William Du Bois (apud Coelho & Silva, 2015) chama de dupla consciência (*double consciousness*). Esse conceito ajuda a melhorar a compreensão dos danos que o racismo causa à subjetividade, à identidade e à dignidade de crianças e adolescentes negras. A internalização da imagem do outro, criada pelo discurso branco dominante, tende a causar conflitos psicológicos na população negra, que podem durar para sempre. Quando se vive essa experiência desagradável na escola, pode ser algo ainda mais devastador porque se vive o sofrimento naturalizado todos os dias em um ambiente onde, supostamente, dever-se-ia aprender a conviver de modo respeitoso e saudável, protegido de qualquer tipo de violência.

## 2.2 Dilemas entre a autoafirmação constante e a negação externa

Como a questão racial afetou as professoras ao longo dos anos? Como as relações étnico-raciais marcaram a vida escolar, acadêmica e profissional? Deparamo-nos com histórias de reprovação externa na vida acadêmica e profissional. Ou seja, encontramos histórias de vida que foram acompanhadas de circunstâncias violentas que exigiram posições de afirmação e resistência. Por exemplo, a professora Adriana nos alerta, mais uma vez, sobre a receptividade negativa a que foi submetida considerando o quesito "cabelo". Na própria universidade (UFRN) onde se graduou, afirmou a professora entrevistada que uma docente do seu curso se aproximou e, após observar suas tranças, pronunciou a seguinte frase e, na sequência, assim agiu:

"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).



Em uma sociedade racista, o atributo "cabelo" se destaca. Ele é um componente importante na definição de identidades e, portanto, tende a ser considerado uma marca de superioridade ou inferioridade dependendo de suas características. Por isso, muitas mulheres optam por mudanças consideráveis nesse quesito. Essa busca por mudar o cabelo pode ser um meio encontrado para se afastar de um lugar considerado inferior (Gomes, 2019; Silva Júnior & Almeida, 2020). Alisar o cabelo pode significar um modo de expressão de uma condição tensa na vida da mulher. Portanto, tomar a decisão de fazer a transição capilar e assumir o cabelo crespo, como o fez a docente Edite, pode ser avaliado para além de uma decisão pessoal, pode ser considerado como a adoção de uma postura política e de caráter coletivo.

A professora Manuela, por sua vez, recorda ter sofrido racismo na escola, onde, entre outras práticas, "zoavam" do seu cabelo. Lembra o preconceito que sofreu ao longo de sua vida, o "racismo sutil" que "vai minando as nossas vidas em várias instâncias que a gente vive", além do racismo sofrido na escola, segundo ela. Relembra, por exemplo, ter sido: "olhada torta em restaurante por outros clientes, quando eu frequentei alguns restaurantes que são relativamente com preço caro, aqui em Natal" (Professora Manuela).

Por sua vez, a professora Pilar lembra que era a única professora negra na primeira escola em que trabalhou. Embora outra colega apresentasse características fenotípicas de uma mulher negra, afirmava-se não negra por alisar o cabelo. Ao incluir a cultura negra e a diversidade nas discussões pedagógicas na escola, enfrentou resistência e posturas de profissionais que afirmavam tratar-se de "racismo inverso". Assim, as atividades relacionadas à diversidade ficaram limitadas ao mês de agosto, definido como o mês do folclore. A alegação de "racismo inverso" possui um papel confortável para aqueles que não estão dispostos a discutir o assunto ou não têm argumentos convincentes para sustentar sua posição de rejeição. Essa "ideia feita", tendenciosamente racista, contra as discussões sobre relações étnico-raciais na escola, infelizmente, continua a existir em muitas instituições educacionais, apesar de tais discussões serem uma decisão oficial de acordo com a Lei federal no 10.639/2003.

Experiências racistas acompanharam, também, a professora Dália. Lembra que, ao decidir usar *dread*, começou a sentir a rejeição das pessoas e as oportunidades profissionais passaram a se fechar. Segundo as suas próprias 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".

A professora Edite apresenta-nos outro exemplo representativo. O que ela nos mostra fortalece nossa percepção sobre o racismo baseado em estereótipos. A docente recorda o fato de ir a estabelecimentos comerciais e ser seguida por acharem-na suspeita de furto. Ao longo de sua carreira, ela se lembra de uma escola em que trabalhou na qual, após ser perseguida e adoecer, solicitou sua transferência. Os anos seguem, mas permanece a necessidade de lidar com frequentes atitudes inadequadas, por exemplo, em relação ao seu cabelo.

