

Dossiê: Relações étnico-raciais: práticas e reflexões pedagógicas em contextos, espaços e tempos

A autoridade do/a professor/a negro/a: um estudo sobre a percepção de estudantes e professores/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental

The authority of the black teacher: a study on the perception of students and teachers of the early grades of Elementary School

La autoridad del/de la maestro/a negro/a: un estudio sobre la percepción de estudiantes y maestros/as de los años iniciales de la Escuela Primaria

Heloisa Martins Florenço*

 <https://orcid.org/0000-0002-8375-091X>

Gildo Volpato**

 <https://orcid.org/0000-0001-9167-7559>

Resumo: Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que buscou discutir questões referentes à autoridade do/a professor/a negro/a. O estudo buscou compreender a autoridade docente e relacioná-la à figura do/a professor/a negro/a, no intuito de identificar se sofrem algum tipo de depreciação ou preconceito em razão da sua cor. Dialoga-se, a partir de Aquino (2014) e Freire (1988), entre outros, sobre o conceito de autoridade; e, com Domingues (2005) e Farias (2019), entre outros, sobre negritude e racismo estrutural. Os sujeitos da pesquisa foram dez professores/as negros/as e dez estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Criciúma, Santa Catarina. Na pesquisa, de abordagem qualitativa, foi utilizado um questionário como instrumento de coleta de dados. A partir da pesquisa, concluiu-se que os estudantes pesquisados demonstraram que eles têm, na figura do/a professor/a, a referência de autoridade, sem distinção de cor. Já oito professores/as alegam que sentem sua autoridade diminuída e ameaçada.

Palavras-chave: Professor/a negro/a. Estudantes. Autoridade.

Abstract: This article presents the results of a research that sought to discuss issues related to black teacher authority. The study sought to understand the authority of the teacher and relate it to the figure of the black

* Pedagoga pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc). Pesquisadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas de Santa Catarina (Neabi/SC). Pós-Graduada em Direitos Humanos na Educação e Diversidade pela Faculdade Censupeg. E-mail: <loivamara84@unesc.net>.

** Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc). E-mail: <giv@unesc.net>.

teacher, in order to identify if they suffer any kind of depreciation or prejudice due to their color. We discuss, based on Aquino (2014) and Freire (1988), among others, the concept of authority, and on Domingues (2005) and Farias (2019), among others, blackness and structural racism. The research subjects were 10 black teachers and 10 students of the 5th grade of Elementary School from a school in the Municipal Network of Criciúma, Santa Catarina, Brazil. In the research, with a qualitative approach, a questionnaire was used as data collection. From the research, we came to the conclusion that the researched students demonstrated that they have in the figure of the teacher the authoritative reference, without distinction of color. However, 8 teachers claim that they feel their authority diminished and threatened.

Keywords: Black teacher. Students. Authority.

Resumen: Este artículo presenta los resultados de una investigación que buscó discutir cuestiones referentes a la autoridad del/de la maestro/a negro/a. El estudio buscó comprender la autoridad docente y relacionarla con la figura del/de la maestro/a negro/a, con la intención de identificar si sufren algún tipo de depreciación o prejuicio por su color. Se dialoga a partir de Aquino (2014) y Freire (1988) entre otros. También dialogamos con Domingues (2005) y Farias (2019) entre otros, sobre el concepto de autoridad; y, con Domingues (2005) y Farias (2019), entre otros, sobre negritud y racismo estructural. Los sujetos de la investigación fueron 10 maestros/as negros/as y 10 estudiantes de 5º grado de Educación Primaria, de una escuela de la Red Municipal de Criciúma, Santa Catarina, Brasil. En la investigación, de enfoque cualitativo, fue utilizado un cuestionario como instrumento de recolección de datos. A partir de la investigación se concluyó que los estudiantes investigados demostraron que ellos tienen en la figura del maestro/a la referencia de autoridad, sin distinción de color. Ya 8 maestros/as afirman que sienten su autoridad disminuida y amenazada.

Palabras clave: Maestro/a negro/a. Estudiantes. Autoridad.

Introdução

Diante do atual cenário da educação escolar brasileira, no qual vemos docentes sofrendo ataques dos/as estudantes e o racismo escancarado sofrido pela população negra cotidianamente, surgiu a motivação para a elaboração deste estudo, que visa ampliar as pesquisas sobre a autoridade do/a professor/a e incluir, nesse contexto, a figura do/a professor/a negro/a.

A educação brasileira passa por alguns problemas, dentre os quais podemos citar o sucateamento das escolas públicas, a falta de equipamentos e de atualização dos existentes, diante dos avanços da tecnologia, dos baixos salários e da própria desvalorização do/a professor/a, dentre outros. Além disso, não é raro ouvirmos relatos de desrespeito, agressões e ameaças de estudantes aos/as professores/as em escolas do nosso país. Esses acontecimentos passaram a ocorrer por diversas razões, sejam elas sociais, históricas, políticas, econômicas e culturais. Nesse contexto, a autoridade do/a professor/a tende a ser diminuída e precisa ser conquistada pela formação profissional, por salários dignos e, também, por atitudes e posturas diárias que podem sustentá-la.

No decorrer da história, houve mudanças na forma como os/as professores/as eram tratados/as e considerados/as. Há registros de que, em décadas passadas, sobretudo no século XX, a figura do/a docente era tratada com muito respeito pela sociedade, por seu conhecimento, pela capacidade de ensinar, pelo lugar que ocupava, pois esse lugar garantia, de certa forma, a autoridade. Atualmente, tal lugar não garante a autoridade, mas o que se faz nesse lugar, como se é nele e, talvez, quem está nesse lugar. Como afirma Faria (2021, p. 24): “O papel de autoridade docente é atribuída à posse de saber, como um indivíduo cuja principal função está calcada no ato de ensinar, trocar conhecimento, criar espaços para que seja possível aprender a ensinar, bem como aprender ensinando”.

Em paralelo, temos outra questão que aflige a sociedade brasileira: o racismo estrutural. Ao longo da história, é visível a quantidade de mudanças na sociedade em relação aos/as negros/as,

fruto das conquistas realizadas por eles/as, porém ainda não são suficientes, pois o preconceito racial ainda humilha e mata. Quase que diariamente, presenciamos, lemos nos jornais, acompanhamos pelas redes sociais e assistimos, na televisão, a inúmeros casos de racismo, sobretudo com jovens negros/as que são humilhados/as, presos/as ou mesmo mortos/as.

Estudos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), entre 2012 e 2017, apresentados pela Revista Exame (2019), mostram que a população negra é a principal vítima de homicídio em nosso país. A luta contra o racismo ainda é muito grande e a população negra ainda busca alternativas para estar presente em todos os espaços da sociedade. Em razão disso, neste trabalho, buscamos incluir os aspectos relativos ao racismo dentro de um recorte social: a autoridade do professor/a negro/a. Levamos em conta a necessidade de discutir e aprofundar esse assunto, uma vez que é fundamental repensarmos o lugar e o papel do/a professor/a, pois há muitas evidências de que existe racismo também dentro do espaço escolar, visto que o racismo se manifesta de forma estrutural.

