



<http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/quimica-na-encruzilhada>

Identities docentes em Química na encruzilhada

Elton Bernardo Santos da Silva[1]

Paloma Nascimento dos Santos[2]

RESUMO: Este trabalho parte da constatação do silenciamento das cosmologias afro-diaspóricas no Ensino de Química, resultado tanto do racismo religioso quanto da perspectiva desencantada de Ciências que ainda predomina na formação docente. Ao adotar a Pedagogia das Encruzilhadas como referencial, compreendemos a encruzilhada como espaço epistemológico marcado por tensões: lugar de escuta, onde determinadas vozes são evidenciadas e outras permanecem invisibilizadas. A pesquisa foi conduzida com professoras e professores da educação básica em Salvador, por meio de entrevistas biográfico-narrativas analisadas a partir do *cruzo* como método. Os resultados indicam que a identidade docente é constituída de forma processual e atravessada por experiências raciais que revelam tanto práticas de resistência quanto limites da branquitude. Assim, o *cruzo* possibilita compreender a docência como travessia crítica e como campo de produção de identidades.

PALAVRAS-CHAVE: Exu. Ensino de Química. *Cruzo*.

Teaching identities in Chemistry at the crossroads

ABSTRACT: This work begins with the recognition of the silencing of Afro-diasporic cosmologies in Chemistry Education, a result of both religious racism and the disenchanting perspective of science that still predominates in teacher education. By adopting the *Pedagogy of the Crossroads* as a theoretical framework, we understand the crossroads as an epistemological space marked by tensions: a place of listening, where certain voices are made visible while others remain silenced. The research was conducted with basic education teachers in Salvador, through biographical-narrative interviews analyzed using *cruzo* as method. The results indicate that teacher



identity is constituted as a process and is crossed by racial experiences that reveal both practices of resistance and the limits of whiteness. Thus, *cruzo* makes it possible to understand teaching as a critical crossing and as a field of identity production.

KEYWORDS: Exu. Chemistry Education. Cruzo.

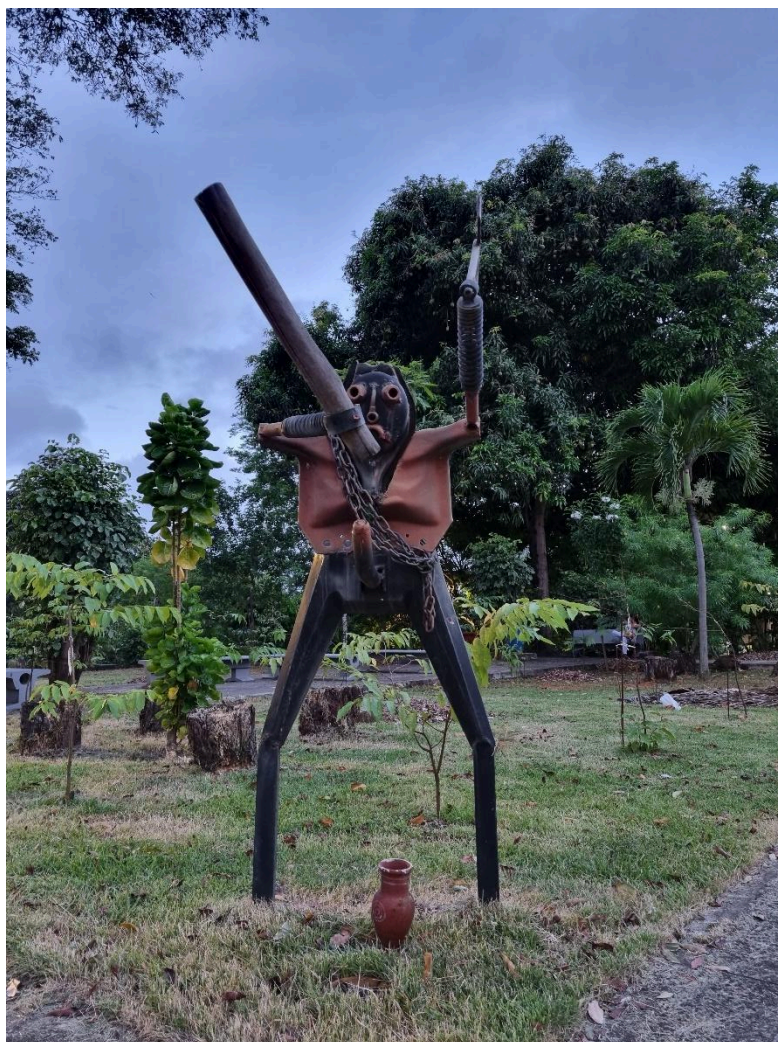


Figura 1. Exu da Faculdade de Arquitetura da Universidade Federal da Bahia, obra de José Mateus.
Fonte: acervo pessoal

