Encruzilhadas Negras:

histórias de vida de três professoras do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Louise Carla Siqueira da Silva

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ENCRUZILHADAS NEGRAS: HISTÓRIAS DE VIDA DE TRÊS PROFESSORAS DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

LOUISE CARLA SIQUEIRA DA SILVA

NATAL – RN
2023

ENCRUZILHADAS NEGRAS: HISTÓRIAS DE VIDA DE TRÊS PROFESSORAS DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

LOUISE CARLA SIQUEIRA DA SILVA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.
Linha de Pesquisa: Educação, Fundamentos Sociohistóricos e Filosóficos.
Orientador: Prof. Dr. Azemar dos Santos Soares Júnior

NATAL – RN
2023

Universidade Federal do Rio Grande do Norte -
UFRNSistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial Moacyr de Góes - CE

Silva, Louise Carla Siqueira da.
Encruzilhadas negras : histórias de vida de três professoras do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte / Louise Carla Siqueira da Silva. - 2023.
275 f.: il. color.

Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Natal, RN, 2023.
Orientador: Prof. Dr. Azemar dos Santos Soares Júnior.

1. Professoras negras - Tese. 2. Trajetórias de vida - Tese. 3. Relações étnico-raciais - Tese. I. Soares Júnior, Azemar dos Santos. II. Título.

RN/UF/Biblioteca Setorial Moacyr de Góes - CE CDU 37.011.3-051(=013)

Elaborado por Jailma Santos - CRB-15/745

ENCRUZILHADAS NEGRAS:
HISTÓRIAS DE VIDA DE TRÊS PROFESSORAS DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

LOUISE CARLA SIQUEIRA DA SILVA

BANCA EXAMINADORA

_____
Prof. Dr. Azemar dos Santos Soares Júnior
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – PPGEd/UFRN
Orientador

_____
Prof.ª Dr.ª Amanda Batista Braga
Universidade Federal da Paraíba – UFPB
Examinadora Externa

_____
Prof. Dr. Hudson Pablo de Oliveira Bezerra
Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN
Examinador Externo

_____
Prof.ª Dr.ª Aliny Dayany Pereira de Medeiros Pranto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – DPEC/UFRN
Examinadora Interna

_____
Prof. Dr. Walter Pinheiro Barbosa Júnior
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – PPGEd/UFRN
Examinador Interno

_____
Prof.ª Dr.ª Joedna Reis de Meneses
Universidade Estadual da Paraíba – DH/UEPB
Suplente Externo

_____
Prof. Dr. Avelino Aldo de Lima Neto
Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Rio Grande do Norte - (IFRN)
Suplente Interno

À ancestralidade negra que me alumia, ao povo negro que lutou para a caminhada até aqui ser convertida em sonho realizado. "Nossos passos vêm de som longe", como nos lembra Jurema Werneck. Não retrocederemos. Aos meus mais velhos, pai, mãe, irmãos e família que me fizeram entender o valor coletivo dos nossos sonhos. À resistência negra, a nós.

Agradecimentos

Quando em vida, meu saudoso pai disse-me e ensinou-me que uma das características mais medíocres de um indivíduo, dá-se por meio de sua ingratidão. Desde então levo esse ensinamento para vida. É chegada assim, a hora de lembrar, honrar e agradecer a todes que fizeram parte desse processo de construção epistêmica, deixando sentimentos tão bonitos que estão a me envolver, transbordar. Começo então, esse momento, agradecendo à Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, por todo aprendizado construído e pela Educação de qualidade recebida. À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a todos aos agentes educacionais envolvidos na luta à favor da Educação e da pesquisa em nosso país.

Às estimadas Professoras Dras. Andréia Quintanilha, Marisa Narcizo Sampaio e Luciane Terra Garcia pela generosidade, confiança, e sobretudo à representatividade negra exercida com excelência, compromisso e seriedade em meio a conjuntura brasileira ainda inerte frente às práticas de combate ao racismo enquanto premissa democrática. Obrigada pela troca de conhecimento, pela partilha de suas histórias, por moverem em mim o esperançar e pela troca de afeto sentida a cada encontro. Com vocês professoras, eu pude não somente sentir a representatividade, mas passei a também desejar talvez quem sabe um dia, sê-la. A minha gratidão às três não é finita, tampouco mensurável. Agradeço à ancestralidade pela honra e responsabilidade de tentar traduzir para esses escritos um pouco da grandeza que vocês têm e são em meio às encruzilhadas da pesquisa e de suas trajetórias de vida. Para sempre, obrigada.

Ao meu prezado orientador, Prof. Dr. Azemar dos Santos Soares Jr., que embarcou junto comigo nessa jornada que muito nos exigiu como pesquisadores e pessoas, as dificuldades, as incertezas, (des)construções e resultados fizeram da orientação uma relação de aprendizado permanente; de quem ensina, tem espírito curioso, almeja aprender e ampliar seu olhar sobre as coisas, as pessoas e sobre os diversos e diferentes mundos que nos cercam. Tal postura, fez o movimento da pesquisa, uma realidade de autocrítica e autoavaliação que possibilitou trilhar um caminho de troca de saberes e conhecimentos para além da pesquisa. Obrigada professor.

Às queridas Profas. Dras. Amanda Batista Braga e Aliny Dayany Pereira de Medeiros Pranto e aos Profs. Drs. Hudson Pablo de Oliveira Bezerra e Walter Pinheiro

Barbosa Jr., por terem aceitado compor a banca de avaliação de minha pesquisa; pelo feitio de uma leitura sensível, aprofundada e cuidadosa de minha tese, possibilitando que a sessão de defesa, mesmo sem saberem que me encontrava dentro de uma conjuntura tão difícil de saúde, fosse transformada em um momento tão bonito; de festa da ciência! Obrigada pelas palavras e reflexões suscitadas. A vocês, professores/as, minha gratidão.

À querida Profa. Dra. Giovana Xavier da Conceição Nascimento, pela sua representatividade e referência; por suas obras, livros, artigos, textos, entrevistas e sobretudo, pela arguição realizada na primeira qualificação da presente pesquisa. Seus apontamentos, problematizações e sugestões foram fundamentais para o resultado "final" de meus escritos; frutificaram percepções, leituras, compreensões, e encorajaram escolhas, anteriormente ainda tão arraigadas à eurocentralidade acadêmica. Gratidão por me apresentar caminhos e possibilidades outras, e assim, fazer com que eu pudesse de fato, trilhar e enegrecer ainda mais o meu próprio caminho. Axé!

Ao Prof. Dr. João Tadeu Weck, por ser minha primeira referência de orientação; meu primeiro professor/orientador em nível de graduação e um de meus maiores incentivadores quanto a continuidade de estudos em nível de pós-graduação (*stricto sensu*), a quem sou e serei sempre grata, pela leniência, afeto, propriedade e competência impressos em sua postura docente exemplar. Muito obrigada professor!

Agradeço agora a quem me ensinou a agradecer e a ser grata: meus amados pais; Ronaldo Rodrigues da Silva (*in memoriam*) e Edila Siqueira da Silva. "Tudo o que você conseguir, vai ser através dos seus estudos; você é inteligente, porque é minha filha", me dizia papai. Após sua partida, mamãe tomou a frente e continuou a me dizer exatamente a mesma coisa, com outras palavras e outros gestos. Obrigada por confiarem e acreditarem em mim, inclusive quando eu mesma duvidei. Me sinto e sou abençoada em ter vindo à vida como filha de quem me ensinou a ter o pensamento crítico e ao mesmo tempo amoroso; que a leitura inculca e inquieta, que o estudo alimenta e nutre nossas mentes e essência e que, a união desses elementos transformam-se em sabedoria e conhecimento; esse uma vez consolidado, não nos pode ser tomado, além de nos possibilitar mover e mudar realidades. Aos meus queridos irmãos, Lidjia Bruna Siqueira da Silva e Bruno Siqueira da Silva, a quem busco colo, abrigo e tenho morada certa. Obrigada pelo amor, pela dedicação, pelo apoio, incentivo, conselhos, escuta e ensinamentos, vocês são parte de alma e de meu coração, desde cedo, desde sempre!

Ao meu amor, Lanno Eduardo Batista de Queiroz, meu companheiro de vida que, comigo mergulhou em mais uma aventura acadêmica e, tudo do processo suportou ao

meu lado; me cuidando, acolhendo, protegendo e me amando, como sou e estou. Obrigada vida, por sempre tentar me compreender, por segurar minha mão e ser meu porto seguro, nessa e nas próximas aventuras que estão a nos esperar. És meu lar.

Gratidão família por sonharem junto comigo, um sonho que por vezes me pareceu distante, inalcançável e impossível. Se aqui estou, é por causa de vocês, para vocês e para os nossos. O que sou e quero ser é fruto do afeto, do amor que temos uns pelos outros. Obrigada por tanto e por tudo, tenho orgulho de toda a nossa história. Amo-os incondicionalmente. Sou grata aos meus mais velhos, meus avós maternos Benedita Freitas Siqueira (*in memoriam*) e Raimundo Nonato Siqueira; ao meu avô paterno José Rodrigues da Silva (*in memoriam*), por pavimentarem o caminho para meus pais e consequentemente para mim e meus irmãos. A toda minha família extensa; tios/as, primos/as, madrinhas, padrinho e agregados/as, vocês são parte fundamental de minha história.

Ao meu amigo/irmão Iury Gabriel Amorim de Araújo, meu "mais novo velho", por toda escuta, partilha e troca de ensinamentos. Pela amizade sincera, pelo cuidado, apoio e ajuda nos momentos bons e ruins do estado de pesquisa. Mas, principalmente por ser parte da minha família escolhida e por escolher ser reciprocidade em tempos de laços tão líquidos. Obrigada meu amigo lindo e querido.

O meu muito obrigada aos amigos/as amados/as, que há tempos me acompanham e integram a minha "Canção da América"; Alesandro Pontes Dantas, Anderson de Medeiros, Cynthia Thaís de Albuquerque Martins, Rosemery Gomes da Silva e Iasnara Láysa Costa Barbosa pelas orações, torcida, energia positiva e amor emanados; tudo foi sentido e recebido, mesmo de longe. Gratidão por serem alento e calmaria, fogo, água, descanso, poesia, liberdade e âncora.

À querida companheira de doutoramento, Ana Roberta Duarte Piancó, obrigada pela amizade doce e leve minha amiga; ao meu amigo querido, Paulo Basílio de Alcântara, gratidão por me presentear com sua amizade e sensibilidade cotidiana, por ser choro, riso e abraço. E, a todos/as amigos/as não nomeados, mas não esquecidos.

Por fim, aos colegas Eduardo Sebastião da Silva, Laelson Vicente Francisco, Renata Yumi Galvão Kaswadi e Thyago Henrique Costa Gomes pelo suporte e apoio em minha sessão de defesa; gratidão pelo carinho querida e queridos, obrigada pela força, vocês foram e são junto à todes integrantes do Grupo de Pesquisa Observatório das Heterotopias soma e multiplicação de conhecimento, com muito afeto.

Obrigada!

Resumo

Esta tese tem por objetivo analisar a trajetória de vida de três professoras negras do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, a saber: Andréia da Silva Quintanilha Sousa, Luciane Terra dos Santos Garcia e Marisa Narcizo Sampaio. Defendo a tese de que o racismo estrutural à brasileira (re)produz uma dinâmica de violências diretas, indiretas e simbólicas sobre a trajetória de vida de mulheres negras, independentemente do nível de escolarização e classe social a que pertençam. Essas violências foram e são assimiladas por elas de maneira consciente ou inconsciente. Tal compreensão se deu por meio da prerrogativa da Educação, no contexto brasileiro, basilarmente ser constituída por uma história vinculada ao pensamento colonial romantizado e eurocentrado. A pesquisa insere-se no campo da História Cultural e das Sensibilidades fundamentada por Sandra Pesavento (2007). Tomaram importância para as reflexões assentadas os conceitos e autores/as: racismo, postulados por Silvio Almeida (2019); Martiniano Silva (2009); imagens de controle, termo cunhado por Patricia Hill Collins (2019; 2021) e Winnie Bueno (2020). Foram caras também a esse estudo as compreensões acerca da interseccionalidade, postulados por Carla Akotirene (2019) entre outros autores e autoras. Para produção, coleta de dados e tratamento de fontes históricas, recorri a História Oral junto à seus procedimentos técnicos e metodológicos pensados por autores como Portelli (2016), Meihy e Seawright (2020). Ao final da pesquisa foi possível compreender como o racismo se manifestou e se apresenta nos cotidianos das trajetórias de vida das interlocutoras da pesquisa, atravessando suas formações identitárias e suas artes da existência.

Palavras-chave: Professoras negras. Trajetórias de vida. Relações étnico-raciais. Racismo estrutural.

Abstract

This thesis aims to analyze the life trajectory of three black professors from the Education Center of the Federal University of Rio Grande do Norte, namely: Andréia da Silva Quintanilha Sousa, Luciane Terra dos Santos Garcia and Marisa Narcizo Sampaio. I defend the thesis that Brazilian structural racism reproduces a dynamic of direct, indirect, and symbolic violence on the life trajectory of black women, regardless of the level of education and social class to which they belong. These violences were and are assimilated by them consciously or unconsciously. This understanding occurred through the prerogative of education, in the Brazilian context, basically consisting of a history linked to romanticized and eurocentered colonial thinking. The research is part of the field of Cultural History and Sensitivities based on Sandra Pesavento (2007). Concepts, conceived by the authors, took importance for the established reflections such as: Silvio Almeida (2019); Martiniano Silva (2009); Images of Control, a term coined by Patricia Hill Collins (2019; 2021) and Winnie Bueno (2020). The understandings about intersectionality, proposed by Carla Akotirene (2019) and other authors, were also dear to this study. For the production, collection of data and treatment of historical sources, I used Oral History together with its technical and methodological procedures designed by authors such as Portelli (2016), Meihy and Seawright (2020). At the end of the research, it was possible to understand how racism manifested itself and presents itself in the daily life trajectories of the research interlocutors, crossing their identity formations and their arts of existence.

Keywords: Black female teachers. Life trajectories. Ethnic-racial relations. Structural racism.

Resumen

Esta tesis tiene como objetivo analizar la trayectoria de la vida de tres profesores negros del Centro de Educación de la Universidad Federal de Rio Grande do Norte: Andréia da Silva Quintanilha Sousa, Luciane Terra dos Santos Garcia y Marisa Narcizo Sampaio. Defiendo la tesis de que el racismo estructural brasileño reproduce una dinámica de violencia directa, indirecta y simbólica en la trayectoria de vida de las mujeres negras, independientemente del nivel de educación y la clase social a la que pertenezcan. Estas violencias fueron y son asimiladas por ellos consciente o inconscientemente. Esta comprensión se produjo a través de la prerrogativa de la educación, en el contexto brasileño, que consiste básicamente en una historia vinculada al pensamiento colonial romantizado y eurocentrado. La investigación forma parte del campo de Historia Cultural y de las Sensibilidades según la autora Sandra Pesavento (2007). Los conceptos de racismo, concebidos por los autores, cobraron importancia para las reflexiones establecidas: Silvio Almeida (2020); Martiniano Silva (2009); Imagénes de Control, término acuñado por Patricia Hill Collins (2019; 2021) y Winnie Bueno (2020). Este estudio también valoró mucho los entendimientos sobre la interseccionalidad, propuestos por Carla Akotirene (2019) y otros autores. Para la producción, recopilación de datos y tratamiento de fuentes históricas, usé la Historia Oral junto con sus procedimientos técnicos y metodológicos diseñados por autores como Portelli (2016), Meihy y Seawright (2020). Al final de la investigación, fue posible comprender cómo el racismo se manifestó y se presenta en las trayectorias de la vida cotidiana de los interlocutores de la investigación, cruzando sus formaciones identitarias y sus artes de existencia.

Palabras clave: Maestras negras. Trayectorias de vida. Relaciones étnico-raciales. Racismo estructural.

Lista de siglas e abreviaturas

ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CE – Centro de Educação

CONAPE - Conferência Nacional Popular de Educação

CONSUNI – Conselho Universitário

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EUA – Estados Unidos da América

GAPPI – Grupo de Pesquisa de Análise de Políticas Públicas Intersetorial

GT – Grupo de trabalho

HO – História Oral

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatista

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

MS – Mato Grosso do Sul

OTCP – Organização do Trabalho Pedagógico e Curricular

PcD – Pessoa com deficiência

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGEd/UFRN – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

RH – Recursos Humanos

RJ – Rio de Janeiro

RN – Rio Grande do Norte

SESC – Serviço Social do Comércio

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UNIR – Universidade Federal de Rondônia

Lista de imagens e quadros

Imagem 1 – Arte digital da capa da tese …….14

Imagem 2 - Profa. Dra. Andréia Quintanilha……..…....39

Imagem 3 – Profa. Dra. Luciane Terra dos Santos Garcia……..……45

Imagem 4 – Profa. Dra. Marisa Narcizo Sampaio……50

Imagem 5 – Esquema iconográfico sobre o racismo estrutural no Brasil…….……...128

Imagem 6 – Potiguana pintada de preto……178

Imagem 7– Pedido de desculpas……...179

Quadro 1 – Docentes entrevistadas…….……...……..……..14

Quadro 2 – Número de entrevistas realizadas……..…….....23

Quadro 3 - Escolarização na Educação Básica…….…….....57

Quadro 4 - Educação em Nível Superior e Pós-graduação…….58

Sumário

DEDICATÓRIA.....i
AGRADECIMENTOS.....ii
RESUMO.....v
ABSTRACT.....vi
RESUMEN.....vii
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS.....viii
LISTA DE IMAGENS E QUADROS.....ix
SUMÁRIO.....x

INTRODUÇÃO.....1
Encruzilhando histórias de mulheres/professoras negras, enegrecendo escritos.....1
Movimentos da Pesquisa: dialogizando percursos teórico-metodológicos.....11
Encruzilhadas discursivas.....34

CAPÍTULO 1 - "SER MULHER NEGRA É FORTALEZA NA SENSIBILIDADE": IDENTIDADES MULHERIS EM MOVIMENTO.....37
1.1 Trajetórias em movimento: Andréia, Luciane e Marisa.....38
1.2 Cinesia de quem se é: diálogos sobre identidade(s).....60
1.3 O Florescer da identidade de mulheres negras: contexto Brasil.....68

CAPÍTULO 2 - "NA MINHA TERRA, QUEM FAZ CAFÉ É MULHER E PRETA": QUANDO AS MÁSCARAS CAEM E O RACISMO "PULSA" NO COTIDIANO.....108
2.1 Racismo(s) nossos de cada dia: opressões consuetas.....109
2.2 O racismo à brasileira tem história e marcas próprias: diálogos e discussões.....112
2.3 Racismos cotidianos na escola, branquitude e suas formas de apresentação.....131
2.4 "A mulher negra é a escória do mundo": o corpo em que se multiplicam opressões.....154

CAPÍTULO 3 - ENEGRECENDO ESPAÇOS: ENTRE OS MUROS BRANCOS DA UFRN E DO CENTRO DE EDUCAÇÃO.....176
3.1 Quando "a imagem pode valer mais que – mil – palavras": racismo, falta de responsabilização, postura acrítica institucional, branquitude e seus pactos.....178
3.2 Notas reflexivas sobre ausências dentro de existências.....196
3.3 Representatividade negra importa: representatividade avivada pela representação, entre o sentir e a compreensão da significância.....208
3.4 Enegrecendo o Centro de Educação e a UFRN: episódios da prática docente de Andréia, Luciane e Marisa.....226

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....245

REFERÊNCIAS.....250

Introdução

Encruzilhando histórias de mulheres/professoras negras, enegrecendo escritos

Não nasci pra te servir, nem te ouvir
Eu sou canto de Zumbi, resistir
A desumanização desde a colonização
É que faz tua condição no meu chão

Hoje sei do meu valor, negro amor
Me levanto junto a voz dos irmãos
Pra fazer reparação
Deve haver na nossa mão
A riqueza, fruto da nossa dor

A conduta dos meus filhos
Será fogo nos racistas
Não tem nota de repúdio
Nem lamento a nossa morte

É o povo preto que se move
No grito de libertação

Não sou teu negro
Eu digo: Não sou teu negro
Não sou teu negro
Eu digo: Não sou teu negro

Não nasci pra te servir, nem te ouvir
Eu sou canto de Zumbi, resistir
A desumanização desde a colonização
É que faz tua condição no meu chão

Hoje sei do meu valor, negro amor
Me levanto junto a voz dos irmãos
Pra fazer reparação
Deve haver na nossa mão
A riqueza, fruto da nossa dor

A conduta dos meus filhos
Será fogo nos racistas
Não tem nota de repúdio
Nem lamento a nossa morte

É o povo preto que se move
No grito de libertação

Não sou teu negro
Eu digo: Não sou teu negro
Não sou teu negro
Eu digo: Não sou teu negro

Não sou teu negro
Eu digo: Não sou teu negro
Não sou teu negro
Eu digo: Não sou teu negro

A PM surgiu pra matar preto
Veja o brasão da instituição
O medo da revolução

O Haiti quis-se aqui
A primeira república de negros
Produziu medo
Ao branco pobre de espírito
Branco pobre se vê branco primeiro
O racismo é o que defini a exploração do capital
É desigual, não é natural
Por isso, quando você for anti-racista
Insista, resista
A importação do europeu embranqueceu a nossa pele
Entorpeceu nossa visão ao ponto da reprodução
Reverso, han, racismo reverso
Levanta a mão quem gostaria de ser preto
Se eu não consigo respirar dentro de casa
A bala invade nossa sala
Não tem idade pra morrer
Da pele preta, a carne preta
Quem é o primeiro a morrer na pandemia?
A militarização da economia
É a chibata, corrente
Não há salário decente pra nossa gente
Por isso...
Quando você for anti-racista
Até que a maioria do Senado seja preta
A Câmara dos Deputados retinta
Coloque fogo, fogo, fogo
Se o Presidente bebe leite
Enquanto há sangue na favela
A violência dos facistas vem do medo da conquista
Dos pretos se organizando
Por isso, quando você for anti-racista
Insista, resista
Por isso, quando você for anti-racista
Proteja os pretos, dê voz aos pretos
Nós somos força, trabalho
Riqueza e poder
Não sou teu nego, porra
(Caio Prado, 2020)

"Somos todos iguais perante a Lei", diz a Constituição Federal brasileira em seu Artigo 5º. Mas, não tenho lembrança de algum dia em minha existência, de ter compreendido essa assertiva como verdade. A música por mim epigrafada, traz a síntese da História brasileira que valora factualmente a realidade por mim vivida e sentida. Antes desse estudo, já a compreendia assim. Não propriamente pela teoria, mas pela experiência vivida e partilhada dentro do seio familiar.

Venho de uma família forjada na classe trabalhadora. Em minhas veias correm parte da ancestralidade advinda de minha tataravó materna, Rosa Maria do Rosário, escravizada pelo colonialismo no Mazagão, atual município do estado do Amapá. Tenho a descendência direta de ser filha de um amor afrocentrado. De pai, mãe e irmãos, sou negra em orgulho, identidade e identificação, e assim o sou desde criança. Foram os ensinamentos em família, sobretudo na figura de meu pai, o lugar de partida acerca da

compreensão da negritude como uma pertença peculiar que forja a nossa cosmovisão de um modo único. Foi também no seio familiar que tive a consciência de classe e raça despertada. Porém, apenas após inserir-me nessa pesquisa que soube; os ensinamentos de meu pai eram parte do Movimento Negro Educador, assim nomeado por Nilma Lino Gomes em 2017.

Lembro-me de enquanto criança, assistir com minha família – pais e irmãos – um documentário chamado "Olhos Azuis"[1], nele fui apresentada à Jane Ellitot, uma professora estadunidense branca, que ao final da década de 1960, se viu em um dilema: como explicar a seus alunos e alunas, crianças também brancas em um período conflituoso acerca dos direitos civis da população negra estadunidense, a motivação que levou o líder e ativista negro, Martin Luther King a ter sua vida ceifada?

A professora então, criou uma didática, ou método de ensino; em que para explicar o racismo para e entre seus estudantes brancos, de forma combinada, começou a tratar os alunos de olhos azuis de modo ríspido, e os alunos de olhos castanhos com carinho e afetividade. Foi essa maneira que entendeu ser um caminho para que seus alunos/as pudessem de fato, compreender de forma mais aproximada, o que é, e como funciona o racismo para um público que jamais o sentiria. Obviamente, devido a conjuntura racista que vivia sofreu duras represálias.

Assim, como o documentário mencionado, vimos em família, muitos outros filmes com pautas raciais. Meu pai desde cedo preocupou-se em nos orientar a lermos o mundo, a partir da compreensão de nós mesmos e da nossa identidade negra, bem como de nos suscitar o entendimento de sermos da classe "baixa", trabalhadora. Isso me propiciou a compreensão dos racismos que me foram e são cotidianos. Assim, logo compreendi o que significava ser "enquadrada" como pertencente a uma determinada classe. De acordo com Jessé de Souza,

> O que faz uma classe social ser uma classe, ou seja, o que faz um certo universo de indivíduos girem de modo semelhante não é, portanto, a "renda", mas a sua construção afetiva e pré-reflexiva montada por uma segunda natureza comum que tende a fazer com que toda uma percepção do mundo seja quase que magicamente compartilhada sem qualquer intervenção de intenções e escolhas conscientes. Esse acordo nunca explicitado [...]só pode será adequadamente percebido enquanto acordo pelos seus "resultados práticos" (SOUZA, 2011, p. 408).

[1] A professora Nilma Lino Gomes tem um artigo em que aborda esse documentário, chamado "Educação e Relações Etnicorraciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação" publicado em 2005. O documentário referido está na íntegra disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=XUEAgbLIKeQ&t=68s . Acesso em 02 fev. 2023.

O mesmo autor também afirma que ao tratar de classe social não se deve ressaltar apenas o aspecto econômico. Sobretudo, há de se compreender que classe social, liga-se à uma gama de costumes, hábitos e valores familiares apreendidos dentro do seio familiar, (re)impressos e (re)passados a cada nova geração (SOUZA, 2021). Dessa maneira, a classe social é constituída por preceitos de identificação em que são embutidos preconceitos e idealizações que revela a compreensão que os indivíduos fazem de si em uma análise hierárquica, reverberando em comportamentos dados à repetição e perpetuação a medida em que se passa esses valores adiante.

Retornando ao foco sobre mim, nasci, em 1988, cem anos após a libertação dos negros e negras escravizados no Brasil. Sou natural do estado do Pará, mais especificamente de Porto Trombetas, distrito do município de Oriximiná. Mas de lá, só restou em mim, o afeto pela cultura e por parte de minha família materna que reside na região norte do país. Meu pai era potiguar e minha mãe é amapaense. Vivo e moro na cidade do Natal, no estado do Rio Grande do Norte, desde os meus sete anos de idade. Então, aqui e daqui partiram a maioria das memórias, lembranças, vivências e leituras sociais a serem partilhadas ao longo desses escritos.

Destarte, o desejo de estudar as trajetórias de vida de professas negras, partiu primeiramente de um desejo subjetivo ligado ao meu lugar de fala, considerando o espaço em que me encontro – a sociedade brasileira, potiguar – me vejo e sou colocada na esfera social enquanto mulher negra que assim se lê; esse lugar remete-me a experimentar vivências inerentes a essa condição (RIBEIRO, 2017, p. 70), e me fez estabelecer compreensões, perspectivas e leituras acerca da realidade social brasileira, alheias à realidade de pessoas não negras.

A negritude da pele precede a chegada de quem a possui nos espaços em que percorremos. Frantz Fanon (2020) afirmou que o homem negro não é um homem, dessa forma, consoante ao intelectual e à Djamila Ribeiro (2017) analiso que a mulher negra aos olhos da sociedade não é apenas uma mulher, ela é uma mulher negra. O caractere da raça atravessa nossos corpos assim que são mirados.

Diante do exposto, desde a infância, passei a viver e sentir o gosto amargo do racismo à brasileira[2] cotidianamente. Tendo a compreensão recente do racismo fora das

[2] Cabe ressaltar que ao utilizar o termo "racismo à brasileira", guio-me pela compreensão de que o racismo no Brasil, possui características e marcas próprias que se diferem de países cuja temática possui discussões difusas sobre seus moldes, como no caso dos África do Sul e Estados Unidos da América. Ambos tiveram a segregação definida em Documentos Oficiais; espaços e locais delimitados para atender exclusivamente negros ou brancos. Os primeiros tratados com depreciação, tinham escolas sucateadas enquanto as escolas

experiências – próprias e de exemplos vividos em família – e da constituição de meu capital cultural[3], fui inserida em teorizações que o discutem por meio desta pesquisa. Nessa movimentação, revivi memórias e percebi assim aflorada, o retorno às vivências e violências instituídas pelo racismo na esfera societária potiguar.

Vi nelas a solidão permanecer como única companheira, em relação a falta de pessoas próximas por identificação ou representatividade negra, durante minha trajetória. Ao revirar esses arquivos de memórias, me vi como a única negra em diversas ambiências pelas quais itinerei, ou pelo menos a única que assim se via e se lia. Essa sou eu, em muitos dos lugares que percorri e tenho adentrado, espaços como a própria Universidade Federal do Rio Grande do Norte, lugar que faz parte da minha trajetória vida desde 2007, quando ingressei via vestibular no Curso de Ciências Sociais[4], concluído em 2011.2.

Essa percepção embora não seja nova, tem significado diferente atualmente. Antes, essas memórias faziam parte de um lugar exclusivo, o qual eu almejava esquecimento. Mas, passaram a fazer parte da justificativa de interesse pessoal e social para a condução dessa pesquisa. Hoje são as memórias e o desejo de ressignificá-las, que me movem enquanto pessoa e pesquisadora. Devido aos trajetos que envolveram estes escritos, me vejo atualmente como africana em diáspora[5], desejosa de ver essa movimentação contribuir para enegrecer a epistemologia, estabelecendo compreensões sobre como o racismo incide suas violências na vida de pessoas negras, especialmente de mulheres/professoras negras.

Viver enquanto negra na sociedade brasileira é desafiador. Estar no mundo acadêmico é estar num mundo que não foi feito ou pensado para mim, ou pessoas como eu. É estar num lugar em que os olhares acompanham nossos movimentos desde nossa entrada, até nossa saída. Nossos corpos – ao serem lidos socialmente – dizem mais sobre nós, do que nós mesmas. Sueli Carneiro (2003, p. 3), aponta que

---

brancas tinham boa estrutura, objetos e banheiros utilizados por negros não deveriam ser usados por brancos, a segregação legalizada faz o racismo nos lugares exemplificados, serem compreendidos de forma mais rápida e direta, indiscutível ou inquestionável. Na realidade brasileira, o racismo foi, e é movido por outros mecanismos e por isso é relativizado, encarado como mito ou velado, numa realidade em que temos um país racista, "sem racistas".

[3] O capital cultural dado a partir da imersão em filmes com temáticas raciais foi um importante instrumento de conscientização e compreensão de aspectos e análises acerca do racismo; das variações e diferenças de apresentação que possui. Por isso, livros, filmes, e outras artes são proibidas e censuradas em países em que o autoritarismo é premissa identitária, por estimular o imaginário e pelas reflexões que podem suscitar.

[4] Tenho formação inicial em Ciências Sociais e Pedagogia pela UFRN. A última graduação foi concluída em 2018.1, cursei o último semestre do curso, ao mesmo tempo em que cursei o primeiro semestre como aluna do mestrado do Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGEd/UFRN).

[5] Diáspora remete a cenário transatlântico que delineia a presença de descendentes dos povos africanos nas Américas.

> [...] o racismo estabelece a inferioridade social dos segmentos negros da população em geral e das mulheres negras em particular, operando ademais como fator de divisão na luta das mulheres pelos privilégios que se instituem para as mulheres brancas.