Neste estudo, procuramos compreender a autoridade do/a docente e relacioná-la à figura do/a professor/a negro/a, identificando se ele/a sofre algum tipo de depreciação ou preconceito por conta de sua cor, a partir da percepção de estudantes e de professores/as negros/as que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para o alcance desse objetivo geral, definimos quatro objetivos específicos, sendo eles: aprofundar os conceitos e os referenciais teóricos relativos à autoridade do/a professor/a; analisar quais são os elementos que caracterizam a autoridade do/a professor/a negro/a; identificar se o/a professor/a negro/a sofre depreciação em relação a sua autoridade como professor/a; e verificar se há sinais de preconceito em relação à autoridade do/a professor/a negro/a.

A autoridade do/a professor/a: aspectos conceituais e elementos práticos

Nos últimos tempos, o assunto autoridade do/a professor/a tem sido muito discutido. Autores e autoras buscam analisar como é caracterizada a autoridade do/a professor/a dentro de sala de aula, compreender os seus aspectos, caracterizando e diferenciando-a do autoritarismo. O objetivo desta seção é, assim, apresentar as discussões teóricas relativas à autoridade do/a professor/a. Para a discussão das questões sobre autoridade, utilizamos as ideias de Aquino (2014), Arendt (2013), Contreras (2003), D'Antola (1989), Francisco (1999), Freire (1988), Schmidt, Ribas e Carvalho (1989), Volpato, Moreira e Bittencourt (2020), dentre outros.

Segundo o Dicionário Houaiss Conciso (INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS, 2011, p. 100), a palavra “autoridade” configura-se como “[...] direito ou poder de ordenar, de decidir, de se fazer obedecer”. Já a palavra “autoritarismo”, de acordo com esse mesmo dicionário, tem como significado um “conjunto de princípios ou procedimentos autoritários” (INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS, 2011, p. 100). Podemos notar que, no autoritarismo, levado para a sala de aula, o/a professor/a, em vez de conduzir a turma a seguir o caminho proposto, exige que ela siga o que lhe é imposto. Autoridade e autoritarismo possuem significados e práticas diferentes: enquanto um propõe, o outro impõe. Logo, após essa diferenciação, iniciaremos o foco desta discussão: a autoridade.

Para Arendt (2013, p. 129), a autoridade, em relação aos indivíduos, é tida como hierárquica, pois a “[...] relação de autoridade entre o que manda e o que obedece não assenta nem na razão comum nem no poder do que manda; o que eles possuem em comum é a própria hierarquia, cujo direito e legitimidade ambos reconhecem e no qual ambos têm seu lugar estável predeterminado”. Já, para Sennett (1980 *apud* SIMON, 2009), a autoridade é como um laço afetivo e social, um vínculo entre pessoas como tentativa de dar sentido às condições de poder, como controle e

influência. Correia e Matos (1999) apontam que a autoridade que o/a professor/a constitui o/a torna um/a criador/a, compositor/a, inventor/a ou arquiteto/a de sua própria obra.

Segundo Volpato, Moreira e Bittencourt (2020), atualmente, em algumas situações, o/a professor/a é visto/a como um/a funcionário/a do Estado e dos próprios clientes – alunos/as – que alegam pagar seus salários, descaracterizando o processo histórico e social da profissão. Há indícios de que, no século passado, a certificação da docência tinha um valor de reconhecimento e de respeito em si. Atualmente, a certificação não dá conta de garantir a autoridade, embora seja reconhecida como essencial para contribuir nos processos de ensino e de aprendizagem e no desenvolvimento da própria personalidade e caráter do/a estudante.

Contreras (2003), ao referenciar Piussi (1999), argumenta que a autoridade vive das relações entre os sujeitos, afinal, para ser uma figura de poder, precisa de reconhecimento por parte de alguém. Desse modo, apenas pela condição de docente, este/a não terá prestígio em meio aos/as educandos/as; assim, mesmo que o/a professor/a ocupe o cargo de autoridade social intitulado pela sociedade não significa que os/as estudantes tenham uma imagem positiva dele/a ou passem a reconhecê-lo/a como autoridade. Para adquirir sua autoridade, o/a professor/a precisa fixar seus vínculos e sua relação com os/as estudantes cotidianamente. Perrenoud (2005 *apud* AQUINO, 2014) aponta que os/as pesquisadores/as que buscam interrogar os/as alunos/as sobre as questões voltadas ao/a professor/a e sua autoridade mostram que o/a bom/boa professor/a, para eles/as, é um/a professor/a que explica bem, que sabe ensinar e conduzir a classe, que é competente nas questões educacionais. Um/a professor/a “legal”, que seja exigente e imparcial, em outras palavras, um/a professor/a que envolva os/as alunos/as na aula e não os/as que “forçam” a participação deles/as. Assim sendo, o/a bom/boa professor/a é aquele/a que exerce sua autoridade, mas que não abusa do seu poder constituído por ela.

A autoridade do/a professor/a deve ser utilizada para conduzir a turma, pois, quanto mais confiança houver entre ele/a e os/as estudantes, mais segurança estes/as terão nas intervenções do/a professor/a. Essa ação é considerada uma autoridade dentro dos limites da democracia (D'ANTOLA, 1989). Com base nisso, a relação entre professores/as e alunos/as estando estabelecida favoravelmente faz com que os processos de ensino e de aprendizagem tenham um maior rendimento. “A autoridade é um poder exercido em benefício do aluno e é precisamente por isso que ela é um poder consentido por ele” (FRANCISCO, 1999, p. 108). Dessa maneira, é necessário que a autoridade do/a professor/a seja reconhecida pelos/as estudantes como algo essencial ao exercício da docência e ao alcance dos objetivos educacionais.

D'Antola (1989), ao referenciar Paulo Freire e Ira Shor, aponta que entre aluno/a e professor/a é essencial haver um diálogo, o que não deve existir é rivalidade entre ambos, pois, se aparecerem relações antagônicas entre professor/a e aluno/a, há indicativos de que houve autoritarismo na relação. Ao contrário, segundo Aquino (2014, p. 28), “[...] com a autoridade, impera a ordem; com a autoridade, aparece a estima, o respeito, a obediência; e fica possível a educação”. A autoridade do/a professor/a é de suma importância para contribuir no processo da docência. No entanto, a construção da autoridade como professor/a é igual para todos?

Segundo Aquino (2014, p. 66), “[...] é possível assegurar que o lastro da ação docente não remete exclusivamente à (em decorrência unívoca da) erudição de seu portador, mas ao trabalho engenhoso, árduo e compromissado daquele que se dispõe a ensinar algo a outrem”. A partir de Aquino (2014), fica evidenciada a importância do conhecimento e da didática do/a professor/a, mas também as questões relacionadas à postura, às atitudes do/a professor/a nos processos de ensino e de aprendizagem para que a autoridade se estabeleça.