Exu e Ciências, Exu e o Ensino de Química



O Ensino de Química tem pouco axé. Em 2011, a revista *Química Nova na Escola* publicou um texto inédito para a área, o artigo *A Bioquímica do Candomblé - Possibilidades Didáticas de Aplicação da Lei Federal 10639/2003*. Oito anos depois da implementação da referida lei, o texto sugeria a interlocução de temáticas negras a partir do conhecimento químico sobre a noz-de-cola (*obi*), o entendimento sobre as estruturas de seus alcalóides como a cafeína, e as interseções com práticas rituais e saberes ancestrais (Moreira, Rodrigues Filho, Fusconi, 2011). Em 2017 foi publicado o capítulo *Química das pimentas pelos caminhos de Exu*, dentro da coletânea *Conteúdos Cordiais: Química humanizada para uma escola sem mordaza* (Pinheiro et al., 2011). O que poderia parecer apenas mais um texto didático sobre moléculas articulado às questões raciais, revelou-se um gesto radical e, até hoje, solitário: o de inscrever Exu nas páginas da educação em Química. Esse gesto permanece único, porque Exu ainda é interdito pelo racismo religioso, e porque trazê-lo para as aulas de Química parece impossível diante do desencantamento das Ciências (Rebello, Lima e Meirelles, 2024).

A narrativa do capítulo caminha como quem percorre uma encruzilhada. De um lado, temos a tradição religiosa e cultural em que pimentas são presença fundamental nas oferendas a Exu, o princípio da linguagem (Rufino, 2019), carregadas de energia, movimento e comunicação com o sagrado. Do outro lado, encontramos a linguagem da Química, a partir dos conceitos sobre a capsaicina e a piperina, compostos responsáveis pela sensação de ardência e pelas propriedades bioquímicas das pimentas. O texto aproxima essas duas margens, mostrando que a mesma pimenta que se oferece no ritual é também a que se descreve em estruturas moleculares, reações e explicações fisiológicas. No encontro, Exu e a encruzilhada são definidos como lugares legítimos de conhecimento.

Esse caráter inédito não pode ser subestimado. No contexto da educação brasileira, Exu quase sempre foi demonizado, silenciado, expulso dos currículos por racismo. Nas Ciências, a interdição possui outra faceta: não se trata de demonização explícita, mas de uma exclusão pela via do suposto universalismo científico. A Química, tratada como linguagem desencantada, não admite axé, não admite o corpo, não admite a ancestralidade. Ao inscrever Exu no Ensino de Química, o capítulo de Pinheiro et al. (2011) pode servir como denúncia a este vazio e, ao mesmo tempo,



propor um reencantamento: a Ciência pode ser aprendida a partir de mitologias, símbolos e práticas negras sem perder o rigor conceitual.

O ineditismo também revela uma lacuna. Como se deu a recepção a este texto? Foi possível replicar a proposta em salas de aulas brasileiras? É possível discutir em aulas voltadas para a formação de professoras e professores desde a sua publicação? Com a crescente do conservadorismo em discursos e práticas no Brasil após 2017, este texto permanece nas ementas das disciplinas da Licenciatura em Química? Nenhum outro trabalho em Ensino de Química ousou colocar Exu como centro da reflexão didática, porém tem se iniciado o processo de propor pesquisas e problematizações para o Ensino de Química a partir da Pedagogia das Encruzilhadas (Silva, 2023; Silva e Santos, 2023; Silva, Santos e Rosa, 2023), especialmente para a reflexão sobre identidades e formação docente em Química. Assim, este trabalho tem como objetivo apresentar a Pedagogia das Encruzilhadas e o cruzo como proposta metodológica para o questionamento sobre identidades na formação de professores e professoras em Química, investigando como narrativas de docentes negros e brancos evidenciam os atravessamentos raciais na constituição da docência e de que modo o cruzo possibilita compreender a identidade docente como processo em movimento, marcado por tensões, resistências e possibilidades de reencantamento do ensino de Ciências.

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

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



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

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

Os quilombos, em suas várias manifestações temporais (Nascimento, 1985) desde Palmares, século XVI – XVII, e os que se constituíram ao longo do tempo como os terreiros de candomblé, as escolas de samba, as organizações políticas negras do século XX, a capoeira, o maracatu e várias outras organizações protagonizadas por pessoas negras que buscam assentar e preservar as memórias e as práticas africanas e afro diaspóricas, são exemplos de mandingagens contra as políticas anti-africanas/negras coloniais temporalmente contínuas no Brasil (Rufino, 2019). Em cada corpo preto consciente das histórias de lutas dos seus e das suas antepassadas, corpos estes que produzem dentro e fora da academia os mais diversos conhecimentos comprometidos com ações contrárias ao projeto de massacre dos nossos corpos, não-brancos, residem e praticam atitudes



contracoloniais. Em cada corpo preto consciente da história de luta de seus e suas antepassadas, que produzem dentro e fora da academia os mais diversos conhecimentos comprometidos com tudo aquilo contrário ao projeto de massacre aos corpos pretos, reside ali atitudes contracoloniais.

