

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

# RELAÇÕES RACIAIS E DOCÊNCIA EM QUÍMICA: O CRUZO ENTRE AS IDENTIDADES NEGRAS/BRANCAS E IDENTIDADES DOCENTES

Elton Bernardo Santos da Silva, Paloma Nascimento dos Santos, Katemari Diogo Rosa

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.6558>

Submetido em: 2023-08-03

Postado em: 2023-08-09 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

## RELAÇÕES RACIAIS E DOCÊNCIA EM QUÍMICA: O CRUZO ENTRE AS IDENTIDADES NEGRAS/BRANCAS E IDENTIDADES DOCENTES

ELTON BERNARDO SANTOS DA SILVA <sup>1</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-8659-9338>  
<eltonbernardo1@yahoo.com.br>

PALOMA NASCIMENTO DOS SANTOS <sup>2</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2480-4666>  
<palomans@ufba.br>

KATEMARI DIOGO ROSA <sup>3</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0539-4104>  
<katemari@ufba.br>

<sup>1</sup> Secretaria de Educação. Aparecida de Goiânia, Goiás (GO), Brasil.

<sup>2</sup> Universidade Federal da Bahia. Salvador, Bahia (BA), Brasil.

<sup>3</sup> Universidade Federal da Bahia. Salvador, Bahia (BA), Brasil.

**RESUMO:** O objetivo deste trabalho é compreender os cruzamentos das identidades raciais na construção das identidades docentes de quatro professores (as) de Química que lecionam na educação básica, na cidade de Salvador - Bahia, buscando identificar as características atribuídas pelos próprios e próprias docentes acerca das suas identidades negras e brancas, e docentes, e analisar as implicações desse cruzo identitário em suas experiências profissionais. Convidamos dois docentes autodeclarados negros, um homem e uma mulher, e uma professora e outro professor autodeclarados brancos. A partir do método História de Vida, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, posteriormente transcritas, e analisadas pela metodologia da Análise Temática. Os resultados apontam o corpo como uma das dimensões que caracterizam as identidades negras e brancas, sendo as identidades brancas também mobilizadas por diferentes aspectos da branquitude crítica. Fatores históricos, culturais e psicológicos caracterizam as identidades negras, também mobilizadas pela relação de *abebelidade*. A formação docente, imagens (re)produzidas durante a vida escolar e experiências no PIBID incidem na construção das identidades docentes. As identidades raciais se fazem cruzadas e influenciam nas identidades docentes; para os docentes brancos há práticas de invisibilização de sua branquitude e docentes negras mobilizam, intencionalmente, aspectos de suas identidades negras, a exemplo da *abebelidade*.

**Palavras-chave:** identidades negras, identidades brancas, identidades docentes, professores (as) de química, histórias de vida.

### RACIAL RELATIONS AND TEACHING IN CHEMISTRY: THE INTERSECTION BETWEEN WHITE/BLACK AND TEACHING IDENTITIES

**ABSTRACT:** The objective of this work is to understand the intersections of racial identities in the construction of the teaching identities of four Chemistry teachers who teach in basic education, in the city of Salvador - Bahia, seeking to identify the characteristics attributed by the teachers themselves about their black identities and white, and teachers, and analyze the implications of this identity crossing in their professional experiences. We invited two self-declared black professors, a man and a woman, and a self-

declared white teacher and another professor. Based on the Life History method, semi-structured interviews were carried out, later transcribed, and analyzed using the Thematic Analysis methodology. The results point to the body as one of the dimensions that characterize black and white identities, with white identities also mobilized by different aspects of critical whiteness. Historical, cultural and psychological factors characterize black identities, also mobilized by the relationship of *abebelidade*. Teacher training, images (re)produced during school life and experiences at PIBID affect the construction of teaching identities. Racial identities are crossed and influence teaching identities; for white professors, there are practices of making their whiteness invisible and black professors intentionally mobilize aspects of their black identities, such as *abebelidade*.

**Keywords:** black identities, white identities, teaching identities, chemistry teachers, life stories.

## RELACIONES RACIALES Y DOCENCIA EN QUÍMICA: EL CRUCE ENTRE IDENTIDADES BLANCO/NEGRO E IDENTIDADES DOCENTES

**RESUMEN:** El objetivo de este trabajo es comprender las intersecciones de las identidades raciales en la construcción de las identidades docentes de cuatro profesores de Química que enseñan en la educación básica, en la ciudad de Salvador - Bahía, buscando identificar las características atribuidas por los propios profesores sobre su identidades blanco y negro, y docentes, y analizar las implicaciones de este cruce identitario en sus experiencias profesionales. Invitamos a dos autoproclamados profesores negros, un hombre y una mujer, y un autodeclarado profesor blanco y otro profesor. Con base en el método de Historia de Vida, se realizaron entrevistas semiestructuradas, posteriormente transcritas y analizadas mediante la metodología de Análisis Temático. Los resultados apuntan al cuerpo como una de las dimensiones que caracterizan las identidades en blanco y negro, siendo las identidades blancas también movilizadas por diferentes aspectos de la blanquitud crítica. Factores históricos, culturales y psicológicos caracterizan las identidades negras, también movilizadas por la relación de *abebelidade*. La formación docente, las imágenes (re)producidas durante la vida escolar y las experiencias en el PIBID inciden en la construcción de identidades docentes. Las identidades raciales se cruzan e influyen en las identidades docentes; para los profesores blancos, existen prácticas de hacer invisible su blancura y los profesores negros movilizan intencionalmente aspectos de sus identidades negras, como la *abebelidade*.

**Palabras clave:** identidades negras, identidades blancas, identidades docentes, profesores de química, historias de vida.

## INTRODUÇÃO

Os professores e as professoras são forjadas e conformadas profissionalmente por um conjunto de identidades sociais que se cruzam significativamente ao longo das suas vidas, fruto das múltiplas experiências ancoradas histórica, política e culturalmente. Nesse contexto, as identidades raciais e profissionais docentes são postas em centralidade e analisadas a partir das histórias de vida de professores e professoras de Química.

As identidades são construções sociais implicadas numa rede de sistemas que atua no plano individual e coletivo, estando demarcadamente relativas a épocas históricas, contextos culturais e simbólicos (Dubar, 2020). De acordo com o sociólogo Claude Dubar, “a identidade nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e

estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (Dubar, 2020, p. 136).

Esse trabalho é resultado da dissertação de mestrado do primeiro autor e surge da necessidade de problematizar os impactos das estruturas sociais racializadas, que por sua vez produzem instituições também organizadas pelas ideologias raciais, responsáveis pela (re)produção de experiências violentas de cristalização dos lugares sociais nos quais os corpos negros são convocados a estarem posicionados. As experiências do primeiro autor como homem cis-gênero negro, gay, morador da periferia de Salvador, professor de Química da educação básica e praticante das religiões de matrizes africanas, são os lugares de inspiração e motivação para o desenvolvimento desse trabalho.

A partir de contextos de formação e atuação profissional docente estruturados pelo racismo e marcados por tentativas de exclusão e invisibilidades, desacostumados em presenciar homens jovens negros em lugares que não são relegados à marginalidade e às posições de inferiorização — lugares (coloniais) comuns direcionados aos homens negros — foi produzido um conjunto de questionamentos frutos dos processos de violências simbólicas sofridas durante o processo de profissionalização docente do primeiro autor.

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

Diante desse contexto problematizador sobre a mobilização das identidades raciais e docentes, e a ausência de pesquisas na área do Ensino de Química que considerem as implicações da dimensão racial no processo de formação e atuação docente, o objetivo deste trabalho é compreender os cruzamentos das identidades raciais na (re)construção das identidades docentes de um grupo de professores e professoras de química da educação básica que lecionam na cidade de Salvador-Bahia. Adicionalmente, procuramos compreender as características e os sentidos atribuídos às identidades raciais e identidades docentes dos professores e das professoras participantes da pesquisa, além de analisar as implicações do encruzilhamento entre as identidades raciais e as identidades docentes nas experiências profissionais dessas e desses docentes.