Uma vez que a autoridade seja reconhecida pelo/a aluno/a, ela pode ser desfeita a qualquer momento, por isso é de suma importância mantê-la. A partir das ideias de Volpato, Moreira e Bittencourt (2020), a autoridade do/a professor/a sendo alcançada, ela precisa ser recolocada, reforçada todos os dias por meio do conhecimento, da presença, da palavra, do exemplo, do testemunho, da ética, da docência, do vínculo e da relação que o/a professor/a continuará estabelecendo com os/as estudantes.

Schmidt, Ribas e Carvalho (1989) afirmam que a disciplina dos/as alunos/as começa a partir da autoridade do/a professor/a quando ela possui o objetivo de ajudar o/a aluno/a crescer intelectualmente. Podemos levantar a questão de que o amor pela docência e a dedicação no trabalho é um caminho para obter autoridade do/a professor/a em sala de aula. Por mais que não seja evidente, o/a aluno/a sente e observa essa paixão e, com isso, cria um reconhecimento pelo/a professor/a.

A autoridade do professor vem, podemos dizer, da autenticidade com a qual vive seu ofício, mostra que está apaixonado por ele, porque os ofícios se relacionam com as paixões, pois atravessam as existências, são permeados de sentido, são encontro, são engajamento no mundo. Um professor que vive este ofício desta forma, vem a ser uma autoridade para o aluno que consente trilhar por este caminho. (VOLPATO; MOREIRA; BITTENCOURT, 2020, p. 470-471).

Depois do reconhecimento da autoridade do/a professor/a, é notória a mudança em sala de aula. Assim, os processos de ensino e de aprendizagem passam a ter um maior aproveitamento (AQUINO, 2014). Por essa razão, é importante discutirmos sobre a autoridade do/a professor/a, pois é um assunto da contemporaneidade que precisa ser debatido em todas as escolas, tendo em vista que muitas delas passam por situações de desrespeito ao/à docente. Freire (1988, p. 15) diz que, “[...] aos que constroem juntos o mundo humano, compete assumirem a responsabilidade de dar-lhe direção”; dessa forma, é dever dos/as professores/as e de toda a comunidade escolar contribuir ativamente para uma educação de qualidade e para a construção de um mundo melhor, mais justo e humano. O conhecimento desse assunto pode levar os/as educadores/as a terem um olhar diferente sobre suas práticas educativas, promovendo as mudanças necessárias para evitar situações de desrespeito escolar. Aquino (2014) argumenta:

A começar pelas modificações que acarretam na relação com a autoridade, que se torna, antes mesmo de qualquer discussão acerca de sua legitimidade ou da legitimidade das normas, uma questão de reciprocidade relacional. Os alunos exigem respeito horizontais. Para eles, a relação pedagógica correta tem uma natureza igualitária e supõe um respeito mútuo e um equilíbrio dos sentimentos. A maioria dos alunos não contesta os alicerces da autoridade, mas pede um tratamento recíproco, exigência incontornável, anterior ao universo de comunicação em que estão imersos. (AQUINO, 2014, p. 44-45).

A partir dos conceitos e das reflexões levantados, percebemos que pensar sobre a questão de autoridade do/a professor/a é essencial. A necessária autoridade do/a professor/a no contexto da escola pode entrecruzar-se com o dilema do racismo estrutural, uma vez que muitos/as professores/as negros/as podem estar sendo confrontados/as com ela. É preciso questionarmos se o fato de ser professor/a negro/a não se põe nele/a uma carga ainda maior de responsabilidade ou de expectativa para que a autoridade seja consentida e estabelecida. Nesse sentido, o presente trabalho objetiva, além de compreender a autoridade do/a professor/a, discutir a figura do/a professor/a negro/a nesse contexto, estabelecendo uma relação entre ambos. Na próxima seção, abordamos a negritude, as lutas históricas da população negra para a erradicação do racismo e o racismo estrutural.

Negritude e racismo estrutural

Há muito tempo, o assunto voltado à negritude tem sido amplamente discutido. Os estudos evidenciam a busca pelo conhecimento sobre a real condição da população negra. Dentre tantos autores que tratam dessa questão, neste estudo, citamos: Artes e Ricoldi (2015), Beccari (2005), Domingues (2005), Farias (2019), Paixão e Gomes (2008), Prudente (2020), Saldanã (2019), Santos e Scopinho (2011), Silva (2011) e Wachholz (2016), além da Constituição da República Federativa do Brasil (1988) e a Lei N° 7.716, de 5 de janeiro de 1989 (BRASIL, 1989). Com base nos referidos estudos, nesta seção, temos o intuito de compreender o lugar dos/as negros/as na sociedade e trazer dados pesquisados sobre a condição dos/as professores/as negros/as.

De acordo com a história brasileira, nosso país teve cerca de 350 anos de escravidão negra, que foi abolida pela Assembleia Geral do Brasil e sancionada por Isabel Cristina Leopoldina Augusta Micaela Gabriela Rafaela Gonzaga de Bragança, mais conhecida como Princesa Isabel de Bragança, por meio da Lei Áurea em 1888. Esse fato ocorreu por pressões de outros países, como a Inglaterra, mas, principalmente, em razão da revolta de pessoas escravizadas que já possuíam sua liberdade, como apresentado na biografia de Luiz Gama, José do Patrocínio e André Rebouças.

O Brasil foi o último país a abolir a escravidão, depois de Cuba, que aboliu em 1886. Após a abolição, não foi oferecido nenhum tipo de subsídio necessário para as pessoas ex-escravizadas sobreviverem. Estas foram libertas sem terras, dinheiro, sementes ou uma passagem de volta ao país de origem. Vale destacarmos que, pouco tempo antes da abolição, foi sancionada, no Brasil, a Lei de Terras – Lei N° 601, de 18 de setembro de 1850 (BRASIL, 1850) – que oferecia subsídios para que outra população conseguisse receber do Estado uma moradia digna, enquanto, logo depois com as pessoas que haviam sido escravizadas, essa lei não foi repensada ou recriada. As favelas, os morros e os quilombos nasceram a partir dessa necessidade da população negra em reconstruir suas vidas.

Em decorrência dos direitos não oferecidos aos/as ex-escravizados/as daquela época, a desigualdade social faz-se muito presente no dia a dia das pessoas negras brasileiras até os dias atuais. Segundo Silva (2011), a dominação sofrida na escravidão deixou inúmeras marcas na população negra, ocasionando, até hoje, um grande tabu na sociedade brasileira quando o assunto é discriminação racial, resultando, assim, na dificuldade do combate ao racismo.

Atualmente, o Brasil possui uma grande miscigenação de raças, e, por esse fator, surgiram diferenças de biotipos e inúmeras culturas no nosso país. Não existe propriamente uma raça brasileira que caracterize o Brasil. No entanto, em virtude do preconceito enraizado na sociedade, acontece uma desvalorização das pessoas negras e uma valorização da estética branca que fortalece o mito da democracia racial. Em razão disso, o preconceito e a discriminação são vistos e sentidos todos os dias pela população negra (FARIAS, 2019).

Para Domingues (2005), a democracia racial significa um sistema racial sem qualquer barreira, tanto legal quanto institucional, para a igualdade dos indivíduos, e, de certo modo, um sistema racial desprovido de qualquer ato de preconceito ou discriminação. Assim sendo, democracia racial é a ideia que nega a existência do racismo no Brasil. Conforme acompanhamos cotidianamente nos jornais, na Internet, na televisão e nas nossas vivências, podemos destacar que, no Brasil, o mito da democracia racial é existente.

