



Docência em devir: Narrativas de professoras de biologia negras¹

*Black female biology teachers:
Narratives from becoming teachers*

*Docencia en devenir:
Narrativas de professoras de biología negras*

Elizabeth de Souza Corrêa²
Universidade Federal Fluminense (UFF)

Nayara Costa³
Secretaria de Estado de Educação de Goiás (SEDUC/GO)

Sandra Escovedo Selles⁴
Universidade Federal Fluminense (UFF)

RESUMO

Este artigo tece reflexões sobre como a identidade racial pode influenciar a construção da identidade docente. Para essa reflexão utilizamos a metodologia e a perspectiva de narrativa autobiográfica por possibilitar registrar os impactos das experiências de vida e da formação, nas práticas profissionais e dos conhecimentos pedagógicos construídos por meio de suas experiências. O material empírico do estudo é constituído pelas trajetórias de vida de uma docente de Biologia negra nos seus primeiros anos de docência e pelo memorial autobiográfico de uma futura docente em Biologia. Foram abordados os atravessamentos da identidade étnica pertinentes à mulher negra e seu despertar para sua identidade racial. Argumentamos em favor da formação docente, de modo geral e, em particular, em Biologia, para aprofundar os modos de intervir em situações de racismo escolar e também para que se formem futuros professores em práticas pedagógicas pautadas de consciência no combate ao racismo.

Palavras-chave: formação docente; professoras negras; narrativas (auto)biográficas; ensino de Biologia.

¹ As autoras agradecem aos integrantes do Grupo de Pesquisa Currículo Docência (CDC), da Universidade Federal Fluminense, pelas contribuições sobre pesquisa narrativa que adensam as ideias que compõem este artigo. Igualmente, agradecem ao CNPq pelos recursos públicos que disponibiliza para o desenvolvimento do projeto de pesquisa: “Narrativas docentes e diálogos geracionais na construção da disciplina escolar Biologia”. Em tempos de políticas que reduzem o financiamento das pesquisas para a Área de Ciências Humanas nesta agência governamental, o agradecimento para publicação deste artigo se une aos atos de resistência a estas políticas que ameaçam o futuro do país.

² Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal Fluminense. <https://orcid.org/0000-0002-4451-1238> E-mail: elizscorea@gmail.com

³ Professora de Biologia da Rede Estadual de Goiás. <https://orcid.org/0000-0002-2008-0509> E-mail: nayaraelisaconceicao@gmail.com

⁴ Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7921-0478> E-mail: escovedoselles@gmail.com



ABSTRACT

This article intends to discuss the way through which racial identity can influence the construction of teacher identity. For this reflection, it has been used the autobiographical narrative perspective and methodology, as it makes it possible to register the impacts of life experiences and training on professional practices, of the pedagogical knowledge constructed through their experiences. The empirical material of this study consists of the life trajectories of a black biology teacher in her early years of teaching and the autobiographical memorial of a future biology teacher. The crossings of ethnic identity pertinent to black women and their awakening to their racial identity were addressed. The article argues about the importance of teacher training, in general and, in biology in particular, to deepen the ways of intervening in situations of school racism and also to prepare future teachers in pedagogical practices guided by awareness in the fight against racism.

Keywords: initial teacher training; black female teachers; autobiographical narratives; biology education.

RESUMEN

Este artículo reflexiona sobre cómo la identidad racial puede influir en la construcción de la identidad docente. Para esta reflexión utilizamos la metodología y perspectiva de narrativa autobiográfica, ya que permite registrar los impactos de las experiencias de vida y la formación en las prácticas profesionales y del conocimiento pedagógico construido a través de sus vivencias. El material empírico de este estudio consiste en las trayectorias de vida de una profesora de Biología negra en sus primeros años de docencia y el memorial autobiográfico de una futura profesora de Biología. Se abordaron los cruces de identidad étnica pertinentes a las mujeres negras y su despertar a su identidad racial. Defendemos la formación del profesorado, en general y, en Biología en particular, para profundizar en las formas de intervenir en situaciones de racismo escolar y también para formar a los futuros profesores en prácticas pedagógicas guiadas por la conciencia en la lucha contra el racismo.

Palabras clave: formación docente; maestras negras; narrativas (auto) biográficas; Enseñanza de la biología.

Introdução

Este artigo é escrito por três mulheres, duas negras e uma branca. Suas experiências se cruzam nos caminhos da formação docente, tensionadas pela história de um passado racista que persiste. Interpelando esse passado, indagamos sobre as possibilidades futuras para a docência em Ciências e Biologia em bases antirracistas. No artigo, registros autobiográficos e biográficos constituem a parte central desta escrita e foram produzidos com o intuito de encarar os dilemas de uma formação docente que supere os valores da branquitude⁵. Segundo Lia Vainer Schucman (2020) os projetos históricos que tiveram início com a colonização europeia – sobretudo em todo o continente americano – forjaram a branquitude, isso é, “um construto ideológico de poder, em que os brancos tomam sua identidade racial como norma e padrão, e

⁵ Utilizamos o conceito de branquitude conforme debatido por Lia Vainer Schucman (2020) e Camila Moreira de Jesus (2012). Segundo essas autoras a problematização do papel do branco nas relações raciais é recente, em especial, no Brasil. A segunda autora faz menção à utilização do termo feita por Gilberto Freyre, mas destaca que é somente a partir dos anos 2000 que o conceito passa a ser explorado no contexto acadêmico. Além de recente, Camila de Jesus enfatiza que o número de estudos ainda é reduzido e, por isso, adverte sobre a necessidade de ampliar seu escopo e seu aprofundamento.



dessa forma outros grupos aparecem ora como margem, ora como desviantes, ora como inferiores.” (p. 50). Concordando com Schucman (2020) de que “as identidades brancas e não brancas têm sido historicamente criadas, recriadas, significadas e redefinidas” com referências cruzadas entre ideias e simbolismos entre os continentes africano, europeu e americano, a construção dessa agenda antirracista é uma urgência para os cursos de graduação, de modo geral e, em particular, para o de licenciatura em Ciências Biológicas, no qual as três autoras deste artigo se encontram envolvidas.

Assim, tecemos reflexões que evidenciam o descompasso dos cursos de licenciatura, em geral, e em particular em Ciências Biológicas, com uma escola pública constituída majoritariamente por crianças e jovens negros, submetidos cotidianamente a experiências racistas. Não se pode deixar de mencionar também as escolas particulares com o seu alunado negro reduzido, mas que vivenciam o racismo diariamente nesse espaço. Ao remexer um passado *dorido* de vivências racistas, uma narrativa biográfica e outra autobiográfica de duas jovens negras são mobilizadas para desafiar as práticas formativas a assumir o compromisso de se definir como antirracista. O emprego de narrativas biográficas/autobiográficas assume centralidade neste estudo, significando, como assinala Christine Delory-Monberger (2012, p. 727), “um duplo heurístico” quando pergunta: “quem entrevista quem na entrevista biográfica?”, pois segundo a autora:

A entrevista de pesquisa biográfica instaura assim um duplo empreendimento de pesquisa, um duplo espaço heurístico que age sobre cada um dos envolvidos: o espaço do entrevistado na posição de entrevistador de si mesmo; o espaço do entrevistador, cujo objeto próprio é criar as condições e compreender o trabalho do entrevistado sobre si mesmo (DELORY-MONBERGER, 2012, p. 527).