Tecendo diálogos entre diferentes abordagens epistemológicas, situadas e produzidas por perspectivas ocidentais, bem como convocando e inspirando-se em abordagens teóricas construídas na diáspora africana e por cosmovisões dos povos originários, as identidades enquanto lugar de assentamento das existências e reflexos das experiências individuais e coletivas foram estudadas por meio do método das Histórias de vidas.

Sendo aqui o interesse voltado para as identidades raciais negras e brancas e docentes, na sessão subsequente apresentamos um panorama teórico acerca da construção dessas identidades. Em seguida, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, discutindo sobre o método, o convite dos e das participantes, o processo de coleta e análise dos dados. Posteriormente, os temas emergidos das narrativas-biográficas são discutidos à luz dos referenciais teóricos, demonstrando que as identidades raciais cruzam às identidades docentes e a necessidade de ampliar as discussões das relações raciais e no Ensino de Química.

## IDENTIDADES RACIAIS E IDENTIDADES DOCENTES: CRUZOS EMERGENTES

Os mundos são grandes encruzilhadas. As encruzilhadas são os lugares onde os mundos são paridos e gestados pela multiplicidade de lógicas, saberes, intencionalidades e poderes (Rufino, 2019). As perspectivas ontológicas aqui defendidas se posicionam ante a um mundo estruturado pelos princípios da modernidade-ocidentalidade, na qual a humanidade é antagonizada, o tempo é linearizado, a universalidade é a dimensão hegemônica condutora da leitura e ação na realidade e os territórios postos à serviço do acúmulo, ocupação e expropriação de bens materiais e imateriais (Rufino, 2019).

Diante de contextos violentos e dicotômicos, que operacionalizam as relações nesse mundo moderno, também estruturado por perspectivas coloniais, comandado por forças hegemônicas contrárias à diversidade e afoito pelas premissas da unicidade, destituição ontológica e monorracionalidade, Luiz Rufino (2019) nos propõe o cruzo como uma perspectiva teórico-metodológica. Na dimensão epistemológica, o cruzo é uma tática inspirada no primado filosófico africano — Exu<sup>1</sup> — visando cruzar os modos dominantes de conhecimento com outros outros modos historicamente subalternizados (Rufino, 2019).

O cruzo é uma prática assentada no *locus* da encruzilhada, situando-se como zona fronteira e conflituosa, cujo efeito é desestabilizar qualquer conhecimento que se reivindica único (Rufino, 2019). Forjado nas encruzilhadas de Exu, o cruzo, intencionalmente, inspira-se nos saberes e experiências produzidos na diáspora africana para manobrar os ditames e totalitarismos ocidentais e coloniais por meio de atravessamentos interculturais que produzem uma despurificação dos conhecimentos e reconhece a vastidão e o inacabamento dos saberes, tal como são as experiências humanas (Rufino, 2019). O ato de cruzar diferentes perspectivas confere a ampliação das possibilidades e dos refazimentos, e promove dois movimentos essenciais para a filosofia de Exu: a transgressão e a transformação de realidades amparadas no desejo de aniquilamento e despotencialização da diversidade humana (Rufino, 2019).

A diversidade humana no mundo moderno-colonial sofreu processos de categorizações e normatizações com o intuito de justificar a própria ordem moderno-colonial, produzindo marcadores sociogênicos de diferença e exclusão dos povos, a exemplo da raça (Maldonado-Torres, 2018). O processo de racialização constituiu-se na modernidade, sendo a noção de raça um dos pilares fundantes do mundo moderno-colonial (Maldonado-Torres, 2018). Para Kabengele Munanga (2003), a raça é uma categoria sociológica estruturante das relações sociais, sendo um construto ideológico operacionalizador das dinâmicas históricas, políticas e culturais na modernidade.

Quando mobilizada e utilizada como referente diferenciador de coletivo de pessoas que compartilham características e signos em comum, a raça operacionaliza o processo de racialização dos grupos sociais (Cashmore, 2000), produzindo, dessa maneira, identidades raciais. As identidades raciais são formuladas por meio de construtos referenciais capazes de diferenciar e situar processos de identificação e pertencimento a grupos raciais (Bento, 2014). Às investidas ideológicas e políticas endereçadas à identificação direta ou indireta de grupos raciais a partir da caracterização fenotípica real

---

<sup>1</sup> Exu é um orixá, símbolo filosófico, cultural, espiritual e civilizatório de origem africana, que veio para o Brasil com os povos africanos durante o processo de escravização, cultuado e ressignificado pelas religiões de matriz africana. A concepção de Exu evocada neste trabalho é de natureza filosófica e versa acerca das suas possibilidades e potencialidades de ler, perturbar, diversificar e transformar o mundo, sobretudo aquele estruturado pela égide colonial (Rufino, 2019).

ou imaginária, e processos de definição e qualificação dos agrupamentos humanos, suas ações e comportamentos, conformam o processo de construção das identidades raciais (Cashmore, 2000).

As identidades raciais são construídas por dimensões de natureza temporal, histórica, política, científica e ideológica, configurando os corpos, as pessoas, os grupos sociais e todas as dimensões da vida social (Cashmore, 2000). No Brasil, o pertencimento e as identidades raciais são estruturadas, primordialmente, a partir da fenotípiia ou aparências físicas, como a cor da pele, traços faciais e corporais (Piza, 2014; Munanga, 2020) e pela dimensão sociopolítica, pois envolve relações de poder que produzem práticas discriminatórias, preconceituosas e desigualdades em relação ao gozo de direitos essenciais entre os diferentes grupos raciais (Bernardino, 2002). Além disso, Munanga (2020) considera as dimensões históricas, linguísticas e psicológicas fundamentais para a construção das identidades raciais, sobretudo, em relação às identidades negras.

As identidades negras são construídas num complexo e ambíguo terreno de conflitos e disputas em torno da categoria raça e das produções históricas, científicas e culturais por trás dos significados atribuídos ao signo negro. Maria Lima (2008) afirma que as identidades negras são baseadas nos dispositivos de matrizes africanas, construídos em relações sociais, culturais e políticas fundamentadas na história do sequestro de pessoas africanas de suas terras para o Brasil.

Assim como as identidades negras são complexos processos de identificação e diferenciação referente às pessoas negras, similarmente, as pessoas brancas também são resultados de processos de racialização, sendo a sua identidade racial nomeada como branquitude. Lourenço Cardoso (2010) define branquitude como a identidade racial das pessoas brancas, caracterizada pela dimensão da heterogeneidade, cambiante em relação ao tempo e influenciada pelas dinâmicas territoriais local e global. “A branquitude é um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos, objetivo, isto é, materiais palpáveis que colaboram para construção social e reprodução do preconceito racial, discriminação racial “injusta” e racismo” (Cardoso, 2010, p. 611).

O poder é um dos cerne para a construção da branquitude, significando em determinados contextos *ser* ou *estar* no poder (Cardoso, 2010). No caso do Brasil, a elite branca brasileira herdeira das apropriações praticadas na colonização e escravização, mobilizou o poder para inventar e impor o processo de branqueamento da sociedade brasileira no pós-abolição, construindo-se como grupo padrão de referência de humanidade (Bento, 2014). Para Maria Aparecida Bento (2014), o grupo branco se apropriou simbolicamente desse lugar social de grupo racial de referência para fortalecer a autoestima de si mesmo em detrimento dos demais, que resultou e legitimou a supremacia econômica, política e social do grupo branco.

Essa associação direta entre branquitude e padrão único e normativo de humanidade produz a pretensa ideia de invisibilidade racial branca (Cardoso, 2010), ou seja, o poder da autodefinição do grupo branco enquanto grupo modelo de humanidade esvai e torna transparente a sua construção também como um grupo racializado (Piza, 2014). De tal modo que ser branco ou branca apenas significa ser humano. A branquitude é uma posição social não nomeada na qual as pessoas brancas vivenciam as suas experiências individuais e coletivas operacionalizadas pelos construtos raciais (Piza, 2014). A autora também considera a branquitude como um lugar estrutural pelo qual as pessoas brancas fazem leituras raciais de si, do próprio grupo e de demais grupos, por meio do processo de atribuição ao outro aquilo que não se atribui a si mesmo, que é esse lugar racializado.