Desta maneira, além de minha identificação e vivência pessoal enquanto mulher negra, optei em direcionar as discussões dessa pesquisa pelo recorte da escolha de gênero voltados para as mulheres negras devido ao racismo se manifestar de forma duplamente/triplamente[6] opressora em nossas trajetórias; sendo enfatizado, agravado pela vulnerabilidade e desvalorização atribuída ao feminino, à condição de ser mulher. Portanto, ser mulher e ser negra comporta arcabouços existenciais diferentes; alicerçando desafios que exigem manejos distintos da vivência experimentada por homens negros. Pois, as masculinidades negras reverberam desafios outros.

Essa dupla ou tripla opressão é expressa através da realidade verificável em estudos difusos que apontam as mulheres negras como base da pirâmide socioeconômica. Estar na base, significa dizer que recebemos salários mais baixos, ainda que ocupemos os mesmos cargos que mulheres brancas e homens (negros ou brancos); possuímos representação/representatividade quantitativa diminuta em cursos de graduação e pós-graduação como professoras ou estudantes; somos estereotipadas e objetificadas, tendo nossos corpos colocados como objetos de desejo acessível a quem os quiser possuir, com fins exclusivos ao prazer sexual ou racismo recreativo e também, somos vítimas de homicídio e estupro em maior número que mulheres não negras.

Ademais, quanto às particularidades de ser mulher e trabalhar com mulheres negras, fiquei atenta ao que Lilia Schwarcz (2019, p. 186), disse quando afirmou

> [...] a misoginia se manifesta de muitas formas, que vão desde a exclusão social até a violência de gênero. Ela aparece retratada igualmente na antiga formação patriarcal de nossa sociedade, a qual carrega até a atualidade, a certeza do privilégio masculino, a banalização da violência contra a mulher e a tentativa de sua objetificação sexual. Essas são as raízes compactas de nosso autoritarismo, que sempre trouxe consigo uma notória correlação com a questão de gênero.

As premissas acima situadas, tornam-se ainda mais gravosas na realidade de mulheres negras. Sobretudo em relação aos enfrentamentos do racismo, constituído como ódio universal aos negros. A formação de nossa identidade negra, não é dada, é construída

[6] A soma de opressões referida, quando dupla, englobam gênero e raça; ao situar uma opressão triplamente marcada, considera-se gênero, raça e classe. Porém, é preciso estar atento a existência de outros tipos de opressões, a exemplo das opressões sofridas por indivíduos que possuem identidades de gênero diferentes da binaridade de gênero, ou indivíduos que se difiram da heteronormatividade. Quanto mais dissidentes do cisheteropatriarcado branco, mais opressões os indivíduos tendem e podem sofrer mais violências.

e solidificada à medida em que vamos nos enegrecendo, seja com base no empoderamento estético, na imersão em estudos, na compreensão da História brasileira como sendo constituída principalmente por mãos negras, ou por meio do trauma, pelo encontro direto das violências do racismo. Logo, não nascemos negros/as, mas nos tornamos negros/as, como aponta Neusa Santos Souza (2021) e Lélia Gonzalez (2022).

As memórias e experiências com o racismo aos moldes brasileiros expressam o silenciamento e apagamento proposital de negras/os na História. Na escola, nos livros didáticos e literários usados como leituras obrigatórias durante o processo formativo, na falta de representação e representatividade nos espaços de referências negras; seja na ausência de autoras/es, professoras/es ou colegas, e no estranhamento de pessoas não negras acerca da minha presença em espaços como a universidade, na graduação ou na pós-graduação. Nessa última tive a oportunidade de compreender que esses silenciamentos, são parte dos "epistemicídios", tema discutido e refletido por Sueli Carneiro (2005).

Ademais, a falta de acesso a referências quanto a produções epistemológicas, bem como a falta de representatividade negra nos espaços já situados, e em outros espaços como a mídia, a televisão e propagandas, acarretam construções de imagens que refletem diretamente na construção da identidade de mulheres negras dando lugar a um esvaziamento, ou à indicação de que só há um lugar possível para ocuparmos. O da subalternidade e da subserviência. Essas imagens estão impregnadas no imaginário social brasileiro, e constituem poder de representação, tais imagens são chamadas por Patrícia Hill Collins de imagens de controle. A autora asseverou que o período escravocrata

> [...] estimulou a criação de várias imagens de controle interrelacionadas e socialmente construídas da condição da mulher negra que refletiam o interesse do grupo dominante em manter a subordinação das mulheres negras (COLLINS, 2019, p. 140).

Winnie Bueno (2020, p.79), intelectual brasileira, afirmou que

> [...] as imagens de controle podem ser consideradas símbolos que buscam restringir a autonomia de mulheres negras, também sendo utilizada como forma de naturalização das consequências do racismo e do sexismo a partir da inevitabilidade. Sempre existe um outro sujeito, com maior autoridade para falar sobre as experiências de mulheres negras no lugar delas próprias. O saber das mulheres negras, suas próprias experiências, os sentidos que suas vivências adquirem na particularidade e na vida coletiva não bastam para que as mesmas possam nomear a própria história.

À exemplo disso, posso situar uma das minhas muitas vivências com o racismo ocorridos na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em uma das licenciaturas que cursei. Ao final de um dos estágios obrigatórios, a professora da disciplina, pediu para cada aluno relatar sobre o que foi a sua regência e o motivo da escolha da temática. Ao chegar minha vez de partilha, dividi com a turma minha autodefinição enquanto mulher negra, e que havia escolhido tratar de preconceito, discriminação e racismo, por ter compreendido a partir da minha realidade que o tema não foi tratado como conteúdo em nenhuma instituição de ensino em que fui estudante, e sobretudo, pela temática não ter sido tratada com a devida importância nas vezes em que sofri racismo na escola.

Assim que iniciei minha fala, a referida professora cruzou os braços, entortou a boca de lado, franziu a testa e após o término de meu relato disse: "- Você não é negra, e por isso, você não sofre racismo, você tem até traços finos! Sinceramente não sei de onde você tirou isso, não entendi por que você escolheu esse tema". Nessa ocasião consegui responder, disse-lhe que o fato dela não me considerar negra, não me fazia branca e não mudava minhas experiências com o racismo, tampouco alterava minha preocupação em tratar sobre a temática com meus futuros alunos. Além disso, olhei para um colega branco e perguntei a ela, se a falta de cabelos lisos, ou de um nariz mais fino o fazia menos branco.

Tive como resposta o silencio, mas não é difícil imaginar qual seria sua resposta. Esse fragmento de memória evidencia uma mulher branca, professora titulada doutora, portanto, uma autoridade que quis tomar, a construção de minha identidade negra, e a minha credibilidade ao colocar em dúvida o meu relato. Certamente em sua concepção, eu não poderia falar por mim mesma, nem em relação a minha identidade, identificação ou mesmo, o que eu vivi. Assim, a partir da manipulação das imagens de controle, essa professora direcionou-me e denunciou o seu racismo.

É importante ressaltar que a construção desse conceito, de imagens de controle é direcionada para a realidade das mulheres negras. É necessário ainda, afirmar que o conceito se difere das representações e dos estereótipos, devido a dinâmica das imagens de controle serem estabelecidas por meio da soberania exercida pelos grupos em poder, em que a dominação lhes dá a propriedade para classificar e dar nome aos fatos sociais. Acerca disso, Patrícia Hill Collins (2019), explicou então que, as imagens estereotipadas de mulheres negras acerca do feminino, ao serem incorporadas como pertencentes a uma ideologia abrangente de dominação, ganham significância específica. Enquanto, para imprimir valores sociais, passam a ser ferramenta essencial a ser manejada por grupos

dominantes com poder em voga; esses agentes manobram visões sobre a feminilidade negra, a partir de imagens de controle já dispostas, ou a partir da criação de outras, com o mesmo efeito (BUENO, 2020).

Assim em meio às (des)construções dessas imagens, os vazios anteriormente referidos me fizeram reivindicar por saber mais sobre as relações étnico-raciais, sobre o racismo, sobre suas dimensões, sobre histórias de pessoas negras e da população negra, extrapolando a experiência própria. Penso ser essencial dividir que foi ao ser convidada a refletir sobre as formas de ensinar História, ao cursar as disciplinas obrigatórias do curso de Pedagogia presencial: Ensino de História I e Ensino da História II, nos anos de 2017 e 2018; também na UFRN, com meu atual orientador, o Professor Dr. Azemar Soares dos Santos Júnior que comecei a perceber o óbvio: a História que aprendi e ainda é tradicionalmente ensinada nas instituições de ensino brasileiras, é ensinada apenas pelo olhar do colonizador.

Iniciei então, o processo de entender como as nossas mentes são condicionadas em relação a História; ligada ao legado romântico da perspectiva da História única (ADICHIE, 2009), na realidade brasileira, do ponto de vista que coloca colonizadores brancos europeus sob a ótica de heróis, descobridores e não como invasores. Essas desconstruções traziam uma obviedade, mas não tinham cruzado meu processo formativo de forma tão explícita e palpável, em mais de vinte anos de processo de formação entre instituições de ensino particulares e públicas.

Comecei a indagar-me sobre questões como: Quantas professoras e professores negros eu já tive, na Educação básica e superior? Quantas/os colegas e amigas/os negras/os eu tive/tenho, porque sempre tenho que ter uma "presença pedagógica" nos espaços? No sentido de causar surpresa nas pessoas me que cercam, quando partilho experiências cotidianas comuns, mas consideradas distantes da realidade negra, como ter viajado de avião, ir ao salão de beleza, ter facilidade com a língua inglesa, apresentar notas consideradas boas em avaliações. Essas situações apontam as formas impostas acerca do que a branquitude e o imaginário social avaliam que podemos ser, ou não, ter ou, não ter.

Assim, minhas motivações intercambiam experiências, memórias e o desejo de mover-me em sentido contrário a um sistema que tem por objetivo ferir e subjugar existências negras, em especial as mulheres. Movo-me, pois assim como Nilma Lino Gomes (2019) apontou em seu discurso durante solenidade em que foi nomeada professora emérita da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG): "[...] reconheço a

presença do racismo, por mais disfarçado e ambíguo que ele possa ser. Trago a indignação contra a injustiça, a raiva contra a opressão, o desejo de mudança e uma corporeidade negra insubmissa"[7].

Compreender e (re)conhecer o racismo no Brasil requer desdobrar-se em meio a costuras discursivas com pontas soltas e vieses por vezes ocultos. É um ato de subversão da subversão. É preciso girar o tear dessas costuras no sentido oposto para juntar as pontas soltas e tecer costuras com novos pontos e linhas que proporcionem uma nova roupagem de pensamento e consciência. A fala da professora Nilma Lino Gomes (2019) me leva ainda a pensar sobre o que alerta Frantz Fanon (2021, p. 39) ao asseverar que "[...] a descolonização é sempre um fenômeno violento".

Reconhecer a presença do racismo é reconhecer a violência impugnada nas relações sociais em especial, às pessoas negras. Descolonizar-se é parte intrínseca a esse reconhecimento. Para isso é necessário despir-se das roupas do eurocentrismo que vestem negros/as e não negros/as como uma segunda pele. Retirá-la causa dores, de ambos os lados – negro e não negro – pois reflete a dor da retirada do que se entende por verdade. Para negros a dor vai mais além, ultrapassa despir-se de uma roupa, trata-se de vestir a sua lídima carne.

Diante disso, esses escritos de pesquisa me movem numa transitoriedade e espaço de oportunidades, pois

> Cheguei à teoria porque estava machucada – a dor dentro de mim era tão intensa que eu não conseguiria continuar vivendo. Cheguei à teoria desesperada, querendo compreender – apreender o que estava acontecendo ao redor e dentro de mim. Mais importante, queria fazer a dor ir embora. Vi na teoria um local de cura (HOOKS, 2013, p. 83).

A dor ainda não passou, honestamente não sei se irá. Mas, ler pela primeira vez o fragmento de uma das obras de bell hooks[8] em tela, me levou a um lugar de familiaridade, de pertencimento. Não só alguém, mas uma mulher também negra, intelectual, escritora, sabia melhor do que eu mesma externar, se não exatamente como me sentia, bem mais perto do que eu conseguiria chegar, caso tentasse. As palavras tão minhas, tão íntimas, ditas e escritas há tempos por outra pessoa, delineavam e juntavam peças, cacos, que eu só atreveria dizer para mim mesma. Não posso dizer certeiramente, o que sentia hooks ao

---

[7] Informação disponível em: https://ufmg.br/comunicacao/noticias/nilma-lino-gomes-e-uma-das-vencedoras-do-3-premio-carolina-bori-ciencia-mulher , Acesso em 03 fev. 2022.

[8] A grafia do nome próprio em letras minúsculas, respeita o desejo da autora, pois acreditava que, o conteúdo que escrevia deveria ter mais relevância do que quem escrevia.

trazer para o papel seus pensamentos, suas emoções e sentimentos. Mas, essas me atravessaram profundamente.

No exercício desse campo introdutório pude ao menos tentar fazer o que antes não conseguiria: falar um pouco de mim, da dor sentida, uma dor coletiva, ancestral. A mesma dor que até aqui me trouxe e tem me movido; da mágoa, e do sentimento de traição pelo que me foi tomado. A raiva, a indignação, os *afrosurtos*[9] e o pesar de amar sem reciprocidade, um país que não vê a mim e aos outros/as, que me são semelhantes fora do lugar da desumanização. Sentimentos e emoções foram equilibrados, administrados para dar forma e corpo a presente pesquisa. Pois, à medida em que as tessituras se desenvolveram, percebo deixando ir embora a docilidade ainda socialmente esperada e atribuída ao meu corpo de mulher negra.

Assim, me aproximo da perspectiva da desobediência epistêmica de Walter Mignolo (2008), quando faço o manuseio e construção de uma episteme que desnaturalize a norma da "única" forma de construção do conhecimento, aquela vista apenas com base em temas e caminhos teóricos exclusivamente eurocentrados. Portanto, busquei produzir um discurso que não se adequa a certas normativas, ditas padrão.

Nesse sentido, aos leitores/as, situo, como já devem ter percebido até aqui que, por vezes falarei em primeira pessoa do singular quando estiver tratando de particularidades e atravessamentos individuais. Porém, falarei na terceira pessoa do plural também, quando estiver referindo-me às mulheres negras ou à população negra.

Com os encaminhamentos acima dispostos, apresento no tópico seguir, o percurso teórico-metodológico utilizado em minhas construções analíticas discursivas. Bem como apresentei também, como se deu o processo de coleta e trato com as fontes utilizadas na tessitura da presente tese.

Movimentos da Pesquisa: dialogizando percursos teórico-metodológicos

O estado de pesquisa é uma condição vigilante, estar num doutorado é ver essa prerrogativa aflorada, pelos desafios e demandas, sobretudo em um Programa de Pós-Graduação de uma instituição pública como a UFRN, incide em nós pesquisadores e pesquisadoras brasileiros/as uma importante virada de chave na consciência: não

[9] O termo em destaque foi cunhado por Aza Njeri Viviane Moraes (2020). A intelectual brasileira chama de "afrosurto", a passagem que uma pessoa negra faz, ao sair de um estado de desconhecimento para o estado de conscientização racial.

conseguiremos falar sobre tudo o que lemos, estudamos e aprendemos. Por isso, junto ao rigor científico e ao planejamento, deve caber também a flexibilidade e as compreensões dos limites e limitações da pesquisa, bem como de nós mesmos/as.

A condição vigilante do estado de pesquisa, imprime também em nossos cotidianos, pensar na pesquisa o tempo todo; o que nos faz criar o hábito de anotar ideias e pensamentos em cadernos, papéis soltos, agendas, post-it´s, bloco de notas digital, ou, o que estiver ao nosso alcance; para a ideia não esvair-se em meio ao turbilhão das outras, já em fila, a desejarem também serem registradas.

Entre o processo criativo e as escolhas, estão situadas nossas formações, posicionamentos e as autoridades teóricas. As últimas ao serem exploradas, ou, ficam pelo caminho, ou, com elas seguimos e construímos os percursos epistemológicos marcados pela forma como os aurores/as nos afetam, nos fazem refletir, dialogar com o mundo e analisar a pesquisa e os mundos nela contidos. De modo que, possamos organizar e traduzir nossas leituras, compreensões e aprendizagens unidas às ideias anteriormente registradas como notas. Essas soltas ou não, nos conduzem aos registros de nossa produção de conhecimento já em corpo de pesquisa escrita, documentada.

Assim, nesse espaço, tratarei do desenvolvimento da pesquisa, das etapas e processos referentes às direções, apropriações de conceitos, bem como também das bases das fundamentações teóricas percorridas e marcadas nas discussões, que foram caras às problematizações e provocações assentadas nesse estudo. Assim, antes de adensar nesse campo de diálogo, apresento primeiramente os objetivos da pesquisa.

Essa tese tem por **objetivo** analisar a trajetória de vida de três mulheres e docentes negras do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). A fim de investigar como o racismo aos moldes brasileiros incidiu na formação de suas identidades, nas relações cotidianas, bem como também em sua prática docente. Nesse sentido, interessa-me construir um discurso histórico encruzilhando suas trajetórias de vida, a partir dos seguintes objetivos específicos: a) compreender como se deram os processos de formação identitária das interlocutoras da pesquisa junto à negritude; b) problematizar as compreensões que essas docentes têm acerca do racismo, bem como o problema apareceu/aparece em suas trajetórias; c) refletir o modo em que a negritude atravessa ou não, a prática professoral dessas professoras.

Está arraigado aos objetivos acima descritos, o **argumento de tese** por mim proposto: de que o racismo à brasileira (re)produz uma dinâmica de violências diretas, indiretas e simbólicas sobre a trajetória de vida de mulheres negras, independentemente

do nível de escolarização e classe social a que pertençam. Essas violências foram e são assimiladas por elas de maneira consciente ou inconsciente. Tal compreensão se deu por meio da prerrogativa da Educação, no contexto brasileiro, basilarmente ser constituída por uma História vinculada ao pensamento colonial, romantizado e eurocentrado. Essa realidade auxilia na elaboração da imagem do negro, a partir da ideia de outro, enquanto oposição negativa, ao modelo "universal" de homem branco. Atrelada ao mito da democracia racial, a ideia situada (des)organiza a estrutura de um pensamento crítico dos indivíduos sobre si, a sociedade e principalmente sobre como se dão as relações étnico-raciais no Brasil. Assim, sujeitos negros e não negros normalizam construções racistas conformando-as como naturais, reverberando num cenário de tensões em que a construção identitária negra, principalmente de mulheres é atravessada por violências e resistências, envolvendo uma soma de opressões interseccionais de classe, raça e gênero ainda que essas passem despercebidas em seus cotidianos.

A pesquisa está inserida na *Linha de Pesquisa Educação, Estudos Sociohistóricos e Filosóficos*, na qual articulam-se, reflexões, discussões e diálogos referentes aos fundamentos históricos, filosóficos e sociopolíticos da educação. Mais adiante, aprofundarei os caminhos usados para fundamentação teórica de inserção na referida linha de pesquisa.

Escolhi trabalhar com professoras negras, por compreender consonantemente à Nilma Lino Gomes (1995, p. 116) que "a trajetória das professoras negras, reflete a trajetória de todas as mulheres negras. Uma história de luta, resistência, emoção e muita dor". A dor referida não deve ser entendida necessariamente como advinda somente de tristezas, mas de ressignificâncias e (re)existências forjadas numa ética própria. Essa, por sua vez, está insularmente arraigada a contradições, amparos, reparos e reformas de si, num esforço multidimensional que visa equilibrar o dito, o não dito, o calado e o silenciado; o que se aprende com o imaginário social, com a escola, família, com as pessoas, com a vida e com as relações étnico-raciais no Brasil.

Desse modo, a presente pesquisa traz como protagonistas três (3) estudiosas brasileiras. São vozes ativas de mulheres negras que dividiram comigo através de uma troca afetiva, íntima e desafiadora – tanto para elas quanto para mim –, parte de suas trajetórias, memórias, vivências e experiências particulares. As três, exercem suas carreiras enquanto docentes universitárias, no Centro de Educação, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Curiosamente, todas são naturais da capital do Rio de Janeiro. Duas delas realizaram suas formações (*stricto sensu)* na casa, ou seja, são alunas egressas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN (PPGEd/UFRN). Entre as três, conhecia de fato, apenas uma antes de iniciar a pesquisa, duas conhecia apenas superficialmente, contarei mais detalhadamente como e quando, no capítulo III. Destaco ainda que, todas as interlocutoras aceitaram prontamente o convite em participar da pesquisa. Para sistematizar informações iniciais sobre as docentes, as apresento no quadro abaixo:

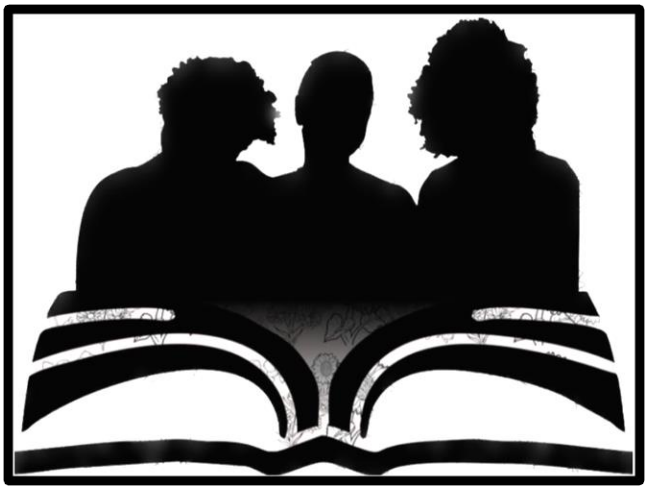
Quadro 1 – Docentes entrevistadas[10]

DOCENTES		FORMAÇÃO
01	Profa. Dra. Andréia da Silva Quintanilha Sousa	Graduação em História (UNIR) Mestrado em Educação (UFRN) Doutorado em Educação (UFRN)
02	Profa. Dra. Luciane Terra dos Santos Garcia	Graduação em Pedagogia (UERJ) Mestrado em Educação (UFRN) Doutorado em Educação (UFRN)
03	Profa. Dra. Marisa Narcizo Sampaio	Graduação em Pedagogia (UFRJ) Mestrado em Educação (UFRJ) Doutorado em Educação (UFF)

Fonte: Quadro elaborada pela autora (2021).

Realizada a apresentação inicial das professoras, acredito ser oportuno também identificá-las, na arte disposta na capa da tese, bem como falar brevemente de alguns significados presentes em sua construção. Vejamos a arte, disposta na imagem abaixo

Imagem 1: Arte digital da capa da tese



Fonte: arte digital elaborada por Evandro Siqueira

[10] É importante frisar que tive autorização das professoras interlocutoras da pesquisa para identificá-las, bem como para utilizar as histórias que me contaram nesta tese, em artigos, textos e trabalhos acadêmicos por meio de documento assinado pelas partes, RCLE (Registro de Consentimento Livre e Esclarecido).

À esquerda da tela encontra-se a silhueta da professora *Andréia da Silva Quintanilha Sousa*, no centro da imagem está a de *Marisa Narcizo Sampaio* e no canto direito, a silhueta da professora *Luciane Terra Garcia*. A arte digital, foi criada pelo professor e economista, Evandro Siqueira[11]. A silhueta das três professoras foram alinhadas em conjunto, a partir de fotos separadas das docentes. Uni-las junto a um livro aberto para mim é o reflexo do significado literal da presente pesquisa expresso em forma de arte. São três mulheres/professoras negras, abrindo o livro de histórias de suas vidas para mim e para o mundo. Além disso, o livro representa a leitura, o estudo, a pesquisa, o conhecimento, projetos e planos marcadamente presente na vida de professoras. As páginas volumosas indicam que há muitas histórias compartilhadas e problematizadas, mas também, que há muitas outras a serem contadas. Histórias por mim encruzilhadas, intercruzadas e entrelaçadas entre si, entre as minhas próprias histórias e penso que também, entre as histórias de tantas outras mulheres negras brasileiras de modo mais próximo ou distanciado.

Destarte, após a realização da apresentação inicial das professoras e da nota acerca da capa, utilizo esse espaço para dividir, os critérios de escolha das mulheres que me contaram suas histórias, delineados da seguinte maneira: a) necessariamente deveriam se identificar abertamente/publicamente como mulheres negras; b) deveriam ser professoras do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (CE/UFRN); c) ter nacionalidade brasileira e residir no Brasil; d) as participantes, se possível, deveriam pertencer preferencialmente a uma mesma geração (terem nascido na mesma década); e) deviam trabalhar como docentes na UFRN há no mínimo dez (10) anos; f) as professoras deveriam autorizar a divulgação de seus nomes e histórias para fins acadêmicos.

O *primeiro critério* de escolha parte da compreensão de que identificar-se enquanto negra no Brasil é um processo que está para além da cor de pele, ou das características físicas avaliadas como negroides[12], principalmente quando e se avaliada por terceiros. Ser negra e identificar-se como tal são coisas distintas, sobretudo numa realidade como a brasileira, atrelada a um imaginário social intrinsecamente ligado a uma cultura racista que ganha vida através de uma estrutura tão complexa quanto sofisticada arquitetada pela branquitude e seus adeptos. Assim, a autoafirmação e identificação foi

[11] Evandro Siqueira é meu tio materno, além de dar aulas em sua área de formação, desenvolve como também o trabalho de criação de artes digitais.
[12] Características negroides são um conjunto de elementos compreendidos como arcabouço dos atributos físicos ligados a estética negra.

necessariamente requerida. Ademais, como a condição de ser negra possui elementos de especificidade advindas da experiência de ser e saber, bem como do "lugar de fala" entrelaçados aos objetivos da presente pesquisa constitui-se assim em um critério primordial para discuti-los.

O *segundo critério* partiu da minha observância enquanto aluna do Centro de Educação da UFRN. Primeiramente enquanto estudante da graduação do curso de Pedagogia presencial e posteriormente enquanto aluna da pós-graduação em Educação, nível de mestrado. Ambas as experiências vivenciadas no centro mencionado, colocaram em evidência, algo já perceptível e avaliado por mim dentro dos muros da UFRN desde minha primeira graduação – Curso de Ciências Sociais (licenciatura) realizado entre 2007.1 e 2011.2, em outro lócus, no Centro de Ciências Humanas Letras e Artes (CCHLA) – a escassez de presenciar representatividade negra no tocante ao corpo docente da instituição.

De acordo com os dados publicados pelo *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*, as mulheres pretas e pardas no Brasil ocupam um percentual de apenas, 0,4% entre docentes universitários, 3%, entre profissionais com título de doutorado, 10,4% entre as pessoas com formação em nível superior (BRASIL, 2016). Os dados não elucidam apenas as desigualdades – sociais de raça, classe e gênero – ainda discrepantes em tempos de políticas afirmativas, mas apontam a falta de representatividade dentro dos espaços universitários, de discentes e docentes negras, espaço que em tese e práxis deveria impulsionar e ser parte constituinte da integração das diferenças e da diversidade. Demonstrando que a universidade se constitui majoritariamente em uma elite intelectual branca e masculina.

Essa falta de representatividade redimensionada nessa pesquisa às mulheres negras, tendo em vista que pessoas negras representam menos de 16%[13] da docência universitária brasileira; esse dado quando recortado para mulheres, evidencia que menos de 3%[14] são atuantes na pós-graduação. O que significa dizer que em um país em que mais de 55%[15] da população se declara negra, encontrar mulheres negras em lugares de

[13] Percentual disposto através de notícia no site do canal G1 publicada em Novembro de 2018, disponível em: https://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/2018/11/20/negros-representam-apenas-16-dos-professores-universitarios.ghtml Acesso em: 10 Ago. 2022.

[14] Dado presente em notícia publicada pelo sítio Geledés em Março de 2019, disponível em: https://www.geledes.org.br/menos-de-3-entre-docentes-da-pos-graduacao-doutoras-negras-desafiam-racismo-na-academia/, Acesso em: 07 Jul. 2022.

[15] Dados populacionais verificados junto a informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), censo de 2018.

poder, de produção de conhecimento científico é ainda, extremamente raro. No Centro de Educação, essa premissa não se faz diferente, pois dividido em dois departamentos – o Departamento de Práticas Educacionais e Currículo (DPEC) e o Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação (DFPE) – possuem respectivamente trinta e cinco (35) e trinta e sete (37) professores efetivos, totalizando setenta e dois (72)[16] profissionais docentes, dentre os quais, apenas quatro (4)[17] são mulheres negras.

Ter ciência acerca dos dados acima foi perturbador, me permitiu avaliar minha observância como não insipiente. Ser aluna do Centro de Educação da UFRN, me permitiu ter uma rede mais próxima de acesso às professoras presentes nesse estudo. Além disso, sendo o CE/UFRN, um dos centros de referência da área da Educação desta universidade, a pesquisa permitirá a realização de um parâmetro analítico considerável nas questões suscitadas, envolvendo reflexões e pensamentos das professoras sobre si, a instituição e a cultura acadêmica conduzida e gestada pela universidade.

Ademais, estar conformidade com o pensamento de Gomes (1995) é entender que histórias de professoras negras refletem histórias de todas as mulheres negras como espelho, ou como como referenda de ponderação, aproximação e distanciamento. Com isso, compreendo as histórias registradas nesse estudo como parte constituinte da História da Educação do Brasil, da História das mulheres negras brasileiras e da História das Relações Étnico-raciais.

Além disso, professoras universitárias são compreendidas pela óptica do imaginário social como parte da elite social e cultural do país. Portanto, trajetórias como as das professoras que marcam essa pesquisa, são lidas socialmente como histórias de sucesso; é como se a imagem da docência universitária deixasse para atrás enfrentamentos e desafios relativos ao que toca suas vidas em relação às suas subjetividades sensíveis, fossem menos importantes.

Entendo que essa leitura embora possa ser feita acerca de todas as professoras e professores universitários, se dá principalmente por meio da "lógica" e imagem meritocrática de premissa neoliberal, atribuída às trajetórias de vida de pessoas que ocupam lugares considerados de poder. E que, tais lugares ao serem alcançados por pessoas pertencentes às chamadas minorias – que conseguem ter esses acessos – a lugares

[16] Informações disponíveis no site oficial do Centro de Educação da UFRN, disponível em: https://ce.ufrn.br/institucional/i_dpec; https://ce.ufrn.br/institucional/i_dfpe, Acesso em: 03 Ago. de 2022.
[17] A quarta professora negra referida não atendeu aos critérios estabelecidos para essa pesquisa.

geralmente ocupados por quem possui privilégios, a premissa meritocrática pode ser usada com fins ludibriadores da realidade.

Um outro equívoco à imagem de professoras/es universitárias/os, está associado a uma compreensão distorcida sobre o que é o processo de doutoramento, seus desdobramentos em relação a estudos e pesquisas; independentemente das temáticas e conteúdos estudados. Esse equívoco diz respeito a concepção de que estudiosas como as interlocutoras da presente episteme, são cotidianamente vistas/avaliadas pela sociedade como "esponjas", capazes de absorver todos os tipos e áreas de saberes e conhecimentos ao mesmo tempo.

E, no caso de mulheres negras acadêmicas, inerente aos equívocos situados acima, existem construções também pré-estabelecidas que nos põem como autoridades quando e somente, falamos sobre temáticas acerca de raça, racismo e relações étnico-raciais, considerando somente nossa estética corpórea. Quando na realidade, por exemplo, no caso das participantes da pesquisa, nenhuma das professoras estuda diretamente tais temas. Nesse sentido cabe ainda, um outro ponto de construção à imagem de pesquisadoras negras, também independentemente dos conteúdos que estudamos: a cobrança de sabermos tudo sobre nós mesmas, no que diz respeito à História da população negra brasileira e aos dispositivos do racismo.

Assim, vejo as aproximações estabelecidas nos fragmentos encruzilhados das trajetórias de vidas, unidas às discussões teóricas, como norteadores auxiliares; na desconstrução dessas premissas desorganizadas e desconexas da realidade, em relação à imagem tecida de docentes e pesquisadoras negras.