No país, mais da metade da população se autodeclara como negra. De acordo com o Jornal da Universidade de São Paulo (USP), em 2020, dados apresentados pelo IBGE apontam que 54% da população brasileira é negra (PRUDENTE, 2020). Além disso, o Brasil está em segundo lugar

com o maior número de pessoas negras, ficando apenas atrás do continente africano com cerca de 80,9% da população intitulada como negra.

No Art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, está escrito: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]” (BRASIL, 1988, p. 5). Contudo, mesmo assegurado pela Constituição Brasileira, a população negra ainda sofre racismo, preconceito e discriminações no seu cotidiano. As penitenciárias, desde sempre, contêm o maior número de pessoas não brancas presas; nas escolas, os/as alunos/as negros/as ainda são os/as que possuem o menor índice de desempenho escolar; as favelas foram criadas pelas pessoas negras, na falta de assistência do Estado após a abolição da escravatura – e essa classe ainda é a maior população presente nesse local; e os/as desempregados/as no país ainda são de maior número a população negra. Assim sendo, a questão que levantamos aqui é a seguinte: Em um país supostamente sem preconceito, racismo ou discriminação, como aponta a democracia racial, por que só uma parte específica da população (a negra) sofre fortemente com os problemas da sociedade, como crime, miséria, falta de saúde e baixa escolaridade?

O Ministério do Trabalho, segundo Beccari (2005), construiu um documento intitulado *Brasil, Gênero e Raça*, que faz uma caracterização dos conceitos de: racismo, preconceito, estereótipo e discriminação. Com base no referido documento, Beccari (2005) cita que o racismo é caracterizado pela ideologia que sustenta a superioridade de determinada raça, constituído entre negros/as e brancos/as. Por sua vez, a caracterização do preconceito é por julgamentos prévios negativos a pessoas estigmatizadas por estereótipos. O estereótipo consiste em julgamentos negativos por rotulação das pessoas ou de um determinado grupo por pré-julgamentos. Por fim, a autora caracteriza a discriminação como ações ou violações do direito de pessoas com base em critérios injustos, como raça, sexo, gênero etc.

A Constituição da República Federativa do Brasil (1988), no inciso XLII do Art. 5º, diz que “[...] a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei [...]” (BRASIL, 1988, p. 9). Além desse documento, a Lei Nº 7.716/1989 também apresenta as punições por práticas racistas, no Art. 1º: “Serão punidos, na forma da Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou preconceito nacional” (BRASIL, 1989, n.p.).

A democracia racial é defendida atualmente baseada no senso comum, na ideia criada de que o racismo não existe e que não há uma forte divisão de raças no Brasil. Ela pode até ser pretendida por parte de muitos, mas está distante de tornar-se realidade. Conseguimos mais uma vez apresentar sua fragilidade quando o país teve a necessidade de adotar leis com punições para combater/diminuir os crimes contra a população negra.

Passamos a acreditar que as leis foram criadas como ferramentas legislativas com o intuito de acabar com o racismo e as discriminações existentes em nosso país. É importante destacarmos que as leis foram criadas em razão de muita luta e resistência dos movimentos organizados por pessoas negras brasileiras. O intuito foi, e ainda é, o de assegurar seu direito como cidadãos, conquistar igualdade e buscar, também, seu lugar na sociedade. Entretanto, percebemos que mesmo com força de lei, a violência contra a população negra continua constante. Assim, esse mecanismo não é, ainda, o suficiente para combater as injustiças contra as pessoas não brancas.

É muito frequente, no Brasil, querer mascarar o preconceito com expressões que parecem integrar, mas que mantêm a lógica de exploração e, com isso, expõe o preconceito velado (FARIAS, 2019). Elogios em forma de preconceito são muito comuns entre as pessoas. Palavras e frases

racistas são usadas diariamente pela população brasileira, com a justificativa de que não as vê dessa forma. Piadas ofensivas em relação à população negra usada no dia a dia com o argumento de humor também contribui para o preconceito velado.

Falar sobre racismo, punir atitudes e ações racistas, depois de 350 anos de escravidão e 132 anos após a abolição, em meio a uma era digital, ainda é necessário e de total importância para que nós brasileiros possamos repensar o modelo de sociedade em que vivemos, na qual as discriminações e as injustiças estão fortemente inseridas. Farias (2019, p. 38) aponta que “[...] dentro desse processo escravagista brutal, o negro sempre procurou, e ainda procura, o seu espaço na sociedade”. Por essa razão, a população negra busca todos os dias o resgate de sua identidade, incentivada, principalmente, por movimentos criados ao longo da história pós-abolição, como alternativa para o seu reconhecimento na sociedade.

A identidade de um grupo social, de forma afirmativa, depende do reconhecimento não preconceituoso pelos demais grupos sociais de suas especificidades, valores, diferenças e semelhanças. Quando isso não ocorre (ou ocorre de maneira distorcida), pode-se estar dilacerando a identidade, comprometendo a autoestima e, quem sabe, ameaçando a própria existência desse grupo. (SILVA, 2011, p. 366).

Conforme Wachholz (2016), as pessoas negras, ao estarem livres da condição de escravas, buscaram assumir sua liberdade a favor da modernidade; entretanto, esta, para elas, trazia a situação de desemprego, de marginalização, de péssimas condições de moradia, de sobrevivência e o esvaziamento identitário. O/A negro/a liberto/a tentou e tenta, até hoje, seguir seu percurso, criando sua própria história, lutando contra as desigualdades e, principalmente, criando estratégias que garantam sua inserção e de outras pessoas negras em muitos espaços que outrora lhe foram negados.

Historicamente, muitas foram as dificuldades impostas à população negra quanto a sua inserção no contexto escolar. De acordo com Farias (2019), ainda nos dias atuais, a desigualdade racial faz-se presente na educação do país, havendo como consequências reais o fracasso escolar e a evasão do povo negro, o que se faz presente no não acesso aos diferentes níveis de escolaridade. O acesso à educação para a negritude ainda não é algo fácil e natural.

Para a maioria dos/as jovens negros/as brasileiros/as, concluir o Ensino Médio é uma realidade distante por diversos fatores sociais, econômicos e culturais, que podem levá-los/as à marginalização, à miséria e/ou à violência. Segundo Wachholz (2016), muitos/as jovens perdem o interesse pelos estudos por uma série de fenômenos presentes no dia a dia, incluindo a falta de incentivo familiar, questões financeiras ou, ainda, outros interesses para além da escola.