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

descolam de acordo com o contexto histórico, temporal, regional e os interesses políticos. Ser uma pessoa branca depende desses fatores contextuais, e no Brasil, está ligado a um fenótipo que deve estar mais próximo dos traços físicos europeus e que tem influência do *status* social (Schucman, 2014). Para a autora:

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

As identidades raciais brancas e negras, portanto, são conformadas e construídas pelas dimensões objetivas resultantes das relações estruturais e institucionais, dimensionando e implicando o acesso ou não aos bens materiais, e o conjunto de serviços necessários para a manutenção da dignidade humana. Do ponto de vista subjetivo, tais identidades operam no cotidiano das histórias pessoais, seja por identificação, negação ou negociação do conjunto de signos e dimensões caracterizadoras dos processos de racialização da branquitude e das identidades negras. A noção de raça, posta sob a ótica da relação de poder, produz múltiplos efeitos nas diferentes dimensões da vida social. Considerando os atravessamentos da raça nos campos profissionais, nos interessa estudar especificamente a docência, que também é influenciada pelas relações raciais.

A docência é um lugar de disputas e dos acirramentos das múltiplas concepções de mundo e dos diversos projetos de sociedades e ordens sociais. É esse o lugar onde as identidades docentes se desenvolvem e são fabricadas (Garcia; Hypolito; Vieira, 2005). A identidade docente pode ser definida como um “conjunto de características, experiências e posições de sujeitos atribuídas (e autoatribuídas) por diferentes discursos e agentes sociais aos docentes no exercício de suas funções, em instituições educacionais mais ou menos complexas e burocráticas” (Garcia, 2010, p. 1).

Garcia (2010) afirma que as identidades docentes envolvem processos de auto e hétero identificação, mutabilidade, provisoriedade e negociações feitas por docentes no seu efetivo exercício profissional. A respeito das negociações, a autora caracteriza como simbólicas e mobilizadas em meio a variáveis como histórias pessoais, condições de trabalho, discursos conformadores da atuação docente e os aspectos históricos e culturais característicos da atividade profissional docente (Garcia, 2010).

Hypolito e Vieira (2022) afirmam que os professores e as professoras possuem interesses e identidades ligadas a gênero, raça e classe social, e os conflitos de poder mobilizados e resultados dessas categorias sociais envolvem os e as professoras, implicando na (re)construção das suas identidades docentes. De tal modo que a organização educacional, centrada nas perspectivas hegemônicas do eurocentrismo, branquitude, cristianismo e masculinidade, posicionam docentes em relações encruzilhadas de poder, convocando-os a mobilizarem também os seus interesses e perspectivas raciais, de gênero e de classe social (Hypolito; Vieira, 2022).

As identidades docentes são forjadas nos processos pelos quais os professores e as professoras se desenvolvem, profissional e pessoalmente, reconhecendo-se como profissionais do conhecimento. Nesse contexto, Isabel Farias (2009) destaca as histórias de vida, formação inicial e continuada e as práticas pedagógicas (experiências na profissão) como elementos essenciais na construção das identidades docentes. Aspectos concernentes às diversas experiências singulares e coletivas que compõem as histórias pessoais, elementos presentes no processo de profissionalização docente e as marcas das vivências nos espaços escolares tanto como estudante no passado e como docente no

exercício da profissão, tornam as identidades docentes uma complexa encruzilhada reflexo de muitas disputadas, histórias interesses pessoais e coletivos e projetos de transformação ou manutenção da realidade.

## CAMINHOS METODOLÓGICOS

Essa pesquisa foi desenvolvida de acordo as abordagens das investigações de natureza qualitativa, que permite o pesquisador ou pesquisadora se debruçar sobre a realidade com bastante profundidade, concentrando-se nos postos de vistas das pessoas e nos significados individualizados produzidos sobre/na realidade decorrentes experiências sociais (Flick, 2009). A pesquisa qualitativa permite mergulhar nos detalhes, esmiuçar aspectos omitidos, ditos ou quase ditos, possibilitando desbravar as hierarquias de poder constitutivas das relações sociais, analisando os universos simbólicos, crenças, valores, comportamentos e a concretude dos fenômenos sociais (Minayo, 1992).

Como o centro de interesse investigativo da nossa pesquisa é a vida, ou melhor, as histórias inscritas e produzidas nas vidas de professores e professoras de Química, a abordagem metodológica escolhida foi o método biográfico, especificamente a História de Vida. Franco Ferrarotti (2014) afirma que, epistemologicamente, o método biográfico é valorado pela dimensão da subjetividade e apresenta como características a historicidade e a unicidade. Para este, as dinâmicas dos sistemas sociais operam nos atos, comportamentos e desejos individuais, sendo que a história dos sistemas sociais está contida nas histórias individuais. A partir das biografias, que cruza as dimensões individuais e coletivas, é possível interpretar e compreender aspectos da organização social, uma vez que a biografização sendo um fenômeno de tradução da história da pessoa, é, ao mesmo tempo, apropriação, mediação, seleção e tradução dos reflexos impressos e correntes na coletividade social (Ferrarotti, 2014).

Segundo Maria Heleno Abraão (2018), a História de Vida é uma metodologia e um objeto de interesse investigativo. De acordo com essa metodologia, a biografização, ato de construção de biografias ou autobiografias é decorrente da narrativa de episódios das histórias de vida pessoal, e apresenta muitas finalidades na pesquisa em educação. Souza, Vicentini e Lopes (2018) destacam os processos de construção do conhecimento, empoderamento e resistências associados ao ato de biografar:

Toda pessoa ao contar sua história relaciona suas experiências pessoais às estruturas sociais, as dimensões temporais e espaciais, possibilitando ampliar níveis de empoderamento de quem narra, de quem ouve, e de que lê, implicando aprendizagens biográficas, em práticas de resistências e em transformações pessoais (Souza; Vicentini, Lopes, 2018, p. 18).

Um dos fundamentos da História de Vida é a narrativa, que “constitui-se no ato de contar e de revelar o modo pelo qual os sujeitos concebem e vivenciam o mundo” (Souza; Cabral, 2015, p. 150) e é produzida pelas pessoas a partir do processo de reflexão das diferentes etapas e percursos da (sua) vida. Segundo Noguera *et al.* (2017) a narrativa biográfica possibilita a nível temporal a ida ao encontro da história da pessoa que produz o ato narrativo, recuperando inúmeros acontecimentos passados, conferindo-lhes outros sentidos e reestruturando-os no presente. Nesse sentido, o ato biográfico narrativo possibilita que a pessoa se preencha de si, organizando as lembranças e percepções imediatas de tópicos da sua vida outrora vivenciados (Spindola; Santos, 2003).

Convidamos quatro professores e professoras de química que lecionam em escolas da educação básica situadas na cidade de Salvador - Bahia, para mergulharem em experiências pessoais/coletivas do passado, desde a sua infância até os dias atuais, com o intuito de analisar, a partir

das narrativas produzidas por eles e elas, os cruzos entre as dimensões raciais e da profissão docente nas suas vidas. Como a cidade de Salvador é composta por cerca de 82% de pessoas autodeclaradas negras e 19% autodeclaradas brancas (IBGE, 2019), convidamos dois docentes autodeclarados negros um do gênero masculino e outra do gênero feminino, e uma professora branca e outro professor branco. Os respectivos codinomes desses e dessas docentes foram Akin, Kênia, Kátia e Dimitri.