O *terceiro critério* foi pensado devido ao estudo tecer diálogos que exigem uma compreensão da realidade brasileira experimentada, vivida corporalmente, socialmente, culturalmente e intelectualmente. O corpo negro no Brasil é lido de uma maneira diferente da realidade estadunidense, por exemplo. A negritude em cada lugar é interpretada conforme a História é contada, aprendida e assimilada. No Brasil, o eurocentrismo foi e ainda é hegemonicamente teorizado e praticado nas instituições, nas relações sociais. A história afro-brasileira subalternizada e o letramento racial pouco difuso, ainda desconhecido. Esse critério refletiu a conjuntura de uma realidade específica, a brasileira.

O *quarto critério* de seleção embora flexível, se fez realizável, tendo em conta que todas as professoras presentes na pesquisa, nasceram na década de 1960. Esse critério visou minimizar diferenças de contextos de tempo e espaço entre os processos de formação de identidade, experiências e compreensões analíticas acerca dos temas

abordados na presente tese, para que se fizesse possível uma análise comparativa entre as histórias divididas.

O *quinto critério* liga-se ao fato de que no último capítulo desta tese serão abordadas compreensões das participantes da pesquisa considerando compreensões acerca de sua docência na UFRN, baseando-se na observação e experiência para além das atividades profissionais, apreendendo leituras subjetivas acerca da cultura acadêmica eruditadas numa dinâmica social localmente potiguar.

Quanto ao *sexto critério*, este foi delimitado por considerar que para a escrita da História, é importante dar nome aos sujeitos de quem se fala. Ademais, conforme Giovana Xavier (2019) num cenário de apagamentos e silenciamentos das histórias negras, ao invés de tratarmos mulheres negras enquanto "objetos de pesquisa", elas devem ser tratadas como são, ao concederem entrevistas: mulheres que contam/contaram suas próprias histórias. Assim, as vi, as senti, e as trouxe para esse estudo como interlocutoras. Nesse ínterim, devemos considerá-las em sua própria identidade, tratando-as pelo nome, elemento fundamental para esse movimento. Além disso, ao tratar de mulheres negras concordo com Grada Kilomba (2019) ao afirmar que essa atitude é uma

> [...] forma de transformar, pois eu não sou a "Outra", mas sim eu própria. Não sou objeto, mas o sujeito. Eu sou quem descreve minha própria história, e não quem é descrita. Escrever, portanto, emerge como um ato político [...] o ato da escrita como um ato de tornar-se. (KILOMBA, 2019, p. 27-28).

A ação política indicada por Kilomba (2019) endossa o que a professora Nilma Lino Gomes (1995) afirmou sobre as histórias de professoras negras serem capazes de remeter à História de todas as mulheres negras, tendo em vista que essas tiveram suas trajetórias silenciadas e subalternizadas na realidade brasileira; obter a autorização de nomear a quem pertence os pensamentos e histórias partilhadas nesse estudo é um passo pequeno na reversão desse cenário, mas ainda assim, um passo adiante.

Assim, definidos e justificados os critérios adotados para escolha das vozes que comigo dialogaram as problematizações da presente pesquisa, bem como a apresentação inicial das participantes, elenco a seguir outras providências metodológicas por mim utilizadas. É importante frisar que nesse estudo, parto da compreensão de que a formação humana na perspectiva educativa e a Educação, são compostas por camadas que inferem edificações internas e externas do indivíduo; sociais e culturais; institucionais, coletivas, individuais, familiares, subjetivas; advindas de experiências e troca dessas últimas.

Como parte integrante ao meu método de escrita da pesquisa, divido fragmentos de relatos pessoais, de minhas memórias, esquecimentos e vivências despertadas durante o processo de escrita da História. Entrelaço assim, minhas memórias às histórias, relatos, discursos e lembranças das professoras participantes, unindo nossas falas de modo a problematizá-las e refleti-las. Esse percurso evidenciou os sabores experimentados pelo arquivo[18] produzido e analisado durante a pesquisa, considerando o explicado por Arlete Farge (2017) superando a simples contemplação dos documentos e elaborando o meu próprio discurso.

Acerca de meus entendimentos sobre memória, vejo-a como um arcabouço de arquivos, em que alguns documentos são especialmente marcados e associados não e tão somente às nossas experiências, mas também aos nossos sentimentos e emoções. Nesse percurso, percebo ainda

> "A memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas" (LE GOFF, 1996, p. 423).

Assim, Jean Jacques Le Goff (1996), explica de um modo direto, a complexidade envolvida no contexto das memórias situadas nos arquivos intrínsecos, contidos em cada sujeito ou indivíduo. Abordando dimensões psíquicas, as quais permitem dar movimento à lembranças, mas também à esquecimentos. Atrelado a isso, é preciso considerar que não se pode restituir eventos, ou episódios passados de maneira absoluta. Acerca dessa assertiva, Maurice Halbwachs (1990, p. 96), afirmou que

> […] a memória não tem alcance sobre os estados passados e não no-los restitui em sua realidade de outrora, senão em razão de que ela não os confunde entre si, nem com outros mais antigos ou mais recentes, isto é, ela toma seu ponto de apoio nas diferenças.

Assim, o autor além de endossar que as memórias não alcançam o passado em sua plenitude, aponta também que as diferenças dos eventos guardados nos arquivos de memórias, são usadas como um mecanismo de suporte ao ato de lembrar. As diferenças então, se constituem em um marcador. Assim, ao rememorar episódios específicos, os

[18] O arquivo produzido através da captação das fontes orais, estão salvos guardados no meu arquivo pessoal de pesquisa, tal como acertado entre as partes no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE). Serão publicados a medida em que revertidos em outros estudos científicos que aprofundem temas não abrangidos pela tese.

indivíduos fazem uso desse mecanismo de tal forma que, os eventos e seus temas possam ser isolados de memórias anteriores ou posteriores, impedindo sua mescla. As lembranças, ou memórias são provenientes da constituição do tempo, particularizadas aos indivíduos ou grupos de indivíduos. Ao compartimentar o tempo, o indivíduo organiza-o de modo a conceber e relacionar uma memória e sua diferenciação em meio a outras memórias.

Ainda assim, é preciso compreender que a memória consente o encontro da matéria corpórea presente do indivíduo com seu passado, ainda que parcialmente, ou seja, de modo fragmentado, ao passo em que também modifica a matéria atual (BOSI, 1979). Essa propriedade situada constitui mudança; atribuída à memória no sentido de mover o indivíduo que a ela se entrega, numa via dupla de alteração pelo encontro do presente com o passado e vice-versa. Essa propriedade é reiterada pelo pensamento de Paul Ricoeur (2007, p. 71) ao afirmar que "lembrar-se é não somente acolher, receber uma imagem do passado, como também buscá-la, 'fazer' alguma coisa". Essa "coisa" entendo ser dada por essa possibilidade de movimentação, transformação, principalmente de análise acerca do que se viveu.

Um outro ponto a ressaltar acerca das memórias, encontram-se nas impressões das lembranças dos indivíduos. Essas têm como suporte para além das lembranças que os indivíduos têm e fazem de si mesmos, alicerces de memória de outros indivíduos (Halbwachs, 2013). Nesse sentido, numa memória ainda que individual, há também dimensões coletivas.

Também a essa dimensão coletiva, destaco que; quando um indivíduo, ou mais, unem suas memórias; estabelecem por vezes descrições minuciosas de eventos vividos e vivenciados num mesmo momento e lugar que outros indivíduos, uns conseguem elaborar tais minúcias, enquanto outros tendem a não lembrar nem se quer estarem presentes (Halbwachs, 2013). Por isso, as dimensões individuais e coletivas devem/podem estar impressas na realidade de uma pesquisa que propõe reflexões provocadas também pelo exercício de relembrar.

Trabalhar com entrevistas, comporta ainda a inclusão dessa pesquisa nos estudos de cunho qualitativo, em que esteja presente a compreensão e constituição do/a pesquisador/a não só como condutor/a, mas também como instrumento da pesquisa. Os dados e informações precisam apresentar descritividade. O desenvolvimento e o processo de pesquisa exige também, preocupação e (auto)avaliação constante, os sentidos e significados também são focos a zelar. E, para a análise dos dados, além de apropriar

técnicas, se faz necessário ainda o/a pesquisador/a deixar guiar-se indutivamente (Ludke e André, 1986).

No que concerne as trajetórias de vida, para esse estudo, as compreendi tal qual asseverado por Cláudia Born (2001, p. 243), quando as conceitua refletindo-as como

> [...] um conjunto de eventos que fundamentam a vida de uma pessoa. Normalmente é determinada pela frequência dos acontecimentos, pela duração e localização dessas existências, pela duração e localização dessas existências ao longo de uma vida. O curso de uma vida adquire sua estrutura pela localização desses acontecimentos e pelos estágios do tempo biográfico. A localização dos acontecimentos, a duração da existência e a sua situação no transcurso de uma vida são normalmente o resultado de informações que perpassam a população, como por exemplo, a idade média para casar, a idade média para ter o primeiro filho, duração do treinamento, idade de ingresso escolar, anos de escolaridade, idade para aposentadoria e assim por diante.

Assim, trajetória de vida refere-se aos trajetos percorridos, ou às marcas neles impressas e presentes na vida dos indivíduos, são os parâmetros de apreensão lidos como relevantes. Pode ainda ser "[…] considerada uma instituição social, um sistema de regras que rege/conduz as relações do indivíduo" (GONÇALVES; LISBOA, 2007, p. 88). Regras essas que organizam as memórias e lembranças de modo a relacioná-las e racionalizá-las, de acordo com as marcas nelas identificadas.

Dadas essas compreensões, antes de iniciar as entrevistas, elaborei primeiramente um roteiro inicial[19], um guia de entrevista que abordava informações gerais, como data e local de nascimento, filiação, nomes das instituições de ensino em que as professoras interlocutoras estudaram, entre outras informações de cunho mais generalista. Esse roteiro foi o condutor inicial. Porém, entrei em pesquisa, compreendendo que os temas conversados, mesmos diluídos de modo diretivo, se tratavam de temáticas sensíveis; em que as entrevistadas poderiam situar, produzir e revisitar memórias desconfortáveis, ou doloridas.

Optei assim em partir dele – do roteiro inicial – de modo a dialogá-lo com a premissa de não o tornar rígido, deixando a cada pergunta, as interlocutoras livres para se estenderem às memórias mesmo que fora das perguntas pré-estabelecidas. Penso ser necessário ainda dizer que ao fazer as entrevistas, realizei muito mais do que a produção de fontes; foram ricos momentos de aprendizado com base no respeito e diálogo. E que, o processo de flexibilização do roteiro, produziu um número de fontes maior do que o esperado, porém é preciso também evidenciar que vi essa abertura como positiva.

[19] O roteiro mencionado, encontra-se anexado ao final do presente documento.

Diante dessa menção, segue na abaixo, o quadro com o quantitativo de encontros realizados com as professoras para captação de fontes, a partir das entrevistas realizadas entre os anos de 2021 e 2023:

Quadro 2 – Número de entrevistas realizadas[20]

DOCENTES	NÚMERO DE ENTREVISTAS
Profa. Dra. Andréia Quintanilha	Nove (9)
Profa. Dra. Luciane Terra	Nove (9)
Profa. Dra. Marisa Sampaio	Nove (9)

Fonte: Quadro feito pela autora (2022).

Como disse antes, embora o quantitativo de fontes produzidas tenha ganhado volume maior do que inicialmente pensado e almejado, entendo que ao não permitir que o roteiro inicial se tornasse uma premissa rígida ou imutável, pude aliar a essa escolha a compreensão de que, ao tratar de aspectos raciais e racismo com mulheres negras, conduzir entrevistas de cunho não diretivo

> [...] permite à/ao entrevistadora/entrevistador incentivar as/os entrevistadas/os a falar sobre um determinado tópico com um mínimo de questionamento direto ou orientação. Nesse sentido as/os entrevistadas/os têm a chance de falar sobre suas experiências com o racismo e fazer associações livres entre tais experiências (KILOMBA, 2019, p. 86).

Desse modo, entendo que tal escolha, propiciou também a criação, o estabelecimento e fortalecimento de um de um espaço seguro, como nomeado por Patricia Hill Collins (2019). Segundo a autora, os espaços seguros são lugares em que nós, mulheres negras, podemos abordar de maneira livre, sem constrangimentos e sem medo do julgo alheio, ou da incompreensão, as problemáticas e os anseios nossos (COLLINS, 2019).

Essa prerrogativa, define então, que esses lugares, passam a ter a segurança comprometida se, e, quando compartilhados com pessoas que não sejam nem mulheres, nem negras. Associada a essa prerrogativa está também a máxima em que a partilha das professoras, sobre vivências tão sensíveis quanto íntimas – principalmente em relação às memórias acerca dos racismos vividos e sentidos – não fosse possível, ou fossem comprometidas, caso eu não fosse também uma mulher negra. Ademais, é imprescindível compreender que a

[20] Cada entrevista, teve em média, duração de 40 minutos.

> […] experiência do racismo não é um acontecimento momentâneo ou pontual, é uma experiência contínua que atravessa a biografia do indivíduo, uma experiência que envolve uma memória histórica de opressão racial, escravização e colonização (KILOMBA, 2019, p. 85).

Assim, junto ao que compreendo ser a criação desses lugares, denominados espaços seguros, para que as participantes se sentissem acolhidas, ao falarem sobre coisas que talvez anteriormente não tivessem pensado, ou conversado com outro alguém, parti ainda do entendimento que falar de si não é tarefa simples. Falar de si mesmo, em uma pesquisa identificada pode tornar esse exercício ainda mais difícil. Dessa forma, entender o processo de identificação com a negritude de outras mulheres, bem como escutar suas histórias, registrá-las e problematizá-las, reverbera em/para mim, a união entre a responsabilidade ética de pesquisadora e a ética de si.

Diante do exposto, acerca do quantitativo das entrevistas, bem como a flexibilização do roteiro como oportunidade de respaldar o objetivo da criação de espaços seguros, em contraponto, após o espaço seguro ser solidificado, ao analisar as primeiras entrevistas com as interlocutoras, percebi distanciamentos lacunares nos assuntos abordados com cada participante. Diante disso, vi a necessidade de mudar o encaminhamento livre dos diálogos, retornando a condução das entrevistas com roteiros temáticos pré-estabelecidos e enviados às interlocutoras de forma previa à realização das entrevistas. Essa retomada, possibilitou conectar e organizar de maneira mais profícua as dispersões dos dircursos.

Cabe ressaltar que ainda assim, mediei as interações sob o aspecto da fluidez, entendendo que se há o desejo de partilha, há relevância e potência nos conteúdos partilhados. Além disso, as entrevistas, realizadas com o objetivo de apreensão da trajetória de vida de indivíduos, devem ocorrer por meio de "um processo de interação entre o pesquisador e os sujeitos que se colocam à disposição para compartilhar os fatos de sua vida" (GONÇALVES; LISBOA, 2007, p. 90). E, essa disponibilidade, principalmente em relação à vida de docentes torna-se mais cara, devido à falta de espaços livres, em suas agendas. Ademais, como afirmado por Alessandro Portelli (2016, p. 10)

> [...] as fontes orais não são encontradas, mas cocriadas pelo historiador. Elas não existiriam sob a forma em que existem sem a presença, o estímulo e o papel ativo do historiador na entrevista feita no campo. Fontes orais são geradas em uma troca dialógica, a entrevista: literalmente, uma troca de olhares. Nessa troca, perguntas e respostas não vão necessariamente em uma única direção.

Dessa maneira, com ou sem roteiro prévio, estar em pesquisa e construir fontes com entrevistas consiste em construí-las com pessoas e suas subjetividades. Essa realidade ao ser apreendida nos momentos de diálogos, produzem distinções comuns e naturais dada as diferenças subjetivas de cada indivíduo. A citação de Portelli (2016), anunciou ainda, uma das fases referentes à metodologia dessa pesquisa, a produção/construção das fontes.

Assim, os diálogos com as professoras vislumbraram a produção de fontes históricas do tipo oral, a partir da realização de entrevistas gravadas por meio audiovisual[21] que adentraram questionamentos reflexivos sobre suas trajetórias de vida, bem como suas trajetórias de escolarização, profissionalização e atuação profissional enquanto mulheres que se veem e se identificam como negras na sociedade brasileira, atuantes em uma ambiência acadêmica potiguar.

Devido ao cenário emergencial de pandemia em que a sociedade viveu desde março de 2020 a 2023[22], causado pelo novo coronavírus, responsável por causar a doença Covid-19, foi preciso engendrar em nossos cotidianos medidas de biossegurança, via distanciamento social. Assim, os diálogos com as interlocutoras tiveram sua realização iniciadas por meio de reuniões remotas, gravadas, devidamente autorizadas pelas participantes em fevereiro de 2021[23]. As reuniões foram estabelecidas pela plataforma de videoconferência *Google Meet*. Posteriormente, mesmo com a opção dos encontros serem realizados presencialmente, por uma questão de mobilidade, agenda e recurso de gravação, os encontros continuaram a ser feitos via modo remoto[24].

Escolhi para base da minha metodologia, o uso da História Oral (HO) junto à interseccionalidade. A História Oral é uma metodologia que procura construir fontes através da documentação de relatos, ou discursos por meio da provocação intencional, em forma de depoimentos (DELGADO, 2010). Captando assim, a leitura de indivíduos acerca de fatos ou eventos. Trabalhar com histórias orais, como procedimento metodológico para captação de fonte, requer o entendimento de que

[21] A captação das fontes foi gravada por plataforma de videoconferência permitindo a gravação simultânea de áudio e imagem.
[22] Em março de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou estado de pandemia devido ao coronavírus Sars-Cov-2 que causa a doença COVID-19, em maio do presente ano de 2023, a OMS declarou o fim do estado de emergência pandêmica.
[23] As autorizações foram dadas por todas as participantes por meio do Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, de acordo com Resolução.510/2016-CNS.
[24] Foram realizadas apenas duas entrevistas presenciais, uma no ano de 2022 e outra no presente ano de 2023, ambas com a professora Andréia Quintanilha.

> [...] por tratar de história viva em cadências variadas e multiangulares [...] são mais vulneráveis porque padecem da necessidade de mudanças ou atualizações. Por remeterem às pessoas vivas, dispostas a narrar suas percepções e experiências, é conveniente supor que partam do pressuposto de fragilidades (MEIHY; SEAWRIGHT, 2020 p. 41).

Dessa forma, ao se trabalhar com história oral como fonte histórica, deve-se assumir a postura de autoavaliação permanente, além de organizar procedimentos técnicos compreendendo alteridade e empatia quanto a troca a ser realizada. A fonte oral possibilita a compilação de ricas informações advindas de memórias, que podem gerar interpretações com teor novo e ressignificante, nesse sentido "[...] a fonte oral pode acrescentar uma dimensão viva, trazendo novas perspectivas à historiografia, pois o historiador, muitas vezes, necessita de documentos variados, não apenas os escritos" (MATOS; SENNA, 2011, p. 96).

Após os diálogos, como procedimentos de tratamento posterior inerente ao uso da História Oral, realizei as transcrições. As demandas de transcrição exigiram tempo não apenas para compilar as entrevistas tal qual ocorreram originalmente, mas também para textualizá-las e transcriá-las, todos esses são procedimentos técnicos da HO. O primeiro trata da compilação da entrevista tal como fora na integra, a textualização retira vícios de linguagens, pausas etc. A transcriação é o trabalho do autor que capta a fonte de forma mais livre e criativa. Ressalte-se que todas as fontes orais foram transcritas, mas, apenas as fontes usadas nessa pesquisa foram textualizadas e transcriadas.

Na fase de transcrição, registrei os relatos, literalmente tal qual os registros orais, incluindo as minhas mediações e vícios de linguagens de ambas as partes (entrevistadora/entrevistadas). Textualizar é uma operação que se refere a reflexão sobre os pontos de partida e de chegada das entrevistas, através dela "[...] recriam-se os ambientes de quando foram concebidas as entrevistas" (MEIHY; SEAWRIGHT, 2020, p. 133). Dessa forma, a textualização é a fase de reorganização das ideias comunicadas pelas professoras entrevistadas, que não dependem da disposição em que foram expostas.

Nessa fase, o interesse foi fixado na receptividade do que fora escrito (transcrito), ao fazer uso do direito de mediar o texto, ressalta-se de forma clara, as mensagens pensadas e projetadas pela parte entrevistada, realizando assim uma espécie de roteiro da entrevista numa transição do oral para o escrito, em que a preocupação maior se deu à retirada dos vícios de linguagem e à fluidez das falas. Portanto, "textualizar é dar padrão textual à transcrição do produto gravado. Tornar o texto compreensível para leitores interessados é um exercício mediador em que se pretende transitar nas paisagens distintas

da pesquisa" (MEIHY; SEAWRIGHT, 2020, p. 136). Para transcriar, me apoiei na compreensão de que a transcriação é caracterizada

> [...] pela qualidade textual aperfeiçoada, a partir da superação das etapas anteriores, da transcrição e textualização; no entanto, não se diz de aperfeiçoamento como ajeite. Transcriação é mais do que ajeitar: é reimaginar, recriar, refazer. Se fosse tela artística a ser transcriada, seria necessário repinta-la para chegar ao destino visual acabado (MEYHY; SEAWRIGHT, 2020, p. 139).

Diante do exposto se faz necessário evidenciar que o longo deste trabalho faço uso tanto da transcriação quanto da textualização[25]. Esse movimento contribuiu para que o uso das fontes captadas fosse devidamente organizado de forma dialógica, considerando as necessidades apresentadas pelas minhas construções discursivas no decorrer dos capítulos, por vezes fazendo uso de mais de um dos procedimentos citados.

Ao trabalhar com a História Oral, além de destacar os procedimentos técnicos de tratamento dados às fontes, é necessário destacar o conceito de autoridade compartilhada, cunhado por Michael Frisch (2016) em que o teórico ao pensar a respeito da História Oral, compreende e aponta os pesquisadores/historiadores de formação, fora da exclusividade de interpretação da História que adensam em suas pesquisas. Destarte, logo, não são os únicos a construí-la e registrá-la. Nesse sentido, o/a pesquisador/a que faz História, encontra-se cercado/a por questões e espaços advindos de suas formações, produzindo além de respostas, uma leitura. Portanto, uma rede de interpretação de sentidos e significâncias. Tornando esse processo de produção, uma constituinte por acepção, dando luz ao compartilhamento dessa autoridade.

Outro dado a ser considerado no que concerne à História Oral é que a mesma dá espaço para a compreensões "[...] sobre a época enfocada pelo relato – o tempo passado, e sobre a época enfocada no relato – o tempo presente" (DELGADO, 2010, p. 16). Nesse sentido é preciso compreender ao trabalhar com a HO, que há em seu uso, a premissa de trabalhar com as múltiplas temporalidades. Tal premissa evidencia

> […] uma relação de mão dupla, envolvendo os olhares de ambas as partes (entrevistado e entrevistador). Nas entrevistas, não temos um documento produzido no passado, mas a visão que o entrevistado tem no presente sobre o vivido em outra época, separada do hoje por várias fases de sua vida e motivada por perguntas de um pesquisador que, muito possivelmente, fala do seu presente e de suas próprias referências temporais (PRANTO, 2018, p. 35).

[25] Ao textualizar e transcriar, para não citar nomes reais de terceiros, optei por substitui-los quando apareceram nas menções das entrevistadas, por nomes fictícios; de personagens de filmes/séries que abordam temáticas das relações étnico-raciais, referenciando tais filmes/séries em nota de rodapé.

Ademais, as memórias são indissociáveis da temporalidade, da característica imparável da movimentação do tempo, a memória dá ao tempo passado, novas roupas; transformando-o no tempo do agora, imediato, ao revesti-lo com signos e construções realizadas no presente (DELGADO, 2010). O trabalho com memória implica então lidar com essas nuances referentes às múltiplas temporalidades, principalmente quando as memórias suscitadas, surgem e são advindas de modo espontâneo (BENJAMIN, 1996).

Entendo ainda que ao ter estabelecido providências de modo a oportunizar a criação dos chamados espaços seguros, para os diálogos com as interlocutoras, a HO, ajudou produzir essa ambiência, pois ao usá-la, o ato de "usar" deve ter se apropriado por meio da prerrogativa de escuta continuamente. Tendo em vista, que o exercício da escuta é essencial, se fazendo necessário, ao conduzir as entrevistas que houvesse inerente a minha postura de pesquisadora, ansiosa e desejosa em saber, a articulação de

> Uma escuta atenta, cheia de significados, surgida da relação dialógica entre entrevistado e entrevistador e permeada pelas impressões desses indivíduos, mas que mesmo sendo individual traz consigo também um caráter coletivo" (PRANTO, 2018, p. 34).

Esse processo foi denominado como sinônimo da História Oral por Portelli (2016), tal sinônimo foi nomeado e ficou conhecido como a "arte da escuta". Há então a incumbência entre àqueles que fazem uso da HO, a necessidade de compreender as características da arte da escuta, pois nela encontra-se também uma das chaves para a compreensão de que não há, no ato de construção desse tipo de episteme, espaço para discursos "neutros".

Destarte, dadas as dimensões aqui dispostas acerca da História Oral, evidenciou-se que se trata de uma metodologia multidisciplinar, o que me fez associá-la à interseccionalidade. Patrícia Hill Collins (2021) explica a interseccionalidade como uma ferramenta investigativa.

Por meio dela é possível compreender como as relações interseccionais de poder influenciam as relações dos indivíduos nos espaços societários, principalmente naqueles em que a diversidade, bem como as diferenças étnico-raciais aparecem bem contornadas no dia a dia.

A interseccionalidade abarca as categorias de classe, raça, gênero, nacionalidade e outras. Essas categorias se inter-relacionam e são comportadas ao mesmo tempo na

compreensão da realidade social, junto às complexidades inerentes às experiências humanas (COLLINS, 2021).

Ainda sobre interseccionalidade, Carla Akotirene (2019, p. 78) nos auxilia a compreendê-la, ao afirmar que capitalismo e cisheteropatriarcado[26] são inseparáveis das discussões que os envolvem. Isso se deve à ideia arbitrária de igualdade enquanto unidade, esta acaba por suprimir a sobreposição de gênero e classe; deslocadas das especificidades impostas às mulheres negras, se constituindo assim no que chama de "modernos aparatos coloniais", por terem caráter subsidiador na eliminação das diferenças nos racismos sofridos na existência enquanto ser homem e ser mulher, e na eliminação da pauta racial nas problemáticas relativas aos desafios do enfrentamento social feminino. Dessa forma, a interseccionalidade permeia as construções analíticas e epistêmicas dispostas no presente documento.

Vejo a História Oral, não apenas como um condutor metodológico multidisciplinar, mas sobretudo a vejo como um condutor que possibilitou à presente pesquisa, tratar de histórias, memórias e lugares de sensibilidade. A História Oral, é, portanto, um método que liga-se assim, ao uso da história das sensibilidades. Tal ligação se dá pelo interesse estabelecido pela história das sensibilidades na compreensão de transformações realizadas através do estabelecimento de padrões estáveis que devem ser localizados, nos sentimentos, nas emoções, nos afetos, nos comportamentos e na linguagem de cada pessoa, ou do grupo social a que pertence, e, ou se identifica.

Desse modo, cabe, como dito anteriormente, apontar que a presente pesquisa está inserida na *linha de pesquisa Educação, Estudos Sociohistóricos e Filosóficos*, a qual designa interpelar temas referentes aos fundamentos históricos, filosóficos e sociopolíticos da educação. Para enveredar na presente pesquisa, foi preciso criar laços próximos à História Cultural, como a proposta por Roger Chartier (1990, p. 17) ao afirmar que essa "[...] tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade cultural é construída, pensada, dada a ler" em "[…]um campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação".

[26] Cisheteropatriarcado, compreende o grupo dominante, na hierarquia social patriarcalmente disposta: são homens "padrão", nascidos com a compreensão de gênero em relação a si mesmo, comungadas ao sexo biológico de nascimento masculino, além disso possuem são "alinhados" com a normatividade heterossexual, ou pelo menos assim performam socialmente. Na linguagem de gíria atual (2023), principalmente nas mídias sociais compreendem os chamados "heteros-top".

Para além dessa aproximação, estabeleço diálogos de forma mais específica à História das sensibilidades pensada por Sandra Pesavento (2007, p. 10) como

> […] uma forma de apreensão e de conhecimento do mundo para além do conhecimento científico, que não brota do racional ou das construções mentais mais elaboradas. [...] a esfera das sensibilidades se situa em um espaço anterior à reflexão, na animalidade da experiência humana, brotada do corpo, como uma resposta ou reação em face da realidade. Como forma de ser e pensar e estar no mundo, a sensibilidade se traduz em sensações e emoções, na reação quase imediata dos sentidos afetados por fenômenos físicos e psíquicos, uma vez em contato com a realidade.

A forma de ser, pensar e estar no mundo citadas pela autora podem ser ligadas a construção de um cuidado que o indivíduo tem de si e transmite aos outros, em forma de comportamentos, atitudes e práticas. No caso das interlocutoras da presente pesquisa, essa é uma estética arraigada a construção identitária da negritude que me remete a "[...] pensar então numa estética da existência" (OLIVEIRA, 2020). O percurso escolhido propicia alterações, transformações, e, ou reformulações nesses indivíduos.

Com isso, Michel Foucault (1983) assevera que as artes da existência são condutas conscientes que indivíduos implicam e aplicam a si mesmos e aos que com eles convivem, regrando, dimensionando e direcionando comportamentos. As artes da existência conduzem os indivíduos a realizarem mudanças em si, que dialoguem com o que acreditam. Porém, foi preciso ter em mente que, há também construções (in)conscientes; àquelas que sem serem percebidas, são naturalizadas e (re)produzidas.

Portanto, a história das sensibilidades, unida às artes da existência e lugar de fala, me levam a concordar com Michel de Certeau (2011, p. 63), pois entendo que, a História compreende "[...] relação da linguagem com o corpo (social) e, portanto, também pela sua relação com os limites que o corpo impõe, seja à maneira do lugar particular de onde se fala, seja à maneira do objeto outro (passado, morto) do qual se fala".

Nesse sentido, os discursos das professoras compõem perspectivas intrínsecas às suas estruturas formativas, posicionamentos políticos inerentes às suas formas de ver e pensar o mundo, unindo aspectos políticos, sociais e culturais; possíveis de estabelecer pontes de apreensão e aprendizagem, permeando a alteridade, dada a aproximação que a partilha de experiências pode provocar.

Pensando nessa prerrogativa de aproximação e alteridade unidas pelo aprender e apreender; ao tecer discussões as quais a temática e a pesquisa me conduziram, recorri a analogias, contrapontos e exemplos de histórias de personagens que encontramos em filmes, literaturas, músicas e notícias. Nesse sentido, também tomei materiais desse tipo,

como fonte história, que além de auxiliar a construção daquilo que é possível chamar de licença poética, me ajuda a compreender como a ficção retrata aquilo que se entende por "realidade". Essa é também uma prática comum a quem se aventura pelos caminhos da História Cultural, como pontua Pesavento (2007, p. 3), ao entender a realidade como

> […] construída a partir de múltiplos discursos e linguagens que dialogam entre si e trocam sinais. Neste contexto, o historiador da cultura tem interlocução privilegiada com vários outros domínios do conhecimento, e de maneira especial por aqueles que se situam nos domínios das artes, como formas preferenciais de expressão das sensibilidades através do tempo. Isto não quer dizer, sem dúvida, que o historiador se distancie do seu campo ou que acumule formações distintas, necessitando tornar-se um expert em múltiplas áreas. Mas é impossível, contemporaneamente, para a história cultural, ignorar o poder de "dizer o mundo" da literatura e da poesia, por um lado e, da pintura, da fotografia, do cinema, da história em quadrinhos e da arquitetura, de outro, isto sem falar no teatro, esta forma privilegiada de dar a ver e a ler, através do texto, da fala e do corpo, ou ainda da música, a compor um registro fino de sensibilidade sobre o real. Enfrentar o desafio de aventurar-se por estes campos se encontra no cerne da multidisciplinaridade, que obriga o historiador a voltar-se para outros olhares, discursos e expressões da realidade.