Findado o século XIX, período em que, formalmente, extinguiram-se as relações de dominação portuguesa sobre o nosso território e, teoricamente, sobre a posse dos corpos das pessoas escravizadas, as amarras e as engrenagens dos mais de 300 anos desse período não deixaram de existir e continuam a estruturar as dinâmicas sociais brasileiras. Pelo contrário, a lógica colonial, insistente e sistematicamente, por meio de outras roupagens, produziu um país apaixonado pelas memórias e práticas coloniais. O estado de violência como estratégia de efetivação da política de subjugação dos povos colonizados, segundo Frantz Fanon (2020), continua a dominar a vida nacional mesmo após a superação do estágio reconhecidamente colonial.

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

A encruzilhada é um ponto, entre tantos pontos que a constituem, de onde saem, chegam, ficam, estremecem, revigoram, se transformam, morrem e nascem os múltiplos sentidos e as diferentes formas de concepções das vidas. Produzir na encruzilhada o que quer que seja, principalmente, aqui, um trabalho acadêmico centrado no Ensino de Química, requer um árduo e trabalhoso exercício de (trans)formações e (re)formulações. A palavra encruzilhada pode apresentar multiplicidade de sentidos conforme o contexto em questão. Pode ser lida como o ato do cruzar ou atravessar, indicar que diferentes coisas, diferentes pensamentos ou diferentes ações podem se encontrar ou acontecer simultaneamente, ou até mesmo como um termo que designa modelagem de lugares, pessoas, políticas e histórias.



Quando se expande o termo encruzilhada para o plural, encruzilhadas, expandem-se também os sentidos. As encruzilhadas são lugares onde se deve estar com o arsenal sensorial em estado ativo, pois muitos dos acontecimentos relevantes do passado e do presente se desembocam e se interpenetram nesses lugares, que são antes de tudo os caminhos das possibilidades. A reflexão teórica aqui promovida é inspirada em Luiz Rufino (2019), em sua obra *Pedagogia das Encruzilhadas*, que apresenta um complexo pensamento cruzado por saberes, poéticas, políticas, filosofias e sentidos paridos nas experiências africanas e na diáspora. Incorpora(n)do o signo Exu, primado ético e filosófico praticado nas vias do inacabamento, contrário à política de escassez, de despotencialização e de mortes promovidas no mundo colonial aos corpos não brancos, Rufino (2019) aponta para a necessidade dos desfazimentos dos nós coloniais com o propósito de criar outras poéticas de ser, de encarar e produzir sobre/no mundo. O imacumbado teórico nos inspira a repensar outras rotas de produção de seres e de saberes ao potencializar a compreensão da encruzilhada e de Exu como ofertadores de processos de restituição ontológica e epistemológica.

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

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



para a prática de giros e rolês desestabilizadores das mentiras e ataques infundados sobre as histórias das sociedades.

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

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

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

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



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

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

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

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

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

Cruza-se o monorracionalismo para a emergência das perspectivas polirracionalistas; cruza-se o monoculturalismo para a abertura dos caminhos da interculturalidade; rompe-se com a



monocultura de um tempo linear para a expansão de múltiplas temporalidades; rompe-se com um modelo de Ciências desencantada para a positivação dos conhecimentos a partir do encantamento da Ciências. Assim, transgride-se uma perspectiva monoepistêmica para se lançar em um horizonte pluriepistêmico (Rufino, 2019, p. 94).

Acionar e operar na encruzilhada é um convite para expandir as nossas limitadas percepções sobre o(s) mundo(s), a(s) vida(s), história(s), e pessoas vivendo e atuando nos muitos contextos que se cruzam e afetam as suas experiências. É ainda, a permissão de se lançar no contínuo movimento de entrelaçamento dos tempos e das diversas experiências culturais, mirando em horizontes cujo alvo é o encantamento da(s) vida(s) (Rufino, 2019). Portanto, o cruzo é uma tática metodológica que engloba também entrelaçamentos de perspectivas ontológicas e epistemológicas diferentes, buscando-se a produção de movimentos que gerem novas e diversas formas de compreensões e (trans)formações no(s) mundo(s) e na(s) realidade(s).