Começamos lembrando que, muito frequentemente, as primeiras experiências de racismo ocorrem na infância, sobretudo no espaço escolar, e os/as professores/as muitas vezes não sabem lidar com essa situação. Kabengele Munanga em seu livro “Superando o Racismo na Escola” comenta que, por despreparo, ou até mesmo por preconceitos enraizados, alguns/mas professores/as não sabem lidar com situações de flagrantes de discriminação na escola e nem utilizar esse espaço para discutir a diversidade e conscientizar seus estudantes sobre sua importância e sua riqueza para nossa identidade nacional e também para nossa

cultura. O autor afirma também que alguns/mas professores/as acabam na maioria dos casos praticando a política de avestruz em que se ignora a situação e se finge não ter visto, ou se manifesta o sentimento de pena dos “coitadinhos”. Nessa situação, caberia mostrar que a diversidade e a diferença não são um fator de superioridade ou inferioridade e, sim, de enriquecimento e complementaridade da humanidade. Isso também ajudaria o/a estudante discriminado/a a assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, pois esta já foi negativamente internalizada. Nenhuma instituição que tem a proposta de educar crianças pretas e pardas deve ignorar o racismo, pois as vivências da infância com experiências racistas, sobretudo na educação infantil, são capazes de marcar as crianças por toda a vida, de modo irreparável.

De acordo com Santos (2007, p.41), “é na escola que os alunos exercitam os sentimentos racistas, reelaboram o racismo e reafirmam o sentimento de superioridade pelo fato de serem brancos”. Segundo Barbosa (2002, p.35), “a cultura dominante (eurocêntrica) expressa uma série de discursos, os quais têm como conteúdo concreto a dominação e cuja forma são sentenças hipócritas”. Isto, por certo, expressa como a educação pode atuar na manutenção do *status quo*, afinal é ela que se encarrega de difundir nas escolas e universidades uma sucessão de ideias e compreensões que tanto podem combater o racismo, como podem mantê-lo presente.

O racismo estrutural (ALMEIDA, 2019) tem como uma das consequências o imaginário social gerador da ideia de incapacidade intelectual de pessoas negras. Este imaginário é reforçado pelos meios de comunicação, assim como pelas instituições brasileiras de forma generalizada, as quais, têm o racismo como grande influenciador de suas estruturas, colaborando para a manutenção de estéticas racializadas.

O cabelo crespo é um marcador de identidade étnico-racial e também símbolo de resistência. O uso do cabelo *black power* é uma forma de se posicionar socialmente, expressando uma mensagem de aceitação à ancestralidade e da identidade racial. Ao mesmo tempo, o cabelo crespo é alvo de piadas e ataques racistas, o que acomete em sua maioria as mulheres, afetadas desde a infância. Por isso, durante a construção da sua identidade racial o cabelo se torna uma das primeiras mudanças estéticas. Isso é bem demarcado nas duas



narrativas que este trabalho traz à reflexão. Na primeira narrativa biográfica, assumir o cabelo como ele é significou empoderar-se racialmente, pois o cabelo também afirmou seu posicionamento, ao mesmo tempo em que sua aceitação refletiu na elevação da autoestima de uma futura professora negra.

Autoafirmar-se negro é também um posicionamento político, pois se passa a defender e lutar por questões que abarcam esse posicionamento. Tosta e Alves (2013) definem a identidade negra como uma possibilidade na construção etnicorracial:

A identidade negra é uma das possibilidades no processo de construção da identidade etnicorracial. Para compreendê-la, torna-se necessário levar em consideração a forma como a categoria raça (no sentido sociológico) opera na vida dos sujeitos sociais em relação às hierarquias presentes em instituições sociais como escolas, universidades, mercado de trabalho, mídia, dentre outros espaços. Nesta realidade, negros e negras vivem em um contexto de contradições sociais carregadas de preconceito e discriminação racial, fatores persistentemente presentes na estrutura social brasileira (TOSTA; ALVES, 2013, p.9).

Entendemos, desse modo que a identidade do/a docente/a se constrói por meio das experiências vividas. Cabe dizer que não assumimos o conceito de identidade em uma perspectiva essencialista, mas a utilizamos porque reconhecemos que a identidade negra carrega taticamente a necessidade de se demarcar politicamente em um mundo eivado de racismo. Manter o termo identidade negra não desconsidera as singularidades de cada sujeito e se aproxima da categoria “essencialismo estratégico” defendida por alguns estudos feministas. O conceito é defendido como uma medida que situe as lutas identitárias sem despolitizá-las ou recair em rigidez que desconsidere a diferença, em outras palavras, como coloca Miguel Vale de Almeida (2009, p. 9), “uma *dose útil de essencialismo estratégico*, com uma necessidade identitária e categorial que cria autoestima e espírito de grupo, bem como com uma dose útil de pensamento de crítica cultural radical que ajude a relativizar o peso do carácter historicamente construído das categorias em que nos encaixamos como pessoas.” (grifo nosso)

Com efeito, professores/as negros/as são marcados/as por experiências de cunho racista, corrosivas à sua autoestima, e ter consciência delas pode proporcionar uma compreensão maior das questões étnico-raciais no exercício de sua profissão. Caminhando nesse sentido, ressaltamos a importância do enfrentamento e combate ao racismo, e a

necessidade de pautar tal debate na formação docente para que essa acione as ferramentas necessárias para tal. Esse debate também tem fundamentos legais, pois a aplicação da Lei nº 10.639 de 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, inserindo os artigos 26-A, 79-A e 79-B, passou a exigir que os currículos escolares incluam a obrigatoriedade da temática “História e a cultura dos africanos e afro-brasileiros”. Enfrentar as inúmeras formas de expressão do racismo é um dos desafios na vida do/a docente, fundamental no processo de formação. É importante que o/a docente construa um ambiente de respeito e esse é um papel que independe do seu pertencimento étnico-racial. Tendo em vista a construção de uma educação antirracista, este trabalho tem esta questão como foco central.

Neste artigo, utilizamos a metodologia narrativa (auto)biográficas, pois possibilita refletir a partir das experiências vividas e vivências de cada um, além de proporcionar ao indivíduo a posição de protagonista. O uso de narrativas autobiográficas ajuda a valorizar a singularidade de cada sujeito de pesquisa, e neste trabalho, a trajetória de duas mulheres negras na sua formação e docência que escolheram a Biologia como sua disciplina de referência profissional. Falamos sobre os atravessamentos da identidade étnica relacionada principalmente aos que envolvem a mulher negra e a sua trajetória como docente. Buscamos respostas, a partir do questionamento: Como a trajetória de vida de mulheres negras pode afetar a construção de sua identidade docente?

Assim, trazemos as trajetórias de vida de uma docente negra nos seus primeiros anos de docência e a história de uma futura docente, também negra, para tecer uma reflexão sobre como a identidade racial pode influenciar a construção da identidade docente. Usamos a expressão o devir de professoras negras de Biologia para remeter ao momento em que as duas docentes se encontram. Ainda que saibamos que “devir” é um conceito filosófico que remonta à Grécia Antiga de Heráclito de Éfeso e que se constitui a base para a Filosofia da Diferença, empregamos o termo neste trabalho como uma metáfora para expressar os processos formativos que ambas as docentes atravessam. Associada à ideia de um processo em andamento, de “tornar-se”, é a possibilidade de se recriar, de estar em mudança constante, o que serve de inspiração para nós três entendermos as narrativas que focalizam a docência de



professoras negras e provocar os processos formativos que se espelham unicamente em referências da branquitude. Portanto, o emprego da expressão “devir” expressa muitos sentidos que foram tecidos nas experiências vividas e contadas neste texto, acalentando desejos de que possam inspirar outros sentidos no curso de nossas vidas e nas de futuros professores de Biologia.