Portanto, essas produções têm caráter multidisciplinar e também acabam por provocar sensações, sentimentos que toquem o limiar da experiência para que, ao menos por um instante se possa "[...] suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos" (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 25), a quem se permitir e desejar estabelecer novas compreensões.

Ademais, de acordo com Sandra Pesavento (2007), a história das sensibilidades busca "[...] resgatar não um fato preciso, mas sentimentos e sensibilidades, componentes de uma alma nacional", junto a dialogização dessas premissas, busco intercruzar pistas, fatos e determinações históricas, encruzilhando histórias e discursos, atrelados ao imaginário social, considerando aspectos do sentir, portanto das emoções. Busquei ainda olhar as sensibilidades na perspectiva das emoções do/no discurso, considerando o que afirmou Jean-Jacques Courtine (2016, p. 20) ao expressar que "[...] o que produz os laços entre as emoções e o discurso é o caráter coletivo de muitas dessas emoções, o caráter histórico delas".

Nessa pesquisa lidei com as sensibilidades o tempo todo, pois ao tratar de trajetórias de mulheres negras, foi preciso trabalhar com as relações étnico-raciais e principalmente com o racismo enquanto estrutura, que compeliu e compele às trajetórias de vida das professoras entrevistadas e também à minha própria, diferentes tipos de

violências. Tendo em vista que racismo estrutural é um sistema que desempenha opressões extrapolando a forma constituinte das instituições. Tal sistema abrange a configuração estética de funcionamento de espaços públicos e privados por ser direcionador, do modo de organização das relações étnico-raciais no âmbito social (BERSANI, 2017).

No contexto brasileiro, Martiniano Silva (2009, p. 62) aponta que o racismo é

> [...] incoerente, sem deixar de ser vacilante e paliado, tendo como uma de suas maiores características o fato de se efetivar, ao longo do tempo, em ambiente social onde "poucos falam e decidem e muitos ouvem", apesar das inegáveis ações de movimentos negros, de ontem e de hoje. Por quê? Por ser filho da "ideologia do tato", onde reside e se seculariza sua modalidade mais singular e original: o "jeitinho brasileiro" de dominar e harmonizar as misérias do povo, sempre adiando suas inadiáveis soluções.

Por isso, quando chamado "à brasileira", o racismo presente no Brasil, apreende também marcas desse "jeitinho" de ser, a medida em que preserva

> [...] características embaraçosas de ambiguidade, debilidade, dubiedade e até de incerteza, sem deixar, porém, de ser concreto, justamente por ser subjacente, subliminar e incrivelmente incontestável, fato revelador de que se processa dentro da dúvida moral, pois nasce de uma formação histórico-religiosa também dúbia e paradoxal, deixando, por isso, a impressão de não ter convicções profundas (SILVA, 2009, p. 61).

Em meio a essas ambuiguidades, bem como a falta de letramento racial, associadas à aprendizagem da História nas instituições brasileiras, ainda ser majoritariamente regida sob o olhar do colonizador, mesmo com a Lei 10.639[27] instituída desde 2003. É importante situar que entendo por letramento racial, o que fora denominado por Lia Veiner Shucman, a partir da tradução do termo em inglês racial *literay*[28], como

> […] literalmente alfabetização racial. Penso que a melhor tradução para o conceito seria letramento racial, pois a ideia de letramento está mais ligada à ideia de conhecimento do saber, da cultura envolvida. Seria, portanto, a competência de utilizar a linguagem adequada para cada situação social necessária (SCHUCMAN, 2022, p. 187).

O letramento racial compreende assim, a leitura do indivíduo enquanto ser de pertença étnico-racial individual e coletiva, considerando a leitura de si e a leitura social que lhe é atribuída, essa leitura social depende dos "desvios" dos sujeitos quando situados

[27] No presente ano de 2023, a Lei 10.639/2003 completa 20 anos, e teoricamente deveria garantir a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira.
[28] A criação do termo é atribuída à socióloga estadunidense, France Winddance Twine (2003).

na balança das normatizações não naturais da sociedade, mas que foram naturalizadas, ao serem colocadas como padrão.

Desse modo, as ambiguidades do racismo brasileiro, somadas à realidade de ensino de História ainda vigente nas instituições de ensino; uma realidade em que não se trata a História do povo negro – e/ou indígena – com agência histórica, não se pensa de modo hegemônico em abordar o ensino a partir de aspectos decoloniais; ou tampouco, se prioriza uma Educação das/para as relações étnico raciais. Essa realidade penso ainda estar longe, e concordo com Petronilha Silva (2007, p. 490) ao dizer que para tal, é preciso ter uma sociedade que preze

> [...] a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais.

Mas, o que vemos, é o contrário, o ensino e a Educação tal como estão postos, ajudam a produzir e reproduzir um cenário propicio à cumplicidade, em relação às práticas racistas, tornando-as cotidianamente inalteradas, quanto aos seus danos e prejuízos à população negra. Às vítimas cabe a culpabilização, aos racistas à bonança dos privilégios e do "perdão". Para sair da condição de ser racista, para uma pessoa branca ou lida como não negra, basta ela verbalizar a afirmativa "mas, eu não sou racista…"; seja aos gritos ou falando baixinho, tanto faz. Ao branco (ou não lido como negro), é dado o direito de ser inocente, mesmo quando culpado. Dá-se a ele o direito ao "contexto", como se para racismo houvesse desculpa, ou pudesse ser "abrandado" de alguma forma, a depender do "contexto".

Atualmente, no ano em curso – 2023 – com o retorno de um Governo democrático, atualmente no Brasil, o crime de injúria racial[29], foi equiparado ao crime de racismo; na tentativa de aparar/reparar/reduzir a lacuna interpretativa da Lei, em que o primeiro era considerado "menos grave", por referir-se diretamente a um único indivíduo, e o segundo era considerado "mais grave" por ser referido à coletividade.

Ainda assim, ao fazer uma simples busca nas ferramentas online para este fim, encontramos diversas notícias e vídeos de pessoas brancas cometendo vários tipos de racismo; agressões diretas horrendas; verbais, físicas e psicológicas contra pessoas negras. Essas pessoas, ao cometerem essas ações, muitas vezes são cientes de seus crimes,

[29] A Lei 14.532, foi criada em 11 de janeiro de 2023, modificando a Lei do Crime Racial, de 1989.

mas junto às suas consciências, têm pela ordem de seus privilégios, a certeza de impunidade, da compreensão e da aceitabilidade de suas "desculpas" ou "justificativas".

É nesse campo de conflitos e tensões, que as discussões e reflexões realizadas nessa pesquisa consideram as relações étnico-raciais, tais como se dão no Brasil, junto aos seus desdobramentos, registrando pensamentos, memórias, opiniões e compreensões das entrevistadas, seus discursos e histórias através do percurso de suas trajetórias, considerando a formação de suas identidades enquanto mulheres negras, os racismos brasileiros cotidianos que lhe atravessaram de maneira direta, o seu fazer docente, e as relações dessas temáticas entre si, encruzilhando-as numa episteme enegrecida.

Encruzilhadas discursivas

Ao que nomeio de encruzilhadas; se dão os encontros com as histórias das professoras, os diálogos com autores e autoras, as problematizações, reflexões e discussões assentadas. Essas encruzilhadas discursivas, aqui chamada de tese, estão organizadas da seguinte forma:

No primeiro capítulo intitulado *"'Ser mulher negra é fortaleza na sensibilidade': identidades mulheris em movimento"* se estabelecem discussões acerca da formação identitária das professoras, enquanto mulheres negras. No tópico *"Trajetórias em movimento: Andréia, Luciane e Marisa"*, foi construído uma síntese de suas biografias. O tópico seguinte *"Cinesia de quem se é: diálogos sobre identidade(s)"* abre-se a discussão acerca da formação identitária das professoras. A partir do que elas entendem por identidade, são estabelecidos diálogos e compreensões junto à teóricos e teóricas que pensam a temática. No tópico, *"O Florescer da identidade de mulheres negras: contexto Brasil"* estão dispostas reflexões acerca de como se deram seus processos de identificação com a negritude. Desse modo, nesse capítulo foi possível identificar o cabelo como uma marca identitária predominante, problematizando parecenças e distanciamentos entre as interlocutoras da pesquisa acerca do tema, tal como aparece em suas trajetórias, a partir das memórias contadas e descritas.

No segundo capítulo *"Na minha terra quem faz café é mulher e preta: quando as máscaras caem e o racismo 'pulsa' no cotidiano"*, estão problematizadas situações de racismo vividas pelas docentes no decorrer de suas trajetórias de vida. O tópico que abre o capítulo, foi nomeado como *"Racismo(s) nossos de cada dia: opressões consuetas"*, nele são feitas considerações e provocações iniciais sobre o acúmulo de opressão dado

aos corpos das mulheres negras. No segundo tópico, *"O racismo à brasileira tem história e marcas próprias: diálogos e discussões"* assentam-se construções epistêmicas feitas através do diálogos com autores e autoras sobre racismo no contexto brasileiro. Nesse espaço, apresentam-se também o que as professoras entendem por racismo. O terceiro tópico, *"Racismos cotidianos na escola, branquitude e suas formas de apresentação"* trata de episódios de racismo vividos na escola, através de uma lembrança de uma das professoras, junto à uma memória minha, analisadas e refletidas sobre a égide da branquitude. No quarto tópico *"A mulher negra é a escória do mundo": o corpo em que se multiplicam opressões"*, são problematizadas e analisadas junto à estudiosos/as, situações racistas partilhadas pelas interlocutoras em espaços outros, fora do ambiente escolar. Nas reflexões dispostas nesse capítulo, foi possível evidenciar violências racistas em diferentes fases de desenvolvimento das interlocutoras, em espaços distintos. Através das análises estabelecidas, foi possível compreender que o racismo impõe às trajetórias de vida de mulheres negras, enfrentamentos, ou afrontamentos, ligados ao pacto da branquitude e ao racismo estrutural que não diferencia crianças e adultos ao impugnar suas violências.

Quanto ao terceiro capítulo, intitulado *"Enegrecendo espaços: entre os muros brancos da UFRN e do Centro de Educação"*, no tópico *"Quando "a imagem vale mais que mil palavras": racismo, falta de responsabilização, postura acrítica institucional, a branquitude e seus pactos*, a partir de uma publicação de cunho racista realizada pela página do perfil institucional do Instagram da UFRN e das opiniões das professoras sobre o fato, foram problematizadas considerações sobre como o racismo é velado e pode ser (re)produzido institucionalmente. No segundo tópico *"Notas reflexivas sobre ausências dentro de existências"*, faço a tessitura de reflexões acerca de como a falta da presença negra, ou sua presença diminuta em determinados espaços podem ser sentidas ou percebidas por nós, negros/as. O terceiro tópico, *"Representatividade negra importa: representatividade avivada pela representação, entre o sentir e a compreensão da significância"* situo a importância das imagens na construção do imaginário. Nesse sentido, são aprofundadas as discussões acerca de representação e representatividade, articulando compreensões feitas pelas professoras no que concerne ao termo; situo ainda como dialoguei com a experiência de identificar a falta de representatividade junto aos aprendizados teóricos. Por fim, no quarto e último tópico *"Enegrecendo o Centro de Educação e a UFRN: episódios da prática docente de Andréia, Luciane e Marisa"* são traçadas observâncias acerca da prática docente das professoras Andréia, Luciane e

Marisa. Essas são dialogadas, a partir da compreensão que as próprias fazem de seu fazer professoral, se antirracistas, ou não.

Construir e organizar essa tese foi particularmente desafiador. Os caminhos e possibilidades a seguir eram muitos. Escrevê-la ao mesmo tempo em que aprendia sobre a episteme negra anteriormente desconhecida; tendo iniciado os estudos sob um Governo fascista, em meio à um cenário pandêmico, de ataques à democracia e junto à elevação das denúncias contra crimes raciais, muitos deles filmados à luz do dia, fez o processo de produtivo ser bastante doloroso. Pois, as denúncias nessa pesquisa situadas, partilhadas e problematizadas, refletem à História da Educação Brasileira, e o quanto ela está arraigada a uma parcela dos "ismos" contidos no fascismo, nomeadamente de racismo. Não somente nos espaços institucionalizados, mas, sobretudo nas relações sociais humanas, étnico-raciais.

Destarte, entendo que aprendi não apenas fragmentos das histórias de vida de professoras negras. Alguns, senti como se os revivesse ou (re)vivenciasse, mesmo vivendo minha trajetória em tempos e lugares distintos dos que viveram e vivem as interlocutoras. Entendo assim, nesse percurso ter aprendido um pouco mais, sobre a História das mulheres negras na realidade brasileira, sobre as professoras participantes, sobre minha mãe, minha irmã, e nossas ancestrais. Então, enegreci-me ainda mais. Nesse sentido, convido vocês, leitores e leitoras, a virem somar comigo, com as professoras participantes da pesquisa, a experiência sensível, ao menos um pouco mais de perto, do que é ser mulher negra no contexto brasileiro. Permitam-se assim, também serem enegrecidos.

.

Capítulo I

“Ser mulher negra é fortaleza na sensibilidade”: Identidades mulheris em movimento

“[...] saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas expectativas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas”
(Neusa Santos Souza, 2021)

1.1 Trajetórias em movimento: Andréia, Luciane e Marisa

O percurso de produção da escrita desse texto/tese não foi uma tarefa fácil, tampouco simples. Elaborar uma tessitura epistemológica, abordando temas e conteúdos que atravessam a minha estética de existência – meu corpo, lugares de memórias e esquecimentos – me tomou a agir, de modo a comportar afetos, desafetos e compreensões que anteriormente permaneciam apenas no campo reservado de meus pensamentos. Agora, registro parte desses elementos e sua complexidade para uma linguagem escrita compartilhada.

Ao adensar as histórias das professoras e nas leituras de obras escritas por mulheres intelectuais e pesquisadoras negras, fui capturada a um estado de déjà-vu quase que permanente. Alguns dos estudos e relatos vividos por elas em tempos outros, estão marcadamente presentes na minha e na História de vida de tantas outras mulheres negras brasileiras (ou não). A responsabilidade apreendida e sentida têm assim, dimensões éticas, históricas, sociais, culturais e existenciais.

Durante o caminho, me vi diante da necessidade latente de realizar distanciamentos acerca de aprendizagens majoritariamente assentadas no campo tradicional, ou "conservador". E, à medida em que as enegreci; me enegreci ainda mais. Ao apropriar-me de discussões, reflexões e teorias tão negras quanto eu, percebi o quão negra minha escrita já o era, e o quanto ainda pode e deve chegar a ser um dia. Assim, pude agregar ao meu repertório (des)construções de "verdades", e aprender fatos antes desconhecidos sobre a História do povo negro, especialmente de mulheres negras.

"Verdades" normatizadoras, essas aprendidas/apreendidas não só por mim, mas pelos indivíduos inseridos na realidade brasileira em espaços formais e não formais, que corporificam a Educação do país. Tais espaços – de Educação formal e não formal – tornam-se agentes movedores do imaginário social; em que se ensina e se aprende através não apenas do que é mostrado explicitamente. Pois, os signos, símbolos, imagens e discursos dão linguagens verbais e não verbais ao que aparece e está presente nas dinâmicas sociais, – e consequentemente nas relações étnico-raciais – cotidianamente, sem que por vezes, haja abertura para a sedimentação de reflexões com o devido tom de criticidade e análise.

As mulheres aqui apresentadas, possuem o potencial de representação e representatividade que evoca muitas vozes: as vozes de um povo, de uma classe, de uma raça e de um gênero. Suas histórias encruzilhadas nas problematizações, tensões,

reflexões, hipóteses e análises situadas nessa tese, retratam parte da realidade vivida por mulheres negras no Brasil. Além disso, evidenciam marcas da constituição da Educação sócio-histórica e cultural brasileira no que diz respeito às relações étnico-raciais.

Compreendendo que as professoras interlocutoras desta pesquisa, possuem semelhanças e dessemelhanças, em relação à construção de suas identidades, a formação de seus valores, credos, forma de ver o mundo, as coisas e as pessoas, penso ser importante trazer, ao menos um pouco de suas histórias, para além de seus títulos acadêmicos. Desse modo, de acordo com os relatos partilhados nas entrevistas realizadas, junto às impressões e compreensões minhas, partilho de modo sucinto alguns aspectos de suas personalidades e trajetórias de vida, perpassando informações sobre a localidade de nascimento, instituições em que estudaram, o que possuem como lazer e outros elementos contidos em seus perfis, dispostos no sistema de currículo da *Plataforma Lattes*[30].

Assim, a partir das imagens das professoras dispostas em fotografias, seguidas de suas apresentações pessoais, estão apresentadas também, versões resumidas de suas biografias e informações gerais, que entendo capturarem fragmentos sobre quem são e por onde andaram, antes de chegarem à docência no Centro de Educação da UFRN.

Imagem 2 – Profa. Dra. Andréia da Silva Quintanilha Sousa

Fonte: Acervo de fotos autorizadas da pesquisadora (2023)

> Eu sou a professora Andréia Quintanilha, sou graduada em História, fiz especialização em historiografia colonial e o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tratou sobre a Pedagogia Jesuítica. Foi durante a formação da referida especialização que descobri, que a Educação me cativava. Fiz o mestrado e o

[30] As informações retiradas do currículo lattes docentes, têm base nas atualizações feitas até 2023.1.

> doutorado em Educação na UFRN. O primeiro pós-doutorado na PUCRS, no Rio Grande do Sul, o pós-doutorado sênior fiz na UERJ, e também um sanduíche, na Universidade do Algarve, em Portugal. Essa é basicamente a minha formação acadêmica. Eu tenho uma enorme satisfação de ser docente; é algo que me preenche, me alegra. Não tenho nenhum problema de atuar na graduação, amo estar em sala de aula. Recentemente, fui avó. Ser avó está me deixando muito feliz. Meu filho caçula vai casar em março. Então, meu marido e eu estamos percebendo o ninho vazio, estamos casados há 37 anos. Falar de mim é muito complexo; pois, por algum milagre divino consigo conciliar trabalho, família, casa e estudos. Eu sempre consegui equacionar esses dois amores: que são a minha família e, o meu trabalho. Agora, essa coisa de gostar de estudar, eu vejo que as pessoas têm um pouco de dificuldades de fazer esse equilíbrio. Eu consegui fazer. Dessa forma, eu acho que demarcar isso (na minha apresentação), de conseguir dedicar o amor que tenho pelos estudos, pela docência, com o amor que eu tenho pela minha família é algo que me define (*Andréia Quintanilha, 2021*).

A professora *Andréia da Silva Quintanilha Sousa* nasceu no mesmo dia em que nascera Luiz Gama[31], dia 21 de junho. Tendo nascido no ano de 1965, é a filha primogênita de seus pais, o senhor Haroldo Quintanilha Mendes, que em vida fora vendedor, e da professora aposentada, Maria de Lourdes da Silva Quintanilha. Ambos também cariocas. É casada com advogado e historiador Georgio Célio da Silva Sousa[32] desde o ano de 1984, com quem tem dois filhos – uma mulher e um homem – ambos advogados e um neto.

Além da paixão demonstrada por sua profissão, pela sala de aula, por seus alunos e alunas, Quintanilha também é artesã talentosa e criativa, produz e confecciona suas próprias bijuterias, é cozinheira; gosta de cozinhar para um número expressivo de pessoas e de receber elogios ao que prepara. Desde os seus trinta e três anos, curiosamente sonhava em ser avó. Atualmente com esse sonho já realizado, sonha em aprender um novo idioma, tendo em vista que nutre o desejo de aprender a falar francês fluentemente. Entrega por meio dos relatos que dividiu, o afeto, o prazer, a alegria entre a família, e a autoridade da docência universitária.

Natural do Rio de Janeiro, capital, a professora Andréia Quintanilha, iniciou seu processo de escolarização no ano de 1971, na *Escola Municipal Ministro Edgar Romero*, aos seis (6) anos de idade. Com desempenho escolar considerado acima da média, assim

[31] Luiz Gama 1830 -1882 foi um advogado negro brasileiro, abolicionista que até os 17 anos fora analfabeto, por ter sido vendido como escravizado mesmo tendo nascido livre. Assim como outros negros brasileiros, teve sua História silenciada.

[32] Georgio Célio da Silva Sousa é militar – aposentado – da reserva da Aeronáutica brasileira. Atualmente, estando na reserva, atua como advogado, sua primeira formação inicial. Em 2003, tal como a professora Andréia formou-se também em História, porém o militar aposentado, formou-se no referido curso, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

analisado pelas professoras que a acompanhavam, tivera inteligência e jeito estudioso de ser, expresso em uma avaliação do Ministério da Educação (MEC), em que fora a primeira criança da escola a ler e interpretar o texto que lhe fora solicitado, esse e outros feitos estudantis foram apreciados e notados por uma amiga de sua mãe. Essa amiga também professora, aconselhou sua mãe a levar a então menina Andréia para uma escola particular, na qual acreditava que suas habilidades e competências seriam aproveitadas com mais qualidade. Assim, a dita melhor aluna, continuou a ser destaque no *Colégio Metropolitano* – escola particular – onde concluiu o Ensino Fundamental. Nessa mesma escola, o destaque fora tão grande que levou-a, aos onze anos de idade, a sofrer a primeira violência racista[33] de que se lembra.

No então Segundo Grau, hoje Ensino Médio (EM), estudou em escola técnica, no *Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca* (CEFET/RJ), lá fez o curso técnico de Meteorologista, profissão a qual pretendia seguir. Nessa pretensão, em 1983, ano de conclusão do curso técnico, prestou vestibular para o curso de graduação de Meteorologia da *Universidade Federal do Rio de Janeiro* (UFRJ). Aprovada, cursou apenas um ano da formação inicial citada, devido à necessidade de mudar de estado.

A mudança se deu por motivo da transferência compulsória[34] – de local de atuação do trabalho – de seu companheiro, à época militar em atividade pela Aeronáutica. Assim, Andréia Quintanilha e seu companheiro, recém-casados, precisaram se mudar, do Rio de Janeiro para Porto Velho, capital de Rondônia, região Norte do país, um lugar até então, de cultura distinta e desconhecida. Nesse sentido, além de adaptar-se a uma nova conjuntura cultural, a professora Andréia precisou também, mudar o curso da profissão escolhida anteriormente.

Pois, ao chegar em Porto Velho, soube que a instituição de ensino superior da cidade, tinha poucas opções de cursos de graduação e Meteorologia, não era um deles. Andréia Quintanilha optou assim, cursar Licenciatura em História, disciplina a qual também possuía identificação prévia. Ao cursar sua formação inicial, se viu envolvida em um encantamento apaixonado pela educação e pela docência, tornou-se historiadora no ano de 1990 pela *Universidade Federal de Rondônia* (UNIR). Dedicada à família tão

[33] Esse episódio será descrito e detalhado mais adiante, nas discussões e análises feitas no capítulo 2.

[34] Sobre transferência compulsória, é preciso destacar que por via de Lei específica expressa, há o direito de ingresso concedido a servidor público federal, civil ou militar, ou seu dependente discente, em razão de comprovada remoção ou transferência de ofício. Ou seja, preconiza que servidor público transferido compulsoriamente e/ou seus dependentes têm direito a ter vaga assegurada em outra IES, por ser federal, havia assim, a prerrogativa legal da professora em requerer a transferência de seu curso de graduação.

quanto se dedica aos estudos, afirmou não ter dificuldades em administrar as duas paixões e orgulha-se desse feito.

Na rotina cotidiana, nomeada por ela como ritualística, acorda cedo, faz seu café, ao som do rádio, estuda e trabalha ouvindo a estação 104 FM[35]. Sobre música, carioca da gema, afirmou amar música popular brasileira (MPB) e o samba. Mas, longe da obrigatoriedade de ter de necessariamente saber sambar. Desagarrada deste saber, fez aulas de dança do ventre. Ainda sobre música se vê como "[...] louca por Chico Buarque de Holanda", gosta muito de ouvir as músicas das cantoras Martinália e Leila Pinheiro, dos cantores Diogo Nogueira e Zeca Pagodinho, e do grupo Fundo de Quintal.

Quando se permite ver um filme, devido a demanda de trabalho profissional e pessoal, gosta de assistir aqueles que chama "água com açúcar" – romances –, para adoçar a vida. Amante dos livros e das letras, costuma ler e anotar à mão as impressões e reflexões que as leituras e estudos lhe tomam. Seu lugar de refúgio é a praia, sozinha ou acompanhada, estar na praia para ela é seu "lazer número um (1)", lugar em que pode ler e contemplar a beleza do mar, sob o Sol, por quem também declarou ter paixão.

Depois da praia enquanto lazer predileto, reafirmou sua afinidade com o fazer culinário uma vez que para ela, é uma atividade prazerosa que também elenca como um lazer. Tal fato, fica evidente quando disse: "[...] gosto mais de fazer comida para muita gente, então gosto de fazer bobó de camarão, carne assada recheada, rabada, peixe no forno. Gosto de cozinhar para a família adoro, e gosto de ficar perguntando: - Gostou?" (*QUINTANILHA*, 2021). Quando, os papéis se invertem e cozinham para ela, o que mais gosta é de churrasco, principalmente do corte cupim; feito por seu companheiro.

Além das trocas afetivas cingidas pelos sentidos de união e fraternidade despertados nas reuniões regadas a boas companhias e boa comida, Andréia Quintanilha é adepta às viagens; as considera como um traço "muito forte" em sua trajetória e história de vida junto a seu companheiro. Entre as viagens internacionais mais marcantes citou Veneza, na Itália, como um lugar incomparável, tendo a pretensão de retornar antes que a cidade desapareça. Além de Veneza, mencionou a ida à Argentina e Grécia, também como viagens memoráveis. Afirmou que dentre os lugares ainda não explorados, almeja ainda conhecer o Uruguai. No que diz respeito às viagens em território brasileiro, classifica o Nordeste como detentor de lugares "muito bonitos", mas destacou a beleza e

[35] 104 Fm é uma estação de rádio, encontrada na frequência 104.7 cuja sede fica na cidade do Natal, no Rio Grande do Norte.

a acolhida, para ela surpresamente sentida na cidade de Canoas, no Estado do Rio Grande do Sul, lugar em que fez morada entre os anos de 2004 e 2006.

No ano de 2010, após um grave acidente automobilístico, a professora Andréia Quintanilha foi acometida por problemas de saúde que incluiu fraturas ósseas diversas. O que a fez precisar, de uma série de tratamentos multidisciplinares e cirurgias ortopédicas para se reestabelecer. À época do acidente, Andréia já atuava como professora adjunta da *Universidade Federal de Rondônia (UNIR).* Por ser proprietária de morada própria e ter família na cidade do Natal, veio transferida ex-officio[36] com base no Artigo 84 da *Lei 8.112/1990*, sendo lotada no provisoriamente no Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação do CE/UFRN.

Devido à conjuntura do caso – do acidente – e seus agravos, a Diretoria de Saúde do Ministério da Defesa considerou após análise, transferir seu companheiro para o local onde o então militar, informou nos assentamentos funcionais que seria a sua residência final, lugar em que almejava e pretendia morar após entrar na reserva, – nome dado à aposentadoria militar – a cidade do Natal/RN. Concomitantemente ao período mencionado, seu cônjuge, já possuía tempo suficiente de serviço militar prestado, para requerer/solicitar o direito à aposentadoria[37].

Assim, ao final de 2011, em razão dos problemas de saúde enfrentados após o acidente de carro, seu esposo foi transferido para Natal. Diante do exposto, se faz necessário ressaltar ainda que, antes de se recuperar, Andréia Quintanilha viveu situações de vulnerabilidade e dependência de cuidados específicos. Pois, além do trauma psicoemocional, diante de um acidente que poderia ter lhe ceifado a vida, se viu também diante do enfrentamento de traumas e sequelas físicas. Com a gravidade das lesões sofridas, a docente passou a ser PcD (pessoa com deficiência), precisando do auxílio de uma bengala para se locomover. Durante o período e processo de recuperação, precisou usar cadeira de rodas e se submeter a um tratamento de saúde rigoroso e especializado, como citado anteriormente.

Tratamento de saúde esse que, a Base Aérea de Porto Velho não possuía e portanto, não poderia ofertar. Dessa maneira, tendo em conta as circunstâncias aqui por ora resumidas, em razão das consequências e sequelas do acidente, para si e sua família, a transferência de seu companheiro para Natal foi efetivada e Andréia Quintanilha solicitou lotação provisória. Passando assim, como previsto por Lei, de professora

[36] Direito concedido por legislação específica, ver Leis *8.112/1990 e* 9.536/1997.
[37] Conforme Portaria DIRAP nº 5.873/IPM2, de 13 de setembro de 2011.

universitária oriunda e lotada na UNIR para continuidade do exercício docente, em lotação provisória no Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação[38] do CE/UFRN.

Antes de ser professora universitária, teve experiência profissional na área bancária, na Educação Básica, na área administrativa e cursou por um breve período, outra graduação, o curso de Ciências Sociais[39] na UFRN. Nesse último, por participar e contribuir ativamente nas discussões em sala de aula, um de seus professores, sugeriu e incentivou Quintanilha a participar de um processo seletivo em nível de pós-graduação *stricto sensu*. Posteriormente, ao seguir o conselho do docente, participou de seleções no Departamento de Ciências Sociais e de Educação, na UFRN. Aprovada em Educação, optou por não concluir o curso de Ciências sociais e se dedicar ao Mestrado. Logo após o término, ingressou no Doutoramento na mesma área e instituição. Além das formações situadas, possui em seu currículo, três estágios de formação pós-doutoral.

O primeiro pós-doutorado foi realizado no ano de 2008 a 2009, pelo Observatório da Educação da *Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul* (PUCRS), o segundo pós-doutorado, denominado sênior na Universidade Estadual do Rio de Janeiro durante o ano de 2015. E, o terceiro foi cursado na Universidade do Algarve no ano de 2016, em Portugal. Esse último foi realizado mediante aprovação de seleção de bolsa estágio sênior no exterior, Edital CAPES. Exerce suas atribuições no magistério superior na UFRN, sendo professora em nível de graduação e professora permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, na linha de pesquisa/estudos “Educação, política e práxis educativa”.

É portanto, pesquisadora assídua das políticas educacionais, com ênfase nas políticas da educação em nível superior. O enfoque de seus estudos, abrange as seguintes temáticas: expansão da educação superior na modalidade a distância e das IES privado-mercantil; evasão, permanência e inclusão. Realiza estudos e pesquisas no projeto intitulado "Expansão e qualidade da educação superior no contexto do Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024: transições políticas, novos modos de regulação e

[38] Conforme Portaria nº 272, publicada em DOU (Diário Oficial da União), em Seção 2, no dia 19 de março de 2012.

[39] Em 1995, Andréia Quintanilha foi servidora em nível técnico da UFRN, na época foi enviada para trabalhar na Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas Letras e Artes (CCHLA), local em que ficava responsável pelos livros desta área. Cercada por livros “maravilhosos” como adjetiva, passava horas lendo entre a organização, empréstimos e devoluções que fazia. Assim, envolta a leituras que lhe movem, prestou vestibular em Ciências Sociais na UFRN, após adentrar no Mestrado em Educação na mesma instituição optou por não concluir o curso.

perspectivas de controle social", e, é também pesquisadora da Rede UNIVERSITAS, Grupo ligado ao GT 11 - Política de Educação Superior da ANPED e líder do Grupo de Pesquisa Análise de Políticas Públicas Intersetorial - GAPPI.