Possibilidades em Cruzos: Ensino de Química e Relações Raciais

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

Sendo o contexto colonial engendrado por projetos ideológicos embasados nas ideias raciais e a nossa educação oficial uma das instituições reprodutoras das práticas e lógicas coloniais, os conhecimentos e saberes das relações raciais no Brasil precisam estar presentes, não somente por imperativos das Leis 10.639/2003, 11.645/2008 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para



Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), de modo sistemático e contínuo nos currículos da educação básica e dos cursos de formação de professores e professoras. Por mais que os conflitos raciais no Brasil tenham sido camuflados, escondidos e negados durante muito tempo pelo Estado e pela elite branca, as relações entre os diferentes grupos raciais é marcada por processos de vantagens/desvantagens, dignidade/indignidade, humanidade/sub-humanidade, inclusão/exclusão, participação plena/presença assimilada, sendo tais dicotomias necessárias de serem problematizadas nos espaços educacionais. A formação de todo e qualquer educador ou educadora brasileira, indispensavelmente, deve perpassar também pelas bases da Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004). Sendo assim, a formação inicial e continuada de docentes em Química precisa considerar as externalidades derivadas dos componentes raça e racismo, que ao mesmo tempo em que estruturam as relações sociais do país, também influenciam na construção das identidades docentes de professores e professoras, impactando, desta maneira, as atuações em sala de aula e nos ambientes de atuação profissional desses e dessas docentes.

Nos estudos sobre identidade docente, especialmente no campo da Educação em Ciências e Química, há um consenso de que identidades são processos históricos, relacionais e contextuais (Nóvoa, 1995; Goodson, 2007). Quando pensamos em identidade docente negra, esse processo ganha uma camada fundamental: a racialização, que atravessa as trajetórias profissionais de forma estruturante. Pesquisas brasileiras têm mostrado que ser professor(a) negro(a) é uma existência marcada por experiências de exclusão e racismo institucional, mas também de resistência e criação de pedagogias alternativas e novas formas de existir. O cruzo, tomado como epistemologia e método, se conecta aos estudos sobre identidade docente negra justamente porque permite vê-las não como elementos essenciais, mas como encruzilhadas: são marcadas por tensões, encontros e atravessamentos, onde raça, profissão, gênero e sexualidade se entretecem.

Assim, esta pesquisa se lançou no encontro de quatro pessoas, quatro docentes de Química. Inspirado em Luiz Rufino (2019), este estudo adotou o cruzo como princípio epistemológico e metodológico. Compreendido como encruzilhada, lugar de encontro e travessia, onde diferentes experiências se cruzam e produzem novos sentidos. O cruzo orientou todo o processo



investigativo, funcionando como método de escuta, ao acolher as narrativas em sua complexidade; como método de análise, ao interpretar identidades docentes a partir de seus atravessamentos; e como método político, ao afirmar a centralidade das epistemologias negras e a luta contra o racismo como dimensões constitutivas da pesquisa.

Sendo assim, este trabalho é derivado de uma pesquisa de dissertação de mestrado intitulada *Identidades Encruzilhadas: o cruzo entre as identidades raciais e docentes de professores e professoras de Química da cidade de Salvador-Bahia*, que foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa por meio da Plataforma Brasil, sendo devidamente aprovada. O Certificado de Apresentação de Aprovação Ética (CAAE) foi registrado com o número 51238821.4.0000.5531. Foram entrevistadas(os) quatro professores(as) de Química da educação básica em Salvador: Akin (negro), Dimitri (branco), Kátia (branca) e Kênia (negra), sendo dois(as) autodeclarados(as) negros(as) (um homem e uma mulher) e dois(as) autodeclarados(as) brancos(as) (um homem e uma mulher). Os nomes, fictícios, foram escolhidos por eles e elas de maneira espontânea. Mais do que uma comparação evidente, o encontro branco-negro permitiu analisar o cruzamento das narrativas raciais e docentes, pautada na discussão que docentes brancos(as) são racializados(as) cuja atuação docente acontece na cidade de maior demográfico negro do Brasil. Almejou-se compreender tanto os processos de constituição das identidades negras, quanto os modos de reprodução e tensionamento da branquitude no espaço escolar.

Foram realizadas entrevistas biográfico-narrativas em formato remoto no período de condução da pesquisa, no ano de 2022. A entrevista com a professora Kenya durou, no total, quatro horas e foi realizada em dois momentos, com a professora Kátia durou duas horas e trinta e seis minutos. Com os professores Dimitri e Akin, a duração foi de três horas e trinta minutos e duas horas e seis minutos, respectivamente. O roteiro foi semi-estruturado e mobilizou memórias de infância, trajetórias escolares, formação inicial, experiências docentes e percepções raciais na atuação como docentes de Química. As entrevistas não foram tratadas como mera extração de dados, mas como atos de partilha e acolhimento, nos quais pesquisador e participantes se encontram na encruzilhada de suas experiências. A análise dos dados foi realizada em dois movimentos: no primeiro, as entrevistas foram transcritas e organizadas em eixos narrativos. No segundo,



aplicou-se o cruzo como operador analítico, de modo que as categorias emergentes foram lidas a partir de suas intersecções: raça e docência, corpo e profissão, reconhecimento e negação, racismo. Nesse sentido, temas como “corpo negro na escola”, “trajetória acadêmica”, “violência racial” e “formação docente” foram tratados não isoladamente, mas em seus cruzamentos, evidenciando como a docência em Química é atravessada pela racialização. Encruzilhar o processo metodológico permitiu deslocar o olhar da identidade como algo coeso e linear para uma compreensão cruzada e processual. O cruzo, ao acolher contradições e tensões, permite compreender que ser professor negro de Química em Salvador não é apenas uma condição sociológica, mas uma travessia política, cultural e epistêmica, marcada pela resistência cotidiana ao racismo estrutural e pela invenção de pedagogias científicas de resistência, afirmação e dissidência.