Dados do IBGE apresentados por Saldaña (2019) mostram que adolescentes brancos/as de 15 a 17 anos, com a percentagem de 16,6%, não tinham passado do 9º ano, enquanto o percentual dos/as adolescentes negros/as, dessa mesma categoria, é de 25,5%. O autor também aponta que 44,2% dos/as jovens negros/as entre as idades de 19 e 24 anos não conseguiram concluir o Ensino Médio em 2018. E os/as jovens negros/as entre 15 e 17 anos, que só trabalham e não estudam, giram em torno de 5,7%. “Se, por um lado, o trabalho é um anseio dos jovens, por outro lado, a inserção precoce revela as dificuldades financeiras vivenciadas pelas famílias, que necessitam do rendimento deles para complementar a renda [...]” (SANTOS; SCOPINHO, 2011, p. 33). O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (2020) apresentou o Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2020, o qual traz a percentagem de jovens entre a faixa etária de 15 e 17 anos de idade que frequentava o Ensino Médio ou que havia concluído a Educação Básica, de acordo com a raça/cor. Segundo o documento, em relação aos/às jovens negros/as, para alcançar a meta de 85%, a distância no ano de 2019 era de 16,5 pontos percentuais, enquanto a mesma meta, para os/as

brancos/as, a distância era de 4,1 pontos percentuais (INEP, 2020). A partir desses dados, percebemos que, no Brasil, existe mais de um tipo de juventude e que a diferença entre elas é em decorrência principalmente da etnia.

Os problemas sociais e a falta de políticas públicas favoráveis à população são a realidade para a maioria dos/as brasileiros/as, mas percebemos que a dificuldade sempre é maior para as pessoas não brancas, decorrente de falhas do pós-abolição da escravidão. Wachholz (2016, p. 72) argumenta que “[...] não basta apenas criar condições para o estudante negro inserir-se no contexto educacional e no trabalho formal considerando que questões étnico-raciais atravessam as paredes da universidade”.

As baixas condições da população negra em dar sequência e dedicar-se aos estudos nos anos escolares trazem um impacto muito forte na sociedade e em outros segmentos. É muito incomum ver pessoas negras em determinados cargos e posições sociais no país. A desigualdade social é um fator para esse acontecimento, no qual, em inúmeros casos, o “perfil” do/a negro/a não se encaixa com o qual o sistema empregatício deseja. Conforme Santos e Scopinho (2011, p. 34) apontam, “[...] o epicentro do racismo está localizado nos discursos e representações negativas acerca dos negros, especialmente de suas capacidades, características físicas, culturais e religiosas, que desmoraliza os símbolos ligados à negritude [...]”. Contudo, o acesso das pessoas negras às qualificações também é empecilho para mudar essa realidade.

Com base em estudos realizados por Paixão e Gomes (2008), a condição de ser assalariado/a com a carteira de trabalho assinada é um privilégio muito mais próximo dos/as brancos/as, com cerca de 36,8% deles/as estarem na situação de assalariados/as, em vez dos/as negros/as, que, entre eles/as, a situação é de 28,5%. Essa desigualdade ainda é mais significativa quando os autores comparam esses dados entre homens brancos e negros e mulheres brancas e negras. Os homens brancos estão nessa condição com 39,8%, enquanto os homens negros o percentual de assalariados com a carteira assinada é de 28,5%. Entre as mulheres, fica ainda mais nítida a desigualdade, enquanto 33% das mulheres brancas tinham suas carteiras assinadas, as mulheres negras tinham apenas 22%. São dados que mostram com clareza e que reafirmam o fato de a desigualdade racial existir no Brasil.

Os caminhos da saída podem ser: a mobilização política para discutir e formular estratégias de superação das desigualdades sociais que afetam os negros ou a negação da identidade negra, por meio da adesão à ideologia do branqueamento e da manutenção da crença na democracia racial, como forma de alcançar um lugar social positivo. (SANTOS; SCOPINHO, 2011, p. 33).

Os autores referem-se aos caminhos que a população negra possui para seguir em meio à sociedade em que vivemos. O caminho do branqueamento é acreditar que a ideia de democracia racial é ilusão. Justamente por isso, os movimentos continuam lutando para que políticas públicas e ações afirmativas sejam adotadas para que possam contribuir na reversão da desigualdade racial do país, possibilitando, assim, à população negra desfrutar das mesmas oportunidades que são oferecidas aos/às brancos/as.

De acordo com Góes e Silva (2010 *apud* WACHHLZ, 2016), os dados do IBGE analisados em 2010 apresentaram que, dos/as jovens brasileiros/as com idade entre 18 e 24 anos, apenas 14% cursaram o Ensino Superior, os quais, comparados aos/às jovens brancos/as, a média era de 2,5 vezes maior.

Artes e Ricoldi (2015), com base em dados do IBGE de 2010, mostram a distribuição de pessoas que frequentavam cursos de Graduação no país: 35,3% das mulheres brancas cursavam o Ensino Superior; o percentual de homens brancos era de 27,7%; enquanto a porcentagem de

A autoridade do/a professor/a negro/a: um estudo sobre a percepção de estudantes e professores/as...

mulheres negras que cursavam o Ensino Superior era de 20,7%; e a percentagem de homens negros era ainda menor, 14,6%.

Em uma pesquisa intitulada *Ação afirmativa e população negra na Educação Superior: acesso e perfil discente*, realizada por Tatiana Dias Silva, pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), e publicada em 2021, aponta que, após a Lei de Cotas – Lei Nº 12.711, de 29 agosto de 2012 (BRASIL, 2012), houve um avanço de 19,5% para 35,3% na inserção de pessoas negras dentro das Graduações de Ensino Superior, e de 13,3% para 24,9% em Pós-Graduações, totalizando um aumento de 44,7% para 50,9% da ocupação de pessoas negras nesses espaços na última década.

O Ensino Superior é uma condição para ocupar determinados cargos na sociedade, dentre eles, o/a de professor/a. Se o acesso à Graduação é menor à população negra, conseqüentemente há um menor número de professores/as negros/as nas instituições escolares. Depois de terem vencidas todas as barreiras, o/a professor/a negro/a precisa, ainda, estabelecer-se nesse espaço conquistado da sala de aula. Por isso, torna-se importante conhecer os atributos que caracterizam a autoridade do/a professor/a negro/a na sala de aula, tendo em vista todo esse processo de discriminação e de preconceitos históricos conhecidos.

De acordo com os dados citados anteriormente e as situações presenciadas assistidas quase todos os dias, percebemos que o mecanismo legislativo não deu conta de combater a desigualdade racial do nosso país. Assim sendo, reconhecemos a importância de contribuir para que a população negra possa buscar, por conta própria, sua identidade e seu reconhecimento é necessário. O papel da população é fundamental, mas sem eximir o papel do Estado em contribuir firmemente nesse processo.

Em vista dos fatos apresentados, percebemos a necessidade em desenvolver pesquisas sobre a negritude. Assim, em especial, neste estudo, buscamos refletir sobre a figura do/a professor/a negro/a em sala de aula e sua autoridade e verificar se o racismo e o preconceito estão presentes nas escolas de Educação Básica, na percepção dos estudantes e dos/as professores/as negros/as que atuam nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Metodologia

O ato de pesquisar dá-se quando não há informações suficientes para respondermos a uma determinada problemática, ou quando as informações já existentes se encontram em estado de desordem ou não são mais adequadas para solucionar o problema (GIL, 2002). Nessa perspectiva, o presente estudo procurou caracterizar a autoridade dos/as professores/as negros/as em sala de aula. A pesquisa foi de natureza básica, caracterizada pelo tipo de pesquisa que busca acrescentar mais informações sobre determinado assunto já existente ou contribuir para o desdobramento dele.