A professora Edite adotou o uso de tranças como meio de transição do cabelo alisado para o cabelo natural. Em uma ocasião, lembra, por exemplo, que uma coordenadora de uma instituição de ensino privada em que trabalhava lhe perguntou como seria quando seu cabelo trançado "tivesse fedendo a azedo". A docente declara ainda que: "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).

Todo esse estado de coisas, provavelmente, contribuiu para a sua timidez e insegurança, resultantes de relações étnico-raciais inadequadas diárias que foi obrigada a experimentar desde criança. As consequências foram evidentes em sua vida profissional. Além de se sentir "como uma invasora do lugar" devido à falta de representatividade de profissionais negros, a professora Edite passou a desenvolver a sua docência, como afirma: "numa perspectiva mais individual mesmo, eu e minha turma e sem seguir muito o ideal da escola como um todo".

A professora Pilar também destaca essa espécie de solidão quando diz que enfrentou muitas dificuldades em relação à aceitação, o que a levou a se sentir muito sozinha em atividades escolares desde criança. Como resultado, a professora destaca a importância da superação, principalmente, no nível intelectual por meio da apropriação de conhecimentos, a fim de se impor melhor em situações de preconceito. A professora Edite, por sua vez, achava-se incapaz intelectualmente de ingressar em uma universidade federal quando era adolescente, o que, na opinião dela, prejudicou seu desempenho acadêmico.

A formação intelectual é um caminho possível para mudar esse tipo de cenário. Mas era a condição em que a professora Edite se sentia limitada. No entanto, nos últimos anos, especialmente desde que começou a ler obras de pesquisadores negros e se sentiu mais empoderada, ousou enfrentar esse desafio. Nesse sentido, declara-nos: "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). A chegada ao magistério para a mulher negra é o resultado de várias resistências e afirmações, como bem observa Gomes (1995). Para prosseguir nos estudos e firmar-se na profissão, é necessário vencer o racismo enfrentado cotidianamente nas escolas e universidades.

Do exercício profissional das professoras participantes da pesquisa, salientam que ações específicas sobre o tema da diversidade são realizadas de modo pontual circunscrito ao mês de novembro. Acresce o fato de serem tratadas de modo "folclorizado" devido à falta de discussão adequada e ao debate sobre a questão racial.

A professora Adriana menciona um exemplo lamentável de como os professores consideram as experiências de matrizes africanas em algumas escolas. Lembra que, por possuir pouco conhecimento sobre religiões de origem africana, convidou uma filha de Pai de Santo para participar de uma aula com seus alunos sobre o candomblé e os orixás. Ao chegar à instituição, ela

foi recebida por uma professora evangélica que declarou: “tá trazendo catimbozeira pra escola agora, professora Adriana?” (Professora Adriana).

Além disso, existem instituições em que as relações étnico-raciais não são sequer abordadas. O assunto "efetivamente não é tratado" na instituição em que trabalha a professora Manuela. Existem apenas algumas atividades específicas para comemorar o Dia da Consciência Negra, em 20 de novembro, e que são realizados pelo Grêmio Estudantil da escola, sem o apoio da equipe de gestão ou coordenação. Parte dos professores desconsidera as questões raciais, recusa-se a tratá-las como legítimas e chega "a chamar de mimimi, vitimismo, entre outras coisas" (Professora Manuela).

A experiência institucional da professora Dália, relativa à diversidade, parece ser a exceção ao cenário delineado pelas demais professoras participantes da pesquisa. Os projetos desenvolvidos na escola privada onde leciona incorporam, com mais frequência, questões culturais de diferentes matrizes civilizatórias. Ela afirma, também, que os profissionais geralmente reagem de imediato em casos de preconceito ou discriminação racial, com o objetivo de promover a diversidade e a igualdade de direitos. Como professora negra e que está de acordo com os princípios educacionais da escola, a professora Dália, mesmo sendo da área de Física, considerada mais distante das discussões sobre questões de etnicidade (diferente da História ou da Literatura, por exemplo), tem contribuído para a discussão e a proposta de atividades educacionais que promovem uma educação para as relações étnico-raciais, como veremos a seguir.