Quanto a professora Luciane Garcia, apresento-a a partir da imagem abaixo:

Imagem 3 – Profa. Dra. Luciane Terra dos Santos Garcia

Fonte: Acervo de fotos autorizadas da pesquisadora (2023)

> Eu sou Luciane Terra dos Santos Garcia, atualmente eu trabalho na UFRN. Têm onze (11) anos, o tempo passou e eu nem vi. Mas, continuo sendo aprendiz. Trabalho na linha de pesquisa Educação, política e práxis educativa. Tenho trabalhado com Organização da Educação Brasileira. Com alunos das licenciaturas, dos cursos mais diversos possíveis. Gosto dos desafios, de trabalhar com as diferenças. Não só as diferenças raciais, mas as diferenças de gente. Eu gosto de gente! Todo semestre é um desafio, e a gente tem sempre o que somar, o que aprender. Eu gosto dos desafios de trabalhar com diferentes cursos. Atuo junto com os professores de política e gestão. A gente pesquisa junto, realizamos atividades juntos, desenvolvemos pesquisa em rede coletiva e, eu gosto muito de trabalhar junto com essas pessoas; fico muito feliz de participar dessa linha por ter esse trabalho coletivo; a gente "briga", a gente aprende, a gente erra e acerta. Mas, toda quarta-feira a gente está lá. Juntos e misturados. E, um sempre dando suporte ao outro. Eu gosto muito de trabalhar nessa linha de pesquisa, eles (os meus colegas) foram os meus professores, fiz meu mestrado e doutorado na UFRN; alguns já eram professores. Então, nesse caso, eu penso: "nós estamos envelhecendo, e a linha de pesquisa está envelhecendo também". Muitos daqueles que eram os meus professores estão saindo (se aposentando). Assim, eu estou me descobrindo, como uma das pessoas mais velhas. E, eu não estou gostando muito não! Estou nesse processo de transição. Mesmo com os novos professores, eu continuo sempre aprendendo. Gosto muito disso, aprendo também com os meus alunos. Como é bom poder estar com os alunos! Principalmente quando eu cheguei na universidade (enquanto docente). Quantos dos meus alunos de monitoria, de iniciação científica me ensinaram, me deram segurança para que eu pudesse crescer em cada oportunidade, cada desafio. Eu nunca acho que eu estou preparada, eu nunca acho que eu estou a altura. Mas, é nessa corrente que eu

> consigo chegar lá! Não tenho medo de pedir ajuda e nem de dizer que eu preciso dela; para poder ir galgando, com todas as dificuldades de qualquer ser humano. Mas, chegando sempre aos meus objetivos; e lógico – também sempre – me adaptando, às mais diversas situações.

A professora *Luciane Terra dos Santos Garcia*, além de docente e pesquisadora é a primeira mulher negra – em identidade e identificação declarada publicamente – a coordenar a *Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGEd/UFRN)*. Fora do contexto acadêmico é madrasta de uma jovem mulher e mãe de dois também jovens homens, ambos estudantes. É doceira, atleta, trilheira e cantora particular da família. Possui um canto bonito, afinado e doce, partilhado apenas no íntimo de seu lar. Canto o qual, fui apresentada apenas a um fragmento, em meio a uma súbita espontaneidade em um de nossos encontros, o suficiente para permitir ouvir sua voz serena.

Para ela, estar "em paz" é o que a move. A mesma paz que marca a forma, jeito de ser e tratar as pessoas que lhes cercam, com respeito e sensibilidade. Constituída da sede de aprender, ressalta em sua apresentação pessoal essa propriedade intelectual que lhe ferve. Assemelha-se a sua flor predileta, a orquídea, podendo estar na terra como clama seu sobrenome, nas pedras da pujança de sua profissão e na água enquanto repousa no mar de sua sabedoria e de autoavaliação, na busca constante da razão que lhe é cara, para manter o equilíbrio e a tranquilidade. Tem como cor preferida, o azul.

Sob meu olhar, a vejo como uma pessoa sensível, tímida, educada, cuidadosa e atenciosa e sorridente. Em seu gestual, na sua maneira de falar e escutar, administra uma postura resignada, ancora-se na ciência, no que estuda e em sua fé[40]. Ama pessoas e o contato com elas, afirma aprender enquanto ensina e ensina enquanto aprende. Natural da capital do Estado do Rio de Janeiro, nasceu em Triagem, no dia 23 de outubro do ano de 1969, no Hospital Central do Exército; dias após a promulgação da Emenda Constitucional nº 1, conhecida como Constituição de 1969[41].

Primogênita de três filhos, é a única filha mulher do administrador José Luís dos Santos e da costureira e comerciante, Letícia Terra dos Santos, falecida recentemente, em outubro de 2022. Têm dois irmãos mais novos. Casou-se no dia 05 de dezembro de 1992, com seu primeiro namorado, o também Prof. Dr. Luiz Marcos Garcia Gonçalves.

[40] A professora Luciane é cristã, espírita Kardercista, desde sua adolescência. Importante lembrar que tal religião é por seus teóricos, afirmada enquanto ciência.
[41] A Emenda Constitucional 1, promulgada em 1969 no Brasil, que ficou conhecida como a Constituição.

Iniciou a educação institucionalizada no ano de 1975, no *Educandário Santa Helena*, localizado em Duque de Caxias, lá estudou dois anos no Jardim de Infância e dois anos do Ensino Primário, a 1ª e 2ª série. Depois disso, saiu da região sudeste, para região Centro-oeste do Brasil. Se mudou com a família para Iguatemi, no Estado do Mato Groso do Sul (MS), para onde seu pai, militar – sargento do Exército – em atividade na época, fora transferido. Em Iguatemi, passou a estudar na instituição pública de ensino, *Escola Estadual Marcílio Augusto Pint*o.

Segundo contou, quando chegara na cidade, existiam apenas duas escolas; a que estudara e uma outra, voltada para crianças e jovens pertencentes a classe que denominou como "elite". Com a *Escola Estadual Marcílio Augusto Pinto* construiu relações de afeto, fez amizades e mudou a perspectiva do que era a escola, como percebe-se no seguinte relato:

> [...] chegando ali eu encontrei amigos, a gente brincava na hora do recreio, eu sempre lembro... tinha um gramado, a gente catava grilo. A gente gostava de brincar de roda, jogar pedrinha... E, a partir daí – da chegada em Iguatemi – eu passei a ser a primeira da sala (*Luciane Garcia*, 2021)

Fiz o destaque dessa fala por compreender que antes de sua chegada ao MS, essa realidade de amizades, de sentimento de pertencimento, ou de ser a aluna de maior destaque de sua classe, era bem diferente. Na escola anterior, ainda no Rio de Janeiro, onde as lembranças no baú de memórias lhe falham, tem como referência somente, o sentimento de detestá-la, de detestar uma professora e de apanhar muito de duas meninas brancas. Na cidade de Iguatemi, na nova escola se encontrou e se vira sendo, segundo contou, a primeira aluna da turma, em relação aos rendimentos escolares e notas, até o último ano do Ginásio (atual Ensino Fundamental II) algo que a marcou positivamente.

Para fazer o Segundo Grau, Luciane Terra precisou retornar ao Rio de Janeiro, onde passara a viver com uma tia. Quanto a esse fato, não sendo avisada pelos pais sobre esta decisão, partiu de Iguatemi para o RJ, acreditando que iria para uma visita. Ao chegar foi informada que a partir daquele momento em diante passaria a morar novamente no RJ, para que pudesse concluir seus estudos. Tal fato fora evidenciado, quando disse:

> [...] todo filho, assim que tinha condição (que a família pudesse), tinha que sair da cidade para continuar os estudos. Minha mãe não chegou a falar nada comigo antes, mas eles já saíram pensando que eu não voltaria para Iguatemi com eles, porque eu tinha terminado o primeiro grau (*Luciane Garcia*, 2021).

Dessa forma, foi no *Colégio Nossa Senhora da Piedade*, localizada no bairro Encanto, no RJ, uma instituição particular, gerenciada por freiras, chamadas servas do Espírito Santo, que a professora Luciane Terra, concluiu o segundo grau normal. Ao concluir o segundo grau, prestou concurso para professora do município do Rio de Janeiro, aprovada, ao prestar vestibular em 1988, para o curso de Pedagogia na *Universidade Estadual do Rio de Janeiro* (UERJ) já atuava como professora concursada. Também aprovada no vestibular, passou a estudar a noite, para conciliar trabalho e estudos.

Em seu tempo livre, Luciane Terra gosta de cozinhar em família, de preferência receitas de pratos doces, sobremesas. Gosta de cantar e ouvir músicas. Entre os artistas que mais ouve, estão os que de acordo com ela lhe "elevam a alma" e trazem reflexões, sendo eles(as), Chico Buarque de Holanda, Maria Betânia, Gonzaguinha e Gal Costa. Sobre dançar, contou que adora, fez aulas em uma escola de dança com seu companheiro, aulas de forró. Além de forró, também gosta de dançar "[...] o que vier, só não gosto de funk (risos), até porque não é da minha geração, eu não aprendi" (*GARCIA*, 2021).

Ao dialogar sobre filmes, os vê como "uma válvula de escape", e contou gostar de "[...]filmes que elevam a alma, não tenho problema de ver tristeza […] situações de problemas mas, que também apresentem uma situação, em que se alcançou determinada coisa que demandou esforçou – superação – eu gosto disso" (*GARCIA*, 2021). Para ela então, os filmes devem não apenas fazer sorrir ou serem leves, mas sobretudo devem proporcionar o despertar de sentimentos de esperança.

Ademais, para professora Luciane os filmes também devem ser "[...] mais água com açúcar", bem como as comédias românticas. Entre suas viagens e lugares visitados, a maioria em família, deu destaque à Chapada Diamantina, na Bahia e para o Monte das Gameleiras, em Serra de São Bento, interior do RN, pela conexão que sente com as paisagens naturais, o cheiro, as plantas, árvores, os sons e os bichos na natureza através das trilhas.

Morou brevemente fora do país, na França e nos Estados Unidos da América (EUA) devido aos estudos de seu companheiro. Nessa época dedicou-se à maternidade e ao trabalho do lar. Ao retornar para o Brasil, e após fixar residência com sua família em Natal-RN, retornou aos estudos, em nível de *pós-graduação stricto sensu* em 2002, concluindo-os em 2008.

Durante o período de pós-doutoramento – que durou aproximadamente um ano (entre 2018-2019) – disse ter tido o gosto de reaprender ao menos temporariamente, o que

era ter um tempo para si. Pois, conseguiu à época, afastamento de suas funções como docente na UFRN. Diante disso, é importante afirmar que Luciane Terra, tem uma carga horária de trabalho e produtividade árdua, estendida por muitas vezes, ao que deveria ser horário de descanso.

O volume das atribuições, responsabilidade e compromisso com o ofício, faz com que suas amizades e relações/interações sociais cotidianas fora da família, além de raras, se deem quase que exclusivamente também, com colegas do fazer docente. Nesse sentido, costuma trabalhar de domingo à domingo. Apesar de sua total entrega e disposição competente em relação às atividades da docência e ao mundo acadêmico, é a maior crítica de si mesma, como aponta ao final de sua apresentação pessoal.

Aos sábados pela manhã, se aplica com muita seriedade e compromisso, há anos, ao trabalho filantrópico. Trabalho esse desenvolvido na entidade de utilidade pública, *Centro Espírita Adolfo Bezerra de Menezes (CEABEM)*. Onde evangeliza, leciona e dá palestras acerca de conhecimentos e preceitos filosóficos da doutrina espírita. Assim, além das leituras relativas à academia, e às temáticas das pesquisas que desenvolve e realiza, tem apreço pelas obras de literatura espírita.

Iniciou e concluiu mestrado e doutorado, ambos em Educação, na *Universidade Federal do Rio Grande do Norte*. Fez seu estágio pós-doutoral mais recentemente, no ano de 2018, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Antes de atuar como professora universitária na UFRN, foi professora e supervisora na Educação Básica e professora substituta na Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN).

Luciane Terra Garcia, atualmente desenvolve pesquisas, na linha de pesquisa "*Educação, política e práxis educativa"*, especialmente em Política e Gestão Educacional. Trabalha com foco em estudos de planejamento e avaliação institucional, sistemas de avaliação educacional, e com a formação de professores em robótica educacional.

Além das atividades de ensino, pesquisa e extensão, encontra-se como coordenadora do PPGEd/UFRN. O término de sua gestão, está previsto para Janeiro de 2024. Antes de ser coordenadora, atuou por dois anos como vice- coordenadora do PPGEd e foi também vice-diretora da sessão estadual da Anpae/Rio Grande do Norte (2017-2019 e 2019-2021).

A seguir, vejamos na imagem fotográfica abaixo, a Profa. Dra. Marisa Narcizo Sampaio:

Imagem 4 – Profa. Dra. Marisa Narcizo Sampaio

Fonte: Arquivo pessoal de Marisa Narcizo Sampaio[42]

> Eu me chamo Marisa. Marisa Narcizo Sampaio. Eu sou filha da classe média baixa e tenho uma bisavó que foi escravizada. Era africana e veio da região que hoje é o Congo. Eu tenho uma outra bisavó que é indígena e sempre tive muita relação e influência das filhas dessas bisavós, minhas avós. Que me ensinaram muitas coisas entre elas umas das que eu mais gosto que são os ditados populares que as duas viviam usando e eu também uso até hoje e adoro. Eu estudei sempre na escola pública. Só aprendi a ler e escrever no jardim de infância que era próximo a minha casa e o resto de toda minha vida eu estudei e atuei na escola pública, essa para mim é uma das marcas mais importantes da minha formação. Que é ter sido aluna dessa instituição que hoje eu aprendi a prezar e defender. Mas também aprendi a prezar, valorizar e gostar pela minha própria experiência como aluna. Que me ensinou coisas preciosas, e a que eu considero mais importante: me ensinou a conviver com todo tipo de pessoa e a trabalhar em grupo. Eu guardo da escola pública minhas maiores amigas, que são minhas amigas até hoje. Grandes amigas, que foram meu grupo de trabalho durante muitos anos. Hoje sou professora do Centro de Educação da UFRN. Uma Universidade da qual eu gosto muito, apesar de que tenho muitas críticas às suas gestões, mas onde gosto muito de atuar; porque eu gosto muito, muito dos meus companheiros e companheiras de trabalho. E dos estudantes do curso onde eu atuo, especialmente o curso de Pedagogia *(Marisa Sampaio, 2021)*.

A professora Marisa Narcizo Sampaio é uma mulher tão livre que dentro da estrutura "cristã" que o Brasil se posiciona, se converte à não conversão, principalmente se esta for, ou tiver de ser, a religiosa. Se autodeclara ateia, os moldes de sua liberdade não atendem a nenhum senhor. Não senhor, não senhora, a não ser a senhora de si. Nascida no dia 22 de setembro de 1964, em Nova Iguaçu, município da Baixada Fluminense, próximo à Zona Oeste da capital do Estado do Rio de Janeiro. É filha de Ney Menezes Sampaio e Elizete Narcizo Sampaio. Se vê como "[...] filha da classe

[42] Fotografia e uso de imagem autorizadas pela interlocutora para uso neste estudo.

trabalhadora" (*SAMPAIO, 2021*), pois sua mãe era professora e seu pai vendedor. Tem apenas um irmão mais novo. Atualmente vive seu segundo casamento. Do lado paterno possui uma bisavó negra que fora escravizada, e do lado materno uma bisavó indígena.

Aprendera a ler e a escrever aos três anos de idade, numa escolinha privada de bairro, próxima a sua residência na esposa, de nome *Jardim Escola Branca de Neve*, onde estudou até os cinco anos de idade. Leitora assídua desde que consegue se lembrar, recorda com carinho do primeiro livro que leu, Mary Poppins (1934), da autora australiana Pamela Lyndon Travers. Sua liberdade sempre lhe foi tão cara que se tornou ávida leitora de forma proposital. Ao buscar em suas memórias, revisita o fato de gostar de ir à biblioteca da primeira escola em que estudou. Ao lembrar desse fato, contou: "[...] eu aprendi a ler bem rápido […] porque queria ler sozinha, não queria mais que minha mãe lesse para mim [...] depois disso eu sempre frequentava a biblioteca" (*SAMPAIO, 2021*). Ao chegar na segunda escola que estudou, no ano de 1977, uma escola pública que a época chamava *Grupo Escolar Leopoldo Machado*, Marisa Sampaio (2021) adiantou uma série, como explica no relato abaixo

> [...] quando eu saí do Jardim de Infância, eu já sabia ler e escrever. Fui para escola nesse Grupo Escolar. Escola pública nessa época o primeiro ano, era o ano que alfabetizava. Primeira série se alfabetizava. E eu não... eu já era alfabetizada. E como eu era filha da professora, de uma das professoras da escola, eles me colocaram na segunda. Isso foi uma coisa que marcou muito a minha formação porque com seis anos eu estava na segunda série. Então todo mundo falava: - Oh! Que lindo! Que gênio! Que coisa maravilhosa! Mas não foi.

Em contraponto a genialidade que lhe era atribuída, faz a compreensão de que o avanço de série veio apenas por já saber ler e escrever previamente, além disso, analisa que o fato de sua mãe ter sido professora da escola à época em que avançou de série, pode ter influenciado a decisão. Antes de frequentar a escola, sendo filha de professora, foi incentivada a tomar lições e estudos que a alfabetizaram.

Paralelo a isso, se vê na época em que foi criança, ao menos quando estudou no Jardim de Infância, como uma menina "levada". Segundo ela, quase todos os dias, sua avó, ou o avô de uma colega que ficavam responsáveis por buscá-la, tinham de esperá-la sair dos "castigos" impostos pela professora. Sobre os castigos, relatou que consistiam apenas em ter de ficar após o horário da aula sentada na sala, "olhando para o tempo", sem fazer nada, até que resolvessem liberá-la.

Ainda sobre o período escolar, têm lembranças marcantes da escola em que cursou a 2ª e 3ª séries e revelou que

> [...] até hoje sonho com essa escola, eu sei exatamente onde estão as salas. Tinha uma biblioteca, não era exatamente uma biblioteca apenas, era uma sala do centro social, coisa da ditadura também, refeitório e etc., e ela era em "U", em "O"... E tinha um pátio no meio, nesse pátio a gente formava fila antes de ir entrar para sala, formava com aquela forma de militar mesmo, dando distância com o braço [...] cantava o hino e recebia sermões da diretora. E eram momentos "chatérrimos", que eu detestava" (*Marisa Sampaio*, 2021).

Além de conseguir situar a disposição do espaço físico da escola, na fala acima, Sampaio (2021) relembra traços da estrutura e organização das normas de convivência de um ensino tradicional, tal como funcionava dentro da conjuntura ditatorial. Mesmo sem poder entender de modo aprofundado o contexto formativo que lhe cercara na infância, compreendia os rituais descritos como atividades impositivamente desagradáveis.

Marisa Narcizo Sampaio saiu do *Grupo Escolar Leopoldo Machado*, ao final do ano de 1972. No início de 1973, entrou na escola *Instituto de Educação de Nova Iguaçu*, lugar de onde saiu apenas ao concluir o *Segundo Grau* no ano de 1980. Para a docente, esta era uma escola "[...] enorme que eu também amava, até hoje eu sonho com ela também*"(SAMPAIO, 2021)*. Além disso, sobre o *Instituto de Educação de Nova Iguaçu*, explicou que

> [...] que era equivalente ao Instituto Kennedy aqui em Natal. Era uma escola que tinha desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, e que tinha então o curso médio, *o curso normal* e as *normalistas.* As alunas desse curso normal, faziam o estágio na Educação Infantil e nos Anos Iniciais que era o primário na época, na mesma escola (*Marisa Sampaio*, 2021).

Ao concluir o Ensino Médio com quinze anos de idade, contou que o "avanço" do Jardim Escolar direto para a segunda série do *Primeiro Grau* refletiu no "atraso" de sua decisão, ou múltiplas escolhas "imaturas" que a fizeram ingressar por meio de vestibular em três cursos universitários distintos. Comunicação Social, Ciências Sociais (antropologia) e Pedagogia, dos quais concluiu apenas o último, na *Universidade Federal do Rio de Janeiro.* Marisa, saíra da casa de seus pais logo que passara em seu primeiro vestibular no ano de 1981, indo morar na residência universitária da UFRJ, deixando ainda mais evidente sua urgência em ser livre.

Quando criança esse traço de liberdade percebido na ânsia de ler sozinha, foi lembrado também, em outro episódio, quando contara que quis fugir de casa enquanto infante. O motivo da fuga se deu após sua mãe, que também costurava, não ter levado em consideração o pedido de sua filha. A pequena Marisa pediu a mãe que lhe fizesse uma

saia longa, para usar no aniversário do irmão caçula. Para mãe, o pedido era inadequado, pois uma saia desse tipo "[...] não era coisa para crianças" (*SAMPAIO, 2021*).

Chateada com aquela negação diante de um desejo, arrumou sua "trouxinha de roupa", afirmou que ia embora, e foi. Mas, foi alcançada por sua mãe, ainda na esquina de casa. Não poderia saber que o "ir embora" de casa, embora não fosse naquele tempo, seria em um tempo não tão distante, ainda na adolescência. Desde o primeiro curso universitário, Marisa teve experiências de estágio remunerado e logo a ajuda financeira que recebia dos pais, não foi mais necessária.

Saiu da residência universitária aos vinte e um (21) anos, quando foi morar com seu primeiro companheiro. Na época, depois mudou-se para Jacarepaguá, bairro da Zona Oeste do RJ. Nesse período, já atuava como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Estado do Rio de Janeiro, por meio de concurso público. Posteriormente, participou de um novo certame, desta vez para o município do Rio de Janeiro, onde o vínculo com a outra escola devido a localização ser distante, optou por deixar.

Em suas horas vagas, aprecia ler livros de literatura. Entre os autores que gosta, encontram-se Guimarães Rosa, Gabriel Garcia Marques, Leminsk, Mário Quintana, Eduardo Galeano, entre outros. Contou também que gosta de ler mais de um livro ao mesmo tempo e que, com as demandas do ofício de professora universitária vê esse hábito e lazer caminharem a passos lentos.

Sua cor preferida é o vermelho. Sobre flores, contou gostar de muitas, entre as quais as rosas, lhe colocam em estado de encanto, logo, as rosas vermelhas, são suas favoritas. Nos encontros com família e amigos geralmente não cozinha, mas, para si gosta de cozinhar "comidas diferentes", como as do tipo "germinada". Quando vai para casa de seu companheiro, na Espanha, costuma preparar feijoada para a família e afirma que "todo mundo adora"*(SAMPAIO, 2021)*.

Acerca de seus gostos musicais, se considera "bem eclética", na juventude aprendeu a gostar das bandas "Os Beatles" e "Queen". Mas, ouvia desde criança, por influência da família, bossa nova e músicas da chamada jovem guarda. Gostava e ouvia frequentemente Evinha[43], afirmou que gosta e ouve a cantora "até hoje, de vez em quando" a quem atribuiu ter "uma voz super suave". Marisa Sampaio costuma ouvir

[43] Eva Correia José Maria, conhecida como "Evinha" é uma cantora negra brasileira, que fora integrante do Trio Esperança entre os anos de 1961 e 1967. Em 1968 iniciou sua carreira solo. Em 2019 completou cinquenta (50) anos de carreira, para celebrar, lançou um CD com músicas de Guilherme Arantes. E, assim como outras artistas negras, sua história ainda é pouco conhecida.

também, música clássica para estudar e trabalhar, adquiriu o gosto e a estima pelo estilo, em uma das escolas públicas que estudou. Seus preferidos são Mozart e Chopin.

Entre os filmes que mais lhe marcaram, está a película *Hair* (1979)[44], por considerá-lo uma

> "[...] contraposição a ordem capitalista, que naquela época eu não dizia assim obviamente. Mas, eu sentia a necessidade de me contrapor a esse sistema de alguma forma. E, o movimento hippie, a injustiça…Eu queria fazer o que eles faziam, pronto".

Além do apreço pelo filme *Hair*, deu destaque aos filmes *A cor púrpura (1985)*[45], *Django Livre (2012)*[46] e afirmou gostar também de filmes do Quentin Tarantino[47] ainda que, para contemplar as produções deste último, tenha que cobrir os olhos, por causa das cenas com teor de violência explícita.

Sobre viagens, essas são constantemente presentes e marcam sua trajetória. Contou que se organiza, economiza e guarda "todo seu dinheiro", para este fim. Antes de atuar como docente na UFRN, atuou na Educação Básica e Pública como profissional da educação concursada; foi coordenadora pedagógica em uma escola da rede pública do município de Duque de Caxias, na Baixada Fluminense; e depois foi coordenadora de projetos da Educação de Jovens e Adultos no SESC Nacional. Fez seu mestrado (em Educação) entre os anos de 1993 e 1996, logo depois que concluiu sua graduação em Pedagogia, também na *Universidade Federal do Rio de Janeiro*.

Marisa Narcizo Sampaio iniciou seu doutorado, no ano de 2004 (também em Educação) na *Universidade Federal Fluminense,* quase dez (10) anos após a conclusão

---

[44] Hair (1979) é um filme estadunidense feito por James Rado, Geromi Ragni e Galt MacDermot. O filme que foi baseado no musical da Broadway de mesmo nome, sintetiza o que é o movimento e hippie e na época de seu lançamento causou euforia de parte da população, e preocupação aos chamados conservadores pelas cenas que evocavam liberdade sexual, integração racial e outras problemáticas.

[45] O filme estadunidense *A cor púrpura* (1985) conta a história de Celie, uma jovem adolescente negra de 14 anos no início do Século XX. Celie, passa por inúmeras opressões e violências. Para aliviar suas dores, Celie começa a escrever cartas onde externa as marcas de tristeza de seu corpo e de sua psique. A atuação de Whoop Goldberg na pele de Celie, lhe rendou o *Globo de Ouro* no ano de 1986 e a indicação ao *Oscar* de melhor atriz no mesmo ano.

[46] O filme *Django Livre* (2012), é também uma película estadunidense, de Quentin Tarantino. Django, personagem interpretado pelo ator Jamie Foxx, é um homem negro escravizado que sob a promessa de receber sua liberdade ao ajudar outro personagem, o Dr. King Schultz, um alemão progressista para época, a encontrar criminosos que Django conhecera e podia identificar. A história se desenrola com Django e Schultz cumprindo suas partes no acordo. Após isso começam a trabalhar juntos, levando-os a outra missão em comum, encontrar a companheira de Django, sequestrada e capturada por criminosos racistas e ricos do Sul estadunidense.

[47] Quentin Jerome Tarantino é um produtor, diretor e ator estadunidense, conhecido pelo uso recorrente da violência gráfica em seus filmes. Além disso é famoso por conseguir confluir humor, ironia e violência em seus roteiros.

do mestrado. Anteriormente, acreditara ter encerrado sua carreira acadêmica. Realizou seu estágio pós-doutoral em 2014 na Universidade da Coruña, na Espanha. Coordenou o Núcleo de História e Memória da Educação de Jovens e Adultos do Rio Grande do Norte (2010 - 2013); Atuou como docente no PPGEd/UFRN (2012.1 – 2016.1), na linha de pesquisa *"Educação, currículo e práticas pedagógicas".*

Foi coordenadora do curso de Pedagogia presencial da UFRN entre os anos de 2015 e 2017. Atualmente, trabalha no Departamento de Práticas Educacionais e Currículo, do CE/UFRN, na área de Organização do Trabalho Pedagógico. Atua como docente e assessora acadêmica do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Desenvolve estudos na área de formação continuada de professoras, cotidiano escolar e educação popular. Busca e valoriza em seu currículo de trabalho e da vida, a defesa da democracia.

Dessa forma, ao apresentar as professoras que tiveram suas histórias de vida e seus discursos acerca delas analisados, fora de suas titulações, mas as considerando, junto aos seus percursos de escolarização – ainda que de maneira sucinta – se fez importante, por compreender que talvez possa assim apresentar também, mesmo que de forma breve, traços e pistas sobre suas personalidades e identidades. Essa prerrogativa, em minha ótica é imprescindível ao estabelecer as hipóteses e (des)construções que a presente pesquisa se propôs. Para que assim, seja possível aproximar suas *artes de existência* e seus usos, em suas trajetórias de vida.

As artes da existência, são "[...] práticas de vida individual e coletiva em que não se dissociam práticas de subjetivação e práticas sociopolíticas, ações individuais e ações sociais" (FERREIRA NETO, 2007, p. 182). Nesse sentido, ao trazer aspectos mais pessoalizados, contendo informações por elas contadas, sobre onde nasceram, sobre seus gostos, por onde andaram, o que fizeram ou não, fora de suas práticas enquanto docentes, norteiam possibilidades de compreensões sobre suas formações, concepções dentro e fora do espaço acadêmico. Uma vez que as artes da existência, caminham junto aos indivíduos, onde quer que trilhem seus passos.

As artes da existência que para Michel Foucault (2010) se organizam enquanto estética da existência. São "[...] esquemas que ele [o indivíduo] encontra em sua cultura e que lhe são propostos, sugeridos, impostos por sua cultura, sua sociedade e seu grupo social" (FOUCAULT, 2010, p. 276). É importante ressaltar que esses "esquemas" referidos por Foucault podem ou não, serem absorvidos nas práticas dos indivíduos,

dependendo diretamente de como leem, interpretam, organizam e operacionalizam o que consomem e o que os consome dentro da realidade e lugar social que vivem.

Ademais, uma episteme que se propõe fazer o uso da história das sensibilidades, deve entregar-se às cores e às nuances que suscitam os sentidos, para que possamos se não estar no lugar em que outras pessoas estiveram, e em outro tempo, mas que possamos imaginar. Imaginar uma aproximação, uma experiência de entrega que possibilite vislumbrar formas visuais, por meio das palavras. Certa vez, sobre a história das sensibilidades, Durval Albuquerque Jr. (2018) disse em uma entrevista que

> [...] é aquela história que leva em conta que somos seres sensíveis, antes de mais nada, primeiro, somos seres que possuem um corpo composto de órgãos do sentido, e que são afetados pela realidade do mundo. Tanto a cognição, a memória, a imaginação, quase sempre são faculdades que são disparadas, que são utilizadas a partir do momento que nosso corpo é afetado por um signo. Quer dizer que uma coisa nos toca pelos sentidos e convoca à compreensão, à cognição, à memória, à imaginação[...] parte do pressuposto que nosso corpo se constitui de órgãos dos sentidos. Eles têm história, eles são educados historicamente. Nosso corpo não é só biológico, as dimensões biológicas são educadas e submetidas a códigos culturais.

Dessa maneira, em meio a essa oportunidade de entrega possibilitada pelo cunho sensível, cabem ainda algumas análises de distanciamentos e aproximações entre as trajetórias das professoras. Além de serem mulheres negras e doutoras, possuem trajetórias que podem ser consideradas de sucesso, e de imediato nos levam a inferir reflexões diante de uma quebra, no que diz respeito ao imaginário. Pois, saíram das estatísticas que colocam mulheres negras na base da pirâmide social, antes das políticas afirmativas serem uma via de acesso ao nível superior.

Tal fato, pode ser visto no documento *Dossiê Mulheres Negras: retrato das condições de vida de mulheres negras no Brasil* (2013), realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). O documento expressa quantitativamente e qualitativamente a situação do mundo do trabalho no Brasil, considerando raça, gênero e classe. No documento, as mulheres negras aparecem como as que trabalham mais horas, possuem nível de escolarização mais baixo, e que recebem os menores salários. E, sendo a Lei de Cotas[48] aprovada apenas em 2012, e sua aplicabilidade se encontrar ainda em processo, se faz evidente que as conquistas das interlocutoras, foram efetivadas em um

[48] A lei n. 12.711/2012, conhecida como a "Lei de Cotas" estabeleceu a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência.

período em que, o acesso ao nível superior por negros/as era ainda mais escasso do que nos dias atuais.

Suas trajetórias, possuem desafios e dificuldades como muitas outras, mas não são marcadas essencialmente por tristeza, como por vezes se espera, ao se ouvir ou contar histórias de vida pessoas negras. Abaixo, apresento quadros que mostram de forma integrada, quando as professoras Andréia Quintanilha, Luciane Terra e Marisa Sampaio iniciaram e concluíram suas formações institucionalizadas.