A abordagem da pesquisa foi qualitativa, pois, conforme Chueke e Lima (2012), a abordagem qualitativa entende que a realidade é subjetiva e múltipla, e que ela é construída de diferentes maneiras pelas pessoas. Nesse sentido, o/a pesquisador/a interage ao mesmo tempo com o objeto e o sujeito pesquisado e procura dar voz a ele, e, a partir dessa voz, busca construir uma teia de significados.

O procedimento técnico utilizado consistiu em uma pesquisa de campo, na qual o/a pesquisador/a estuda um determinado grupo para ressaltar as características de seus componentes e realiza a maior parte do serviço pessoalmente, para obter uma maior profundidade nas questões propostas (GIL, 2002).

Para desenvolver a pesquisa sobre a autoridade dos/as professores/as negros/as no ambiente escolar, foi realizada uma coleta de dados por meio de questionário *online*, com quatro questões, na Plataforma *Google Forms*. O questionário teve perguntas abertas que, segundo Gil (2008), oferecem espaço e liberdade para os pesquisados escreverem suas respostas. O questionário também conteve perguntas fechadas, cujos respondentes escolhem uma alternativa dentre as apresentadas, podendo, assim, ter uma facilidade maior em processá-las (GIL, 2008).

Foram sujeitos dessa primeira etapa da pesquisa dez professores/as formados/as no curso de Pedagogia, sendo todos/as negros/as e de diferentes escolas da Rede Municipal de Criciúma, Santa Catarina. Também foi aplicado um questionário presencialmente, com nove alunos e uma aluna (dez no total) do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Criciúma/SC, a qual, segundo informações obtidas pela Secretaria de Educação Municipal, é a escola que possui o maior número de professores/as negros/as – de 46 professores/as, seis são negros/as –, sendo a professora regente da turma pesquisada negra. Para garantir o anonimato dos sujeitos da pesquisa, nós os classificamos em dois grupos: os estudantes de E1 a E10; e os/as professores/as de P1 a P10.

As perguntas dos questionários foram elaboradas a partir dos objetivos da pesquisa, cujo intuito foi identificar se os/as professores/as negros/as sofrem algum tipo de depreciação quanto a sua autoridade ou se há sinais de preconceitos que implicam a autoridade em sala de aula. Na interpretação dos dados, foram utilizados os princípios da análise de conteúdo de Bardin (2011).

Apresentação e análise de dados

Nesta seção do estudo, discutimos os resultados dos dados analisados a partir das respostas dos questionários aplicados aos dez estudantes de uma escola da Rede Municipal de Criciúma/SC e as respostas dos/as dez professores/as negros/as da mesma rede de ensino. A média de idade dos estudantes que responderam ao questionário de forma presencial na escola foi de 10 a 12 anos de idade. Dentre eles, quase todos são do sexo masculino, com exceção de apenas uma aluna. O número de estudantes da turma é maior do que dez, porém, tendo em vista a pandemia da Covid-19 e das exigências dos protocolos de segurança, a quantidade de estudantes que estão frequentando a escola de forma presencial diminuiu consideravelmente.

A primeira questão apresentada aos estudantes consistia em assinalar “Qual a sua cor?”, entre branco, negro ou pardo. Dos dez estudantes da turma, 40% deles se consideraram como negros, outros 40% como pardos e 20% como brancos, o que demonstra que se trata de uma comunidade em que a maioria 80% (a maioria) dos/as moradores/as são negros/as ou pardos/as.

Foram feitas duas perguntas que consistiam em: “Você admira sua professora? Por quê?”; e “Você respeita sua professora? Por quê?”. As respostas foram todas positivas e, dentre as justificativas utilizadas pelos estudantes, os motivos que surgiram foram: “porque é mais velha”, “porque ela é nossa professora”, “porque ela é inteligente” e “por ser muito legal”. O E3, em sua resposta, contemplou a maioria dos motivos apresentados pelos demais estudantes: “Sim, porque ela nos ajuda. Temos que ser educados, pois ela é inteligente e legal”. Para Tardif (2002), a autoridade está ligada à personalidade do/a professor/a, ao seu carisma, ao exercício da docência. Para o autor, a afetividade está fortemente presente na relação entre o/a professor/a e o/a estudante. Com base nisso, percebemos que o/a professor/a é o/a criador/a da própria trajetória com os/as estudantes; assim, sua postura como educador/a influencia fortemente na construção de sua autoridade docente.

Outra questão referente aos estudantes consistia em investigar se, na opinião deles, existe algum tipo de diferença entre o/a professor/a negro/a e o/a professor/a branco/a. Apenas um dos estudantes pontuou que os/as professores/as são diferentes, mas apenas pela cor, e os demais alegaram que não há diferença entre eles/a. Podemos observar essa questão a partir da seguinte expressão: “Não, porque todo mundo é igual, não importa a cor” (E4). Os estudantes responderam no questionário que tiveram de um a três professores negros durante a trajetória escolar.

Artes e Ricoldi (2015), quando discutem os dados do IBGE coletados no ano de 2010, apontam que 63% das pessoas brancas frequentam cursos de Graduação, enquanto 5,3% dizem respeito às pessoas pretas e 30% aos pardos, em um total de 35,3%. Segundo esses dados, é notório o baixo número de pessoas negras no Ensino Superior e, como consequência, o baixo número de pessoas não brancas nas instituições escolares ocupando o cargo da docência. Os/As professores/as negros/as que responderam ao questionário e participaram da pesquisa possuem de um a 32 anos de carreira no magistério.

Por meio do questionário, procuramos saber se os/as professores/as já tinham sentido sua autoridade diminuída por serem negros/as. Dentre eles/as, seis professores/as responderam que nunca sentiram sua autoridade diminuída pelo fato de serem negros/as. A P9 justificou que, na escola em que trabalha, sempre foi muito respeitada e que nunca se sentiu diminuída, pois sempre recebeu muito carinho de todos. No entanto, quatro professores/as responderam que já sentiram sua autoridade diminuída, porém não apresentaram justificativas. Esses dados podem sinalizar o quanto a população negra procura evitar ou se retrair em falar sobre o assunto. “O desejo pelo embranquecimento era associado a crença de que, quanto mais afastado de seus valores culturais o negro fosse, talvez mais branco se tornasse aos olhos do seu colonizador, o que lhe garantiria menos sujeição” (WACHHOLZ, 2016, p. 55). Falar sobre racismo com quem já sofreu por essa prática também causa desconforto emocional nas pessoas que foram vítimas dessa violência, trazendo à tona, além do momento exato da prática sofrida, toda a angústia e todo o sofrimento sentido pela população negra durante toda a história. Kilomba (2019, p. 157-158) diz que “[...] essa cena revive, assim, um trauma colonial [...]. Nesse sentido, toda a performance do racismo cotidiano pode ser vista como uma reatualização da história”. Isso é mais um mecanismo do racismo que nos coloca como responsáveis para lidar com o problema, uma vez que nossa sociedade trata o preconceito muitas vezes como um mal-entendido, um caso isolado ou uma vitimização.