1. Racismo, Docência e Pesquisa Narrativa: Potencializando desejos de mudança

Sueli Carneiro (2004) afirma que uma das características principais do racismo é a maneira pela qual ele aprisiona o outro em imagens fixas e estereotipadas, enquanto reserva aos racialmente hegemônicos o privilégio de serem representados em sua diversidade. Segundo Tokarski (s/data, p.5), “o imaginário social, antes de ser a representação de uma sociedade, é a força que cria, que institui normas, valores e símbolos que passam a ser aceitos como verdadeiros e que permitem a criação de um projeto de sociedade”. A autora discorre sobre o imaginário social para correlacionar racismo e experiências educativas:

O racismo existente no imaginário social brasileiro atua no espaço escolar através do discurso de docentes (quando ouvimos o professor dizer “aquele aluno é negro, mas é limpinho”) e discentes (muitos alunos se referem às características fenotípicas de seus colegas negros de forma pejorativa) e da utilização de material didático que não ressalta a importância da participação do negro no contexto histórico, social, cultural e econômico do nosso país (TOKARSKI, s/data p.5).

Nosso cotidiano escolar está baseado no modelo eurocêntrico impregnado do mito da democracia racial, que reforça a negação das questões raciais e estas se tornam fortificadas ideologicamente pela escola e pela sociedade. As limitações e distorções decorrentes desse legado colonizador e o modo confortável como os segmentos privilegiados da sociedade brasileira incorporaram o conceito de democracia racial tornaram o ambiente escolar um ambiente hostil para crianças negras, o que traz por si só severos impactos na vivência educacional dessas crianças. Conforme Cavalleiro (2001, p.146):

A criança negra que passa por constrangimento normalmente não é “acolhida”. [...] A ausência de atitude por parte de professores (as) sinaliza à criança discriminada que ela não pode contar com a cooperação de seus/suas educadoras/as. Por outro lado, para a

criança que discrimina, sinaliza que ela pode repetir a sua ação visto que nada é feito, seu comportamento nem sequer é criticado. A convivência por parte dos profissionais da educação banaliza a discriminação racial.

Refletindo sobre o posicionamento do/a docente é oportuno refletir, como Nóvoa (2017) que viver a profissão de professor/a é assumir posturas, é tomar posição, publicamente a respeito dos grandes temas educativos, é também participar na construção das políticas públicas, além de aprender a intervir como docente. Isso demanda preparação e consciência crítica que deve ser estruturada desde da formação inicial. Portanto, não basta o/a professor/a não ser racista, já que a partir do momento em que ele ou ela compreende todos os problemas que o racismo abarca, é necessário que se aproprie de uma consciência crítica, busque informações e se posicione de modo antirracista. E se não há por parte do/a docente formação, reflexões e estratégias para as intervenções pedagógicas diante de situações como as de cunho racista, isso pode colaborar para o fracasso escolar do/a aluno/a negro. A esse respeito, Munanga (2005) ressalta que:

Apesar da complexidade da luta contra o racismo, que conseqüentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvida que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. [...] Aqui está o grande desafio da educação como estratégia na luta contra o racismo, pois não basta a lógica da razão científica que diz que biologicamente não existem raças superiores e inferiores, como não basta a moral cristã que diz que perante Deus somos todos iguais, para que as cabeças de nossos alunos possam automaticamente deixar de ser preconceituosas. Como educadores, devemos saber que apesar da lógica da razão ser importante nos processos formativos e informativos, ela não modifica por si o imaginário e as representações coletivas negativas que se tem do negro e do índio na nossa sociedade (MUNANGA, 2005 p. 17-18).

Ao entender que as representações coletivas do negro são negativas, constatamos que a identidade também se constrói por meio das interações sociais, pois isto se dá desde a infância por meio das experiências escolares, e até mesmo com as representações da imagem do/a professor/a, que podem afetar positivamente ou negativamente a aceitação da negritude quando os indivíduos são submetidos a situações preconceituosas. Com isso, pode-se afirmar que a identidade racial pode ser influenciada pela prática da docência da professora negra ou professor negro que, ao se identificar racialmente e se autoafirmar, se posiciona politicamente e pedagogicamente frente a suas turmas. Isto inclui a promoção de debates que estimulem a



descoberta e a identificação racial de seus/suas alunos/as, proporcionando a esses a construção racial negra positiva. Deste modo, quando um/a professor/a negro/a se autoafirma, demarcando seu pertencimento racial em seu discurso e em sua postura, isso também reverbera na sua identidade docente, na forma de lecionar e na prática pedagógica. Essa autoafirmação possibilita ações guiadas de consciência no combate ao racismo e remetem à Lei nº 10.639 de 2003 para instituir o ensino da história e da cultura dos africanos e afro-brasileiros como parte integrante dos currículos escolares e, não, como disfarce acessório ou opcional.

Outro ponto que deve ser destacado quando falamos sobre a temática da docência, sobretudo relacionado ao contexto racial, é o de que as/os docentes negras/os precisam publicizar suas vivências: falar sobre sua singularidade e suas subjetividades para se tornarem protagonistas. Uma das maneiras de se tornar protagonistas é explicitar suas vivências, trazendo para a cena as narrativas autobiográficas. As narrativas (auto)biográficas produzem a “biografização da experiência”, como se refere Delory-Monberger (2012, p. 524), não em um sentido genérico que equalize todas as experiências individuais, mas na “interface do individual e do social – que só existem um por meio do outro, que estão num processo incessante de produção recíproca”. Daí a importância de registrar os impactos das experiências de vida e da formação nas práticas profissionais, dos conhecimentos pedagógicos construídos por meio de suas vivências. Deste modo, a narrativa pode conduzir a um processo de reflexão e compreensão da formação docente, potencializando o desejo de mudança e o estabelecimento de compromissos e metas.

Autobiografar-se representa o que Conceição Evaristo (2020) fala sobre “escrevivência”, um caminho que borra a imagem do passado (principalmente das mulheres negras escravizadas que tinham que contar suas histórias para a casa-grande), sendo trilhado por uma autoria negra para incomodar, para a inserção do indivíduo negro e seu fortalecimento coletivo. Escrevivência é uma forma de mostrar para a casa-grande o que nos foi feito e marcar que nosso presente tem consequências estruturais desse passado, conforme define a autora:

uma proposta em que tanto a memória como o cotidiano, como o que acontece aqui e agora, se transformam em escrita. Essa história silenciada, aquilo que não podia ser

dito, aquilo que não podia ser escrito, são aquelas histórias que incomodam, desde o nível da questão pessoal, quanto da questão coletiva. A escrevivência quer justamente provocar essa fala, provocar essa escrita e provocar essa denúncia (EVARISTO, 2020, s/p).

A escrevivência é uma tentativa de gritar as vivências negras que, por tanto tempo, ficaram silenciadas. A narrativa autobiográfica negra é a forma de expor, denunciar, publicizar nossa realidade, nossas dores, nossas conquistas e nossas alegrias. Esse artigo mostra na escrevivência duas narrativas autobiográficas de professoras negras, não mais como objeto de estudo, mas sim contando sua própria história, conforme nos inspira o trabalho de Giovana Xavier (2019).

2. Caminhos Metodológicos: Estabelecendo os passos para materializar desejos de mudança

O ponto de partida deste estudo surgiu através dos questionamentos de uma das autoras em relação às percepções de sua trajetória pessoal e acadêmica, compreendendo os processos pelos quais indivíduos negros são submetidos ao racismo estrutural. Como as vivências e experiências de mulher negra atuam na construção da sua identidade de docente? Como o racismo reverbera nas próprias experiências de vida e no devir de professoras negras de Biologia? Assim, o caminho metodológico se construiu para buscar compreender relações entre a história de vida e sua influência na construção da identidade racial docente de professoras negras.