Identities docentes cruzadas: quem está à margem, quem está no centro?

Nas histórias de vida dos professores Akin e Dimitri e das professoras Kátia e Kênia, foram identificados 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.

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



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

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

A fuga que o professor Dimitri opera para se distanciar da sua identidade racial branca permanece presente e latente na encruzilhada identitária entre raça e profissão docente. Os contornos dessa encruzilhada dizem respeito aos processos de (des)identificação racial desse professor, a possibilidade e a passabilidade que as pessoas brancas possuem de negar a realidade racial e mergulhar, convenientemente, na pseudotransparência racial que a sua branquitude lhe confere. Outra dimensão desse contorno é referente às leituras externas ao professor Dimitri, produzidas pelo conjunto da sociedade, em especial, seus estudantes, seus pares e o próprio pesquisador. Será que nós, conjunto externo a Dimitri, identificamos esse professor como um corpo não branco e despossuído de signos corporais raciais, quando o próprio professor descreve o seu fenótipo a partir da sua pele clara e olhos azuis, devido a sua ascendência direta de alemães?

Na encruzilhada identitária em questão, é o duplo movimento dos processos de identificação atribuídos a si e atribuídos pelas demais pessoas em fluxos relacionais que se operam as dinâmicas e as produções dos sentidos nos cruzos identitários. O discurso de Dimitri em prol da fuga da sua brancura e aproximação dos aspectos históricos e culturais negros é uma explícita prática de negrofilia. Negrofilia é um “termo usado para explicar o consumo do corpo negro e de aspectos da



negritude realizado por sujeitos brancos, que não reconhecem os privilégios de branquitude deles” (Santos, 2019, p. 941). Welligton Santos (2019) ainda afirma que o consumo dos corpos negros e da cultura negra pelas pessoas brancas é uma forma de manutenção dos privilégios branco, que, dentre tantas coisas, considera o branco como uma não-raça e as pessoas desse grupo racial como humanas por excelência. A postura do professor Dimitri pode ser explicada como uma característica dessa encruzilhada identitária que é a produção de discursos negrofílicos, cujo consumo das histórias e culturas negras servem para posicioná-lo no lugar do politicamente correto e defensor da diversidade cultural, escamoteando a sua racialidade branca e os seus privilégios raciais (Santos, 2019).

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

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

A professora aponta na sua fala a problemática de gênero no campo da docência, historicamente marcada pela feminização do magistério (Silva; Alves, 2021) principalmente nos anos iniciais do ciclo escolar. No entanto, existe um baixo número de docentes mulheres lecionando componentes das Ciências exatas devido a configuração histórica androcêntrica, masculina (branca) e misógina dessa área, provocando a ausência de mulheres (Ferreira; Souza; Silveira, 2019). Por outro lado, a própria professora reconhece que a branquitude é uma norma na educação e que pode, “talvez, não sei”, existir privilégios em torno da posição de professora branca.

Nota-se que a professora Kátia reconhece alguns dos problemas envolvendo as identidades raciais e de gênero, optando em direcionar a reflexão em torno da questão de gênero, que a coloca na condição de experiências profissionais de desvalorização. A professora Kátia contorna a



encruzilhada de raça e profissão docente por meio do encobrimento da sua racialidade branca a partir da visibilidade exclusiva das questões de gênero. A professora Kátia e o professor Dimitri, mesmo tornando transparente o cruzo entre identidades brancas e identidades docentes, afirmaram a importância do tratamento das relações raciais nas aulas de Química.

A importância que tem isso é que os alunos possam perceber, principalmente na escola pública na Bahia, que são alunos a maioria de baixa renda e alunos negros, que eles possam perceber que há uma aproximação deles na Química, que a Química possa se aproximar deles [...] é possível eles fazerem Ciências [...]. (Depoimento de Kátia).

Kátia e Dimitri mobilizam as discussões das relações raciais no Ensino de Química no sentido de aproximar as Ciências, sobretudo a Química, dos(as) estudantes que, em sua maioria nas escolas públicas da cidade de Salvador, são negros e negras. A professora Kátia demonstrou utilizar uma maior diversidade de estratégias pedagógicas nesse contexto, desde o estímulo de pesquisas com a temática do racismo, preconceito e discriminação racial, como a leitura de capítulos do livro da professora Bárbara Carine “Descolonizando_Saberes: Mulheres Negras na Ciência” (Pinheiro, 2020).