Além dos critérios da autodeclaração racial negra e branca, optamos por eleger também como critério a paridade de gênero, considerando o gênero como uma dimensão também modeladora das identidades e que intersecciona as identidades raciais. O último critério foi a experiência de atuação na docência em Química, pois como demonstra Torres (2007), a experiência profissional é um dos fatores importantes no processo de construção das identidades docentes, optando-se, portanto, por docentes que possuíssem no mínimo cinco anos de tempo de atuação na docência em Química e que estivesse atualmente lecionando esse componente na educação básica na cidade de Salvador.

Devido à pandemia, a coleta de dados ocorreu após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética, de modo virtual, por meio das plataformas *Google Meet* e *StreamYard*, a partir de uma entrevista semiestruturada biográfica-narrativa (Aguilar; Chávez, 2013) com cada docente. O roteiro da entrevista foi composto por 62 perguntas distribuídas em sete eixos temáticos: experiências na infância e na adolescência, trajetória escolar, trajetória profissional, experiências na graduação, experiências profissionais, relações étnico-raciais e relações étnico-raciais no ensino de Química.

Após realizarmos as entrevistas, transcrevemos-as e analisamos os textos produzidos a partir da Análise Temática proposta por Braun e Clarke (2006). Para elas, temas são padrões relatados e identificados nos dados produzidos na pesquisa e que podem ser analisados a partir de descrições ou interpretações detalhadas.

Braun e Clarke (2006) propõem algumas fases para o desenvolvimento da análise temática, constituída inicialmente pela leitura e releitura dos dados produzidos nas entrevistas, a geração de códigos iniciais e revisão de temas. Nessas fases, utilizamos o *software* Atlas.ti na versão *web* para otimizar o processo de codificação e a busca dos temas, sendo que esse último foi produzido a partir do quadro teórico e da literatura mobilizada na pesquisa, e dos próprios dados emergidos nas narrativas. Posteriormente, foram realizadas as revisões e nomeações dos temas. Os temas e subtemas resultados dessa metodologia analítica estão apresentados no **Quadro 1** abaixo.

**Quadro 1:** Identidades Raciais e Docentes: temas e subtemas

Temas	Subtemas
Corporeidades: das características físicas aos significados sociais das identidades negras e brancas.	1) Corpos Negros, Identidades Negras e Abebelidade nas Histórias de Vida da professora Kênia e do professor Akin; 2) Os Corpos Brancos e a Branquitude nas Histórias de Vida da professora Kátia e do professor Dimitri.
Tornando-se docentes em química	1) Formação e Atuação Docente; 2) Desafios e Dilemas da Docência em Química.
Possibilidades em Cruzo: Ensino de Química e Relações Raciais.	1) Ensino de Química e Relações Raciais; 2) Relações Espelhares - Abebelidade.

Fonte: Elaborado pelo Autor e Autoras

Os três temas emergidos estão de acordo com as dimensões de investigação do trabalho - identidades raciais negras e brancas, identidades docentes em química e o cruço dessas duas identidades.

A partir da interlocução das narrativas biográficas produzidas pelos e pelas docentes, vivificamos e interpretamos as três dimensões da pesquisa com o quadro teórico de diferentes áreas do conhecimento.

A análise temática apresentada na sessão subsequente utiliza do diálogo com extratos escritos na forma mais integral possível de como as falas foram produzidas durante as entrevistas para discutir as três dimensões da pesquisa. Portanto, os temas e subtemas apresentados a seguir são resultados do cruzo entre teorias, histórias de vidas pessoais-profissionais e coletivas e as relações entre os corpos racializados negros e brancos, relações raciais, o ensino de Química e docências químicas racializadas.

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

As narrativas produzidas por Kátia, Dimitri, Kênia e Akin demonstram que esses e essas docentes referenciam as suas próprias identidades raciais negras e brancas a partir das características fenotípicas e dos significados sociais construídos a respeito dos corpos negros e brancos. O professor Dimitri diz: “[...] *eu só sou branco mesmo por tom da pele [...] e os olhos claros*”. Já o professor Akin destaca: “[...] *acho um marcador muito forte hoje é meu cabelo e meu nariz sempre foi, né?*”. De acordo com Kabengele Munanga (2020) e Lia Schucman (2014), às identidades negras e brancas, respectivamente, são fundamentadas e referenciadas a partir das características fenotípicas corporais. Sendo a cor da pele, textura e cor do cabelo, o formato do nariz e da boca, a cor dos olhos e tamanho dos quadris, alguns dos marcadores corporais citados pelas professoras e professores como referenciais das suas identidades raciais.

A professora Kátia afirma que, quando se coloca “[...] *como branca é que eu tô me colocando como pessoa privilegiada dentro da nossa conjuntura social [...]*”. O privilégio é um dos principais aspectos psicossociais mobilizados por Kátia para caracterizar a sua identidade branca. O processo de caracterização da identidade branca feita por essa professora está de acordo com os estudos críticos culturais que nomeiam a identidade racial das pessoas brancas de branquitude (Cardoso, 2010). A branquitude é um lugar social no qual as pessoas brancas se localizam racialmente e desfrutam as vantagens materiais e subjetivas devido aos mais de três séculos de construção de um imaginário ontológico de superioridade racial frente aos grupos não brancos e de vantagens materiais, que conferiram ao grupo branco poder e privilégios nas estruturas sociais brasileiras (Cardoso, 2010; Bento, 2014).

O professor Dimitri evoca sua ascendência familiar alemã por parte de mãe e marca essa ascendência como a principal referência de sua identidade branca. O professor Dimitri afirma também possuir ascendência paterna de origem indígena e negra, chamada por ele de “*brasileiras*”. A narrativa de Dimitri demonstra o processo de caracterização da sua identidade branca, que é “[...] *mais pela minha cor, por causa da facilidade da ancestralidade alemã do meu avô e minha avó, minha mãe é sangue alemão puro, mas eu me declaro branco*”. Em outro momento da entrevista, o professor Dimitri afirma: “*Hoje eu tenho orgulho da minha ascendência brasileira, que ela é indígena, ela é preta, negros. Então eu tenho esse orgulho, tá? E antigamente eu não tinha, então houve uma mudança na minha cabeça nesse sentido*”. De modo ambíguo, Dimitri mobiliza a dimensão da ascendência, ora materna ora paterna, para se aproximar ou se distanciar do seu lugar de pessoa branca.

A perda da identificação do professor Dimitri com a brancura da sua família materna de “*sangue puro*” alemão representa o processo de negação, o primeiro mecanismo de defesa explicado por Grada Kilomba (2019), que compõe um conjunto de cinco fases constituintes do processo de construção da identidade branca. A negação é seguida pelos mecanismos da culpa, vergonha, reconhecimento e reparação (Kilomba, 2019). A simples identificação de Dimitri com a sua ascendência “*brasileira*” paterna não exclui a nítida e inconfundível evidência de aspectos da brancura apresentados de forma latente em

seu corpo. Schucman (2014) considera que ser uma pessoa branca não exclui a existência de familiares consanguíneos negros e negras, como é o caso do professor Dimitri.

A professora Kátia e o professor Dimitri apresentam em comum aspectos da branquitude crítica. Lourenço Cardoso (2010) afirma existir dois tipos distintos de branquitude: crítica e acrílica. A branquitude crítica é aquela que desaprova publicamente o racismo, e a branquitude acrílica apresenta como uma das dimensões a ratificação da supremacia e da superioridade branca (Cardoso, 2010).

As expressões da branquitude crítica denotadas por Kátia e Dimitri são distintas. Considero que a professora Kátia ao demarcar a sua branquitude, mobiliza uma postura política devido ao reconhecimento da sua identidade racial ser produzida em contextos de privilégios e vantagens sociais. Distintamente, o professor Dimitri reproduz a premissa da neutralidade racial branca, como se observa nos trechos: “[...] eu comecei a formar um profissional ou uma pessoa, vamos dizer assim, que tem a pele branca, mas não se identifica, não se identifica. [...] hoje eu até me confundindo, vamos dizer assim, qual é a minha cor, que na verdade tenho pelo lado do meu pai, né?”. Dimitri vivencia a sua identidade racial sob o prisma da transparência e invisibilidade racial, posicionando-se o seu corpo (branco) no lugar de uma pessoa não racializada. Essa distinção entre as variadas manifestações da branquitude denota a existência da heterogeneidade no grupo racial branco (Cardoso, 2010).