### 2.3 Diversidade como valorização histórica e cultural cotidiana

Apesar de não abordar especificamente a temática das relações étnico-raciais em seu planejamento docente, a professora Dália insiste em discutir o assunto sempre que se depara com a necessidade, por exemplo, diante de incidentes de preconceito, atuação de mulheres negras na ciência, episódios de racismo transmitidos pela mídia etc. Sua prática docente inclui uma abordagem transversal e problematizadora de questões sociais. O relato da professora referente à aula sobre ondas sonoras, em que ela falou sobre instrumentos de percussão e parcela dos alunos começou a relacionar seus sons com a "macumba", demonstra isso. 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 a capoeira 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 afirma que para melhorar a compreensão dos alunos, a experiência exigiu que ela discutisse a religiosidade africana. Sobre a situação, afirma: “eu percebi que muitos saíram de lá com outra concepção a respeito do que era a religiosidade [...] isso é bem libertador.” (Professora Dália).

Quanto ao protagonismo dos discentes na sala de aula da professora Dália, especialmente dos dois alunos da roda de capoeira, vemos que ele é fruto de uma prática docente que adota como princípio educativo a diversidade, base para a promoção de uma educação para as relações étnico-raciais. O exemplo da professora Dália é inspirador e evidencia a possibilidade de que, independente da disciplina ou dos conteúdos ministrados, é possível trabalhar em prol de uma educação para as relações étnico-raciais.

Como docentes somos produtores de conhecimento. Mais do que fornecer informações, temos a responsabilidade ética, política e pedagógica de proporcionar experiências de reflexão, análise e crítica em sala de aula para levar os alunos a um nível mais alto de sociabilidade. Isso impactará discursos e práticas no âmbito das relações étnico-raciais.

Com base nessa perspectiva, concordamos com Silva Júnior e Almeida (2020), que afirmam que a escola e a educação podem tanto, por um lado, contribuir para perpetuar o racismo e manter discursos inferiorizantes sobre pessoas negras no Brasil, quanto, por outro lado, ser agentes de transformação social e de lutas antirracistas. Uma vez considerando o racismo como uma dinâmica estrutural que atinge práticas e representações e, ao compreendermos a prática docente como uma ação intencional sobre um tipo de sujeito e de sociedade que queremos formar, defendemos que os educadores criem oportunidades de trabalho abertas ao assunto para que a questão racial seja tomada como tema de discussão constante. Portanto, não é possível discutir o assunto somente quando houver oportunidade ou em data pontual ao longo do ano.

Independentemente da manifestação de práticas racistas na escola, é necessário considerarmos o tema em sua totalidade. Isso se deve ao fato de que lidar com as relações étnico-raciais tem como objetivo promover relações sociais justas, respeitadas e saudáveis para todos. Tratar do assunto na escola não se constitui em um estudo sobre “o outro”, significa estudar sobre todos com atenção a seus processos relacionais em perspectiva histórica, social, política e cultural. Não há razão que justifique o silêncio sobre o assunto. Silêncio é o único aspecto inaceitável no trato das relações étnico-raciais na escola. Dele resulta a desinformação, o que aumenta a indiferença e a falta de compromisso de todos em relação a uma das questões sociais mais difíceis de lidar e romper devido à sua relação estrutural com a sociedade. É necessário prestar atenção aos silêncios no currículo e questionar sobre a quem o silêncio serve. O silêncio sobre a questão racial no currículo pode ser considerado algo tendencioso, pois ele consiste em um campo de disputas e de dissimuladas relações de poder.

Ao falar sobre suas ações concernentes às relações étnico-raciais, a professora Adriana destaca que busca nutrir suas experiências com uma variedade de estudos. Destaca que pesquisa sobre "literatura negra, literatura africana e literatura afrocentrada" com o intuito de melhorar

sua capacidade de contar histórias, o que comprovadamente é uma técnica de ensino eficaz para públicos de diferentes identidades e faixas etárias. Além do exercício da oralidade, estimula o exercício da memória, algo característico da cultura africana e indígena. Além dessa prática, a professora Adriana procura promover discussões com as crianças por meio da experiência das rodas de conversa, algo que coincide com o que indica o documento “Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais” (BRASIL, 2006).