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

A professora Kátia e o professor Dimitri concebem e praticam as discussões das relações raciais no Ensino de Química considerando apenas o contexto histórico e social do grupo racial negro. Esse comportamento é bastante expressivo e reproduzido dentro da branquitude, uma vez que a neutralidade racial branca impõe práticas de autopreservação do seu próprio grupo, ao passo que



projeta o status de “racializado” a todos os grupos diferentes da branquitude (Bento, 2014). A branquitude desse professor e dessa professora limita as discussões raciais nas aulas de Química aos contextos referentes apenas às dimensões históricas e culturais africanas e afrodiaspóricas ou mesmo apresentando aspectos científicos e químicos que busquem o combate ao racismo e ao epistemicídio. As práticas pedagógicas relatadas por Dimitri e Kátia em suas aulas de Química são de extrema importância, pois, dentre tantos resultados, possibilitam aos estudantes negros e negras reconstruírem os imaginários negativos de si e do seu grupo a partir das abordagens científicas. Isso também potencializa a autoestima e o fortalecimento das identidades negras desses estudantes. Porém, da forma como são planejadas e retratadas em sala, não podem ser consideradas como práticas educativas tematizadas pelas relações raciais. Desvelar a negrofilia nas atuações de Kátia e Dimitri não significa culpabilizá-los, mas sim apresentar ao conjunto das pessoas brancas alguns dos resultados da prática da negrofilia nos espaços educacionais, que “contribui com a análise da manutenção de desigualdades baseadas na branquitude, pois é a relação desigual de poder que permite o consumo do outro no racismo cordial brasileiro” (Santos, 2019, p. 953).

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

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



calar pra uma realidade dessa e dar minha aula tranquila sem ouvir meu aluno, sem ter a questão que eu te falei que é importante, a empatia. [...] é ajudar os meninos a sonhar, é ajudar eles a sonhar, é ouvir o que eles têm pra dizer, é mostrar pra eles também que existe um mundo melhor. (Depoimento de Kênia).

O professor Akin refletindo a mesma questão, afirma:

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

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



passado. Kênia reconhece a realidade das pessoas negras, pobres e periféricas, que é marcada pela ausência de suportes materiais e subjetivos, devido às políticas históricas em continuidade que promovem esvaziamentos da dignidade da vida das pessoas negras. Por isso, ela desenvolve práticas pedagógicas ancoradas na necessidade de romper com a lógica colonial e racista que não reconhece a humanidade e as potencialidades de seus e suas estudantes negras. Práticas de afeto como escutar e amparar as realidades dolorosas de seus estudantes, assim como o estímulo a possibilidade de sonhar e perspectivar novas configurações de vida conformam as atuações profissionais “empáticas” de Kênia. Diversas vezes a empatia foi reivindicada pela professora Kênia. De acordo com Brolezzi (2014), a empatia é um processo social, emocional e cognitivo que dispõe de mobilizações de um Eu para um Outro, permitindo nessa relação, Eu-Nós construções de estímulos e de conhecimentos. A empatia concebida e praticada por Kênia nas suas aulas de Química exerce o poder de espelhamento e fortalecimento coletivo da negritude e das identidades negras. Kênia reconhece a sua imagem nos e nas estudantes. As relações que a professora Kênia mantém com os seus estudantes negros são espelhares, pois nesse jogo de imagens, estudantes negros e negras conseguem se ver e serem reconhecidas na imagem da professora Kênia e vice-versa. Nessas relações espelhares, a Química não só é o objeto do conhecimento mediador dessas relações, cumpre também o papel de transformar e potencializar novos vínculos construídos coletivamente entre as pessoas negras, para juntas, vivenciarem outras possibilidades de concepção de mundos e experiências de/na vida.

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

Akin afirma “furar a bolha” por estar posicionado na docência em Química, sendo um homem negro consciente da sua identidade racial. Interpreto essa furada de bolha como uma prática de



resistência, pois o professor Akin foge às expectativas raciais designadas aos homens negros, acessando a universidade pública e graduando-se na área de Ciências Exatas, em que há maioria de pessoas brancas (Brasil, 2019). Além disso, “furar a bolha” pode ser uma tentativa de demonstrar que na realidade educacional, especificamente no chão da escola, e sobretudo nas aulas de Química, não é comum posturas pedagógicas configuradas pelas questões raciais e comprometidas com o fortalecimento identitário dos e das estudantes negros e negras.