O ponto em comum entre Dimitri e Kátia é que ambos se beneficiam da condição racial branca que lhes confere a não necessidade de referenciar as suas histórias individuais e coletivas a partir da categoria colonial da raça (Cardoso, 2010; Bento, 2014). São apenas pessoas.

A professora Kênia intersecciona a sua identidade negra às normativas de gênero, reproduzindo perspectivas coloniais hipersexualizadoras referentes ao corpo da mulher negra cis. Segundo essa professora, a sua identidade negra é circunscrita pelos elementos da “[...] bunda avantajada que é uma característica da nossa raça também, seios fartos [...]”. O discurso de Kênia posiciona o corpo da mulher negra no lugar de objeto de desejo sexual e de fetiches coloniais (Kilomba, 2019).

Além disso, Kênia atribui a dimensão da ascendência africana para também referenciar a sua identidade negra, quando convidada a informar quais são as características do seu pertencimento racial negro: “Minha garra de guerreira. Eu sou guerreira, guerreira. E isso eu sei que tem a ver com meus antecedentes que foram guerreiros. Eu sou resistente. Eu sei que meus avós, bisavós que foram povos que foram escravizados foram guerreiros e isso eu tenho deles”. De acordo com Munanga (2020), essa professora mobiliza um dos três fatores que compõem a identidade negra, o fator histórico, quando ela afirma que se sente inspirada pelas histórias de superação e de luta dos seus ancestrais africanos e africanas, brutalmente violentados durante o processo de escravização no Brasil. Essa dimensão histórica entrelaçada às memórias afetivas dessa professora está relacionada ao conceito de ancestralidade (Oliveira, 2016).

O professor Akin considera o corpo negro como dimensão importante na caracterização da sua identidade negra, como mostra a sua narrativa acerca dos elementos constituintes da sua identidade negra:

*[...] hoje tá muito além da característica física, né? Tinha essa questão de você desenvolver mesmo essa consciência racial, você se reconhecer enquanto dentro desse grupo, né? Não só pelo seu fenótipo né? Mas você se reconhecer faz parte disso, porque eu acho que a partir disso você vai conseguir se fortalecer para poder enfrentar esse preconceito que tá aí, né? [...] Então é uma questão, acho que hoje muito mais pode-se dizer psicológica? [...] não sei se é esse termo que usa, mas uma questão de você ter essa consciência: “pô, eu faço parte desse grupo”. É a cultura, né? É tudo envolvido, é muito além do seu nariz ou do cabelo, né? [...]. (Depoimento de Akin).*

Akin consegue ultrapassar as barreiras limitantes do corpo ao considerar as dimensões culturais e psicológicas como também responsáveis por formar a sua identidade racial. A dimensão psicológica,

relacionado ao sentimento de pertencimento ao grupo racial negro e a dimensão cultural são fatores constituintes das identidades negras (Munanga, 2020). Segundo esse autor, ao fator psicológico, cruza-se o aspecto político, responsável pela natureza afirmativa e positiva da identidade negra, fatores estes presentes na narrativa e concepção de Akin sobre a sua identidade racial.

A partir das narrativas produzidas por Akin e Kênia acerca das características das suas identidades negras, emergiu, no processo de análise dessas narrativas o subtema *abebelidade*. A palavra *abebelidade* é um conceito discutido no campo da literatura de autoria negra feminina, apresentada por Cristian Sales (2018), que afirma ser uma palavra-conceito resultante da junção das palavras abebê e ancestralidade. O abebê é um instrumento espelhar afro-diaspórico utilizado para representar a orixá Oxum. Na acepção de *abebelidade* produzida por Sales (2018), esse espelho-leque tem como uma das funções a orientação política das mulheres negras em torno de imagens coletivas que possibilitem a (re)construção do pertencimento étnico-racial.

O professor Akin demonstra aspectos da *abebelidade* da sua identidade negra quando afirma que a sua noção individual de percepção como pessoa negra está indissociada das imagens coletivas produzidas e (re)elaboradas acerca do conjunto das pessoas negras. Segue um dos trechos da entrevista que expressa a *abebelidade* praticada por Akin: *“Porque falar sobre pessoas negras é falar sobre mim, né?”. O professor Akin destaca que o caráter processual de reconstrução da sua identidade negra: “[...] eu lembro bem da fase de negação, sabe? Eu lembro da fase de negar tudo isso, sabe? De não me reconhecer na pessoa preta que tá na rua ali, numa situação ruim, tipo “não é igual a mim” e hoje eu sou assim: “é igual a mim, né?”.*

Inicialmente, Akin experimentou a autonegação da sua imagem, pois ela não refletia a imagem espelhar das outras pessoas negras, sobretudo, as muitas pessoas negras em condição de rua. Akin precisou afastar o seu corpo desse lugar de desumanização e vulnerabilidade, fruto da continuidade do processo colonial e da exclusão das pessoas negras de origem africana. A dinâmica processual pela qual a identidade racial de Akin se reconstrói no tempo e nas relações espelhadas com as demais pessoas negras de modo positivo, possibilita despertar as suas potencialidades enquanto ser humano. A relação de *abebelidade* possibilita a reconstrução da humanidade de Akin, ao passo que este professor esteja aquilombado, em comunhão com outras pessoas negras, fortalecidas para contrapor-se às mazelas e tragédias provocadas pelo racismo. Nas palavras de Akin: *“Hoje eu quero tá onde tem gente preta, sabe?” [...] é a gente se aquilombar pra ficar forte, porque sozinho eu acho muito difícil a gente conseguir superar essa ...”*

Na história de vida da professora Kênia, nota-se que ela se espelha nas características dos povos africanos, violentamente postos na condição de escravizados, mas que, com bravura, muita resistência e organização coletiva conseguiram se manter diante do contexto escravocrata, para dar sentido à sua identidade negra. Sendo, portanto, as dimensões histórica e afetiva relacionadas à luta pela sobrevivência dos seus ancestrais, fatores constituintes da *abebelidade* na identidade negra dessa professora.

## **TORNANDO-SE DOCENTES EM QUÍMICA**

As identidades profissionais dos professores e professoras Kênia, Kátia, Akin e Dimitri estão em processo contínuo de (re)construção e são forjadas no cruzo entre os aspectos teóricos, seus diálogos e materialização nas práticas profissionais, especialmente no chão da escola. A formação docente, seja ela inicial ou continuada, cumpre um importante papel no processo de construção das identidades docentes (Farias, 2009). A desarticulação entre os aspectos teóricos e práticos compõe a formação inicial dos (as) professores (as).

Para essas e esses docentes, a formação inicial cumpriu com a função de instrumentalização dos conhecimentos químicos, pois apresentava forte característica de uma formação “burocrática” e técnica, sendo que em relação aos conhecimentos pedagógicos, muitas das abordagens eram reproduções de processos educacionais idealizados. Para as professoras Kátia e Kênia, que durante a formação inicial lecionaram em escolas da rede pública e privada, as experiências práticas adquiridas nesse período foram essenciais para a construção de sentidos do ser professora. A professora Kátia que a sua graduação “[...] me deu o técnico, eu aprendi a ser professora na prática. Eu aprendi Química, sabe? Físico-Química, Química Orgânica, o conteúdo eu aprendi na graduação e fui em busca de aprofundar, né?”.

A professora Kênia conta em relação a sua formação inicial nos componentes pedagógicos: “No início eu achei um pouco burocrático [...], mas no momento em que eu cursava eles paralelamente a minha atuação no chão da escola, eu vi o quanto é importante esses componentes e aí eu pude dar maior importância a tudo o que era explicado ali. (Depoimento de Kênia). De acordo a narrativa da professora Kênia, as experiências na sua formação inicial, especificamente na formação pedagógica possibilitaram a construção de maior afinidade e identificação com o próprio curso. A articulação entre os três tipos de conhecimentos — pedagógicos, químicos e pedagógicos dos conteúdos — influencia diretamente na formação da identidade docente de professores e professoras de Química (Cassiano; Mesquita; Ribeiro, 2016).