Em um outro questionamento feito aos/às docentes, buscamos saber se eles/as já sentiram algum preconceito como professores/as por conta de sua cor. Entre as respostas, quatro deles/as responderam que até o momento não perceberam nenhum preconceito. Uma delas foi a professora regente da turma dos estudantes do 5º ano, participantes da presente pesquisa, que assim se manifestou: “No meu local de trabalho, talvez por ser um lugar que trabalha bastante pessoas negras, não sofri preconceito. Trabalhamos com respeito um ao outro” (P9).

Sobre o mesmo questionamento, seis professores/as afirmaram que já sofreram algum preconceito em virtude de sua cor. A P7 descreve:

Dentro da escola com outros profissionais diretamente nunca. Porém, com alguns pais de alunos, já fui questionada se eu era mesmo a professora da sala, por não ter “perfil”. Ou os pais pedindo para falar com a professora da sala quando me viam, entre tantas outras coisas que passamos diariamente. (P7).

As demais respostas tiveram justificativas parecidas com esse relato, alegando a dúvida ou o descontentamento dos pais sobre eles/as na condição de professor/a. Mesmo não sendo de forma direta, explícita, o preconceito pode ser sentido na forma sutil, na forma implícita, como no caso relatado por P7. O dado demonstra que, embora seis docentes não sentiram a autoridade ameaçada, como na resposta anterior, seis dos/as professores/as sentiram sutilmente o preconceito

por serem professores/as negros/as, com o espanto dos pais, ao saberem que seriam docentes dos/as filhos/as. Ou, ainda, com a falta de visibilidade, quando os pais não enxergavam a P7 como a professora do/a filho/a. Frente a isso, podemos destacar as considerações de Wachholz (2016):

A crença de que o País não é predominantemente racista ainda é sustentado por boa parte da população brasileira, o que contribui para que situações opressoras e degradantes sofridas pelo negro, principalmente quando necessita utilizar destes serviços, sejam tomadas como ações isoladas ou episódios caracterizados como um simples mal-entendido. (WACHHOLZ, 2016, p. 75).

Em relação à autoridade docente, perguntamos aos/as professores/as se, na opinião deles/as, existe alguma diferença no tratamento entre o/a professor/a negro/a e o professor/a branco/a. As respostas a esse questionamento foram diversas, o que demonstra que cada uma delas está encharcada com sua história de vida e suas experiências.

Tabela 1 - Diferenças no tratamento entre professor/a negro/a e branco/a

Diferenças	Número de vezes
O tratamento é igual.	1
O número de professores negros é menor.	1
O professor negro precisa estar sempre provando que é capaz.	8

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados da pesquisa.

Como demonstra a Tabela 1, somente uma entre os/as entrevistados/as manifestou que **o tratamento é igual**. Assim ela se manifestou:

Não. O respeito é muito presente aqui na nossa escola. Trabalhamos sempre sobre a cultura africana e todos os professores, sejam brancos ou negros, participam de maneira única. Somos unidos e sempre que chega um professor novo na escola, acolhemos. (P9).

Percebemos que a P9, em todas as perguntas realizadas, manteve uma coerência no sentido das respostas, demonstrando que não se sente discriminada ou diminuída em sua autoridade e que, nas escolas em que trabalhou, sempre foi muito respeitada na condição de professora. Nesse caso, para compreendermos isso melhor, necessitaríamos de um olhar mais atento, mais focado, para poder conhecer o contexto das escolas em que trabalhou e a própria história de vida dessa professora.

Uma das professoras respondeu no sentido de que o número de professores/as negros/as é menor na escola, sendo essa diferença. Assim ela justificou: “*A diferença está na quantidade de professores negros no ambiente escolar*” (P5). Essa professora ressaltou o que apresentamos anteriormente em relação aos dados da pesquisa de Artes e Ricoldi (2015), sobre o que diferencia o acesso às carreiras que exigem formação em nível superior, as quais são muito menos acessadas por pessoas negras em comparação às brancas.

Quanto à categoria de resposta com o maior número de respondentes foi que **o/a professor/a negro/a precisa estar sempre provando que é capaz**, como podemos perceber por meio de algumas falas:

Mesmo não sendo aparente, os professores brancos são mais requisitados ou colocados em destaque. Para que isso ocorra conosco, precisamos mostrar que somos melhores ainda, para tal reconhecimento ser notado. (P1).

Os professores negros sempre são muito mais cobrados e, também, a sua palavra sempre está à mercê de dúvida, como sempre precisasse da afirmação de uma pessoa branca. (P2).

Em todas as áreas, os negros precisam se sobressair aos demais, estamos sempre precisando provar que somos melhores... Para mostrar que somos competentes. (P7).

Isso demonstra, mais uma vez, que há um sentimento de que a autoridade do/a professor/a negro/a precisa estar em constante aprovação, em comparação aos/às professores/as brancos/as. Contudo, esse preconceito é muitas vezes velado e não revelado no ambiente escolar.

Conclusão

Após a análise de dados baseada nos objetivos adotados e no método utilizado, passamos às considerações e às implicações finais deste estudo. Levando em conta o objetivo da pesquisa, que consistia em compreender a autoridade do/a docente e relacioná-la à figura do/a professor/a negro/a, de modo a identificar se sofre algum tipo de depreciação ou preconceito por conta de sua cor, chegamos a algumas conclusões com base na análise das respostas dos estudantes e dos/as professores/as que participaram da pesquisa.

No decorrer do estudo, analisamos as discussões teóricas relativas à autoridade do/a professor/a e percebemos que os critérios para o reconhecimento do/a docente obteve mudanças ao longo do tempo e que a autoridade dele/a em relação aos/às estudantes é construída por um conjunto de atitudes diárias. Analisamos que pesquisadores/as elaboraram diferentes conceitos sobre a autoridade, que acabam se complementando e auxiliando na compreensão sobre sua abrangência e complexidade no contexto atual. Nesse viés, podemos dizer que a autoridade possui relação com o domínio de conhecimento, as metodologias utilizadas, as atitudes e as posturas diárias dos/as professores/as e, especialmente, como essas dimensões se articulam e se relacionam com o vínculo afetivo que professor/a e alunos/as constroem no cotidiano escolar.

Conforme a análise de dados, a partir das respostas dos estudantes pesquisados, os/as professores/as negros/as não sofrem depreciação em relação a sua autoridade. Quando perguntados no questionário o que eles tinham a dizer sobre a professora deles, que é negra, todos demonstraram sentimentos afetivos e de respeito em suas falas. Assim sendo, os estudantes não apresentaram nenhum tipo de preconceito em relação aos/às professores/as negros/as, e os/as docentes em nenhum momento citaram preconceito vindo de alguma forma dos/as alunos/as.