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

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

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

Em relação aos cabelos, outro dia a menina fez assim “eu nunca mais vou botar Química nos meus cabelos”. Eu disse “o quê? Química no cabelo?”. “Ah, professora, porque Química é ruim”. “Química é ruim? Você tá vivendo, você tá sobrevivendo e tudo o que você tá usando



tem relação com a Química.” Aí eu vou puxando eles pra esse raciocínio, pra ir conversando e pra ir quebrando esses estereótipos. [...] Que pra muitos é tabu falar sobre a questão de pele, sobre a questão da cor, sobre essas coisas. Então como eu me identifico como negra e digo que sou negra, e mostro que sou negra e que tenho orgulho de ser negra, quebra muita coisa deles. [...] eles não estão acostumados com a gente se autodeclarar e eu fortaleço muito isso neles, nas minhas aulas também. (Depoimento de Kênia).

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

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

O professor Akin aponta que esse processo de inclusão das relações raciais nas suas aulas de Química vem acontecendo aos poucos, sendo práticas assertivas e de sucesso em alguns momentos, e outras vezes não. O professor Akin, assim como as professoras Kênia, Kátia e Dimitri, não foram instrumentalizados durante o curso de formação inicial acerca da educação para as relações raciais. Elas e eles afirmaram que em nenhum componente curricular do curso da licenciatura em Química houve essa abordagem. No entanto, a professora Kênia e Akin participaram de cursos de formação continuada ofertados pela Secretaria de Educação e cursaram



um componente curricular na universidade com a temática da Lei 10.639 e o Ensino de Química para as relações étnico-raciais, respectivamente. A professora Kênia diz que sempre leva para as aulas de Química questões relacionadas “a nossa cultura”, a cultura de origem africana, dentro do contexto das plantas e suas relações com conteúdos químicos.

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

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

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



Esse trecho da fala de Akin demonstra a potencialidade das discussões das relações raciais nas aulas de Química, que, a partir da contextualização inspiradas nas histórias e culturas de origem africana, é possível retratar e discutir dimensões sociais, políticas e históricas do Brasil, trabalhando-se, conjuntamente, com conteúdos químicos como Química orgânica, transformação e composição da matéria. Além da inclusão de episódios da história das Ciências e suas interfaces com o contexto colonial/racial.

Akin e Kênia também reproduzem a concepção equivocada de tratar e conceber as relações raciais no Ensino de Química centrando exclusivamente na história e cultura de origem africana, visibilizando apenas as pessoas negras como alvo de contextos raciais. Não houve menções dos docentes negros em afirmar ou denunciar que as problemáticas estruturais perpassadas pelas lógicas raciais e racistas foram construídas por pessoas brancas, sendo, portanto, o racismo e demais violências motivadas pela questão racial de responsabilidade e de autoria branca (Kilomba, 2019). Interpreta-se essa postura do professor Akin e de Kênia como posturas profissionais e pedagógicas necessárias e contrárias às narrativas históricas brancocêntricas e violentas. Por séculos essas foram as únicas histórias (re)produzidas nos ambientes escolares, mantendo as nossas histórias negras ora excluídas dos currículos escolares ora fabricadas para manter as relações de poder e de desigualdades entre nós, pessoas negras, e as pessoas brancas. Além do mais, de acordo com Fanon (2020), uma das posturas condizentes com o processo de descolonização é a retomada por parte das pessoas negras da reflexão, narração e reconstrução das suas próprias histórias, das histórias coletivas negras.

Considerações finais

Os depoimentos revelaram diferenças significativas entre as experiências narradas pelas duplas negras e brancas de docentes, embora todos estejam atravessados pela racialização do espaço escolar. Entre os professores e professoras negras(os), a docência aparece como local de resistência e sobrevivência. Suas histórias de vida foram marcadas por episódios de discriminação racial, invisibilização de suas capacidades e deslegitimação de suas presenças na universidade e na escola. No entanto, esses mesmos sujeitos narraram também a construção de práticas dissidentes da escola: a valorização da ancestralidade, a mobilização da identidade negra a partir do corpo



como prática pedagógica e a consciência de que ser professor(a) de Química é também lutar contra o racismo. A identidade docente negra emergiu como uma encruzilhada em que o ato de ensinar se transforma em ato político de afirmação e transformação social. Já entre o professor e a professora brancos, as narrativas mostraram uma relação voltada para uma branquitude crítica. Em alguns casos, houve reconhecimento da centralidade do racismo na escola, mas também surgiram limites e contradições no enfrentamento dessa questão. Os depoimentos evidenciaram que, embora haja intenção de trabalhar com diversidade e inclusão, persiste a dificuldade de confrontar privilégios da branquitude e de assumir uma postura crítica diante do racismo estrutural.