Quadro 3 – Escolarização na Educação Básica

NÍVEL DE ESCOLARIZAÇÃO	ALFABETIZAÇÃO	ENSINO PRIMÁRIO	PRIMEIRO GRAU	SEGUNDO GRAU
Andréia da Silva Quintanilha de Sousa	Escola Municipal Ministro Edgar Romero **1971**	Escola Municipal Ministro Edgar Romero **1972 - 1975**	Colégio Metropolitano (Privada) **1976 - 1978**	CEFET-RJ **1979 - 1981**
Luciane Terra dos Santos Garcia	Educandário Santa Helena **1975-1976**	Escola Estadual Marcilio Augusto Pinto **1977 - 1979**	Escola Estadual Marcilio Augusto Pinto **1980 - 1983**	Colégio Nossa Senhora da Piedade (privada) **1984 -1986**
Marisa Narcizo Sampaio	Jardim de Infância Branca de Neve (Privada) **1967 -1969**	Grupo Escolar Leopoldo Machado **1970 -1972**	Instituto de Educação de Nova Iguaçu **1973 - 1977**	Instituto de Educação de Nova Iguaçu **1978 - 1980**

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir das informações coletadas durante as entrevistas (2021).

O quadro acima evidencia que o processo de escolarização na Educação Básica das professoras colaboradoras da pesquisa foi iniciado e concluído diante de um governo golpista, que tomou a liberdade do povo brasileiro através da imposição da Ditadura Civil-Militar instaurada no ano de 1964 no Brasil. Com a censura da cultura, das artes, da imprensa e da liberdade de expressão, o currículo escolar estava ligado diretamente ao regime. Mesmo pessoas minimante instruídas conscientemente sobre o que é estar sob um regime autoritário, estavam sob vigilância constante e caso, demonstrassem de algum modo, resistência ao sistema imposto, eram chamadas de subversivas. Quando tinham suas consciências reveladas em qualquer que fosse sua manifestação, poderiam sofrer punições ligadas às ideologias violentas e autoritárias desse regime.

A seguir, vejamos, no quadro abaixo informações sobre as instituições em que as professoras realizaram suas graduações e pós-graduações *stricto sensu*:

Quadro 4 – Educação em Nível Superior e Pós-graduação (*stricto sensu*)

NÍVEL DE ENSINO	GRADUAÇÃO	MESTRADO	DOUTORADO
Andréia da Silva Quintanilha de Sousa	Licenciatura em História pela Universidade Federal de Rondônia **1985-1990**	Mestrado em Educação UFRN **1998-2000**	Doutorado em Educação UFRN **2001-2004**
Luciane Terra Garcia	Licenciatura plena em Pedagogia Universidade Estadual do Rio de Janeiro **1989-1992**	Mestrado em Educação UFRN **2002-2004**	Doutorado em Educação UFRN **2004-2008**
Marisa Narcizo Sampaio	Licenciatura plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro **1988 - 1991**	Mestrado em Educação Universidade Federal do Rio de Janeiro **1993 - 1996**	Doutorado em Educação Universidade Federal Fluminense **2004 -2008**

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir das informações coletadas durante as entrevistas (2021).

O segundo quadro possibilita a compreensão de que embora Andréia Quintanilha tenha iniciado sua formação em nível superior antes da redemocratização brasileira, a concluiu sob a égide da *Constituição de 1988*. Marisa Sampaio iniciou sua formação em nível de graduação no ano em que esse mesmo documento foi instituído como marco histórico, tendo concluído o curso de Pedagogia também no início da jovem democracia brasileira. Luciane Terra, sendo a mais nova entre as três, iniciou sua formação também em Pedagogia após a redemocratização e logo após da Constituição brasileira se configurar como um marco no que diz respeito à administração da liberdade que a sociedade brasileira conquistara, após mais de vinte anos sob domínio autoritário e opressor das forças armadas golpistas.

Anteriormente jovens estudantes durante a Ditadura Civil-Militar do Brasil, em que a liberdade de expressão era proibida, professores e professoras não poderiam tocar em certos temas e assuntos, pois seriam acusados de “subversão”. Atualmente nesse tempo fluído e presente, do ano de 2023 encontram-se professoras universitárias dentro de um contexto também histórico, em que a eminência de tentativa de um novo Golpe ao Estado brasileiro se fez real devido à ascensão da extrema direita no poder político do

Brasil. Essas aproximações podem dizer muito sobre o que pensam, o que fazem, e o que desejam realizar.

Além dessa possibilidade de construção de saberes e conhecimento, a partir de seus processos de formação institucionalizada, é importante perceber que as três professoras são mulheres cariocas que atuam numa universidade federal do Nordeste brasileiro. O que implica dizer que são migrantes, e que entre as professoras que identificam-se negras e estão atuantes no CE/UFRN, nenhuma delas é naturalmente potiguar. As três, se identificam como negras de forma pública e lidam com o racismo, o machismo, e o sexismo aos moldes da cultura brasileira, cotidianamente. Curiosamente, Andréia Quintanilha e Marisa Sampaio em épocas e lugares distintos, iniciaram o curso de graduação em Ciências Sociais e não concluíram. Marisa e Luciane são pedagogas e atuam em departamentos diferentes do CE/UFRN. Nenhuma dentre as três – de acordo com o que relataram – sonhou em ser professora, ou mesmo doutora. Mas, assim se construíram, se formaram e se tornaram. Ademais, todas são as únicas que possuem titulação de doutoramento em suas famílias.

Se outrora estavam alheias à alguns aspectos das realidades que lhe cercavam enquanto crianças, adolescentes ou jovens, pela censura ditatorial e pela falta de alcance das informações, atualmente o acesso à informação está sob o alcance das mãos por meio de recursos tecnológicos como os aparelhos celulares e internet. Porém, é necessário afirmar nenhuma das três professoras, interlocutoras dessa pesquisa, realiza pesquisas/ estudos que tratem diretamente de temáticas das relações étnico-raciais, ou tampouco tiveram acesso à Educação, fora da narrativa eurocêntrica.

A partilha de suas memórias e discursos sobre os temas que aqui foram tratados, possibilitaram o registro e análise acerca do pensamento de mulheres negras brasileiras, reverberando na compreensão de parte das artes da existência de mulheres negras em identidade e identificação, pertencentes a uma geração, que vem conquistando o que para muitas de nós não se vislumbra, não se sonha, ou parece algo muito distante: estar e ocupar um espaço de poder, reconhecido pela sociedade como tal.

Essas mulheres assim, são e fazem parte de um grupo seleto de profissionais acadêmicos, considerados pertencentes à uma “elite”, em que a maioria deles/as pertencem à branquitude, ainda que sem identidade e identificação conscientes. Assim, compreender as nuances temáticas que atravessam suas trajetórias de vida que nesse texto se apresentam apenas parcialmente, entendo que é um movimento de enegrecer a

episteme, bem como também de desobediência a essa branquitude e branquidade[49] impostas aos nossos corpos pela via do racismo estrutural.

1.2 Cinesia de quem se é: diálogos sobre identidade(s)

> [...]o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas [...]. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2006, p. 13).

O sociólogo e teórico dos estudos culturais Stuart Hall (2006) assumiu em sua escrita sobre identidade, como o destaque acima, a fluidez e flexibilidade presente nas identidades. Não por acaso, usa o termo no plural e alerta para o devaneio que implica ancorar as identidades em algo fixo, imutável. Fala das contradições presentes nas diferentes formas de identificação, capazes de nos fazer identificar com coisas distintas e por vezes opostas, portanto contraditórias. Penso então, que o contraditório faz parte das identidades que podemos abraçar. Nesse sentido, contraditório para mim, seria invisibilizar essa característica, reduzi-la ou negá-la.

Identificar-se com algo, alguém, ou lugar, viabiliza não necessariamente uma definição, mas sim uma parcela das muitas que nos constitui, formando uma união tão complexa, quanto múltipla e ao mesmo tempo singular de identidades. Hall (2006) sintetiza na citação epigrafada as transformações contínuas, ligadas às diversas identidades que podemos ter, afirmar e principalmente construir, desconstruir, cingir, num movimento de intercâmbio conflituoso em nossas trajetórias.

O intercâmbio de afronta situado nas identidades, talvez se dê pela necessidade humana de definição, classificação. Assim mutável, é uma palavra norteadora para se refletir sobre a formação das identidades, bem como processo, movimento, ou cinesia. Tal percepção, corrobora com o pensamento da professora Marisa Narcizo Sampaio, quando ao conversarmos em entrevista sobre o que é identidade, afirmou que

[49] A branquidade consiste segundo Cida Bento (2002b, p. 29): "traços da identidade racial do branco brasileiro a partir das ideias sobre branqueamento", dessa forma, quando me refiro ao termo, tenho base essa construção feita pela autora.

> […] primeiro eu acho que essa palavra deve vir no plural. Deve ser colocada no plural, como eu acho que praticamente tudo na vida deve ser no plural. Porque para mim, identidade não é uma coisa fixa. Estou falando de identidade subjetiva, da sua construção subjetiva como pessoa etc., que vai conformando uma identidade pessoal, social, política etc. Eu acho que isso é sempre múltiplo; múltiplo no tempo. Eu não sou a mesma pessoa que eu era há trinta anos, nem há dez. Então isso vai mudando, as minhas identidades ao longo da minha vida, vão mudando […] muda também de acordo – eu entendo – com o contexto… Então, eu acho que a gente é múltiplo. Por isso, eu falo de identidades (*Marisa Sampaio*, 2022).

Em sua fala, a professora Marisa Sampaio evidenciou a pluralidade que considerou ser evocada pelo termo identidade, diante da impossibilidade de fixação por ela analisada. Sua fala explicitou a necessidade de compreensão imperada de movimento. Além disso, em suas palavras trouxe o entendimento que pode ser atribuído a uma multiplicidade de reunião, de soma; da possibilidade de acrescer, ao mesmo tempo em que se faz possível mover, mudar de identidades de acordo com o passar dos anos, do tempo, do(s) lugar(es) e das transformações que se vive.

Destacou dessa maneira, a maturidade adquirida, o tempo sociohistórico, o local em que se encontra. O último pode ser evidenciado ainda, em uma aprendizagem partilhada pela referida docente, adquirida com sua mãe, em forma de sabedoria popular "[...] quando em Roma aja como os romanos"(*SAMPAIO, 2022*). Outro ponto interessante no que apresentou ao pensar sobre identidade, assemelhando-se e aproximando sua concepção daquilo que Hall (2006) afirma sobre a temática, está no uso da palavra no plural, "identidades".

A elaboração de que há um contexto em que essas identidades justamente por serem fluídas, trazem consigo a possibilidade de serem postas em variação, possibilidade na qual existe a predominância de uma determinada característica ou traço de personalidade, é exemplificada a medida em que afirmou

> "[...] quando estou aqui (Brasil, Natal-RN) tenho uma identidade 'dominante', exerço mais um determinado aspecto (de minhas identidades), quando eu vou para Santiago de Compostela (Espanha)[50] tenho […] outra identidade, outro perfil, outras formas de agir" (*Marisa Sampaio*, 2022).

Os usos de suas identidades indicam e engendram modos de ser, agir e reagir. Compreendendo que estes, estão em movimentação constante não linear. Há uma fluência postural exigida por si mesma, lida por si mesma como intrínseca à sua personalidade. Há, em sua compreensão um multimodo de ser e identificar-se. Ou seja, para a professora

[50] Possuindo família na Espanha, a professora Marisa divide seu pouso de morada entre Brasil e Espanha.

Marisa Sampaio há uma conformação evidente em seu pensamento acerca da pluralidade de identidades que a identidade pode ser constituída. O movimento, bem como a mudança, ao tratar de identidades não lhe causam estranheza, ao contrário, indicam normalidade.

Ao afirmar compreender a múltipla dimensão de suas identidades, de como elas podem se apresentar de maneiras diferentes, endossando em sua subjetividade um caráter, social, político e, portanto, de posicionalidades, a professora Marisa Sampaio chama de forma atenta para o diálogo uma fluidez que também pôde ser verificada no discurso discorrido pela professora Andréia Quintanilha, pois ao refletir em que consiste a identidade para si, afirmou que

> [...] quando se fala em identidade eu penso em identificação, naquilo que eu me reconheço […] é um processo também que envolve a minha cultura, a minha orientação sexual, a minha religiosidade, o gênero. Então, quando eu penso em identidade, eu penso em tudo aquilo que de alguma forma eu me reconheço. Me enxergo naquela situação, ou, condição. Eu sou negra, mas eu não sou qualquer negra. Sou uma negra com algumas características de gênero, de orientação sexual de religião, de estado civil, de classe social. Têm várias, várias Andréias […] na introdução do meu memorial que eu estava relendo, falo disso, dessas múltiplas Andréias que eu me sinto. Então, para mim identidade é isso, são as múltiplas Andréias em que eu me reconheço (*Andréia Quintanilha*, 2022).

Tanto a fala de Marisa Sampaio, quanto a de Andréia Quintanilha, junto às minhas próprias inquietações ao pensar sobre identidade(s), me fizeram pensar que um contexto que exige mudanças, ou que provoca mudanças nas identidade(s); com o que se pode ou não sentir e identificar-se, liga-se ao fato do indivíduo, no que abarca sua subjetividade, estar municiado de identidades apojadas em alusões contextuais. Logo, as identidades, se subjetivas, possuem características de pessoalidade, ligam-se à história de cada um (GRUZINSKI, 2001, p. 53).

Entendo assim que, a multiplicidade identitária faz conexão com o que o indivíduo se propõe ser, numa imbricação de escolhas junto ao que não se pode controlar. É o uso da racionalidade e das emoções, sentimentos que de forma simultânea comportam momentos, épocas e moldam a história dos indivíduos como seres sociais, ao passo que os orientam também, como univocidades de ser. Nesse sentido, recorro a Avta Brah (2006, p. 371) quando afirmou que "[...] as identidades assumem padrões específicos, como num caleidoscópio, diante de conjuntos particulares de circunstâncias pessoais, sociais e históricas". Em minha compreensão, essa proposição de Brah (2006) consegue sintetizar as identidades enquanto um arcabouço passível de ser adjetivado como

definição e indefinição ao mesmo tempo. Assim, as identidades conseguem definir ou nomear comportamentos, ações, pensamentos, discursos etc.; por razão das construções imergidas da complexidade, impelida à organização da estética da existência dos indivíduos. E, mesmo assim, as identidades inferem aos indivíduos a capacidade de (des)organizarem essa mesma estética da existência por meio de novas construções ou (des)construções.

Quanto a professora Luciane Terra Garcia (2022), ao ser provocada a refletir sobre o que é identidade para si, as construções por ela tecidas, podem também ser unidas a multiplicidade elencada nas postulações feitas pelas professoras Marisa Sampaio (2022), Andréia Quintanilha (2022) e por Stuart Hall (2006), apresentada no início deste tópico. Outra ideia comum a ser dialogada, está na possibilidade de compreensão da identidade como uma fluência em cinese, também averiguadas no pensamento dos/as citado/as. Essa aproximação corroborativa pode ser vista na presente fala de Luciane Garcia (2022, grifo meu) ao dizer que

> […] identidade diz respeito aquilo que nós somos, aquilo como nós nos definimos. Nem sempre a gente tem muita clareza do que é, por isso é tão difícil falar sobre quem somos e, como eu me defino como ser no mundo… Não é fácil se reconhecer com **uma** identidade. Eu acho que é justamente o tempo que vai possibilitando que a gente se construa como único. Como um ser em contínuo processo de aprendizado.

Ao narrar sua compreensão sobre identidade, a professora Luciane Garcia fala inicialmente em definição, porém, de modo imediato, a intelectual afirma que identidade não é algo fácil de ser compreendido. Atribui esses aspectos à dificuldade possível de ser encontrada ao falar sobre quem se é, e sobre como se vê no mundo que está em seu entorno. Logo, indica que há uma dificuldade nessa definição. Indo, mais adiante, a professora afirma o quão árduo é se reconhecer em apenas "uma" identidade, apresentando pistas de entendimento e compreensão da identidade, enquanto identidades, plurais e multifacetárias.

Traz ainda a concepção de construção ligada à temática, situando também a ideia de particularidade e processo não finito. Relacionando-a ao ato de aprender, instruir-se ao longo de sua trajetória, com discernimento e consciência de que, as apreensões das identidades não ocorrem de uma hora para outra, mas de forma gradativa. As identidades assim, se edificam aos poucos, no plano da maturação de si e compreensão de si como um ser de diferenças, dessemelhanças e correspondências. Uma pessoa única em meio a conflitos e equilíbrios dentro de uma conjuntura de influências diversas. O pensamento

da professora Luciane Terra sobre identidade, a faz ser consoante também à Nilma Lino Gomes, quando afirmou que

> […] a identidade não é inata, ela se constrói em determinado contexto histórico e cultural… a busca da identidade por parte de um grupo social evoca a diferença deste em relação à sociedade ou ao governo ou a outro grupo e instituição, ela possui um processo de elaboração e de efetivação de um **nós** coletivo que implica na tentativa de diminuição das diferenças internas do próprio grupo e dos vários grupos que formam naquele momento de reivindicação um único sujeito político (GOMES, 1996, p. 40, grifo da autora)

Nesse ínterim, pode assim, o indivíduo, arraigar -se em suas identidades, diretrizes da conduta cultural, do meio social em que vive, onde tende a orientar-se também politicamente. Podendo então, afastar-se dessas normativas contidas na sociedade, e/ou no imaginário social, refutando o sistema sociocultural que o cerca, à medida em que passa a identificar-se com algo fora do considerado comum. Trazendo para si uma existência em identidades desviantes das padronizações impostas. Tais padronizações são palpáveis, naquilo que uma sociedade heteronormativa, machista e misógina, por exemplo, espera forjar em um conservadorismo hipócrita que coloca/impõe expectativas individuais e coletivas em detrimento do respeito às diferenças.

Ao aproximar ainda mais o estudo em uma perspectiva de exemplos, no que diz respeito às padronizações, cabe fazer um parêntese ao ressaltar que a miscigenação existente no Brasil, sem ser problematizada, cai no discurso de normalização, ou naturalização de um fenômeno que ainda traz consigo a ideia apequenada de uma mistura de raças e etnias desvinculada da violência do estupro[51]. Essa ideia está fortemente ligada ao canonizado Gilberto Freyre. Sua obra *Casa Grande e Senzala* (1933) e suas escolhas analíticas, provenientes de uma leitura que refletia aquilo com o que se identificava, o fez tornar-se clássico.

Uma identificação de um homem branco, reconhecido nos espaços de poder, que fez o uso de seu lugar de fala, de sua classe social e de sua identidade de gênero para ajudar a dar forma ao corpo teórico de identidades que ainda hoje endossam e aprovam o mito da democracia racial como uma realidade crível. Mesmo com o montante de estudos que desmontam essa teoria, Freyre ainda assim é considerado e referenciado como um dos mais importantes intérpretes do Brasil. Gilberto Freyre constituiu para si, a partir de suas identidades um terreno de credibilidade e aceitabilidade. Isso se deve ao

[51] De mulheres negras, indígenas e não-brancas.

pertencimento abarcado pelo “padrão branco” dentro de outros “padrões referidos” anteriormente.

Os exemplos articulados nos parágrafos anteriores, podem ser situados em reflexão, junto ao pensamento de Stuart Hall (2006, p. 59) quando afirmou

> “[...] não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional”.

A assertiva de Hall (2006), evidencia que, a expectativa possível para homens como Freyre é tão irreal quanto violenta quando os indivíduos sociais itineram caminhos que rompam o “padrão” de poder. Nesse caso último, as expectativas sociais direcionadas, operam como poda, cerceamento e prisão. Impedem a fluência, a possibilidade de que as identidades, sejam de fato, múltiplas.

Saindo do plano dos exemplos, acredito que as identidades podem ser pensadas como uma constelação de estrelas, contida em outra constelação de estrelas, cercadas por inúmeras outras, o tempo todo, sem cessar. Ainda assim, uma identidade ao diferenciar-se de outra, aproxima-se, assemelhando-se mais, ou menos, com uma dada cultura, lugar, e pessoas que constituem e comungam em grupo, com uma determinada identidade em comum.

A unificação situada por Hall (2006), analiso está dessa forma, atrelada à necessidade de nomear a pertença, de fazer, ser e sentir-se parte. Caracterizando indivíduos desejosos de identidades; ansiosos por identificações que podem ser tipicamente externas, racionalizadas à ideia espacial de ambiente, de sociodemografia, território e etc. Sem considerar de maneira mais apropriada o que os faz enquanto sujeitos, estabelecer tal identificação, além do lugar de nascimento, por exemplo. Acabam assim, caracterizando uma identidade notoriamente construída como natural.

Kabengele Munanga (1996, p. 177) ao tratar de identidade, afirmou que

> [...] a identidade é uma realidade sempre em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos etc.

A afirmação do intelectual acima, levanta um ponto importante para as discussões suscitadas e desenvolvidas no próximo tópico do presente capítulo. Até o momento, tratamos da fluidez intrínseca à concepção de identidade, mas, ressaltar que a compreensão ligada a definição, pode não estar atrelada a marca de identificação, aproximação, semelhança ou parecença é essencial. Pois, à medida que nos aproximamos de algo, ou alguém por identificação, e traços identitários relacionados à segurança por pertencimento, também nos afastamos.

Esse afastamento se dá, por oposição, e também pelo não reconhecimento desses traços de identidade. Então, a identidade, ou as identidades também podem ser demarcadas por contrastes, divergências e incompatibilidades em que essas marcas identitárias impõem uma rede de relações de tensões e conflitos, a exemplo do que acontece nas relações étnico-raciais; em que, pessoas negras são tratadas como outras, dentro da compreensão de outridade[52], não semelhante.

Dessa maneira, cabe destacar que os documentos de identidade, Registro Geral (RG), Cadastro de Pessoa Física (CPF), Carteira Nacional de Habilitação (CNH); são documentos usuais, cotidianamente (re)conhecidos pela população brasileira. Todos eles têm algo em comum: trazem em seus corpos informações de que fazemos parte de uma sociedade dita cidadã, de um determinado local – do Brasil –, tais documentos são vinculados ao nosso nome e sobrenome, data de nascimento, de quem somos filhas/os, onde nascemos, e nos associam a números ditos únicos. Para além disso, esses documentos são usados para dizer, em alguma medida – e comprovar – que somos quem dizemos ser. Ou seja, são usados para nos identificar e atestar nossa identidade, ou parte dela.

Embora os dados presentes nesses documentos constituam parte da identidade que temos, são demasiados insuficientes para falar sobre quem somos, ou pensamos ser. São incapazes de revelarem nossas subjetividades, emoções e sensibilidades. Somos seres de cultura, de tempo e contextos sócio-históricos e geográficos que nos dão pertencimento ou ao menos a sensação de pertencimento. Nos lemos de fora para dentro, e de dentro para fora – com nossas subjetividades – dentro de um universo que pode ser diverso, diferente, ou pairar numa mesmice, mesmo que seja apenas em discurso.

Somos únicos ao tempo em que podemos ser plurais, ou os/as mesmos/as se inertes às transformações em nosso entorno, e se assim desejarmos permanecer. A

[52] Referência à Grada Kilomba, e sua obra Memórias de Plantação (2019).

pluralidade, diversidade e diferença podem causar resistência nos moldes padronizadores que têm a pretensão de vê-las aniquiladas ou silenciadas – especialmente ao tratar de mulheres e pessoas negras – mas, podem também causar resistência como estratégia, ou táticas de (re)existências, de insurgir como meio de continuidade; de desenvolver-se e sobreviver.

As respostas das professoras, bem como a minha compreensão de identidade confluem-se, a medida em que se entrecruzam como uma via indefinida. Essa via nos faz adotar um estado permanente de apreensão de gostos, desgostos, identificação, não identificação; em que o plural é visto como o usual, comum. Essa percepção acerca da identidade, indica uma disposição fixa dentro da fluidez ornada pelo que é múltiplo. Ou seja, há uma inteireza em saber-se efêmero em relação a identidade, em vê-la como uma dinâmica processual possível de mudar de acordo com fatores internos da subjetividade, ou fatores externos, provocados pelas influências que podem nos tocar de forma a nos mudar em alguma medida.

Para além disso, penso que essa apreensão acerca da(s) identidade(s) pode garantir um olhar mais amplo sobre si e os outros. Permite uma separação em contexto, concomitantemente à uma indissociação. É ser um indivíduo que se entende como múltiplo em facetas distintas. Em que cada uma dessas particularidades contidas formam uma unidade e podem ora se sobressair, ora se resguardar. Além disso, uma faceta pode ser independente da outra e dar lugar ao contraditório.

Destarte, a construção da identidade como multifacetária é comum às três professoras. O que abre espaço para a compreensão de que bem como existe a Andréia, Luciane e Marisa pesquisadoras que escrevem sobre seus respectivos objetos de estudo, essas mulheres existem em identidades também como mulheres negras, filhas, irmãs, companheiras, amigas, professoras etc. Quero dizer então que, existem várias Andréias, várias Lucianes e várias Marisas em perspectiva da dimensão pessoal, profissional e familiar que são únicas, mas múltiplas em identidade(s), organizadas dentro de suas subjetividades.

Por isso, respeitando a compreensão que fazem de si, no resumo de suas trajetórias encontradas no primeiro tópico deste capítulo, as apresento não somente enquanto docentes, mas também como pessoas, dentro de algumas de suas multiplicidades identitárias potenciais. Dialogadas as compressões de identidade que fazem, foram ainda discutidas parcelas específicas das identificações que têm de si e fazem para si.

Assim, a seguir, no próximo tópico estão dialogadas problematizações de nuances particulares à constituição da identidade negra das professoras participantes desta pesquisa. Serão consideradas para assentamento dessas discussões, questões acerca do que entendem sobre o que é ser mulher, a diferenciação que fazem sobre ser mulher e ser mulher negra, o processo de compreensão de si enquanto mulher negra, memórias e pensamentos que marcam essas compreensões e construções.

1.3 O Florescer da identidade de mulheres negras: contexto Brasil

> [...] a terra é circular, o sol é um disco, onde está a dialética? No mar, Atlântico -mãe. Como eles puderam partir daqui para um mundo desconhecido? Aí eu chorei de amor pelos navegadores, meus pais. Chorei por tê-los odiado. Chorei por ainda ter mágoa desta história (NASCIMENTO, 2018, p. 326).

Ditas por Maria Beatriz Nascimento[53] (2018) logo no início do documentário *Orí*[54], as palavras acima em destaque provocam possíveis leituras e reflexões acerca do que, e como pensara a historiadora; como entendera a si no mundo, o modo como enxergou o mundo em seu entorno, diante das problemáticas intrínsecas ao ser negra e brasileira. O mar, suas ondas junto às suas quebras e junções, movimentando marés de acordo com o tempo, o vento e suas variações. Esse mesmo mar, por vezes violento, por vezes calmaria em vista ou em corpo, fixa-se na Terra, chega a terras estáveis promovendo (in)seguranças.

Certa de quem era – Beatriz Nascimento – não negava as dissensões de sua trajetória única e coletiva. Única pelas subjetividades promovidas pela história individual cabida a ela nas identidades contidas em quem fora em seu íntimo, coletiva também por quem fora, especificamente enquanto mulher e intelectual negra. Categorias essas as quais, marcam identificação, traçam compreensões de identidade(s). Categoria a qual, quase três décadas após a sua morte, Beatriz Nascimento nos ajuda a pensar, deixando como legado norteador para tal, expressões como "transatlântica" e "transmigração".

Antes de discutir os termos últimos destacados, terminadas as compreensões que penso poéticas trazidas sobre o mar, ainda sobre a epígrafe, Nascimento (2018) potencializou e potencializa dimensões da identidade negra sobre a História. A dualidade

[53] Beatriz Nascimento (1942 – 1995) foi uma historiadora e poetiza brasileira preta de pele retinta, ativista pelas causas raciais.

[54] O documentário "Orí" foi idealizado por Beatriz Nascimento em 1989. Para saber mais sobre o documentário, ver dissertação de Conceição Maria Ferreira da Silva (2010). Acerca da palavra, "orí" , esta significa "cabeça" e liga-se a espiritualidade, ao sagrado.

de amar e odiar quem se pôs como herói na romantização do descobrimento, de amar e odiar quem se pensava ser; da dor movida por fazer malabares entre ódio e amor; o primeiro ao descobrir que, quem se é, foi ocultado por quem se amou, o segundo por se amar a partir de quem se foi, numa compreensão histórica, coletiva e ancestral de si. Para mim, a leitura de ancestral, está na ação de conseguir relacionar-se com a História, numa proposição crítica dos que vieram antes de nós.

Assim, pensar nos termos "transatlântica" e "transmigrante" à luz do que propõe Beatriz Nascimento, em minha leitura, é uma forma de se pensar em identidade negra. É uma possibilidade de enegrecer-se, de desfragmentar um pedaço, ou parte de uma identidade que não nasce completa, vai se formando, para negros/as em diáspora, transatlânticos/as sobretudo. Através de sua narrativa também presente no documentário Orí, Nascimento deixa indicações do que os termos em destaque propõem quando se conjectura a pensar sobre

> [...] a África negra, negra, África desconhecida, ela mesma busca se conhecer através do encontro com quem está chegando. Que era o reencontro de áreas do Ocidente com o Oriente, com África, com a possibilidade de chegar às Índias. O QUE É A CIVILIZAÇÃO AFRICANA E AMERICANA? É um grande transatlântico. Ela não é civilização Atlântica, ela é transatlântica. Foi transporte para América um tipo de vida que era africana. É transmigração de uma cultura e de uma atitude no mundo, de um continente para outro, de África para América (NASCIMENTO, 2018, p. 327)

Nascimento (2018) trouxe então, evidências no que assume em sua fala; de uma ação dos/as africanos/as escravizados/as que cruzaram o Atlântico; de transcender a opressão impugnada, que ultrapassa a experiência violenta dos corpos negros cativos, do trabalhado braçal, doméstico e do status de objeto que lhes foram atribuídos e a que foram sujeitados. Uma troca possível, tão e somente permitida a quem vivera e sobrevivera naquelas condições, sob aquelas condições, como evidencia a presente citação

> Na medida em que havia um intercâmbio entre mercadores e africanos chefes, mercadores também, havia uma relação escravos-escravos um, também intercâmbio. E essa troca era do nível do "soul", da alma, do homem escravo. Ele troca com o outro a experiência do sofrer, a experiência da perda da imagem, a experiência do exílio (NASCIMENTO, 2018 p. 327).

Do "nível do soul, da alma", de quem havia sido tirado o direito a ter uma. Insurgir eram juntos estratégia e método intelectualizados de manter o "soul". Realizar a troca referida, era fuga; liberdade momentânea aos corpos cativos, pequenos momentos que alimentavam o espírito, propiciando a criação ou retorno a memórias da certeza de ser;

de existir enquanto humano. Humanidade essa que nos tentaram tomar e ainda assim atualmente, o fazem.

A partir do que lhes era comum, nossos/as ancestrais identificaram uns nos outros, similaridades e diferenças, tendo em vista que eram oriundos/as de lugares e culturas diferentes. As experiências trocadas entre si e "fora de si", produziu efeito, ecoando na tessitura da organização social, comunicação, idioma, sotaque, linguagem, religiosidade, ciência, filosofia, artes, cultura e tantos outros aspectos que possibilitaram a escrita da História.

Ao pensarmos em identidade(s), existem configurações próprias que articulam quem somos e pensamos ser no tempo e espaço em que vivemos. Essas articulações, dialogam com as imitações, reproduções, reinvenções, dinâmicas comuns e particulares advindas da nossa imersão nas múltiplas formas e formatos de família, sociedade e cultura. Envolve nossa formação enquanto ser individual e social, imperando a experimentação de diferentes posicionalidades.

Se entender como negro/a, "transatlântico/a" e "transmigrante" é compreender-se dentro da diáspora empreendida pelo tráfico negreiro. Mais do que isso, é percebe-se na História como agente transformador influente direto na estruturação e possibilidade de construção social do que foi nomeado como Brasil. É afirmar-se e entender-se como descendente de protagonistas na geração de cultura. É radicalizar-se, movendo-se a unir, encontrar pistas sobre a História afro-brasileira, para montar a história de si, a nossa História.