Como aporte metodológico escolhemos as narrativas autobiográficas, método e perspectiva de investigação qualitativa, porque permitem conjugar sentidos de docência com experiência de vida e, fundamentalmente, tratar da docência de professoras negras para permutar sentidos e produzir outros, visibilizando as singularidades das trajetórias na formação e na docência, conforme destacam Macena e Paiva, (2020, p. 818):

O método biográfico ou das histórias de vida, também conhecido como (auto)biográfico ou das narrativas de histórias de vida, consiste em cada pessoa buscar uma reflexão sobre o seu próprio processo de formação, e a partir disso, compreender as etapas e identificar os momentos que foram formadores no decorrer de sua vida através da narrativa do vivido.



A atividade biográfica estabelece relações e significa a estrutura de representações do indivíduo sobre a realidade que vivenciou e como a percebeu em todo o contexto histórico e social que o atravessa. Nesse ponto é importante demarcar que “essa é, então, a singularidade que a pesquisa biográfica se dá por tarefa apreender, mas não é uma singularidade solipsista, é uma singularidade atravessada, informada pelo social” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p.524).

O caminho metodológico percorrido consistiu em conjugar uma escrita autobiográfica com uma entrevista biográfica para tecer um diálogo inspirador de mudanças. Assim, duas mulheres negras compartilharam suas narrativas em um encontro formal após uma primeira conversa. Esse primeiro contato corresponde ao que Sampaio, Ribeiro e Souza (2018) denominam “conversa como metodologia de pesquisa”, assumida pelos autores como “entrevista narrativa” (p. 7). A entrevista foi realizada por meio da plataforma do Google Meet, com duração de 80 minutos, gravada e posteriormente transcrita. A escrita autobiográfica, sob a forma de memorial, antecedeu a essa entrevista e permitiu rememorar as vivências e experiências e refletir em como elas afetaram o percurso, além de ajudar a levantar diversos questionamentos, tais como: como a trajetória de vida de professoras negras pode afetar a construção de sua identidade de docente?

Essas narrativas são apresentadas nesse artigo de duas formas. Uma delas, em primeira pessoa, compreende o esforço de mobilizar a memória e revisitar experiências soterradas no tempo, provavelmente para abafar sua dor: “A escrita da minha narrativa me proporcionou sentir como se eu estivesse rompendo meus silêncios e rememorando todos os processos que fizeram parte do que eu me tornei” (Elizabeth). A escolha da professora que se biografou, Nayara Elisa, se deu pelo fato de ambas terem se formado na mesma universidade, com os mesmos professores, e terem passado pelo mesmo processo de acesso à universidade pública. Tal encontro foi singular para reconhecer alguns atravessamentos, não apenas em um recorte de gênero dentro da vivência do racismo, mas também pela identidade racial que as aproximou. Assim como se entrelaçam as vidas, neste artigo também se entrelaçam vozes, tempos verbais e pronomes para compor o texto que narra, reflete e se define no devir, entre relatos de sofrimento e de desejos de mudança. A pesquisa biográfica, como afirma Delory-

Momberger (2012, p. 524), reconhece o indivíduo como ser social singular, “para explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência”. Por isso, escrevemos de dentro das narrativas, mas também como se as ouvíssemos para poder contá-las. Misturamos as vozes, as escutas, o estilo de contá-las e de falar com e sobre elas.

A entrevista biográfica com Nayara Elisa permitiu que ela retratasse como foi sua vida escolar desde o ensino infantil. A partir daí, sua narrativa foi fluída, trazendo suas memórias sobre a graduação, o mestrado e sua docência. Posteriormente, essa entrevista foi transcrita e a narrativa de Nayara Elisa é trazida na quarta seção deste artigo, no corpo do texto sem alterações, utilizando aspas. Assim, por meio de uma reflexão sobre as duas trajetórias, o artigo vai ao encontro de outras mulheres negras docentes para buscar respostas aos questionamentos feitos, não apenas para registrar como professoras negras se “tornam” professoras negras, mas também formular outras perguntas que esse investimento proporciona para, afinal, inspirar mudanças necessárias na formação inicial.

3. A narrativa autobiográfica de uma futura professora negra

Nascida e criada na Baixada Fluminense, no final dos anos 1980, peguei a era em que toda menina, ou a maior parte, desejava ser uma paqueta. Já naquela época eu questionava o fato de nenhuma das paquetas ter a minha cor; minha mãe nunca soube me responder.

Estava chegando a primavera e na escola particular onde estudei as séries iniciais da educação infantil faziam um teatrinho de boas vindas da primavera para toda a escola e os familiares assistirem. A princípio eu era uma das diversas flores do jardim, enquanto um menino e menina da turma escolhidos pela professora passavam regando as flores, eles eram os únicos que tinham fala. O menino escolhido era o que todas as meninas achavam lindo e a menina, “a mais bonita” da turma, branca, cabelo liso, castanho claro, quase loiro. Na última semana, decidiram tirar a menina e substituir por outra, e eu nem imaginava que eu pudesse ser escolhida e, pela primeira vez, por volta de 4 anos, fui protagonista ao lado do



menino “mais bonito” da turma. Minha professora era uma mulher negra que sempre me elogiava e me abraçava, e que também era a dona do colégio. Era sempre acolhedora, talvez ela nem tenha ideia do quanto esse dia significou para mim.

Pouco depois, com 6 anos, nos mudamos e entrei em outra escola da cidade em que fomos morar e nela eu presenciei uma das cenas mais frequentes e humilhantes do meu cotidiano. A dona do colégio, que também era minha professora, ainda utilizava métodos de uma educação mais conservadora e muitas vezes éramos colocados à frente da turma quando errávamos uma pergunta. Um aluno era alvo da professora e toda semana tínhamos que cantar para ele uma música que chamávamos de orelha de burro, um menino tímido, magro, negro, quase não o ouvíamos falar. No ano seguinte, chegou um menino mais velho, estava atrasado em relação à série, a professora tentou fazer o mesmo com ele, mas ele era destemido demais, não permitia que isso acontecesse.

Aos 9 anos, fui para uma escola maior. Eu ficava na segunda fileira, atrás de mim ficava uma menina que me beliscava todos os dias. Lá eu tinha duas amigas negras que também eram beliscadas pela mesma menina. Minha mãe decidiu me colocar em outro colégio particular, conceituado na região, e lá eu fiz muitos amigos. Não lembro de ter sofrido racismo pelos meus colegas de classe, mesmo sendo uma das poucas negras da turma. Nos dois últimos anos do ensino fundamental uma professora começou a me perseguir. A menina que me beliscava no outro colégio foi para esse em que eu estava, começou a se aproximar de mim, já que eu era a única que ela conhecia, se tornou uma amiga, a princípio por interesse. Apresentei aos meus amigos, e ela sentava ao meu lado, falava alto, conversava muito durante a aula. Eu era muito tímida, de fala baixa, concentrada, mesmo assim a professora me culpava pelo falatório da sala, me chamava de sonsa. No último semestre do ensino fundamental, em uma das provas, que era de consulta, ela me constrangeu, pegou meu caderno com raiva dizendo, aos gritos, que eu era “malandra”, pelo fato de ter trechos da gramática colados no caderno, sendo que meus colegas brancos também tinham.

Depois disso, decidi sair da escola particular e estudar para a prova dos colégios técnicos federais. Eu já tinha ouvido falar, há anos atrás, sobre essas escolas. Convenci meus pais a me tirarem daquela escola. Passei um ano estudando até que passei para duas escolas e optei pela que primeiro apresentou o resultado. Depois de sair do colégio particular, amigos

me diziam que a professora ainda chamava pelo meu nome quando ouvia o falatório na sala. Daí, um dia em que já estava estudando na escola federal, encontrei a professora em uma loja próxima do colégio antigo e ela veio até mim perguntar o que eu fazia ali e onde eu estava estudando. Quando falei, ela claramente surpresa me perguntou como eu havia conseguido, daí disse que foi através do estudo e fui embora.