Por sua vez, o trabalho da professora Pilar enfatiza elementos culturais como música negra, artistas negros, manifestações culturais e artísticas. Seu objetivo é demonstrar que falar sobre negros não significa apenas falar sobre escravidão, portanto, algo ruim, carregado de violência, que leva, apenas, à associação da vida dos afro-brasileiros à história de sofrimento e humilhação. É preciso ir além do que normalmente se faz ao trabalhar com alunos em temas específicos. Por exemplo, é necessário ir além da mera descrição da escravidão. Para trabalhar sobre o negro, é necessário ter consciência histórica e política da diversidade, trabalhar para fortalecer identidades e direitos, e promover ações educativas para combater o racismo e a discriminação (BRASIL, 2004).

Ao adotar essa perspectiva, o trabalho da professora Pilar envolvendo relações étnico-raciais não se limita a um mês ou a uma data específica. Faz parte das suas iniciativas, a atenção à continuidade das ações assim como também o compreende a professora Edite. Segundo a qual, "não é com um mês do ano que a gente vai desconstruir todo o ideal racista e de que ser negro é ser inferior, do dia pra noite" (Professora Edite). A docente declara que busca envolver os alunos com a cultura africana e afro-brasileira por meio do uso de livros e sequências de aulas planejadas para esse fim ao longo do ano.

No entanto, é possível que as professoras negras se afastem, pelo menos por um período, do perfil de buscar abordar questões de etnicidade em suas aulas. A professora Manuela diz que sempre incentiva os alunos a discutir questões de identidade em suas aulas, especialmente, nas turmas de segunda série do ensino médio quando trabalha o tema escravidão. Igualmente o faz nas turmas de terceira série do ensino médio, ao trabalhar sobre as teorias e políticas de branqueamento do século XIX e início do XX. Além desses momentos específicos, a professora cita o trabalho conjunto com a professora de Língua Portuguesa por meio de atividades com músicas do grupo Racionais MC's. Ao final, ela diz: “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 gestão escolar deve ser responsável por determinações sobre a prática docente, a exemplo da definição de temas e métodos para o trabalho em sala de aula? O caminho mais adequado para trabalhar questões de etnicidade seria a proposição de atividades pontuais e centradas no racismo? De acordo tanto com a produção acadêmica quanto com a legislação concernente à temática, a resposta a ambas as questões é “não”.

Conhecimentos e práticas sugeridos pela Lei nº 10.639/2003 devem se configurar como premissa educativa permanente. As práticas docentes no âmbito do combate a preconceitos e discriminação étnico-racial devem ser marcadas pela continuidade. Ainda que não seja a intenção docente, ações limitadas a conteúdos específicos ou a datas comemorativas contribuem tão somente para estereotipar eventos e sujeitos históricos. Professores precisam refletir sobre o seu ofício a fim de rever permanentemente suas práticas de forma sensível, de modo a irem além do tratamento da educação para as relações étnico-raciais como um tema de estudo ou um conteúdo a ser trabalhado em determinado momento do ano letivo. 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 (participantes da pesquisa) foram obrigadas a vivenciar no decurso de suas trajetórias pessoais, escolares e profissionais.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O preconceito e a discriminação étnico-racial condicionaram as trajetórias das professoras participantes da pesquisa. É como se toda a produção de conhecimentos do século XX não tivesse sido suficiente para acabar com a influência de teorias racistas do século XIX e derrubar crenças colonialistas.

Como professoras hoje, mesmo que algumas delas ainda não incluam a educação para as relações étnico-raciais em suas práticas em sala de aula, sua formação e atuação profissional na educação básica demonstram o quão importante é o trabalho para desconstruir o imaginário obsoleto, moralmente indigno e ilegal do racismo. Mesmo passando por isso, as professoras superaram os limites e alcançaram ascensão social por meio de uma carreira profissional na educação.