Mas, essas compreensões que para mim se encontram em assentamento, para muitas de nós, mulheres negras, considerando a realidade brasileira, ainda é uma realidade distante, independendo muitas vezes do lugar social – de classe – em que nos encontramos. A falta de letramento racial junto ao mito da democracia racial, esfacela e distancia a compreensão radical abordada no parágrafo anterior; fazendo com que a compreensão identitária de mulheres negras seja por vezes, uma busca autônoma, solitária, (des)fragmentada e autoresponsabilizante.

Ser mulher e negra são categorias de identidade que podem conter parecenças e/ou dissidências, até mesmo enganos[55]. Todos esses elementos, são construções, mas o segundo e o terceiro, mais do que o primeiro exigem enfrentamentos ainda mais

[55] Alusão ao título do livro de Conceição Evaristo "História de leves Enganos e Parecenças".

complexos, interseccionais. A intelectual brasileira Lélia de Almeida González numa reflexão disposta em depoimento datado no ano de 1988[56], afirmou que

> A gente não nasce negro, a gente se torna negro. É uma conquista dura, cruel e que se desenvolve pela vida da gente afora. Aí entra a questão da identidade que você vai construindo. Essa identidade negra não é uma coisa pronta, acabada.

Desse modo, pensar na construção identitária da mulher negra brasileira, é pensar em Lélia González, tanto quanto pensar em Beatriz Nascimento. Ambas tiveram suas trajetórias e trabalhos silenciados, não por acaso. Intelectuais que enegreciam os lugares e espaços institucionais de poder – universidades, movimentos populares, política – com presenças intelectuais e esteticamente negras, enegreceram também, a historiografia e a epistemе, abrindo caminhos para que a roda do mundo acadêmico, girasse fora do eixo do etnocentrismo por ele canonizado.

Angela Davis ao vir para o Brasil, realizar uma conferência no ano de 2019, provocou sua plateia, afirmando que não precisa ser uma referência para nós brasileiras no que diz respeito a compreensão de "ser negra", inerente ao feminismo negro afirmou: "[...] eu acho que aprendo mais com Lélia González do que vocês poderiam aprender comigo". Apenas concordar com Davis (2019)[57] não é suficiente. Nesse sentido, se faz urgente aprender com sua afirmativa, essa também, lançada como desafio. Lélia González e sua própria trajetória são exemplos de sua reflexão – conhecida – citada anteriormente.

González, passou por um momento de transformação e reformulação identitária[58] que pode ser vista não apenas em seus textos e na sua prática ativista. Atravessou um momento de "desbranquear-se". Deixou as vestes "formais", de tons e cores "pastéis", vistas como "'adequadas" à ambiência social e acadêmica, passando a usar vestimentas coloridas, abandonando perucas de cabelos lisos, dando lugar e vida ao seu cabelo afro, no estilo black power, além da mudança na estética das armações de seus óculos antes do tipo "gatinha", passou a usar armações e lentes grandes, mudando sua estética de dentro para fora e de fora para dentro. Lélia modificou a estética de si de maneira profunda,

---

[56] Informação disponível em: https://revistacult.uol.com.br/home/lelia-gonzalez-perfil/, Acesso em: 05 mar. 2021.
[57] Fonte disponível em: https://www.geledes.org.br/lelia-gonzalez-onipresente/, Acesso em: 02 nov. 2021.
[58] Informações acerca dessas transformações estéticas de Lélia González, disponíveis em https://vogue.globo.com/moda/noticia/2021/04/lelia-gonzalez-e-moda-como-intelectual-fez-do-estilo-um-aliado-na-construcao-da-sua-identidade-racial.html, acesso em: 22 jul. 2021.

mostrando que ser mulher negra é viver a apreensão de quem se é, contra a vontade hegemônica.

A vontade hegemônica referida, pode ser exemplificada pela padronização dos corpos dos indivíduos a partir do ideal eurocêntrico branco. A exemplo, da "adequação" dos cabelos das mulheres negras para que seus corpos possam ter a possibilidade de garantir certa passabilidade[59] na leitura social realizada sobre nossos corpos. Passabilidade no contexto das relações étnico-raciais significa dizer que determinados sujeitos negros devido a sua pele não ser considerada retinta podem se assim desejarem - por pressão externa ou não – podem se passar por pessoas não negras, ou seja, podem adquirir transitoriedade de forma a conseguirem se "esquivar" do racismo, ou sofrê-lo em menor constância. Porém, aqui não falo da passabilidade nesses termos, aponto para uma passabilidade por meio do branqueamento, não para se esquivarem do racismo "disfarçando" a cor da pele, mas para tentar diminuir a incidência em que ocorrem. Assim,

> [...] não se pode ignorar que o julgo racialista conforma homens e mulheres a tentar se encaixar nos moldes brancos existenciais. Consumir vestimentas, estéticas, linguagem [...] autores a uma cultura superior cria a falsa expectativa de adquirir um *laisser-passer* às redes de poder (DEVULSKI, 2021, p. 26, grifo da autora).

O grifo na citação acima "laisser-passer"; foi feito pela própria autora, Alessandra Devulski; me proponho a fazer compreensões, remetendo-me a esse grifo, compreendendo-o como a possibilidade de acesso a uma espécie de via "clandestina" para tentar passar despercebido aos racismos cotidianos diretos e indiretos ou simbólicos, praticados pela branquitude. As violências geradas pelos racismos, podem ser do tipo direto, ligadas ao estereótipo depreciativo, vinculado aos corpos negros; manifestadas em

[59] O termo passabilidade é também prerrogativa analítica presente no campo da transgeneridade, no sentido de indicar que, dentro dessa construção existencial há indivíduos que conseguem "passar-se", serem reconhecidos e aceitos por sua aparência, são lidos socialmente como homens ou mulheres cis gêneros, cito-o aqui para exemplificar. No contexto empregado, refiro-me ao campo racial, em que há a discussão de que, uma pessoa negra de pele menos escura, que possui traços geralmente não atribuídos à estética negra, (cabe a crítica e a reflexão de que essa ideia dos ditos "traços finos", serem exclusivos da estética branca é limitante e limitadora, à medida que desconsidera a diversidade e as diferenças dentro dos grupos étnicos negros e não brancos) por não se identificar, ou não se ver enquanto negra ou mesmo por sobrevivência, faz o uso consciente desse conjunto de características para ser lida socialmente como branca, ou como "menos negra", ou como uma pessoa negra que se branqueia, que não resiste às imposições racistas. Ou, uma pessoa negra de pele menos escura que possua características ou traços ligados à estética negra, mas os "disfarça", deixando de tomar sol, ou alisando seus cabelos por exemplo. Sobre a temática ver o trabalho de dissertação de Gabriela Machado Bacelar Rodrigues (2021), e o filme *Identidade* (2021), disponível na plataforma de streaming Netflix.

forma de expressões e xingamentos racistas, violência de ordem física, psíquica e também existem violências do tipo simbólica.

Quanto a esta violência simbólica me refiro, a Pierre Bourdieu (1997, p. 22) quando afirma que essa se constitui de "[...] uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita daqueles que a sofrem e, frequentemente, daqueles que a exercem na medida em que uns e outros são inconscientes de exercê-la ou de sofrê-la". É, portanto, uma violência velada, legitimada através de sua eficácia, e sua eficácia para ser garantida necessita de uma base que lhe forneça meios, no caso do racismo estrutural, os meios são as pessoas, em forma de instituições e vice-versa.

Vejam, é importante frisar que, quanto ao tratar da passabilidade, não estou defendendo a ideia de pessoas negras passarem-se por brancas, nem tampouco acredito que devam submeter-se a tal ação. Porém, ao pensar o uso do termo passabilidade, estou organizando a ideia de que pode também ser usada dentro das "adequações" mencionadas na citação, assim como os exemplos das modificações da apresentação estética de Lélia Gonzalez passadas em sua trajetória, no sentido de adequação aos padrões brancos.

Além das modificações estética, como o exemplo dado, há em nosso entorno – independente do espaço social – pessoas negras de pele menos escura, que propositalmente, portanto de forma consciente, deixam de tomar sol, alisam seus cabelos e não fazem uso de nada (acessórios, vestimentas etc.), que possa fazer sua cor ou, sua identificação ser atrelada à negritude. Acerca desse exemplo último, lembrei-me da época em que cursava Ciências Sociais, em que um professor – branco – oriundo de outro lugar do país, afirmou ter analisado a sociedade potiguar, e dentro de suas percepções, concluiu que as pessoas em Natal/RN, não vão a praia para pegar sol – ficam à sombra dos guarda-sóis para, segundo ele, não ficarem com "cor de pobre". Obviamente, ele se referiu, à nós, negros e negras.

Não me aprofundarei nesse espaço, acerca da menção racista desse indivíduo. Mas, quanto à afirmativa desse hábito entre as pessoas da capital potiguar, infelizmente entendo essa, como uma premissa real entre pessoas conhecidas, ou de meu convívio. Vejo essa ação, como uma reação de cunho psicossocial, devido à ligação da imagem do povo negro ser vista como algo a que se deva correr, portanto, há o desejo de fugir dessa condição, numa compreensão de via dupla.

A primeira já situada acima, como uma alternativa de escape a ser referendado/a como negro/a, por toda negatividade impugnada à essa identidade e identificação. Quanto a segunda, intenciona-se em meu entendimento também a fugir, mas sobretudo a desviar-

se do olhar dos racistas e do seu próprio olhar que (re)produz racismo, ou seja, em ambas as situações, o racismo opera e impugna sua opressão. Porém, esse tipo de passabilidade dá ainda que em parte, a possibilidade dessas pessoas serem lidas socialmente como brancas, e nessa movimentação, é possibilitado a esses indivíduos a reproduzirem o que vou chamar de *sensação de pertença à classe dominante*. Nesses casos, cabe a sentença de Paulo Freire, ao afirmar que "Quando a educação não é libertadora, o sonho de todo oprimido é ser opressor" (FREIRE, 2019).

Dentro desse contexto, há ainda uma óptica de compreensão que desejo evidenciar. Anteriormente, falei da passabilidade concernente a transformação na forma de uso dos cabelos por mulheres negras, faço essa análise seja entre os cabelos crespos, cacheados ou ondulados entendendo que o primeiro é mais atacado socialmente que o segundo. Enquanto o segundo mais do que o último, é mais aceito na esfera social[60]. Mas, todos sofrem pressão de "adequação", principalmente se pertencentes a mulheres negras. Para adentrar nessa discussão, é preciso estabelecer que

> [...] a estética negra sofre ataques racistas desde muito tempo, tais ações podem ser nocivas para a saúde emocional de muitas mulheres negras, que são afetadas da infância à fase adulta, resultando na luta da mulher negra para existir com seu pertencimento racial. Em geral, no Brasil, ter o cabelo natural crespo é ser alvo de comentários pejorativos, propagandas e piadas racistas. Historicamente foi criado todo um arsenal de argumentos e estratégias para que o negro alisasse seu cabelo crespo, pois se entende que cabelo bom é cabelo liso e alinhado. O cabelo crespo, de acordo com esta concepção, tem aspecto de sujo, grotesco, bagunçado, ruim, é considerado um cabelo desproporcional e fora de uma estética padrão ditada pelas grandes marcas de cosméticos, revistas e mídia em geral (QUEIROZ, 2019, p. 214).

É nesse cenário que as identidades das mulheres negras brasileiras vão se constituindo. É um terreno de dor, (des)cobertas e re(leituras) que dimensionam os discursos prontos sobre nós junto ao que pensamos, sentimos e sobre o que faremos com esses discursos. É importante ainda apontar que o cabelo é uma marca profunda no que diz respeito a identidade negra feminina[61]. Traz consigo um simbolismo que marca não

[60] Cabe destacar que essa aceitabilidade do cabelo cacheado e do crespo, têm ganhado espaço devido às questões de empoderamento e valoração da beleza negra em relação à naturalidade de seus cabelos ter sido ultimamente mais difusa, através por exemplo, de mulheres negras que trabalham com a produção de conteúdo digital (influenciadoras digitais) e cotidianamente mostram os cuidados com seus cabelos. Paralelo a isso, é preciso ainda destacar que as indústrias de cosméticos e produtos de cuidados pessoais de beleza, devido a demanda de procura crescente, passou a produzir produtos específicos para os diferentes tipos de cabelo afro. Então, há atualmente uma diversidade de produtos e marcas criados e pensados para beleza negra.

[61] Não desconsidero a problemática do cabelo acerca das masculinidades negras, mas por ser mulher e por estar trabalhando apenas com participantes mulheres na presente pesquisa, assentarei apenas discussões direcionadas a esse público específico.

apenas nossa construção de identidade enquanto processo contínuo, mas pode vir a marcar o processo inicial de compreensão da racialização enquanto diferença ainda na infância. Em muitos casos essa diferença é imposta como negativa, como afirmou Rafaele Cristina de Souza Queiroz (2019) na citação acima, principalmente em uma sociedade estruturada pelo racismo, como a brasileira. Quando não se cede ao uso de procedimentos de alisamento permanente, devido a negatividade atribuída aos cabelos não lisos, se pode recorrer a estratégia de uso dos cabelos presos. Este último reverbera no caso da professora Marisa Narcizo Sampaio, por exemplo, pois ao construir sua relação com o cabelo partilhou o seguinte relato

> […] eu tinha muitíssimos problemas com o meu cabelo […] porque até então eu vivia com o cabelo preso. Eu me lembro desde sempre, de minha mãe penteando o meu cabelo, me dando escovada na cabeça porque eu não parava quieta. E, ela tinha que pentear meu cabelo, isso sempre me acompanhou. Minha mãe penteando meu cabelo, querendo passar alisante no meu cabelo que era uma coisa que existia naquele tempo. Pronto, e eu chorando, chorando. Associo a essa história do cabelo, de esconder esse cabelo (o fato de que) eu passei anos só com o cabelo preso. Ou, se quisesse soltar o cabelo, fazia touca, quer dizer... coisas que demoravam horas e horas e horas, depois me lembro que cortaram o meu cabelo muito curto (*Marisa Sampaio*, 2021).

A fala da professora em destaque anuncia o encaminhamento precoce da mudança estética dos fios da criança negra com um forte produto químico, os alisantes de cabelo são compostos geralmente por substâncias químicas como "hidróxido de sódio, hidróxido de lítio, hidróxido de guanidina (formado pela reação do carbonato de guanidina e hidróxido de cálcio), tioglicolato de amônio ou etanolamina" (ABRAHAM et al, 2009). O produto mencionado por Marisa – cabe salientar que optei por questões de ética, em trocar a marca citada pela professora pela palavra "alisante" – é ainda utilizado na atualidade. Além de alisar os fios que em sua estrutura natural são cacheados ou crespos, a aplicação do alisante pode vir a intercorrer na causa de protusões e feridas no couro cabeludo, podendo causar também a queda ou corte químico dos cabelos. O perigo de lesões pode parecer aceitável diante dos resultados pretendidos – sobretudo de aceitação social – mas, é um risco que se tornou "tolerável" por ter se tornado cultural.

O corte químico se dá quando ocorre a quebra dos fios, esse tipo de quebra deixa os cabelos em diversos tamanhos diferentes e desiguais, com aspecto ressecado, forçando a criança ou mulher que sofreu esse tipo de corte, a ter de passar por um processo de crescimento capilar com várias texturas e tamanhos de fios diferentes ou a cortar o cabelo em um tamanho curtíssimo, ou mesmo raspar os cabelos. Processo esse que pode ser

extremamente doloroso para algumas mulheres, devido a construção do feminino ser ligada a ideia de se ter cabelos longos interferindo diretamente em nossa autoestima. Essa realidade ligada a negritude torna-se enfática e mais delicada, por todo processo de identidade, construção da identidade feminina pessoal, social e culturalmente difusa a partir de um ideário eurocêntrico, normativamente racista.

Uma "adequação" partilhada de forma geracional entre mulheres negras, numa mesma relação que pode ser permeada de símbolos e pistas das opressões protagonizadas pelo racismo sentido, vivido, mas por vezes não partilhado. A familiaridade com as violências diárias se tornam comuns, e os hábitos a elas lincados são passados adiante sem discussões ou diálogos, sobre as relações étnico-raciais. As hipóteses conjunturais por ora discutidas nos parágrafos acima, sobre o uso de um alisante específico, não são atípicas na realidade de mulheres negras e suas famílias. Na presente pesquisa, foi possível apreendê-las na trajetória de Luciane Garcia que, ao refletir sobre a negritude de sua família, lembrou-se e dividiu o seguinte episódio

> […] a marca que está em mim, é a questão dos cabelos. (Lembro) de estar alisando os cabelos; de ter chegado a uma determinada idade em que minha mãe me levou ao salão e alisou os meus cabelos. E, eu saí de lá com os cabelos, toda me sacudindo, aquilo era uma realização para mim. Então, quando aquilo acabou com o meu cabelo, quebrou todo (os fios)! Eu tive que cortar, ela cortou "Joãozinho". Então, o cabelo negro, cacheado era feio; e ainda colocou umas argolinhas assim que nem essa (mostrou os brincos que usava para exemplificar, tamanho e forma). Aquilo para mim, era a coisa pior que podia acontecer. O meu sonho era alisar o cabelo, e depois que eu alisei, fiquei cheia de queimaduras na cabeça. Tive que "tirar" o cabelo, e aí virei "Joãozinho", eu lembro de ir para escola chorando, por conta dessa questão (*Luciane Garcia, 2021*).

A primeira situação de análise suscitada que deve ser observada é o uso da palavra "marca" para descrever uma de dor memória partilhada, sem que tivéssemos falado especificamente de cabelo, até o momento do encontro em questão. Falávamos sobre identidade negra e discussão da temática em seio familiar. No entanto a situação descrita, falava de uma memória familiar, que efetivamente, como pontuou lhe deixou marcas. De acordo com o relato, foi ao completar uma certa idade que o procedimento foi feito. Ao contar, em seu discurso, descreve uma expectativa ansiosa para chegada desse momento.

Alisar os cabelos era um rito, algo por ela antecipadamente assimilado. Era uma construção certa, comum. Garantida pela prerrogativa cultural naturalizadora de um rito de passagem desejado e esperado. A espera por sua chegada etariamente precipitada, na cabeça da pequena Luciane decerto foi demorada, pois com os cabelos lisos, a "feiura"

atribuída aos seus cabelos naturais, iria embora. Ela poderia ser então, finalmente uma menina bonita, feliz e realizada.

Em uma de nossas primeiras conversas em que o assunto cabelo surgiu, a professora Luciane Garcia colocou que desde muito cedo se sentia, também enquanto criança, deslocada daquilo que era visto e avaliado como belo. Essa realidade pode ser vista quando fez a seguinte afirmação ao visitar suas memórias

> Me marca no sentido de eu nunca achar que eu estou à altura, que eu sou bonita, nunca tinha me visto dessa forma, porque eu não era aquele padrão que as outras pessoas eram (e tinham) de beleza. Então, para mim o bonito era o branco, o loiro. Era quem tinha o cabelo, aqui, como dizem "estiradinho" (liso). Nunca foi meu padrão. Então, eu nunca me achei bonita. Sempre me achava assim, inferior aos outros *(Luciane Garcia, 2021)*.

Assim, não estando nos parâmetros de beleza apreendidos já na infância como distantes do seu, através de sua fala, Luciane Garcia apresenta ter sido tomada por essa compreensão. O oposto do que era em pele e cabelo, era para ela também, o considerado possível de ser identificado como atraente. O cabelo loiro e liso eram suas referências de apresentação estética bela, modelo a ser seguido. Destaco ainda, que no diálogo em que a citação acima foi registrada, o tema cabelo também não havia sido direcionado, ou mencionado. A fala surgiu enquanto a pauta era a falta de referências negras. Ainda assim, entendo que sua fala não interrompeu a pauta, mas a complementou, no sentido de que ao não ter tido referências negras, principalmente de mulheres negras compreendidas como belas, usando os seus cabelos naturais, como bem aponta, lhe marcaram e afetaram sua compreensão do que é bonito e do que podia ou não ser, alvejando assim, sua autoestima.

Alisar o cabelo seria então, o itinerário a se seguir, para que pudesse, ser tocada de algum modo pela beleza padronizada. A felicidade e a alegria sentidas ao ver o resultado, tendo sido tocada pela "beleza" lhes foram tamanhas, que em sua memória, lembra-se de sair do salão com sua mãe e estar "toda se sacodindo". Referindo-se aos movimentos dos cabelos, no momento da lembrança, a professora Luciane, reproduziu o movimento, e balançou a cabeça de um lado para o outro.

O êxtase sentido, movendo seu espírito a festejar o toque da beleza duraram pouco tempo, logo, o riso foi interrompido. O encantamento foi literalmente quebrado. A menina, que à época, segundo contou, deveria ter talvez menos de sete (7) anos de idade, teve machucados ao redor de todo o seu couro cabeludo infantil. O corte químico aconteceu. Diante do fato, seu cabelo precisou ser cortado no que chamou de estilo

“Joãozinho”[62]. Além de não ter mais os cabelos prontos para balançar, seus fios, além de feios, seriam também “cabelo de menino”.

Seu sonho de beleza foi invadido por um pesadelo de seu lócus do mundo real e social. Faço a compreensão de que situação a machucou de maneira mais profunda do que as queimaduras que apareceram em sua cabeça após a aplicação do alisante. Além da sua beleza ter sido temporária, tendo ido embora junto com sua autoestima, estava parecendo um menino, e precisaria enfrentar a escola, os colegas, as pessoas ao redor, tornando o contexto para si ainda mais doloroso, salgando seu rosto de criança com lágrimas de tristeza e vergonha.

Retomando a análise da fala supracitada da professora Marisa Sampaio sobre cabelo junto as cenas presentes na memória da professora Luciane Garcia também sobre a temática, ambas tratam da referência à normalidade cotidiana do uso de um produto alisante no cabelo de crianças, meninas negras que às suas épocas de memória eram infantes. Sobre o alisante usado por sua mãe, a professora Marisa disse o nome específico do produto utilizado, enquanto a professora Luciane disse não se lembrar. O nome específico, auxiliou na busca pelos componentes químicos presentes no produto, e me fez lembrar, revisitar memórias minhas do uso dele – o mesmo produto nomeado por Marisa Sampaio – ter sido feito também em minha família. Assim como no caso da professora Marisa, o uso foi realizado em casa. Minha mãe o aplicou nos cabelos de minha irmã, do meio para o final da década de 1990, evidenciando que a cultura negra brasileira pode e é também delineada, pelos mesmos arranjos estéticos em famílias negras de gerações distintas.

Em seu fragmento de memória, Marisa Sampaio trouxe ainda a lembrança negativa de sua mãe penteando-a, o sentimento transbordado foi o de aversão, como uma lembrança ruim pode vir a causar. Lembrou do choro, atribuindo essa rememoração ao fato de sua mãe, pentear seus cabelos e querer alisá-los. Lembrou também de reconhecer no plano dos sentimentos e emoções uma vergonha perdurada, ligada ao anseio de cobrir os cabelos, de não os mostrar. O desejo de ocultar esses cabelos, reverberou no ato de prendê-los.

Prender foi assim, a tática utilizada pela professora para manejar a identitária marca da negritude feminina em relação aos cabelos. Seus cabelos a faziam sentir-se

[62] Adjetivo que pode ser vinculado a uma qualidade pejorativamente machista direcionado às mulheres que contrariando a ideia de feminino posta acerca de cabelos longos, usam seus cabelos curtos. Ou, ser ressignificado e atribuído a um corte de cabelo curto.

insegura com sua forma de apresentação estética diante das pessoas. Soltar os cabelos era uma liberdade desconhecida. Para tal, como apontou, teria de fazer o uso de "touca"[63], ou outros processos demasiadamente demorados e nada práticos. Sentindo-se então, insegura com sua própria imagem. Ao final de sua fala, assim como na fala da professora Luciane, aparece na lembrança da professora Marisa a memória de terem cortado seu cabelo em tamanho curto, porém não houve referência a um corte químico. Mas, relatou lembrar de

> […] minha mãe passando *alisante* no meu cabelo. Eu acho que ela tentou umas duas vezes. E, as duas vezes eu me lembro perfeitamente, ela passando e eu chorando. Felizmente ela se deu conta que não estava sendo bom. Aí, ela parou de insistir […] depois, eu não sei situar se foi muito tempo ou, pouco tempo depois dessa coisa do *alisante* […] meu pai me levou num barbeiro, que era amigo dele de infância, que cortava o cabelo dele. Lá, eles cortaram o meu cabelo parecido como está hoje. Parecido como está hoje, no sentido de que era muito curto. Mas, era outro tipo de corte. Eu odiei, eu tinha vontade de ficar em casa com um pano amarrado na cabeça, porque eu odiava aquele cabelo (*Marisa Sampaio*, 2021).

Perguntei a professora Marisa, se ela lembrava a idade que tinha quando sua mãe fez as tentativas do uso do alisante, a docente respondeu que deveria ter uns oito (8) anos. Perguntei ainda, se tinha chegado a usar o pano na cabeça, afirmando então não saber, alegou que o sentimento, a vontade era essa, tamanha era o estado de sua revolta. O desejo de esconder os cabelos foi exaltado em sua resposta à pergunta, quando disse "Não sei, […] mas eu tinha, eu queria esconder, porque eu achava horrível" (*SAMPAIO*, 2021). Acerca dos sentimentos, e da relação negativa com o cabelo, a professora Marisa também disse que

> […] a vergonha do cabelo sempre me acompanhou. Porque foi uma coisa da minha educação familiar. Não sei se eu falei que eu lembrava das minhas tias, passando o cabelo a ferro na tábua de passar roupa. Então, era sempre um cabelo que não era para ser "daquele jeito" (*Marisa Sampaio*, 2021).

Havia então, de acordo com o fragmento discursivo acima exposto, um desdouro estigmatizado em relação aos seus cabelos. Mas, ao mesmo tempo havia uma relutância em solucionar esse sentimento negativo com os remédios que lhe eram familiares; pois, nem alisante, nem ferro despertavam seu interesse. Ao contrário, as soluções culturalmente difusas em seu entorno foram por Marisa Sampaio ainda criança, rejeitadas. Mesmo fazendo a compreensão de não querer aquela imposição para si, modificando sua

[63] Touca é um procedimento que consiste no ato de desembaraçar e pentear os cabelos, executar uma divisão deles em mechas, e após a essa divisão prendê-los de forma circular junto ao couro cabeludo com grampos.

estrutura capilar via métodos usados pelas mulheres de sua família, absorveu que o seu cabelo natural precisava ser escondido, senão alisando-o, ou por uso de panos, amarrá-los foi o desfecho que acomodou seu incômodo e vergonha, pelo menos por um tempo.

Na trajetória de Luciane Garcia, o episódio em que houve a quebra de seu cabelo por corte químico, foi também a primeira vez em que o procedimento foi feito. Sua estreia no universo na beleza foi revertida em seu enclausuramento. Assim como Marisa Sampaio, quis esconder o motivo de sua vergonha. Manejando um arranjo tático diferente, mas sentindo também a necessidade de se esconder. Em seu caso, dentro de um lenço. O lenço que cobria seus cabelos, passou a ser o seu melhor amigo, com quem mantinha uma relação desgostosa e de apoio ao mesmo tempo, como podemos ver abaixo, quando afirmou

> […] eu só vivia de lenço no cabelo. Nem sempre lá em Iguatemi, a gente tinha o alisante! Então, (o lenço) era o meu companheiro diário. Só tirava para dormir! Eu só andava de lenço na cabeça, um lencinho de crochê. Não tinha alisante no Mato Grosso do Sul, o bobe já não atendia como eu gostaria. Então, era o lenço; também eu não ia passar o dia inteiro bobe. Até porque bastava uma chuva, e aí acabou! Uma coisa que eu sempre lembrava: eu acordava cedo, quando eu estudava no Rio de Janeiro, até que no Mato Grosso do Sul não tinha muito isso […] mas, no Rio de Janeiro tinha neblina, eu dormia com aqueles bobes no cabelo. Fazia todo aquele sacrifício, para arrumar. Abria a porta, (vinha) aquela neblina, encolhia tudo! Não tinha alisante que desse jeito. Isso era uma tristeza, você passar noite mal dormida, e ficar com o cabelo todo encolhido, do mesmo jeito! (*Luciane Garcia, 2021*).

O lenço foi mencionado em momentos diferentes, em entrevistas diferentes. O relato acima foi proferido pela professora Luciane, em nosso primeiro encontro, em um momento em que conversámos sobre a ida a escola, o que costumava usar, levar. A recordação mister constituiu na memória em tela. A solução cultural em seu caso fora gratamente usada, mas com um resultado que acabou por lhe afastar do objeto de desejo, os cabelos lisos, “estiradinhos” não duraram tempo suficiente. Ao utilizar outro recurso, o uso de bobes, para ondular os cabelos, não se sentiu contemplada, era incômodo, dolorido e a fazia dormir mal.

Para funcionar, seu uso precisaria ser praticamente contínuo, dormir com eles todos os dias era muito sacrificante, era como uma responsabilidade. E, além de sacrificar-se, tinha ainda de depender do clima para os cabelos ficarem, ou não, do jeito que queria. Isso também foi algo difícil de lidar. Aplicar o produto novamente, levaria tempo de recuperação dos fios e do couro cabeludo, usar bobes também não era algo agradável para realidade de uma criança.

Porém o sonho, com a mudança para outro estado tinha se esvaído e virado objeto de desejo novamente, agora mais distante. A impossibilidade de se ver novamente dentro dos padrões que aprendeu como dignos de beleza elogiosa, devido a falta do produto na cidade em que sua família tinha estabelecido nova morada, fez a busca por aceitação da própria imagem ser recolhida dentro de um lenço. Os cabelos foram acomodados debaixo do lenço e com eles acomodaram-se a mágoa, o ressentimento e a tristeza de fracassar em sua busca pela beleza, pelo encaixe nos padrões brancos.

Posteriormente, em nosso segundo encontro, ao querer saber, compreender mais apropriadamente sobre o uso do lenço, em como era sua relação afetiva com ele, iniciei a contextualização da pergunta, questionando-a sobre qual era a importância do objeto em seu cotidiano. E, se fazia parte da sua organização pessoal para a ida à escola, tendo em vista que poderia haver critérios de fardamento, a professora respondeu dizendo então que usava o lenço

> [...] para ir à escola não, para viver! Eu não usava o lenço, era parte de mim. Eu ia dormir, o lenço ficava na cabeceira da cama, e quando eu acordava, a primeira coisa era botar o lenço na cabeça. Nunca me esqueço de um lenço de crochê. Lencinho de crochê, aquele ali coitado se ele andasse sozinho… se ele pudesse, ele andava sozinho. Então, eu só tirava o lenço, quando lavava o cabelo e enrolava. O lenço era a muleta, eu não andava sem ele, porque o meu cabelo era feio, (então) era a forma de "controlá-lo" de escondê-lo (*Luciane Garcia*, 2021).

O objeto não era, portanto, um adereço, um enfeite usado para realçar, ou exibir uma apresentação estética diferente da usual, não era algo que lhe fizesse bem. O lenço era um esconderijo seguro e necessário para ela. A menina Luciane não usava o lenço, o lenço tinha ganhado força e dominância em sua trajetória infantil pela avaliação que fazia a respeito de seus cabelos. Seus cabelos para ela, por não serem nem loiros, nem lisos, não eram vistos como bonitos, seja pelas pessoas ao seu redor, ou por ela mesma. O lenço, tornou-se extensão de seu corpo.

O lenço virou assim, um escudo; uma defesa àquelas violências introspectadas pela branquitude e pelos pensamentos racistas difusos no imaginário social, que fizeram sua imagem de criança negra, se transformar numa imagem de repulsa. O lenço para esconder os cabelos deixou de ser um objeto, ganhou vida passando a ser parte constituinte de seu corpo, tendo em vista quem eram raros os momentos em que não o usava. Dessa maneira, o lenço sustentou a espera e a expectativa dela se ver livre dele, até o momento em que o sonho de ter os cabelos lisos novamente pudesse ser reavivado.