Em 2009, iniciei a graduação na Universidade Federal do Rio de Janeiro, acessando-a pelo vestibular para Ciências Biológicas. Na graduação, alisei meu cabelo, passava prancha para que ficasse bem esticado, usava lentes de contato. Desde a infância somos condicionadas a achar que o nosso cabelo e os nossos traços não são bonitos, isso cada vez mais reforçado pelos meios de comunicação, que acabam por ajudar a promover o auto-ódio e a baixa autoestima de quem está fora do padrão imposto. Assim utilizo da afirmativa de bell hooks (2005, p.2):

Dentro do patriarcado capitalista – o contexto social e político em que surge o costume entre os negros de alisarmos os nossos cabelos -, essa postura representa uma imitação da aparência do grupo branco dominante e, com frequência, indica um racismo interiorizado, um ódio a si mesmo que pode ser somado a uma baixa autoestima.

Ao longo da graduação, resolvi parar de alisar o cabelo e iniciei o processo de transição capilar, cortei o cabelo e passei a utilizar tranças. Logo depois, assumi o *black power*, parei de usar lentes e passei a usar óculos. Tomei a decisão de me transferir para a Universidade Federal Fluminense (UFF); saí de uma universidade federal para outra. Ao me transferir para esta universidade, em 2011, tive o impacto de ser a única negra de pele retinta da maior parte das turmas das disciplinas por que optei. Ainda que na primeira universidade o curso de Ciências Biológicas fosse, no meu tempo, majoritariamente branco, e apesar de em toda minha vida escolar eu ser uma das poucas negras da turma, na outra universidade era extremamente desconfortável essa ausência.

Na época em que entrei na universidade ainda não tinha se iniciado a seleção de entrada de alunos pelo ENEM e nem havia as políticas de cotas. Nas primeiras semanas, eu ouvi um colega de classe falar com outro que achava que a senzala ficava no Campus do Gragoatá acredito que essa fala foi direcionada a mim. Fiz praticamente todos os trabalhos



sozinha, pois não tinha dupla, grupo, que eu pudesse entrar, ou o próprio grupo me excluía das reuniões, das conversas. Fui cada vez mais me isolando, me silenciando até que quase ninguém mais me percebia, e eu me sentia muitas vezes intelectualmente incapaz.

Todo trabalho que precisava apresentar, eu faltava, pois eu passava tão mal a ponto de ter crises de ansiedade tão intensas que não me permitiam chegar até a sala. No final do semestre, eu já tinha evoluído para um quadro de depressão, pensei em abandonar a graduação diversas vezes, mas não queria desapontar os meus pais e familiares. bell hooks (2019, p.47), tomando como referência o contexto estadunidense, fala sobre a autossegregação:

Toda pessoa negra consciente de que foi “o único” em um ambiente predominantemente branco sabe que tal posição é em geral convidativa para ouvir narrativas racistas, rir de piadas sem graça, ser submetido a várias formas de assédio racista. E a auto-segregação parece particularmente intensa entre estudantes universitários negros que foram criados com privilégios materiais em ambientes majoritariamente brancos, onde foram socializados para crer que o racismo não existe, que nós todos somos apenas seres humanos — e então, de repente, deixam seus lares e entram em instituições e vivem a experiência dos ataques racistas. De modo geral, eles estão despreparados para confrontar e desafiar o racismo branco, e com frequência buscam o conforto de estar apenas com outros negros.

No período seguinte, com a entrada de alunos pelo ENEM na UFF para a qual me transferi, o cenário começou a mudar. Foi então que comecei a ver estudantes negros com mais frequência. Alguns professores diziam que com a entrada pelo ENEM a qualidade do ensino cairia, alguns estudantes antigos reproduziam o mesmo discurso, o fato é que para mim isso pouco importava naquele momento, pois eu estava vivendo algo maior e, cada vez que eu via um aluno negro no curso e no Campus do Gragoatá, eu me sentia feliz. Comecei a frequentar aulas nesse Campus do Gragoatá, no qual predominam os cursos da área de ciências humanas e onde encontrei mais alunos negros transitando por aquele espaço: passei a me sentir parte dele. Comecei a frequentar palestras, debates, me incluí em um núcleo de alunos negros dessa universidade, tomei conhecimento de autores negros e assim fui me empoderando. Participei através do coletivo de um Encontro Nacional de Estudantes e Coletivos Universitários Negros, em 2016, por 3 dias, o que se mostrou muito potente e significativo na minha vida. Foi lá que eu me fortaleci enquanto indivíduo e mulher preta, tive contato com muitas pessoas, muitas histórias parecidas com a minha, fiz amizades, fui munida

de muito conteúdo teórico e esse encontro foi o ponto de partida para início de muitos questionamentos relacionados principalmente ao meu papel social no enfrentamento e combate ao racismo.

Depois de ter passado por algumas greves e afastamentos, por problemas pessoais, concluí a graduação no bacharelado no início de 2017. Durante esse período refleti sobre minhas percepções da trajetória pessoal e das vivências durante meu processo de formação acadêmica, foi quando decidi dar continuidade à minha formação com a licenciatura. Nesse período, engravidei e me tornei mãe de uma menina, tranquei a matrícula no curso de licenciatura e fui viver a maternidade. O fato de refletir sobre minhas vivências, principalmente no ambiente educacional, me fez pensar sobre minhas expectativas e preocupações quanto a ela. Pensar que pouca coisa mudou e que ainda temos que lidar com as mesmas situações, e que o racismo continua afetando a vida de nossas crianças negras, é perturbador.

Em 2020 retornei ao curso e decidi estudar sobre racismo no ambiente escolar. Abordar essa temática é reavivar dores e experiências negativas, porém acredito que esse estudo pode contribuir na construção da identidade docente e, principalmente, na minha própria. A partir dessa decisão, venho refletindo sobre minhas perspectivas de futura docente e sobre qual o meu papel como docente no enfrentamento e combate ao racismo. Acredito que minha vivência e identidade pessoal de gênero, classe e raça sejam importantes para o enfrentamento dos desafios que encontrarei no contexto escolar, além de contribuir na construção de minha identidade de docente.

A partir de perspectivas futuras de docência trazidas pelo investimento de escrever esse memorial, trago também para a reflexão a narrativa de uma professora negra que está enfrentando os primeiros anos de docência como professora da rede pública. Ela, como eu, se formou na mesma universidade e no mesmo curso. Ela chegou em 2009 e eu, no final de 2011, compartilhamos histórias que em muitos pontos convergem, passamos pelo processo de conscientização e aceitação do nosso pertencimento racial e hoje nos afirmamos como mulher preta.



4. Fragmentos da história de vida de uma professora negra de Biologia em seus primeiros anos de docência

Nayara Elisa, nascida e criada em Anápolis, no interior de Goiás, na década de 1990, era quase sempre a única negra da sala, estudou a vida escolar inteira em escolas particulares. Sofreu com o racismo, principalmente por seus colegas de turma. Os insultos e apelidos eram frequentes, mas como era uma criança que não reagia da forma que era esperada, acabava voltando para casa chorando. Sua mãe estava sempre indo ao colégio para cobrar uma solução da direção.