Assim, o cruzo como epistemologia e método contribui para pensar a identidade docente dos quatro professores investigados não como identidade única, mas como identidade em movimento, construída nos embates entre reconhecimento e silenciamento, entre corpo e prática. Ao inscrever a encruzilhada no centro do processo investigativo, esta pesquisa descoloniza a análise da identidade docente e afirma que Exu também é método: princípio de mediação, de comunicação e de reencantamento das Ciências. O cruzo descoloniza o estudo da identidade docente, abrindo espaço para compreender que ser professor(a) de Química em Salvador, sendo negro ou branca em contexto racializado, é estar sempre em encruzilhada, entre reconhecimento e negação, entre Química e cultura, entre escola e terreiro. Relacionada às pesquisas sobre identidade docente negra, a metodologia baseada no cruzo traz duas grandes contribuições: epistemológica, pois ao recusar as narrativas únicas e eurocêntricas, o cruzo reconhece as identidades docentes negras como processos plurais, encruzilhados e atravessados por raça e ancestralidade; metodológica, pois ao assumir a encruzilhada como modo de escuta e análise, o cruzo possibilita interpretar as histórias de vida como travessias, valorizando contradições e tensões como parte legítima da constituição identitária. Dessa forma, o cruzo mostra que a identidade docente negra, longe de ser apenas uma categoria sociológica, é um campo de luta e invenção em movimento, onde Exu se torna método de pesquisa e princípio de formação.



Bibliografia

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: Vozes, 2014.

BRASIL. **Andifes. V Pesquisa nacional de perfil socioeconômico e cultural dos (as) graduandos (as) das IFES 2018**. Brasília, 2019.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2004.

BROLEZZI, Antonio Carlos. **Empatia na relação aluno/professor/conhecimento**. Encontro: Revista de Psicologia, v. 17, n. 27, 2014.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

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

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.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FERREIRA, Gabriela; SOUZA, Alicia Aparecida de; SILVEIRA, Camila. **A representação feminina nas Ciências exatas de uma universidade federal**. Revista Feminismos, v. 7, n. 3, 2020.

GOODSON, Ivor F. **Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional**. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

MOREIRA, Patrícia F. S. D.; RODRIGUES FILHO, Guimes; FUSCONI, Roberta; JACOBUCCI, Daniela F. C. **A bioquímica do candomblé – possibilidades didáticas de aplicação da lei federal 10639/03**. Química Nova na Escola, v. 33, n. 2, p. 85-92, 2011.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. **O conceito de quilombo e a resistência cultural negra**. Revista Afrodiáspora, n. 6-7, p. 41-49, 1985.

NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.



PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **@Descolonizando_Saberes: Mulheres Negras na Ciência**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2020.

PINHEIRO, Juliano S.; DORNELAS, Emanuel L.; SANTOS, Renata V.; GONDIM, Maria S. C.; RODRIGUES Filho, Guimes. **Química das pimentas pelos caminhos de Exu**. In: **Conteúdos cordiais: química humanizada para uma escola sem mordada**. p. 1-14, 2017.

PIZA, Edith; ROSEMBERG, Fúlvia. **Cor nos censos brasileiros**. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

REBELLO, Thiago José Jesus; LIMA, Rogério Mendes de; MEIRELLES, Rosane Moreira Silva de. **Ensino encantado de Ciências: aportes decoloniais das macumbas e encruzilhadas**. Educação em Revista, v. 40, p. e40516, 2024.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas: Exu como educação**. Revista Exitus, v. 9, n. 4, p. 262-289, 2019.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, quilombos: modos e significações**. Brasília: [s.n.], 2015.

SANTOS, Marcos Borges dos Junior; CORREA, Marco Aurélio da Conceição. **Exu é sinônimo de ensino-aprendizagem: uma análise antro-po-educacional**. Revista Café com Sociologia, v. 9, n. 1, p. 155-173, 2020.

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

SILVA, Elton Bernardo Santos da. **Identidades encruzilhadas: o cruzo entre as identidades raciais e docentes de professores e professoras de Química da cidade de Salvador – Bahia**. 2023. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2023.

SILVA, Elton Bernardo Santos da; SANTOS, Paloma Nascimento dos. **Identidades encruzilhadas: o cruzo entre as identidades raciais e docentes de professores e professoras de Química da cidade de Salvador – Bahia**. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – ENPEC, 14., 2023, Caldas Novas, GO. **Anais [...]**. Caldas Novas: [s.n.], 2023.

SILVA, Elton Bernardo Santos da; SANTOS, Paloma Nascimento dos; ROSA, Katemari Diogo. **Relações raciais e docência em Química: o cruzo entre as identidades negras/brancas e identidades docentes** [Preprint]. SciELO Preprints, 2023.

SILVA, Silas Veloso de; ALVES, Isabella Nara Costa. **“Ser” um/a professor/a dissidente: entre a vida que se constrói de forma contingente e a ficção representativa**. Revista Teias, v. 22, n. 67, 2021.



TERENA, Luiz Eloy; DUPRAT, Deborah. **O genocídio indígena atual**. Guarimã – Revista de Antropologia & Política, v. 2, n. 1, jan./jul. 2021.

Recebido em: 15/09/2025

Aceito em: 15/10/2025

[1] Universidade Federal da Bahia. Email: eltonbernardo1@yahoo.com.br

[2] Universidade Federal da Bahia. Email: palomans@ufba.br