O professor Akin considera a sua formação inicial bastante completa, pois o currículo do seu curso de licenciatura contemplava a articulação entre os três tipos de conhecimento. Como a articulação entre estes conhecimentos são fundamentais para a construção da identidade docentes de docentes em Química, quando ela não ocorre, há a produção de identidades docentes fragmentadas, o que impossibilita a construção do conhecimento pedagógico dos conteúdos, essencial na docência em Química (Cassiano; Mesquita; Ribeiro, 2016).

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) cumpre um importante processo de construção das identidades docentes de Kênia e Dimitri, que atuaram durante mais de cinco anos na condição de docentes supervisores (as). O professor Akin atualmente é supervisor do PIBID e também foi bolsista durante o curso da formação inicial. Para ele, as experiências como bolsista foram fundamentais para a escolha da docência, como demonstra o trecho a seguir: “Só que a maioria dos colegas que eu me aproximei mais faziam licenciatura [...] Eles falavam: ‘[...] É massa o PIBID [...]’. E eu tava fazendo iniciação científica na área dura, né? Aí eu pedi pra sair e fiz a seleção pra entrar no PIBID. [...] Quando eu entrei no PIBID eu falei: ‘Não. Agora já era, né? É isso aqui que eu quero’. (Depoimento de Akin). O PIBID possibilita um conjunto integrado de experiências que auxiliam no processo de formação inicial de licenciados e licenciadas, e continuada dos professores e professoras da educação básica, proporcionando um maior contato dos futuros e futuras professoras com as escolas, impactando na construção das identidades docentes das pessoas envolvidas (Araújo, 2017).

A professora Kátia destaca a importância da formação continuada como um aspecto ativo no processo de construção das identidades docentes, pois para ela “ser professor é você está em constante formação, é uma formação continuada [...] Ser professora, construir esse pensamento mais humanizado, empático de sala de aula foi na prática, foi com os alunos, com o diálogo com o professor”. Kátia aponta o inacabamento como característica da atuação e identidade docente. Além do mais, o papel ativo do professor ou professora em relação às escolhas formativas ao longo da carreira profissional é uma prática fundamental para o contínuo processo de (re)construção das identidades docentes, segundo Kátia.

Kátia considera o posicionamento pessoal do próprio docente importante na construção das identidades docentes. Esse posicionamento que é de ordem pessoal e biográfico concorrem com fatores

externos como currículos da formação profissional, currículos escolares, regulações institucionais escolares ou mesmo interpelações de colegas de trabalho (Cassiano; Mesquita; Ribeiro, 2016; Dubar, 2020).

Os e as professoras destacaram a contextualização como uma das estratégias mobilizadas em suas práticas pedagógicas, desenvolvidas de diferentes formas e sendo resultado dos seus processos de formação inicial e continuada. A intenção na qual a contextualização é mobilizada nas aulas de Química desses e dessas docentes é devido ao comprometimento de aproximar os seus e as suas estudantes com os diversos aspectos envolvendo a ciência Química. A interdisciplinaridade, aspecto necessário para as práticas contextuais nas aulas de Química (Pazinato; Souza; Regiani, 2019) é outra característica das identidades docentes dos professores e professoras participantes da pesquisa.

A narrativa da professora Kátia explicita a dimensão interdisciplinar da sua atuação docente:

*Porque eu sou uma professora de Química, mas acabo envolvendo eles em vários contextos, por exemplo, eu trabalho em clube de ciências, então o clube de ciências na disciplina de iniciação científica eles escolhem os temas que querem trabalhar. Eu me dou mal, né? Porque sai da minha área completamente. É sobre racismo, é sobre violência a mulher, é sobre feminismo, é sobre questão de gênero, eles escolhem para discutir [...]. (Depoimento de Kátia).*

O professor Akin destaca que a sua formação inicial permitiu a formação de um professor de Química que pensa: “[...] não posso só ensinar Química, eu tenho que fazer... tem História, tem contexto, tem questões sociais que a gente vai levar pra sala de aula, que a gente vai falar, enfim”. A partir desses trechos decorrentes das narrativas de Kátia e Akin, é possível identificar aspectos relacionados aos diálogos da ciência Química e demais áreas do conhecimento e a problematização social como elementos constituintes das abordagens contextuais desses profissionais.

O tornar-se professor e professora de Química é uma tarefa de (des)continuidade, inacabamento e dependente de fatores internos e externos aos próprios professores e professoras. Em relação às dimensões internas, quando solicitado que cada um dos professores e professoras se descrevessem como docente de Química, as imagens produzidas sobre si-professor/professora foram bastante heterogêneas. Algumas das imagens citadas sobre si-docente foram “professor mediador”, “professora facilitadora e empática”, “professor crítico e reflexivo”. Muitas das imagens que os próprios docentes têm sobre si é fruto dos vários anos de experiências escolares na condição de estudantes, bem como das experiências práticas adquiridas ao longo da carreira (Tardif, 2000).

A relação com os e as estudantes compõem uma das dimensões das identidades docentes, de acordo com Carlos Marcelo (2009), e que foi citada por todas e todos professores. As recentes reformas curriculares promovidas pelo projeto do Novo Ensino Médio e pela Base Nacional Comum Curricular demonstraram ter trazido abalos nas identidades docentes dos e das professoras. A professora Kátia teceu considerações do ponto de vista do desafio para a sua atuação docente: “Carga horária, carga horária que eu digo da disciplina de química, é um desafio você trabalhar hoje com o novo ensino médio ensinando química, é um desafio”. Os demais docentes apresentaram a mesma crítica em relação aos desafios postos devido à diminuição da carga horária do componente de Química, crítica esta que pode produzir como resultado danoso o que acarretamento de lacunas no processo de letramento científico dos e das estudantes (Sociedade Brasileira de Química, 2021).

## **Possibilidades em cruzo: Ensino de Química e Relações Raciais**

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

A professora Kátia e Dimitri reproduzem aspectos da branquitude crítica nas suas práticas profissionais na docência em Química. Ambos desconsideram a dimensão racial associada às suas branquitudes nas atuações pedagógicas, reproduzindo o aspecto comum dessa identidade racial - a neutralidade racial (Bento, 2014). A neutralidade racial é expressa na narrativa da professora Kátia ao afirmar “[...] *pra mim ser professora mulher branca é normal, tem os privilégios, né? Talvez, não sei. [...] Então, mulher branca, professora de química não é valorizada. É como se não tivesse valor*”. (Depoimento de Kátia). O professor Dimitri destaca que: “*Eu não me inseria no contexto escolar com esse destaque, vamos dizer assim, ser um professor branco [...] antes de formar definitivamente esse outro professor, esse profissional que não é branco, ou preto, ou amarelo, ou indígena, né?*”. (Depoimento de Dimitri).

Nota-se, portanto, que a brancura e todos os significados sociais que os constituem como o poder, superioridade racial, privilégio e vantagens sociais não estão presentes no cotidiano profissional de Kátia e Dimitri, sendo, invisibilizada enquanto dimensão influenciadora das suas identidades docentes. Os corpos brancos de Kátia e Dimitri estão presentes nas suas aulas de Química, porém de modo “invisível”, tática operacionalizada pelas pessoas brancas para desfrutar das benesses que a branquitude lhes confere (Piza, 2014). A professora Kátia, no entanto, visibiliza a categoria de gênero como um elemento incidente no seu exercício profissional, sobretudo como um marcador de desvalorização profissional.