Nayara Elisa fala a respeito das primeiras lembranças sobre sua vivência educacional, por volta de seus 11 anos; relata as ofensas praticada por um garoto de sua classe, ressaltando um momento em particular, após reclamações feitas pela mãe à escola, e o quanto isso marcou sua vida: “Tinha um menino que me insultava tanto, que eu nunca esqueci o nome dele, eu estava na quinta série, um dia ele chegou na escola com marcas de agressões e me disse: ‘Olha o que você fez!’. Os pais eram muito agressivos, talvez por isso a escola blindasse tanto ele, tentando resolver sem seus pais. Hoje, eu sendo professora, entendo esse posicionamento da coordenação, mas na época eu lembro que eu senti uma alegria enorme, porque era como se eu estivesse sido vingada, sabe coisa de criança? Há pouco tempo, ele tentou me adicionar nas redes sociais e eu não aceitei, tem coisas que marcam muito a gente, e isso é muito louco, porque se a gente não trata, vira exatamente o que está acontecendo: eu não saber lidar com essa coisa do passado, e a pessoa é outra também, mas às vezes acontece de não sabermos bater de frente com algumas coisas que a gente viveu”.

Em 2002, ela mudou de escola e lá continuou sofrendo com o racismo, relata que foi um dos piores momentos de sua vivência escolar, se sentia ainda menos acolhida pelos professores do que na outra escola, talvez pelo fato de que, na outra, todos a conhecerem desde muito pequena. Nessa escola ficou apenas 1 ano, os insultos se davam em relação aos seus traços, cabelo e corpo. As ofensas e a difamação tomaram uma proporção tão grande que uma professora na tentativa de repreensão entrou na sala, falou sobre racismo, mas vinculando o nome da aluna, expondo a situação e ameaçando-os, dizendo que o pai dela poderia processá-los. Nesta época seu pai já havia se aposentado do militarismo e estava advogando,

entretanto, a forma com que essa professora tentou lidar com essa circunstância acabou prejudicando mais a vivência dela na escola. Além disso, depois que alguns professores tomaram conhecimento do que estava acontecendo passaram a tratá-la como “coitadinha”: “Acho que os professores achavam que eu era bolsista, essa coisa de achar que todo preto é pobre”.

Em 2005, Nayara Elisa iniciou o Ensino Médio em outro colégio, na época considerado a melhor escola da cidade de Anápolis e uma das mais caras. Esta escola era regida por uma família preta, hoje ela tem essa consciência, mas na época não foi algo significativo. Lá, ela não lembra de ter sofrido o que sofreu na infância e na pré-adolescência e diz ter sido uma das melhores experiências escolares, até mesmo em termos de amizade. Relata que, apesar de a escola ser regida por pessoas pretas, não sabe se elas tinham essa consciência, já que na escola não havia nenhum debate, nada relacionado à questão étnico-racial, tampouco existiam muitos alunos negros, apesar de ter mais do que nos outros colégios em que estudou. “Lá eu não estava mais sozinha, lá eu tinha uma amiga preta, apesar de ainda não termos essa consciência racial”.

Apesar desse sentimento de reconhecimento e pertencimento coletivo, nessa escola Nayara Elisa continuava sendo preterida em relação às suas amigas brancas: “Ao mesmo tempo que essa escola tenha sido muito boa para mim, lá a solidão da mulher negra era muito presente. Enquanto minhas amigas eram disputadas, eu não vivia isso, eu nem era escolhida”. O menino que quis “ficar” com ela no Ensino Médio, era alguém que nenhuma menina queria ficar, porque ele era taxado como louco por fazer tratamento psiquiátrico, algo não tão difundido como hoje.

Em 2009, ela entrou na Universidade Federal Fluminense por meio do vestibular, optou pelos vestibulares do Rio de Janeiro, pois não tinha nenhuma pretensão de fazer a graduação em seu estado natal, Goiás, por achar que precisava sair de sua bolha social. Atualmente, ela atribui à pessoa que ela ter vivido essa experiência. Seu início na graduação foi na licenciatura e, depois, no bacharelado. Na graduação, também era preterida. “Na graduação não foi muito diferente, essa história do escolher e não ser escolhida. O primeiro cara com quem eu fiquei na universidade foi transferido de uma universidade do Espírito



Santo para o Rio de Janeiro, para fugir dos pais que descobriram que ele era gay. Daí, assim que ele chegou na universidade quis passar a ideia de hetero e ficou comigo na frente dos outros alunos, mas de um dia para o outro nem olhava mais na minha cara. Na universidade, eu tive uma amiga negra, mas não tínhamos essa consciência, conhecimento mesmo teórico, tínhamos também uma amiga branca padrãozinho que todos queriam ficar. Inclusive o cara que ficou comigo, o que era transferido do ES, quis ficar com essa minha amiga branca. A gente começa a achar que o problema é com a gente, se culpa, daí, depois de um bom tempo, descobri a história, acredito que ele também estava em conflito, daí parece que essas histórias de rejeição se repetem, seja no ensino Médio, na graduação”.

Na época em que Nayara Elisa e eu cursamos Ciências Biológicas, na universidade não tínhamos muitas referências, nem professores/as negros/as, talvez tenhamos tido um ou dois professores pretos em toda graduação, tanto no bacharelado quanto na licenciatura. Também não tínhamos no curso nenhuma discussão relacionada a questões étnico-raciais. Nayara Elisa iniciou o curso de mestrado também na mesma universidade em 2015 e finalizou em 2017. Ainda assim, no mestrado não teve nenhum/a professor/a preto/a. Ela só foi ter contato com esses debates no mestrado, e o primeiro evento no qual participou sobre questões étnico-raciais foi em 2016, durante seu curso. Nayara Elisa passou a buscar sua identidade racial e então a se posicionar como mulher preta. “Eu me considero uma mulher preta há muito pouco tempo, eu sempre soube que era preta, a sociedade vai sempre tratar a gente como tal. Muita coisa eu sofri sabendo que eu era uma pessoa negra, mas não querendo ser. E depois de 2016 e 2017, a consciência disso aumentou, porque a gente abarca outras coisas para nosso conhecimento na fase adulta”.

Em 2018, Nayara Elisa passou em um concurso para lecionar em uma escola na cidade de Luziânia, no interior de Goiás, e, em 2019, voltando ao Estado de onde partira dez anos antes, tomou posse e passou a lecionar lá desde então. Segundo ela, Luziânia é uma cidade com uma forte herança escravocrata, na qual o racismo ainda opera fortemente e isso se torna um confronto diário. A escola em que leciona é considerada referência entre as escolas, mas, apesar de pública, é uma escola elitizada, com um grande número de alunos brancos, muitos vindos de família de boa situação financeira. A sua chegada foi impactante para toda a escola, muitos alunos negros a viram como referência, ela percebeu que muitos iniciaram o processo

de transição capilar. “É a professora preta, vinda do Rio de Janeiro, com cabelo black power, e a única com mestrado. Quando eu cheguei foi a escola inteira passando por transição capilar, foi um atrás do outro [...] Aqui foi muito massa, com os alunos. Eu e o professor de História, fizemos uma eletiva para os alunos sobre escrita autobiográfica e slam e tratamos vários assuntos, como homofobia, racismo [...] apresentamos Djamila Ribeiro, Conceição Evaristo, Jarid Arraes e levamos isso tudo para a [disciplina] eletiva. Então, os meninos que já vinham num processo de se descobrir e se colocar, só deslancharam. Vimos um monte de meninos e meninas se colocando como pessoa preta, verbalizando o racismo do dia a dia, eles contaram muita coisa e a gente também, porque também somos pretos.”

Terminamos essas narrativas trazendo a definição de Cantaluze Lima (2005) sobre a concepção da identidade docente, a qual nossas reflexões e pensamentos estão alinhados: “uma identidade social, que afirma a docência como profissão e o professor como um profissional produtor de saberes e conhecimentos que mobiliza e constrói ao longo de sua trajetória pessoal e profissional” (p.20). A identidade de Nayara Elisa vai sendo forjada à medida que aprofunda estudos e processos de socialização na negritude. Isso também significa não só reconhecer-se produtora de saberes na profissão, mas também reconhecer-se mulher, negra e professora para reler seu passado e inspirar outros futuros.