Discutir sobre a vida pessoal, acadêmica e profissional de professoras negras possibilitou-nos dar visibilidade a histórias de vida marcadas por desrespeito e sofrimentos. Mas, também, permitiu-nos ver suas histórias de luta, superação, resistência, enfrentamentos e sucesso. Essa experiência rica de autoafirmação e superação é essencial para alimentar discussões e ações que promovam e valorizem a educação para as relações étnico-raciais. Isso pode ajudar a reorganizar e redesenhar novas posturas profissionais de todos os que fazem a escola básica. Essa precisa, em seu cotidiano, de vivências que promovam a desconstrução de um imaginário limitante e criminoso (ainda que inconscientemente), sobretudo para crianças e adolescentes. É preciso que, por meio das experiências escolares, os sujeitos conscientizem-se acerca das relações entre diversidade e diferença.

#### 4 REFERÊNCIAS

Azevedo, C. B. (2016). PRÁTICAS ESCOLARES NO ENSINO PRIMÁRIO PÚBLICO BRASILEIRO NO INÍCIO DO REGIME REPUBLICANO. HOLOS, 5, 127–139. <https://doi.org/10.15628/holos.2016.4705>

Azevedo, C. B. (2023). REFLEXÕES SOBRE A DOCÊNCIA PARA UMA ESCOLA/EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE. HOLOS, 2(39). Recuperado de <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/15198>

Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Edições 70, LDA.

Brasil. (2004). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira*. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.

\_\_\_\_\_. (2006). *Orientações, e ações para a Educação das Relações Étnico-raciais*. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

Castro, M. G.; Abramovay, Miriam. (2006). *Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade*. UNESCO.

Cavalleiro, E. (2003). *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. Contexto.

Coelho, W. de N. B.; Silva, C. A. F. da. (2015). Preconceito, discriminação e sociabilidades na escola. *Educere et educare*. v. 10, n. 20, p. 687-705. <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/12606/9020>.

Gomes, N. L. (1995). *A mulher negra que vi de perto*. Mazza Edições, 1995.

\_\_\_\_\_. (2019). *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. 3. ed. Autêntica Editora.

\_\_\_\_\_. (2003). Cultura negra e educação. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n.23, p. 75-85. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XknwKJnzZVFpFWG6MTDJbxc/abstract/?lang=pt>.

Gonçalves, M. A. S. (2005). *Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação*. 8. ed. Papyrus.

Gonçalves, V. L. S. (2007). *Tia, qual é meu desempenho?* Percepções de professores sobre o desempenho escolar de alunos negros. Cuiabá: EdUFMT.

Lüdke, M.; André, M. E. D. A. (2015). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. 2 ed. E. P. U.

Martins, E.; Geraldo, A. das G. (2013). 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, [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1519-549X2013000100005](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1519-549X2013000100005).

Merleau-Ponty, M. (1999) *Fenomenologia da percepção*. Tradução Carlos Alberto R. de Moura. Martins Fontes.

Munanga, K. (2019). *Negritude: usos e sentidos*. Autêntica editora.

Silva júnior, P. M. da; Almeida, R. P. de. (2020). "Cabelo é como pensamento": entrelaçando combates antirracistas pelos fios de cabelo. *Revista Exitus*. Santarém, v. 10, p. 01-25. <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/811/883>.

Souza, N. S. (1990). *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. 2 ed., Edições Graal.

#### COMO CITAR ESTE ARTIGO:

Azevedo, C. B., & Silva Feliciano, L. ATUAÇÃO DOCENTE E VIVÊNCIAS ÉTNICO-RACIAIS DE MULHERES NEGRAS. HOLOS, 4(40). <https://doi.org/10.15628/holos.2024.17423>

#### SOBRE AS AUTORAS

##### C. B. AZEVEDO

Licenciada e Bacharel em História. Mestre e Doutora em Educação.

E-mail: [crislaneazevedo@yahoo.com.br](mailto:crislaneazevedo@yahoo.com.br)

ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0003-3456-0025>

##### L. S. FELICIANO

Graduada em Pedagogia, mestre e doutoranda em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora da rede pública estadual do Estado do Rio Grande do Norte.

E-mail: [luceliafeliciano@yahoo.com.br](mailto:luceliafeliciano@yahoo.com.br)

ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0002-4688-6404>

Editora Responsável: Maura Costa





**Pareceristas *Ad Hoc*:** Marlúcia Menezes Paiva e Valentin Martínez-Otero Pérez



**Recebido 05 de janeiro de 2024**

**Aceito: 12 de julho de 2024**

**Publicado: 01 de setembro de 2024**