Kátia e Dimitri, mesmo tornando transparente o cruzo entre suas identidades brancas e docentes, afirmaram a importância da inclusão das abordagens das relações raciais nas aulas de Química. O sentido produzido a partir da mobilização dessas discussões em suas aulas visa aproximar as ciências, em especial, a Química, dos seus e suas estudantes, em sua maioria negras. Abordagens como o estímulo de pesquisas com temáticas acerca do racismo, preconceito e discriminação racial, leitura de biografias de cientistas negras, problematização e desconstrução das representações normativas de cientistas, contextualização de conteúdos químicos por meio das plantas alimentícias não convencionais (PANCs), comida baiana e melanina foram também citadas.

Dimitri e Kátia, demonstram conhecer e aplicar a Lei 10.639/2003, concebendo tais práticas incluídas nas abordagens das discussões das relações raciais no ensino de Química. Porém, consideram apenas o contexto histórico e cultural do grupo racial negro para mobilizar essas abordagens. Esse comportamento é bastante reproduzido dentro da branquitude, pois a neutralidade branca impõe dinâmicas de autopreservação do próprio grupo, projetando o status de racializado a todos os outros grupos diferentes da branquitude, nesse contexto apenas as pessoas negras são racializadas (Bento, 2014).

Segundo Wellington Santos (2019), o tratamento em sala de aula dos aspectos etnicorraciais, de natureza relacional, quando abordados apenas em torno das questões e problemas envolvendo as pessoas negras e o não reconhecimento das relações de poder que contornam a branquitude, deve ser interpretado como *negrofilia*. Negrofilia é um “termo usado para explicar o consumo do corpo negro e dos aspectos da negritude realizado por sujeitos brancos, que não reconhecem os privilégios de branquitude deles”

(Santos, 2019, p. 941). Desvelar a prática da negrofilia nas atuações da professora Kátia e Dimitri não significa culpabilizá-los, mas, apresentar ao conjunto das pessoas branca alguns dos resultados dessa prática nos espaços educacionais, que “contribui com a análise da manutenção de desigualdades baseadas na branquitude, pois a relação desigual de poder que permite o consumo do outro no racismo cordial brasileiro” (Santos, 2019, p. 953).

A professora Kênia e o professor Akin incorporam as dimensões da *abebelidade* no cruzo das suas identidades raciais e identidades profissionais docentes. Quando solicitadas para refletirem acerca dos significados de serem docentes negros em Química, respondem:

*[...] é ser uma professora que reforça o tempo todo as questões etnicorraciais pros nossos alunos e que ver os nossos alunos como pessoas e não como coisas e não como números. Que conhece a realidade deles, do dia-a-dia deles, das aflições [...] é respeitar eles de uma forma porque a gente conhece a nossa realidade, de quem é negro e de quem é pobre numa periferia. [...] é ajudar eles a sonhar [...].* (Depoimento de Kênia).

*[...] É tá em constante reflexão sobre quem você é e qual é o seu papel, né? [...] Para além da sua disciplina porque tem a questão do reconhecimento. Ser um professor negro de química é ser resistência onde for, né? É ser resistência tanto por tá numa área de ciências e por ser preto, então tá ali e mostrar que não é porque você é muito inteligente, é porque as pessoas pretas podem fazer isso, né? [...].* (Depoimento de Akin).

O processo de relações espelhares que ambos mantêm com seus e suas estudantes é devido às projeções de imagens mobilizadas na relação docentes negros/estudantes negras, como as narrativas acima ilustram. Esses depoimentos convergem no sentido da superação da problemática de natureza ontológica, colonial e racista, na medida que constantemente esses docentes precisam reafirmar a dimensão de humanidade de suas e seus estudantes e também de si. Há a necessidade também de superar problemas de natureza epistemológica, quando as imagens de cientistas são refletidas apenas por pessoas não-negras e do gênero masculino, contestando e afirmando com os seus próprios corpos negros a possibilidade de pessoas negras construírem conhecimentos nas áreas das ciências da natureza.

A *abebelidade* como possibilidade de cruzo das identidades negras e docentes de Akin e Kênia é um fenômeno existencial e identitário fundamentado e mediado pela corporeidade negra. A identidade docente de Kênia e Akin é produzida a partir da relação entre seus corpos negros, os corpos negros de seus estudantes também negros e negras e as identidades negras desses docentes e discentes. Essas relações são fundamentalmente espelhares, por isso consideradas como *abebelidade* e a narrativa a seguir conferida por Akin ilustra: “[...] 90% da escola são de aluno, estudantes pretos e pretas, então você fica assim ‘poxa, eu consigo me reconhecer, né?’ coisa que antigamente não, mas eu consigo me reconhecer nesses alunos, né? Eu vejo: ‘sou eu aqui adolescente, sabe?’”.

Akin e Kênia utilizam os seus corpos negros e dos seus e suas estudantes negras como dimensões contextuais nas aulas de química. Os símbolos corporais das identidades negras como o cabelo crespo, a cor da pele preta constituída de melanina e demais aspectos culturais como as plantas alimentícias não-convencionais (PANCS) de origem africana e biografização de cientistas negros e negras foram relatados pelos docentes como práticas possíveis de cruzamento das identidades negras nas suas identidades profissionais docentes.

Ambos os docentes também reproduzem a concepção equivocada de conceber as relações raciais no ensino de Química centrando, exclusivamente, na história e cultura africana e afro diaspórica, e visibilizando apenas as pessoas negras como alvos de contextos raciais. Nenhuma delas mencionou ou considerou as pessoas brancas como responsáveis pelas tramas e episódios estruturais do racismo. No entanto, interpretamos essa postura profissional e pedagógica necessárias e contrárias às narrativas históricas brancocêntricas, que reproduzem histórias únicas, portanto, violentas, no ambiente escolar,

que mantém as histórias e as culturas negras de modo positivo excluídas dos currículos ao passo que visa manter as relações de poder e de desigualdades entre as pessoas negras e as pessoas brancas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A História de Vida permite a compreensão das características das identidades raciais negras e brancas, constituídas pela dimensão corporal e os significados sociais construídos acerca dos corpos negros e brancos. O processo de caracterização produzido pelos docentes negros acerca das suas identidades negras envolve a identificação das características do corpo negro, pele negra, cabelos crespos, nariz e quadris largos. Essas características são resultado de processos sociais de significação das identidades negras, que ao longo do tempo tiveram que ser ressignificados ante as adjetivações negativas de natureza colonial e racista, e ganharam um caráter de positividade desses corpos, sendo signos de elevação da autoestima das pessoas negras.

A dimensão corporal negra é posta e interpretada pela lógica espelhar, ou seja, essas docentes perspectivam a sua identidade negra por meio da imagem espelhar corporal de outras pessoas negras, em especial, seus e suas estudantes também negros, numa relação aqui interpretada como *abebelidade*. Em relação às identidades brancas, nota-se que os docentes reproduzem diferentes aspectos da branquitude crítica, caracterizadas pelos atributos físicos como a cor da pele clara, olhos claros e cabelos lisos, reconhecimento dos privilégios sociais, a dimensão da ascendência europeia e até movimentos discursivos de negação da própria branquitude, e conseqüentemente da branquitude.

As identidades docentes encontram-se continuamente em processo de (re)construção de acordo aos processos de profissionalização de cada docente e das imagens de docência produzidas e vivenciadas desde o tempo escolar. Aspectos concernentes às formações iniciais e continuadas, especificamente, como currículo e relação docente/discente, experiências no PIBID, abordagem contextual/interdisciplinar, relação com estudantes em sala de aula e o Novo Ensino Médio têm contribuído para o processo de (re)construção das identidades docentes. Dessa forma, o tornar-se docente é uma marca do inacabamento do “ser” professor (a) desses e dessas docentes.

Por fim, as identidades negras cruzam às identidades docentes dos professores negros de forma intencional e política, fazendo parte do processo de ser e atuar na docência em Química. A *abebelidade*, uma das características das identidades negras dessas docentes, encontra-se também influenciando às identidades docentes dessas profissionais, sendo, portanto, uma via de operacionalização do cruzo entre as identidades negras e as identidades docentes.