Considerações Finais

As narrativas de duas mulheres negras mostram determinadas vivências que, na escola, são parte de um processo de construção da identidade racial, podendo impactar de forma positiva ou negativa a vida de um indivíduo negro. Geralmente, é na escola que acontecem as primeiras experiências de racismo, e isso é evidenciado nas narrativas da Nayara Elisa, praticada pelos próprios colegas de turma, tanto quanto no memorial autobiográfico que mostra o racismo de professores e, em menor grau, dos colegas de turma. Em ambas as narrativas não houve nas escolas respeito às diferenças raciais nem tampouco alteridade; as instituições que deveriam proporcionar um ambiente de socialização, mostraram-se espaços de perpetuação do racismo. Se, por um lado, faltaram intervenções



responsivas promovendo um diálogo frente à queixa da criança no que se refere à questão racial, por outro, muitas vezes, tal ausência pouco ou nada ajudou as meninas negras a se defenderem das agressões e das injúrias raciais. Como Munanga (2005) comenta, alguns/mas professores/as não sabem lidar com essas situações e, não estando preparados adequadamente, ao invés de desconstruírem atitudes racistas, eles e elas acabam reforçando-as. Isso pode ser constatado na narrativa de Nayara Elisa quando uma docente, ao tomar conhecimento da situação que estava enfrentando, tentou repreender os alunos, discutindo o racismo em sala de aula, mas se utilizando do ocorrido como exemplo. Ao expor esta aluna, deu-se o efeito contrário ao que a professora esperava, provocando uma compaixão inadequada em alguns professores e a intensificação do racismo por parte dos alunos/as.

Podemos pensar que, no caso de Nayara Elisa, os professores não sabiam como enfrentar tais circunstâncias. Brancos ou negros, mesmo que sensíveis ao sofrimento da aluna negra, não possuíam orientação mais propícia para se contraporem ao racismo entre os estudantes. Ou, talvez, guardassem sua porção racista sem questioná-la devidamente. Por sua vez, ainda mais grave, no relato autobiográfico de Elizabeth, a própria docente era responsável por causar constrangimentos por meio de suas perseguições e colocações, tentando enquadrar no imaginário social destinado às pessoas negras, acusando aluna de “malandra” na frente da turma, ou quando ela expressa surpresa ao saber que essa mesma aluna “malandra” havia passado em um concurso muito disputado e estava estudando em uma escola federal.

De acordo com Barbosa (2002, p.24), “o estado de violência profunda corresponde no plano individual à destruição do outro, que na cultura dominante jaz coisificado, considerado incapaz de um ato criador ou de iniciativa própria”. Os docentes podem reproduzir os preconceitos existentes na sociedade, respaldados por seu imaginário social ou por suas próprias concepções racistas, trazendo tensões e sofrimentos nas relações sociais, inferiorizando e desqualificando pessoas negras em função de sua cor e raça. Assim, a despeito de todo racismo individual – internalizado no racismo institucional, que por sua vez expressa o racismo estrutural, conforme discorre Almeida (2019) – cabe perguntar sobre a responsabilidade da formação inicial: em que medida os currículos das licenciaturas são fonte de reprodução de práticas racistas?

Compreendendo que a representatividade negra pode atuar na construção de identificação positiva e, dada sua importância, é urgente que universidade e escola se comprometam para admitir o protagonismo negro, pois é preciso enxergar pessoas negras na escola, na universidade, na ciência e isso não diz respeito apenas a os/as alunos/as negros/as. Os/as alunos/as brancos/as precisam entender que esses espaços não pertencem exclusivamente a eles ou a elas, e os/as alunos/as negros/as precisam entender que podem ocupar esses lugares. Nessa direção, encontra-se a representatividade na professora negra do ensino infantil que também era dona do colégio, conforme a narrativa autobiográfica registra. Além disso, o fato de essa professora ter escolhido uma menina negra como protagonista principal de uma peça no meio de outras crianças brancas é algo que proporcionou, de outro lugar sempre negado, uma experiência singular de negritude, conforme fala Elizabeth no seu memorial: “Imagino que para minha professora isso tenha tido um significado importante, mas não sei se ela tinha a consciência do quanto esse movimento seria impactante na minha vida. Obviamente, para as crianças brancas que estavam ali comigo atuando na peça, não sei de que forma este fato as impactou”.

Para a Nayara Elisa, a primeira representação de docentes negros se deu no ensino médio. A escola era regida por uma família negra, mas apesar de nunca ter assistido debates, ou posicionamentos que demarcassem uma consciência racial, nesta escola ela não vivenciou o racismo de forma explícita. Entretanto, cabe refletir sobre essa representatividade negra, pois o fato de terem negros em posições de gestão, provavelmente tenha afetado a vivência de Nayara Elisa nesse espaço, contribuindo para naturalizar a presença de negros, mesmo sendo um espaço predominantemente branco e cotidianamente interdito aos/as negros/as.

As duas narrativas destacam que, na época em que ambas cursaram a graduação em Ciências Biológicas na Universidade Federal Fluminense não existia uma proposta curricular que incluísse um plano de formação sobre a temática étnico-racial. Certamente, esse silenciamento não só deixa de contribuir para os saberes pedagógicos, como reforça o apagamento dos/das estudantes que os/as futuros professores/as que ali se formavam encontrarão em suas turmas. Sendo assim, ressalta-se a importância de um debate explícito



nos processos formativos para a constituição de práticas docentes antirracistas, isso tanto na dimensão inicial, quanto na continuada.

Outro destaque nas duas narrativas é como o cabelo contribuiu para a construção das identidades das duas como mulheres negras, a partir do momento em que ambas entenderam a necessidade de romper com os padrões estéticos brancos e se autoafirmaram pretas. Desde cedo, quantas mulheres negras são submetidas a procedimentos, como o alisamento do cabelo, na tentativa de se enquadrar ao padrão estético branco normativo, e isso é muito comum nas histórias de mulheres pretas na busca por aceitação. O cabelo é um grande marco identitário, como narrado na vivência da Nayara Elisa, que, ao chegar na escola, como docente, com o *black power* compondo seu posicionamento, passou a afetar a vida dos/das estudantes e de toda a escola, gerando descobertas e autoafirmação de seus/suas alunos/as negros/as.

Sabemos que nossas experiências influenciam o nosso modo de pensar e agir, podendo influenciar o posicionamento também em sala de aula, por isso as experiências pessoais vividas por mulheres negras, contribuem para a formação da sua identidade étnico-racial com reverberações em suas vidas profissionais. Apoiada na afirmativa de Lemos *et al.* (2017, p.10), “A busca pela construção de sua identidade, advém das inquietações de mulheres negras que se entendem como sujeitos sociais, atores e autores de sua história, que buscam o protagonismo para construir e narrarem suas histórias, sendo centro e, não mais, meio para o protagonismo alheio”, defendemos que as histórias de vida de professoras negras, sua consciência racial e sua autoafirmação como mulher negra em conjunto, promovem uma prática guiada de consciência no combate ao racismo, refletindo na sua prática pedagógica. Isso fica evidente nas ações de Nayara Elisa em sua prática docente e são inspiradoras para tantas demais.