O preconceito que aparece nas respostas é por parte de adultos, mais especificamente dos pais de estudantes. Nesse sentido, podemos perceber que o preconceito não é inato, mas, sim, construído muitas vezes no ceio da família, ou das pessoas que convivem com as crianças – pessoas que são preconceituosas e que demonstram isso por meio dos gestos, das ações e das palavras. Entretanto, mesmo no meio disso, os estudantes dessa fase pesquisada ainda prezam sua admiração pelo/a professor/a em vez de levar o preconceito “aprendido” para a sala de aula.

Podemos considerar que os objetivos específicos deste estudo foram todos contemplados. Todavia, esta pesquisa é apenas um começo para entendermos a autoridade do/a professor/a negro/a. Esse recorte buscou analisar os estudantes e os/as professores/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental; entretanto, a comunidade escolar é composta por diferentes grupos, inclusive os pais de alunos que também apareceram nas respostas dos/as pesquisados/as.

Um novo estudo sobre esse tema, de maneira mais ampla, poderá nos ajudar a compreender melhor a autoridade do/a professor/a negro/a. Sobre isso, é importante ressaltarmos também que outros/as autores/as também poderão contribuir para uma futura pesquisa, de maneira mais detalhada e sistematizada. No momento, o mais importante é que, com a presente pesquisa, ficou desvelado que há sinais de que a autoridade do/a professor/a negro/a é colocada em xeque no ambiente escolar, seja pelos/as demais professores/as, seja pelos pais de estudantes. Assim, merece que se abra o debate para que possamos avançar na erradicação do racismo estrutural.

Referências

- AQUINO, J. G. **Da autoridade à amizade intelectual: uma plataforma para *éthos* docente**. São Paulo: Cortez, 2014.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. 7. ed. 1. reimp. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- ARTES, A.; RICOLDI, A. M. Acesso de negros no Ensino Superior: o que mudou entre 2000 e 2010. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 158, p. 858-881, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053143273>
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BECCARI, C. B. Discriminação social, racial e de gênero no Brasil. **DireitoNet**, 2005. Disponível em: <https://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/1991/Discriminacao-social-racial-e-de-genero-no-Brasil>. Acesso em: 8 nov. 2020.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. **Lei Nº 601, de 18 de setembro de 1850**. Dispõe sobre as terras devolutas do Império. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1850]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/10601-1850.htm. Acesso em: 5 nov. 2020.
- BRASIL. **Lei Nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989**. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1989]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17716.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%207.716%20DE%205%20DE%20JANEIRO%20DE%201989.&text=Define%20os%20crimes%20resultantes%20de,eu%20sanciono%20a%20seguinte%20Lei%3A&text=1%C2%BA%20Ser%C3%A3o%20punidos%20na%20forma,de%20ra%C3%A7a%20ou%20de%20cor. Acesso em: 22 fev. 2022.
- BRASIL. **Lei Nº 12.711, de 29 agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2012]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 20 mar. 2019.
- CHUEKE, G. V.; LIMA, M. C. Pesquisa qualitativa: evolução e critérios. **Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 128, p. 63-69, 2012.
- CONTRERAS, J. La Didactica y la autorización del profesorado. In: TIBALLI, E. F. A.; CHAVES, S. M. (org.). **Concepções e práticas de formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 11-31.
- CORREIA, J. A.; MATOS, M. Do poder à autoridade dos professores: o impacto da globalização na desconstrução da profissionalidade docente. In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. da. (org.). **Desmestificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999. p. 9-30.
- D'ANTOLA, A. (org.). **Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo**. São Paulo: EPU, 1989.

DOMINGUES, P. O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889-1930). **Diálogos Latinoamericanos**, [s. l.], n. 10, p. 115-131, 2005.

EXAME. IBGE: População negra é a principal vítima de homicídio no Brasil. **Exame**, Rio de Janeiro, 13 out. 2019. Disponível em: <https://exame.com/brasil/ibge-populacao-negra-e-principal-vitima-de-homicidio-no-brasil/>. Acesso em: 29 set. 2019.

FARIA, T. L. de. **O problema da autoridade docente na modernidade líquida de Zygmunt Bauman**. 2021. Monografia (Graduação em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2021.

FARIAS, N. O. L. de. **Trajetórias de docentes negros/as universitários: desafios entre a presença e o reconhecimento a partir das relações raciais no Brasil**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2019.

FRANCISCO, M. de F. S. Autoridade e contrato pedagógico em Rousseau. In: AQUINO, J. G. (org.). **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1999. p. 101-114.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6957506. Acesso em: 14 mar. 2022.

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. **Dicionário Houaiss Conciso**. São Paulo: Moderna, 2011.

KILOMBA, G. A palavra *N*. e o trauma. In: KILOMBA, G. (ed.). **Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano**. Tradução Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/MEMORIAS_DA_PLANTACAO_-_EPISODIOS_DE_RAC_1_GRADA.pdf. Acesso em: 14 mar. 2022.

PAIXÃO, M.; GOMES, F. Histórias das diferenças e das desigualdades revisitadas: notas sobre gênero, escravidão, raça e pós-emancipação. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 949-969, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2008000300014>

PIUSSI, A. M. Más allá de la igualdad: apoyarse en el deseo, en el partir de sí y en la práctica de las relaciones en la educación. In: LOMAS, C. (comp.) **¿Iguales o diferentes?**. Barcelona: Paidós, 1999. p. 43-68.

PRUDENTE, E. Dados do IBGE mostram que 54% da população brasileira é negra. **Jornal da USP**, São Paulo, 31 jul. 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/radio-usp/dados-do-ibge-mostram-que-54-da-populacao-brasileira-e-negra/>. Acesso em: 14 mar. 2022.

SALDAÑA, P. 4 em cada 10 jovens negros não terminam o ensino médio. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 1 set. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/09/4-em-cada-10-jovens-negros-nao-terminaram-o-ensino-medio.shtml>. Acesso em: 11 abr. 2021.

SANTOS, E. F. dos; SCOPINHO, R. A. Fora do jogo? jovens negros no mercado de trabalho. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 63, p. 26-37, 2011.

SCHMIDT, L. M.; RIBAS, M. H.; CARVALHO, M. A. A disciplina na sala de aula: educação ou repressão. *In*: D'ANTOLA, A. (org.). **Disciplina na escola: autoridade versus Autoritarismo**. São Paulo: EPU, 1989. p. 29-47.

SILVA, A. S. da. Justiça como reconhecimento do outro: dimensões éticas e pedagógicas das políticas de ação afirmativa. **Roteiro**, Joaçaba, v. 36, n. 2, p. 363-374, 2011.

SIMON, I. Indisciplina e autoridade na escola. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9., ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: Educere, 2009. p. 4656-4666.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. São Paulo: Vozes, 2002.

VOLPATO, G.; MOREIRA, J.; BITTENCOURT, R. L. de. A autoridade do professor universitário: elementos constitutivos e rupturas com práticas tradicionais. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 23, n. 41, p. 462-481, 2020. DOI: <https://doi.org/10.24934/cef.v23i41.3839>

WACHHOLZ, T. de. **Identidades e negritude na perspectiva de estudantes negros e negras**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2016.

Recebido em 11/08/2021

Versão corrigida recebida em 23/03/2022

Aceito em 24/03/2022

Publicado online em 06/04/2022