De maneira diferente, docentes brancos demonstraram que a dimensão racial branca não se faz presente nos seus cotidianos profissionais. Embora, problemas sociais associados à natureza e ao ensino das ciências e da Química, sejam mobilizados por esses docentes na perspectiva de aplicação da Lei 10.639/2003, nota-se que ambos reproduzem a prática da negrofilia, considerando apenas as pessoas negras como pertencentes a um grupo racializado, e por isso, presentificando-as nos contextos de mobilização das questões raciais no Ensino de Química.

As relações raciais no Ensino de Química, portanto, podem assegurar o cruzo entre as identidades raciais negras e brancas e as identidades docentes de professores e professoras de Química. Para isso é necessário, de maneira comprometida, a consideração das questões raciais a partir da dimensão relacional entre os grupos racializados. Essa relação não deve ser compreendida apenas pela ótica da racialização negra, devendo os demais grupos, nesse caso, o branco, também ser tratado como um grupo racial. As

relações raciais precisam ser consideradas no plano das hierarquias raciais que produzem desigualdades e (des)vantagens sociais, materiais, simbólicas e epistêmicas dependendo do grupo em questão. Além de ser considerada como dispositivo operacional das encruzilhadas entre as múltiplas identidades.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Do paradigma tecnicista à aventura (auto)biográfica – narrativa de uma pesquisadora em educação. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). *A nova aventura (auto)biográfica* – Tomo II. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018a. p. 293-340.

AGUILAR, Donaldo Huchim; CHÁVEZ, Rafael Reyes. LA INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICO-NARRATIVA, UNA ALTERNATIVA PARA EL ESTUDIO DE LOS DOCENTES. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, v. 13, n. 3, p. 1-27, 2003.

ARAÚJO, Roberto Negrão de. *A formação da identidade docente no contexto do PIBID: um estudo à luz das relações com o saber*. 2017. 165 f. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática do Centro de Exatas) - Universidade Estadual de Londrina, 2017.

AUGUSTO, Maria Helena Oliva. Tempo, memória e identidade: algumas considerações. *Revista de Ciências Sociais*, n. 34, p. 41-72, 2011.

BERNARDINO, Joaze. Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos*, ano. 24, v. 2, p. 247-273, 2002.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Irany; BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). *Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. Tradução de Luiz Fernando Mackedanz. *Qualitative Research in Psychology*, v. 3, n. 2. p. 77-101, 2006.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrílica e crítica: a supremacia racial e o branco anti-racista. *Revista Latino-Americana de Ciências Sociais Niñez y Juventud*, n. 8, v. 1, p. 607-630, 2010.

CASHMORE, Ellis. *Dicionário de Relações Étnicas e Raciais*. São Paulo: Summus, 2000.

CASSIANO, Karla F. Dias; MESQUITA, Nyuara A. da Silva; RIBEIRO, Pabline Galvão. Conhecimento Pedagógico e Conhecimento Químico na Formação de Professores: a construção da identidade docente. *Química Nova*, v. 39, n. 2, p. 250-259, 2016.

DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Tradução de Andréa Stahel M. da Silva. 2º ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2020.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de et al. *Didática e Docência: aprendendo a profissão*. Brasília: Liber Livro, 2009.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias. *O método (auto)biográfico e a formação*. Tradução de Maria Nóvoa. 2º ed. Natal: EDUFRN, 2014.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GARCIA, Maria Manuela. Identidade Docente. *Gestrado UFMG*, 2010. Disponível em: <<https://gestrado.net.br/verbetes/identidade-docente/>>. Acesso em: 10 dez. 2021.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, 2005.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. Reestruturação educativa e trabalho docente: autonomia, contestação e controle. In: HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; GARCIA, Maria Manuela Alves. *Trabalho docente: formação e identidades*. Pelotas: Seiva produções, 2002.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Desigualdades por cor ou raça em Salvador, "segundo o IBGE"*. Salvador, Bahia, abril de 2019. Disponível em: [http://generoesexualidade.ffch.ufba.br/wp-content/uploads/2019/04/apresenta\\_camara\\_abr19\\_semvideo\\_compressed.pdf](http://generoesexualidade.ffch.ufba.br/wp-content/uploads/2019/04/apresenta_camara_abr19_semvideo_compressed.pdf). Acesso em: 29 ago. 2022.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LIMA, Maria Batista. Identidade étnico/racial no Brasil: uma reflexão teórico-metodológica. *Revista FÓRUM Identidades*, ano 2, v. 3 – p. 33-46, 2008. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/1742/1533>>. Acesso em: 07 jun. 2022.

NOGUEIRA, Maria Luíza Magalhães *et al.* O método de história de vida: a exigência de um encontro em tempos de aceleração. *Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais*, São João del Rei, v. 12, n. 2, maio-agosto, 2017.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOQUEL, Ramón. *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 2º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. Tradução de Cristina Antunes. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec/ABRASC, 1992.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: *Seminário Nacional Relações Raciais e Educação*, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2022.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

NOGUEIRA, Maria Luíza Magalhães *et al.* O método de história de vida: a exigência de um encontro em tempos de aceleração. *Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais*, São João del Rei, v. 12, n. 2, maio-agosto, 2017.

OLIVEIRA, Eduardo. Epistemologia da ancestralidade. *SciELO*, 2016. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/20311080/eduardo-oliveira---epistemologia-da-ancestralidade/1>>. Acesso em: 17 jun 2022.

PAZINATO, Viviane Lopes; SOUZA, Franciele Drews de; REGIANI, Anelise Maria. A contextualização do ensino de química em artigos da revista Química Nova na Escola. *Scientia Naturalis*, v. 1, n. 2, p. 27-42, 2019.

PIZA, Edith. Porta de vidro: entrada para a branquitude. In: CARONE, Irany; BENTO, Maria Aparecida Silva (orgs.). *Psicologia Social do Racismo: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2014.

RUFINO, Luiz. *Pedagogia das encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Morula Editorial, 2019.

SALES, Cristian. Livia Natália: *Abêbé omin* - poesia e religiosidade afro-brasileira banhada nas águas de oxum. *Sankofa. Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana*, ano 11, n. 21, 2018. Disponível em:

<<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:JdPljX4EJBQJ:https://www.revistas.usp.br/sankofa/article/download/150529/147355/312240&cd=4&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=avast-a-1>> Acesso em: 20 ago. 2022.

SANTOS, Wellington Oliveira dos. Branquitude e necrofilia: o consumo do outro na educação para as relações étnico-raciais. *Revista do Centro de Ciências da Educação*, v. 37, n. 3, p. 939-957, 2019.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. *Psicologia & Sociedade*, v. 26, n.1, p. 83-94, 2014.

*Nota da Sociedade Brasileira de Química sobre a implementação do Novo Ensino Médio a partir da BNCC*. SOCIEDADE BRASILEIRA DE QUÍMICA. São Paulo, 2021. Disponível em: <<http://www.s bq.org.br/ensino/moco es/nota-da-sociedade-brasileira-de-quimica-sobre-implementacao-do-novo-ensino-medio-partir-da>>. Acesso em: 15 set. 2022.

SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin; LOPES, Celi Espasandin. *Vida, narrativa e resistência: biografização e empoderamento*. Curitiba: Editora CRV, 2018.

SOUZA, Maria Goreti da Silva; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. *Revista Horizontes*, v. 33, n. 2, p. 149-158, jul./dez. 2015.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, jan/fev/mar/abr, 2000.

## **CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES/AS**

**Autor 1 – A pesquisa é resultado de sua pesquisa de mestrado. Teve participação ativa na organização das entrevistas, transcrição e análise de dados, escrita do texto e revisão final da escrita.**

**Autora 2 – Análise dos dados e revisão final da escrita.**

**Autora 3 – Ajustes nos objetivos da pesquisa, auxílio na elaboração da metodologia e instrumento de pesquisa. Revisão final da escrita.**

## **DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE**

**O autor e as autoras declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.**

## Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.