As experiências de docentes negros e negras são distintas das experiências dos/as docentes brancos/as, pois estes não sentem ao longo da vida a racialização que um indivíduo negro sente. Tal distinção não é trivial e não pode ser negligenciado pela formação docente. De acordo com Thomaz (2018, p.5), esse fenômeno ocorre por “não ser necessário ao branco reivindicar-se racialmente, pois a sua raça compõe os padrões de normalidade da sociedade, sendo assim, o branco não é visto como um sujeito racializado, mas somente e simplesmente

como um sujeito”. Contudo, o/a professor/a, independentemente de sua cor, deve realizar um duplo movimento de ativismos e de formação, investindo no conhecimento e no preparo necessário para intervir ao se deparar com situações de racismo. Ao lado disso, é fundamental que o/a docente saiba a importância de se trabalhar com os/as alunos/as essas questões. O desafio também significa construir uma agenda antirracista no currículo da licenciatura em Ciências Biológicas para que ela abandone os privilégios da branquitude, reveja seus conteúdos eurocêntricos e reconheça a negritude do alunado dos professores e das professoras que forma.

Sendo assim, a escrita desse artigo cruza e aproxima experiências, recoloca questões para instituições educativas que têm a seu encargo formar brancos/as e negros/as em bases de justiça social. Nessa escrita, nossas vozes se fazem ouvir juntas porque pretendem enunciar de dentro das vivências de futura professora, de professora e de formadora de docentes de Biologia numa universidade federal. Por um lado, a narrativa autobiográfica que trazemos neste artigo remexe com um passado soterrado: “me proporcionou falar sobre algumas situações que eu nunca tinha dito a mais ninguém, um trabalho que me emocionou” (Elizabeth). Por outro, a narrativa biográfica da segunda autora também registra uma história de resistência, de luta, de resignificação e de busca incessante de conhecimento e fortalecimento da identidade de mulheres negras e docentes. Egressas do curso de licenciatura em Ciências Biológicas trazem suas histórias para colocá-las no centro da discussão formativa, tendo como horizonte um futuro menos penoso para as futuras gerações, comprometendo institucionalmente a universidade e os/as formadores/as. Um horizonte no qual todas nós três nos encontramos em *devir*.

Se nos resta perguntar à comunidade universitária por quanto tempo ela ainda vai ignorar a diferença, já se pode anunciar que seus dias estão contados. Outra universidade é possível e a resistência ao racismo, e a todos os tipos de preconceitos, já está em curso. As narrativas biográficas e autobiográficas são vidas que se contam, são modos de construir resistências e de operar deslocamentos de velhas certezas por dentro das estruturas. Ao admitir que a docência é um “tornar-se”, incorporar narrativas docentes como parte do currículo da licenciatura em Ciências Biológicas provoca essa docência *em devir* para outros



professores e outras professoras negros e negras. Se aceitamos, como propõe António Nóvoa há quase 30 anos, que “Esta profissão [docente] precisa de se dizer e de se contar” (1992, p. 10), certamente, falta também a ela e a seus processos formativos incluir a escuta das narrativas de racismo e se comprometer na construção de outro futuro social.

Referências

- ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. 1. ed. São Paulo: Editora Jandaíra, 2019. 256 p.
- BARBOSA, W. N. **Cultura Negra e Dominação**. 1. ed. Unisinos. Brasil, 2002. 132 p.
- BRASIL, **Lei nº 10.639/2003**, de 09 de janeiro de 2003. Dispõe sobre a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da presença da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”.
- CARNEIRO, S. Negros de pele clara por Sueli Carneiro. **Portal Geledés**, 04/05/2004. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/negros-de-pele-clara-por-sueli-carneiro/> Acesso em: 20 abr.2021.
- CAVALLEIRO, E. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, E. (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141- 160.
- DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. Tradução Anne-Marie Millon Oliveira. **Revista Brasileira de Educação**; v.17, n. 51, p. 523- 536. set./dez. 2012.
- EVARISTO, C. A escrevivência serve também para as pessoas pensarem. **Itaú Social Notícias**. 9 de novembro de 2020. Disponível em <https://www.itausocial.org.br/noticias/conceicao-evaristo-a-escrevivencia-serve-tambem-para-as-pessoas-pensarem/> Acesso em: 29 mai.2021.
- HOOKS, b. Alisando nossos cabelos. **Revista Gazeta de Cuba** – Unión de escritores y Artista de Cuba, janeiro-fevereiro de 2005. Tradução do espanhol: Lia Maria dos Santos. Retirado do blog coletivomarias.blogspot.com/.../alisando-o-nosso-cabelo.html. Acesso em: 18 abr.2021.
- HOOKS, b. **Olhares negros: raça e representação**. 1.ed. São Paulo: Elefante, 2019. 356 p.
- JESUS, C.M. Branquitude X Branquidade: Uma análise conceitual do ser branco. Bahia, 2012. **III EBECULT**. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/ebecult/wp-content/uploads/2012/05/Branquitude-x-branquidade-uma-ana-%C3%83%C3%85lise-conceitual-do-ser-branco-.pdf>. Acesso em: 20 jul.2021
- LEMONS, A. S. *et al.* Como a mulher negra é vista na cultura brasileira? Bahia, 2017. **V Seminário Internacional Enlacando Sexualidades**. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enlacando/2017/TRABALHO_EV072_MD1_SA24_ID975_20062017000621.pdf. Acesso em: 18 abr.2021.



LIMA, C. **A Identidade Docente no Ensino Técnico: as marcas do saber-ser, do saber-tornar-se professor.** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

MACENA, F. N.; PAIVA, É. L. O método (auto)biográfico como dispositivo de formação na iniciação científica. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 5, n. 14, p. 815-828, 29. jun. 2020.

MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola.** 2. ed. Brasília: MEC, 2005. 204 p.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de suas vidas. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** Portugal: Porto, 1992.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, 2017.

SAMPAIO, C. S.; RIBEIRO, T.; SOUZA, R. **Conversa como Metodologia de Pesquisa – por que não?**, 1 ed. Rio de Janeiro: Ayvu Editora, 2018. 216 p.

SANTOS, A. M. **Vozes e silêncio do Cotidiano escolar: as relações raciais entre alunos negros e não-negros.** Cuiabá: EdUFMT, 2007. (Coleção Educação e Relações Raciais).

SCHUCMAN, L. V. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: Branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo.** São Paulo: Veneta, 2020. THOMAZ, D. O branco que ninguém quer ser: reflexões sobre a construção da identidade racial branca no contexto brasileiro. Minas Gerais, 2018. **X CONPENE.** Disponível em: https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/1538233611_ARQUIV_O_ArtigoCOPENE.pdf. Acesso em: 24 abr.2021.

TOKARSKI, C. R. **Educando para a diversidade: o negro no imaginário social e o ensino de história.** Especialização em PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional PR. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/980-4.pdf> Acesso em: 28 abr.2021.

TOSTA, S. P.; ALVES, P. N. Identidade negra e condição de classe. **Ponto Urbe online**, 13 / 2013. Disponível em: <http://journals.openedition.org/pontourbe/792>. Acesso em: 19 abr.2021.

VALE DE ALMEIDA, M. Ser *mas* não ser, eis a questão. O problema persistente do essencialismo estratégico. **Working Paper CRIA 1**, 2009. Disponível em: http://miguelvaledealmeida.net/wp-content/uploads/2014/09/WP-CRIA-1_Ser-mas-n%C3%A3o-ser_Vale-de-Almeida.pdf. Acesso em: 24 jul.2021.

XAVIER, G. **Você pode substituir mulheres negras como objeto de estudo por mulheres negras contando sua própria história.** Rio de Janeiro: Editora Malê, 2019. 182 p.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



Este trabalho está licenciado com uma Licença [Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Artigo recebido para publicação em: 31 de maio de 2021.
Artigo aprovado para publicação em: 07 de junho de 2021.