Essa memória da professora acerca do lenço que precisava usar, me remeteu à uma lembrança própria de minha fase infantil. Estudei numa escola particular dos sete (7) aos doze 12 anos de idade, mais precisamente da antiga 1ª a 6 série do primeiro grau, do ano de 1996 a 2001. A referida escola ainda funciona no mesmo local, na Zona Sul de Natal/RN. Lá sofri muitos enfrentamentos raciais, mas vou narrar nesse espaço, apenas um. Assim como a professora Luciane Garcia, quando criança eu tinha um lenço. Mas, o lenço que eu usava, num primeiro momento não era associado a algo ruim. Logo, não me remetia a ter de esconder meus cabelos, como no caso da professora.

Ganhei o lenço de minha mãe, ela havia mesmo o havia feito, era laranja acobreado, feito de uma linha de crochê de cor e efeitos acetinados. Seu formato era triangular, ao amarrar em minha cabeça, apenas uma de suas pontas ficava solta, ao mesmo tempo em que cobria parte de meus cabelos. Lembro de ter gostado muito do mimo ofertado e produzido por minha mãe. Na época, as peças de crochê estavam em alta. Então, eu fazia uso como acessório, me sentia bem e feliz em usá-lo na composição do uniforme escolar. Por estar em alta, outras crianças e adolescentes meninas, também o usavam, em outras formas e tipos de tecido.

Porém, a alegria no uso do adereço foi interrompida. Após um colega dizer para mim “Se eu fosse você, eu não usava esse negócio na cabeça, aí é que você fica mais horrível, parecendo uma lavadeira”. Ouvir essas palavras, foi muito difícil, não lembro de ter contado o ocorrido aos meus pais, provavelmente não quis preocupá-los. Eu fui uma criança que dificilmente deixaria de responder a alguém que me ofendesse. Mas, preferi calar-me. Fui ao banheiro esconder as lágrimas e lavar meu rosto. Não tirei o lenço, tentei mostrar que aquelas palavras não me atingiram e que em nada me tocaram.

Ao chegar em casa após esse episódio, o lenço, junto ao sentimento de alegria em usá-lo, ficaram recolhidos no fundo de uma gaveta, de onde não o tirei mais, até o momento de partilha dessa memória por meio desses escritos. Eu sabia já naquela época, não lembro ao certo se aos dez, ou onze anos. Mas, compreendia bem o motivo de todas as outras meninas não negras, não terem tido sua imagem associada à de uma trabalhadora colocada socialmente na classe subalterna. A ênfase no “[…] aí é que você fica mais horrível”, e principalmente o jeito, a forma junto a feição da outra criança, não poderiam enviar mensagens mais diretas.

Em contraponto à imagem dos lenços tanto na minha realidade, como na realidade da professora Luciane, acredito ser válido, abrir um pequeno parêntesis. Ao falar do uso de lenços e turbantes sobre outros olhares, na realidade de mulheres e pessoas negras. O

olhar do empoderamento e também o olhar da demonização. Em ambos os casos, são ligados à cultura afro-brasileira. No primeiro caso, liga-se de maneira mais próxima à valoração estética e pertencimento à negritude como orgulho. No segundo caso, também pode ser ligado à identidade negra e exaltação do autoamor, mas quando vinculados às religiões de matriz africana, o uso de lenços e turbantes é demonizado pelo racismo. Este, é ligado à intolerância religiosa, e quando (re)produzido de pessoas brancas para com pessoas negras religiosas provenientes de cultos afro, torna-se racismo religioso[64]. Para finalizar o parêntesis aberto, por último, ligo o fragmento discursivo de Cassiane B. Teixeira abaixo, também à minha memória com o lenço. Pois, acerca dessa conjuntura depreciativa, cabe também lembrar do termo "apropriação cultural"[65], ao situar que

> O negro no Brasil […] é vítima de racismo, muitas vezes por usar algo que faz parte da cultura africana, como um turbante. Ou seja, um elemento da moda africana que descendentes trouxeram ao Brasil, quando vieram para o país escravizados. E para a inquietação da sociedade dominada, quando uma mulher branca brasileira usa o acessório, é moda, é "cool" (TEIXEIRA, 2021, p. 7).

Encerrado o parêntesis, volto o pensamento e o olhar em direção às memórias infantis, da identidade e da prerrogativa de que não há idade para sofrer racismo. O racismo infelizmente nos é apresentado desde cedo, em suas múltiplas formas, e em todos os lugares. Ainda acerca da vivência de traumas, ao construir a relação com os cabelos, as professoras Marisa e Luciane, sendo ambas crianças na época, é oportuno pensar que

> [...] a identidade é construída por meio do corpo e na convivência com o outro. Nosso "eu" é produto de muitos outros que o constituem. Por meio do olhar, do toque, da voz, dos gestos desse outro, a criança vai tomando consciência de seu corpo, do valor atribuído a ele e ao corpo dos coetâneos, e construindo sua autoimagem, seu autoconceito (BENTO, 2012, p. 112).

Então, através da observância e de seu pertencimento a uma cultura familiar negra forjada em território de estruturação de um país que é alicerçado pelo racismo, parte da identidade das duas professoras citadas acima, estabeleceu a compreensão de que seus cabelos supostamente não deveriam ter a forma que tinham. Deveriam ser uma outra coisa, em estrutura e aspecto. Enquanto uma via no hábito de alisar um caminho potencial

[64] Não me estenderei ao debate, acerca da temática, ver a obra intitulada "Intolerância religiosa" do autor Sidney Nogueira (2020).
[65] O termo indica o ato de fazer uso de elementos advindos de uma cultura externa sem considerar seus significados e contextos, sobre o tema ver a obra "Apropriação cultural" produzida por Rodney William em 2019.

de acesso a beleza que desejava ter, a outra não desejava acessar a beleza dessa forma, porém também assimilou que o natural não era aceitável. A autoimagem das duas, bem como a minha, em outro contexto, foram precocemente afastadas da formulação de sua autoestima.

Quanto a Andréia Quintanilha, sobre a relação que construiu com seu cabelo disse não lembrar de ter sido um problema para ela, mas entende que houve sim um momento de aceitação de sua forma natural. Ao refletir sobre se, já havia alisado seus cabelos, disse que sim, mas não ligou a situação a um enfrentamento da autoimagem, atrelou-a a vontade de mudar sua estética de apresentação, como pode ser visto no discurso abaixo

> [...] quando eu tive meu filho, há 28 anos atrás eu quis logo em seguida alisar o cabelo. Eu mesma em casa, porque eu falei: "[…]quero fazer uma coisa diferente". Aquela coisa de você sair da gravidez etc., o meu cabelo caiu aos tufos, porque o organismo com a gravidez (e mudanças hormonais) devia estar mais frágil. Eu sei que (depois de alisar), o meu cabelo caiu de eu gritar, desesperada. Aí, cortei meu cabelo *Joãozinho*, para poder igualar, e jurei nunca mais botar nenhum produto na cabeça. Então, não foi (bem) uma transição (*Andréia Quintanilha*, 2021).

Assim, o que imperou na sua decisão de alisar os cabelos não foi uma pressão sentida pela compreensão de que seu cabelo era feio, ou horrível, como no caso de Luciane Garcia e Marisa Sampaio. Tampouco sofrera na infância o processo de ter aplicado em seus cabelos uma substância tóxica para se "adequar", nem a força, nem por expectativa. A decisão de alisar foi sua, já enquanto adulta. Alisar os cabelos foi um ato desejoso de mudança externa, não foi um ato opressivamente impulsionado e sim uma escolha. Ainda enquanto escolha, a busca por mudança foi alcançada, mas não do jeito imaginado. Ao invés de mudar a estrutura de seus fios de cabelo, a professora Andréia teve de mudar também, assim como as outras interlocutoras, o corte de cabelo. Pois, acabou também sofrendo corte químico devido ao uso do alisante, o produto aplicado por ela própria de modo caseiro, quebrou seus fios, deixando-os totalmente desiguais.

Por causa disso, precisou cortá-los num tamanho bem curto, para um eventual crescimento igualitário. Mudando sua estética externa de apresentação. Para além disso, outra mudança foi oportunizada pela má experiência. A partir daquele fatídico episódio, a docente, criou um alerta para si mesma. Como não deseja mais passar pelo trauma de ter sua escolha de mudança estética transformada em agonia, ressignificou a agonia na certeza de que não faria mais algo parecido em seu cabelo.

É importante perceber ainda que, ao referir-se ao tamanho de seus cabelos pós-corte, Andréia Quintanilha assim como Luciane Garcia e Marisa Sampaio, usou o termo

“Joãozinho”, para ilustrar de forma mais palpável o curto tamanho em que seus cabelos ficaram; enfatizando, a premissa da construção sociocultural em que o cabelo curto é fortemente atribuído à uma estética masculina. No entanto, é necessário afirmar que o uso feito pelas professoras não foram lidos por mim como intencionalmente ou conscientemente ditos em sentido infame ou pejorativo, acredito terem reproduzido a naturalização e difusão do termo apenas como parâmetro de medida de comprimento.

Um outro ponto a ser analisado é o fato de que a professora Andréia não foi colocada de maneira forçada, ou festiva dentro da cultura do alisamento na infância, e não enxergou problema em sua relação com o cabelo. Ao falar sobre o seu cabelo, nota-se a existência de uma percepção atrelada às relações étnico-raciais de cunho racista que ouviu de maneira constante em sua trajetória, advinda de outras pessoas. A percepção referida diz respeito aos discursos que ouviu de profissionais da área da beleza em relação a “análises” acerca do cabelo afro, cacheado ou crespo. Essas afirmavam nossos cabelos como difíceis de tratar, ou de difícil manuseio, essa construção pode ser perceptível, na seguinte afirmativa de Andréia Quintanilha, quando disse

> Sempre ouvi das cabeleireiras que estar arrumada é sinônimo de cabelos lisos e escovados, isso me deixava bem indignada. […]tinha essa coisa da escova, (de cabelo) arrumadinho. Arrumadinho, dentro desse “padrão”. O padrão do que é considerado belo na nossa sociedade. Então, se ia para uma festa? Se fazia escova…Tinha que ter a escova. Para as cabeleireiras, o meu cabelo era um cabelo “fácil” de tratar e arrumar, pois para elas qualquer tipo de escovação o deixaria dentro dos padrões de beleza impostos pela sociedade e apreendidos por essas profissionais como sinônimo de bonito, arrumado (*Andréia Quintanilha*, 2021).

O fragmento acima partilhado evidencia que mesmo não considerando o cabelo ser uma problemática em sua trajetória de vida, Andréia Quintanilha, reconheceu que socialmente ouviu de modo constante em seu entorno, a normalização ou naturalização da modificação da estética natural dos fios afro como um marcador comum da beleza dita padrão. Ou seja, ainda que não fizesse uso de métodos definitivos de alisamento dos fios, tinha como “sugestão” que, para ida em eventos o seu cabelo deveria – ao menos para cabelereiras – dissidir do uso natural; e para serem considerados “arrumados”, tinham de estar escovados, ou seja, deveriam ser alisados por métodos de escovação.

As cabeleiras definiam o manuseio de seu cabelo como não sendo complicado, o que significa que na compreensão delas ainda que tenha sido externada de forma inconsciente, outros tipos de cabelo afro podem ser difíceis. Ademais, a atribuição do cabelo escovado como “arrumado”, implica na afirmativa de que seus fios naturais foram

lidos por essas profissionais de modo arraigado ao racismo como cabelos bagunçados, que não eram/são suficientemente elegantes para serem exibidos em eventos sociais que saiam do usual.

Assim, Andréia Quintanilha ao afirmar que o processo que passou acerca de seus cabelos "não bem foi uma transição"[66], ainda que assim não tenha percebido como tal, entendo que o fato explicitado – sobre não desejar alisar os cabelos nem sobre o pretexto de mudança visual – também pode ser configurado como uma transição. Mas, de mudança de perspectiva sobre si em relação ao que usar, ou não usar mais em seus cabelos quando quiser mudar sua estética de apresentação exterior.

Além disso, mesmo envolta a falas de cunho racista sobre o seu cabelo, ou sobre cabelos afro por terceiros, Andréia Quintanilha não naturalizou esse tipo de opressão, ao contrário, sentia repulsa e indignação. Desse modo, em relação aos cabelos, a docente manteve seus próprios padrões, tendo realizado o procedimento de escovação também por escolha, em caráter apenas de mudança temporária, poucas vezes em toda sua trajetória de vida. Relatou ainda que o fez – o procedimento de escovação – no máximo três vezes, por não gostar da sensação desconfortável, do calor do secador e do manuseio muitas vezes, abrupto, em forma de puxadas – próprios da técnica – realizados pelas profissionais da área.

Destarte, entendo que a questão da transição, no sentido de aceitação dos fios naturais como um recomeço da leitura da beleza contida em si mesma foi vivida intensamente, e de forma ainda mais aproximada e apropriada ao termo "transição" – usado na cultura afro – pela professora Luciane Garcia. Nesse sentido, se faz necessário compreender que transição capilar embora não seja um movimento novo; sua difusão na atualidade tem ganhado mais propulsão devido a crescente partilha do processo realizado por mulheres negras nas redes sociais por exemplo, impulsionando o empoderamento de outras mulheres em relação à estética de apresentação da forma natural de seus cabelos. Assim, o termo transição capilar, de acordo com Lídia Matos (2016, p. 845) se caracteriza

> [...]pela passagem dos cabelos quimicamente tratados para a textura natural, principalmente os cabelos cacheados e crespos. Tendo o seu surgimento nos Estados Unidos, logo ganhou muitas adeptas no Brasil, sendo impulsionado pelas redes sociais. Tal movimento tem como referências, jovens que passaram por essa experiência de modificação, que transforma, aos poucos, as suas imagens e que influencia diretamente em suas autoestimas.

[66] O termo transição é usado geralmente dentro da cultura afro para designar o processo de retorno aos cabelos naturais afro, depois de um – longo – período usando métodos de alisamento permanentes.

Como já fora antecipado, até o nascimento de seu segundo filho, a professora Andréia Quintanilha não tinha passado pela experiência de alisar seus cabelos definitivamente, tampouco tinha o costume de mudar a forma dos fios através do feitio de escova ou escovação, processo que alisa os cabelos através do uso de um secador elétrico junto à escovação, de maneira momentânea.

Marisa Sampaio, embora em momento algum de sua trajetória tenha usado produtos químicos alisadores em seus cabelos – na condição de criança – utilizou outros métodos de alteração da estrutura capilar natural, como o exemplificado uso do recurso das "tocas" com grampos, mencionado anteriormente; que mudam a forma dos cabelos, assim como os bobes e a escovação, com efeito apenas temporário. Ao desejar mudar a situação em que vivera exclusivamente de cabelos presos, ao invés de recorrer a alisantes definitivos, fez o uso de um processo químico realizado em salões de beleza, denominado relaxamento, como explicitado ao dizer que "[...] nunca alisei. Eu fazia relaxamento. Fiz isso algumas vezes. Mas, não para alisar. Só para os cachos me deixarem um pouco menos irritada. Mas já faz muitos anos que não faço" (*SAMPAIO, 2021*).

Embora mudem a estrutura dos cachos, ou do cabelo crespo, o método referido por Marisa, ficou conhecido popularmente como técnica para "soltar os cachos", ou como uma técnica utilizada para reduzir o volume dos cabelos. Em tese, se trataria assim, de um alisamento menos intenso ou agressivo, que modifica a estrutura capilar, os cachos mais finos e estreitos, deixam essa forma e tornam-se mais largos e abertos. Abaixo, a professora contou como foi a chegada ao encontro com essa técnica e com a profissional que o realizava.

Como pontuado, Marisa Sampaio não tinha o hábito de usar seus cabelos soltos. Prendê-los ainda fazia parte de seu cotidiano. Até que segundo relatou, cansou de sentir-se refém do próprio cabelo e do artifício de ter de prendê-los sempre e "[…] entre 1995 e 1997, foi quando eu procurei pela primeira vez uma cabeleireira […] especializada em cabelos afro" (*SAMPAIO, 2021*). A procura não era como atualmente, facilitada pelos meios digitais de comunicação, porém como o incômodo da situação havia crescido numa proporção em que, o desejo de mudar aquele aspecto de sua trajetória e estética, ultrapassou dificuldades ou empecilhos, Marisa Sampaio, foi então em busca de sua liberdade capilar, como evidencia no relato abaixo

> […] eu comecei a ficar muito incomodada com a coisa de estar sempre com o cabelo preso; de estar sempre insatisfeita com o cabelo, com vergonha. Eu comprei (então) uma revista; como isso faz muito tempo deve ter sido uma das

> primeiras revistas que falava de cabelo afro. E, fiquei procurando um tratamento, dicas, cremes e tinha nessa sessão, de perguntas e respostas, tinha uma moça procurando um cabelereiro na baixada fluminense que é de onde eu sou. E, na revista tinha a resposta, "Ah, procuro fulano de tal, telefone tal". Eu sou de Nova Iguaçu, mas nessa época eu já não morava em Nova Iguaçu há bastante tempo e essa cabelereira, era de Belford Roxo, uma cidade vizinha a Nova Iguaçu. Era longe, complicado. Mas, peguei o carro, fui e voltei superfeliz (*Marisa Sampaio*, 2021).

A interlocutora achou uma cabelereira especializada através de uma revista, numa sessão de anúncios em que os leitores se comunicavam entre si, através de uma caixa postal que os permitia trocar informações. Na sessão, encontrou a resposta acerca de um anúncio anterior que buscava serviços de cabelereiros especializados em cabelos afro na cidade do Rio de Janeiro, com um nome e um endereço. Mesmo sendo um local distante de onde morava, se permitiu aventurar-se e retornar às origens para se afastar, e se ver livre da prisão em que se encontrava no que diz respeito aos seus cabelos.

A fala evidencia que a ida tinha proporcionado uma volta "feliz". Perguntei a Marisa Sampaio, se ela lembrava o nome da profissional que tinha finalmente, conseguido deixá-la feliz com seus cabelos, lembrou-se prontamente e disse: "Leila!". De acordo com a professora, Leila era também uma mulher "[...] negra, e tinha feito curso nos Estados Unidos na época […] tinha ido aos Estados Unidos para comprar produtos e fazer um curso rápido […] tinha um salão no centro de Belfort Roxo" (*SAMPAIO,* 2021).

A busca por liberdade fez a professora Marisa encontrar em uma época de escassez de profissionais especializados em cabelos afro, uma mulher também negra que para se especializar precisou sair do país. Lugar em que mesmo sendo maioria da população, o mercado e a indústria naquela época não nos viam como consumidoras potenciais de artigos de beleza, então não pensavam em produtos para nossas realidades e necessidades.

Dentro desse contexto da falta de oferta, Marisa Sampaio (2021) disse ainda que a "[...] Leila me acompanhou durante muitos anos […], ela mudou o salão de lugar. Para um lugar mais difícil de chegar, mais perto da casa dela. Mas, eu continuei com ela, durante muitos anos". Perguntei por quanto tempo tinha sido fiel a Leila e como se sentiu ao ser cuidada por uma mulher negra que tinha estudado para tratar cabelos como os nossos, em relação ao atendimento, a técnica usada, e se tinha notado diferença do atendimento recebido em salões que frequentou anteriormente. A docente então revelou que foram

> […] mais de dez anos. Pode ter sido uns oito (8) anos, eu gostava muito dela. No trato com certeza e na técnica também, como eu falei ela tinha estudado; ela me chamou atenção porque ela era também uma pessoa que estudava, ela se formou, e ela quis fazer essa formação para tratar desse tipo de cabelo né

> deste cabelo aí considerado cabelo afro […] então ela recebia e contava isso e dizia que queria mesmo era que as mulheres pudessem ter o cabelo, se sentir bem e bonitas com o seu cabelo. Então, só isso já era uma coisa maravilhosa. Imagina, há vinte e cinco anos atrás isso. Era uma raridade muito grande (*Marisa Sampaio*, 2021).

Assim compreendo que a identificação com Leila superou as marcas identitárias da negritude, direcionando para a profissional, uma representatividade ligada ao processo de identificação com o modo de realizar seu trabalho através do estudo, e também ligada a ideia positiva de liberdade capilar, em que as mulheres negras podiam reconciliar-se com sua negritude, ou ter sua beleza natural expressa por meio de seus cabelos, sentindo-se bem com eles; sem ter de necessariamente submetê-los a processos de alisamento intensivo. Ressalto que não estou defendendo o uso de produtos químicos que alterem a forma e estrutura dos cabelos afro, mas entendo e sei o que é não ter opções ou variações de técnicas ou produtos, que proporcionassem cuidados apropriados ao nosso tipo de fio.

O relaxamento embora também fosse/seja um processo químico, era uma alternativa de alteração estrutural dos fios capilares para que mulheres negras se sentissem bem consigo mesmas, e não precisava ser feito com a frequência que os alisamentos permanentes ou escovas definitivas demandavam. A opção de relaxamento à época era uma revolução, obviamente devido à falta de produtos no mercado que cuidassem e tratassem de cabelos crespos e cacheados em sua diversidade e diferença. Mesmo ofertando uma liberdade limitada, era revolucionário devido a isso, por proporcionar alguma liberdade em um campo de prisões, devido à escassez de ofertas e opções para o público negro.

Havia portanto, nesse cenário e na conduta de Leila, identidade e representatividade em prática; em ação. Num tempo em que a compreensão dos termos não tinha ganhado a força e projeção que têm atualmente. Nesse ínterim, para fechar seu pensamento sobre a experiência com Leila, a professora Marisa Sampaio (2021) disse ainda que

> [...] então para mim, o tratamento da Leila era uma coisa muito diferente. E aí, você pergunta o que fidelizou. As duas coisas, tanto o tratamento que ela dava de valorizar o meu cabelo, quanto a técnica que me dava bons resultados. Eu estava feliz com o cabelo, pela primeira vez na vida.

Desse modo, a docente sentiu-se valorizada. O ato de prender os cabelos, para escondê-los durou bastante tempo. Até seus trinta anos, pensar em usar os cabelos soltos não saia do plano das ideias, mas a vontade de sair do desconforto dos melindres causados

pela certeza de não serem dignos da liberdade, de estarem soltos, teve a espera recompensada. De acordo com a fala acima partilhada, a felicidade com os cabelos, os seus cabelos tais qual como eram, diferente dos "padrões" e deixando à mostra uma forma mais natural, foi sentida somente após o encontro com Leila que trabalhava com métodos de trato tão libertadores quanto inovadores para a época.

Então, assim como Andréia Quintanilha, Marisa Sampaio, não passou necessariamente ou efetivamente por uma transição capilar, mas passou pelo processo de aceitação da beleza da diferença. A aceitação, veio unida à liberdade. A liberdade de não ter a obrigação de ceder aos padrões, junto a liberdade conquistada por passar a gostar do que via no espelho. Seus cabelos foram soltos e vistos pela primeira vez sem o uso de procedimentos que mudavam drasticamente sua forma natural. O espaço e serviços prestados por Leila, buscavam valorizar as curvaturas e a estrutura dos cabelos afro. O tratamento ultrapassou a dimensão de serviço e ganhou forma de experiência, retirando do cotidiano da professora as marcas opressoras arraigadas ao cabelo de mulheres negras, no lugar da opressão, posou a libertação.

Na realidade conjuntural da trajetória de Luciane Garcia, como anunciado anteriormente, a transição se deu tal qual a sua definição a conceitua. Seu processo de transição, como lembra, não partiu de um cenário em que por si só decidiu abandonar o uso do alisante. Após ter a cabeça queimada com o uso do alisante à época de criança, segundo contou "[...] depois era sempre de cabelo preso […] depois que fui para os bobes" (*GARCIA*, 2021). Mas, como já situado, os bobes não davam o resultado esperado, passando então a recorrer ao lenço de crochê para esconder os fios. Como no Mato Grosso do Sul já havia dito não ser possível alisar o cabelo por não haver a venda local do produto, perguntei a professora até que idade o lencinho de crochê tinha sido seu melhor amigo, em sua resposta afirmou

> […] eu não lembro até que idade, eu acho que só na adolescência, já voltando para o Rio de Janeiro […] porque no Mato Grosso do Sul, não tinha alisante. Quando eu voltei para o Rio, tinha alisante, eu não precisava mais do lenço. Então, com quatorze (14) anos, eu voltei para o Rio de Janeiro para estudar (*Luciane Garcia, 2021*).

Assim, Luciane Garcia saiu da infância para a adolescência refém do uso do lenço no cabelo. Apenas ao retornar para o Rio de Janeiro, para cursar o Ensino Médio, o uso do lenço não se fez mais necessário, pois tinha substituído o velho amigo lenço, por um

amigo que a fazia caber no universo da beleza novamente. O alisante tinha voltado para sua vida, dessa vez para ficar.

Se faz relevante evidenciar que, o alisante era velho amigo das mulheres de sua família, então alisar os cabelos era o caminho "natural" no itinerário da vida de seus familiares, para ela então, passar alisante nos cabelos era algo completamente normal, de acordo com o que dissera, isso se deu "[…] porque a minha família era assim, todo mundo fazia. Então, todo negro tinha que alisar cabelo" (*GARCIA,* 2021). Desse modo, ela apenas seguia o curso natural das coisas, pois "[...] tinha que alisar o cabelo sempre. Em minha família até hoje, eu sou umas das poucas (que assumiu os cabelos naturais) […] não lembro de alguém além de mim que não alise o cabelo" (*GARCIA, 2021*).

Atualmente, a professora Luciane usa seus lindos cabelos, em sua forma natural, sempre soltos, mas deixar o "amigo" alisante de lado, foi um processo gradativo em que a possibilidade de uma nova apresentação estética evidenciando seus cabelos naturais, foi provocada e colocada em perspectiva primeiramente, de acordo com o que contou, por seu companheiro, como aponta no fragmento abaixo:

> [...] depois que eu usava alisante, ficava aquele cheiro horrível no cabelo. E, aí ele (meu companheiro) começava: Por que você não deixa de usar esse produto? A gente namorou muito tempo, foram seis anos de namoro, bastante tempo para ele começar a me convencer (ele dizia): "Olha, para de passar esse negócio, porque você não assume o seu cabelo?" (*Luciane Garcia*, 2021).

Então, a professora Luciane atribuiu o despertar da aceitação de seu cabelo natural, a partir das reflexões provocadas por seu esposo. O fragmento acima é reiterado quando disse: "Se eu assumi o meu cabelo, foi porque o meu marido pediu: - Para de usar esse alisante, o cheiro não é agradável. Então assim, o que eu sou hoje, eu devo a ele. Porque foi ele que me valorizou"(*GARCIA, 2021*). Ao contar essa parte de seu processo de transição, a docente relatou ainda o fato de que não era apenas seu cabelo que achava feio, mas não se considerava bonita de forma alguma. Contou que seu companheiro também a ajudou nesse aspecto, pois nem de tirar fotografias gostava. Segundo ela "um branco precisou dizer para mim: "Olha você é linda!" para eu poder acreditar", "[…] dizendo que eu era bonita, porque eu me achava horrível, (em minha análise) ninguém poderia olhar para mim"(*GARCIA, 2021*).

As marcas em relação a beleza eram maiores que o trauma dos cabelos, sua imagem como um todo para ela estava distante do que era belo, bonito. Seu processo de transição então, repercutiu outras concepções de beleza. A beleza contida e percebida em

si era praticamente nula, sua (des)construção tivera o início aflorado dentro de conversas íntimas pontuais, tocadas por seu companheiro. A valorização sentida por meio do amor afetivo, feito de maneira acolhedora e sensível a moveram para uma compreensão de aprendizado sobre si não despertada anteriormente, nem mesmo em seu seio familiar. Se ver como uma pessoa, uma mulher bonita até então era irreal, pois como frisara algumas vezes em nossas conversas, aprendeu que "o padrão de beleza era o branco"(*GARCIA, 2021*).

Essa realidade apresentada pela professora Luciane, em que o despertar para a violência impugnada às mulheres negras, em relação ao dever social configurado pela obrigação – por nós sentida e por vezes minimamente refletida – em relação à nossa estética de apresentação pessoal, precisar ser assentido num contexto de relações sociais eurocêntricas; tal despertar ter sido impulsionado por uma outra pessoa e não por ela mesma, não é incomum.

Principalmente quando se está imerso em uma realidade normativa, onde o que está dado ou posto, é a premissa a ser seguida. Assim, como qualquer hábito ou costume, sua naturalização se torna quase que uma regra. Então, alisar os cabelos quando a estética natural de seus fios extrapola essa ideia de normatividade branca e eurocêntrica, em que cabelos saudáveis, com movimento e bonitos são representados por cabelos lisos – independentemente de serem naturais ou não – não alisar torna-se estranho, é como andar na contramão. Deve-se pesar ainda, segundo contou, entre as mulheres de sua família, alisar os cabelos também era algo comum e que afirmou não lembrar se além dela – atualmente – tenha alguma outra mulher negra na família que use os cabelos naturais.

Destarte, impulsionada pelo afeto, começou segundo contou "[…] um processo de me assumir, fui assumindo meu cabelo, fui me aceitando" (*GARCIA, 2021*). Indaguei então à professora, como fora sua transição, como tinha se dado esse processo em sua trajetória, se havia cortado o cabelo bem curto para retirada total do produto, ou se havia deixado o cabelo natural crescer, para posteriormente realizar o corte da parte alisada. A professora respondeu

> [...] não, não. A gente vai se libertando aos poucos. O cabelo foi crescendo e ficava sempre amarrado. Tinha que ter alguma coisa para "domar a fera". Era num período que não existia produto de cabelo para ajeitar os cachos; eu fazia um gel de linhaça. Alguém me ensinou em algum lugar a ferver a linhaça […] (então) só vivia com aquele negócio no cabelo, cheio de linhaça! Precisava coar para usar. Foi um período de aceitação, de valorização *(Luciane Garcia, 2021)*

Com o objetivo agora sendo outro, Luciane Terra Garcia passou a amarrar os cabelos para permitir o crescimento natural dos fios. Com a indústria cosmética de mãos ainda atadas à época no sentido de produzir produtos para cabelos que saiam da normativa de estrutura lisa, a interlocutora passou a produzir seu próprio cosmético caseiro, feito à base de linhaça, numa receita ensinada por alguém que não conseguiu lembrar, no momento da partilha do relato.

Mas, a mudança no discurso, antes carregado de tristeza e dor, trouxe a ela novas palavras ao seu cotidiano "aceitação" e "valorização", como uma mudança presente no curso itinerário de sua trajetória, em relação a estética do cabelo e de sua beleza. A professora Luciane Terra Garcia (2021) afirmou ainda que "[…] deixar de alisar o cabelo, foi processo de libertação, de vida nova. Que hoje eu chego, vamos a questionar […] porque eu passei por uma tirania da beleza que hoje em dia eu não quero mais". A tirania referida foi vencida, acomodando uma nova realidade, uma nova marca em sua relação com os cabelos, usar seus cabelos na forma natural foi um sopro de vida e liberdade, endossadas na passagem abaixo, ao situar

> […] que liberdade hoje que é não precisar (usar alisante), poder dormir sem os bobes, isso é uma liberdade! Hoje em dia eu sou, só assim: - Eu já sofri demais! Eu não vou me impor determinadas coisas para agradar ninguém! Porque dormir com aqueles bobes desde que você se entende por gente, ninguém merece! (*Luciane Garcia,* 2021).

Acerca dessa autonomia situada pela professora Luciane ao criar e produzir seu próprio produto pela falta de produtos no mercado para os nossos tipos de cabelo, a professora Marisa também organizou essa prática consigo, com a diferença de que, em seu relato, afirmou ser adepta ao hábito até os dias atuais. Bem como explica ao passo em que produziu o seguinte relato:

> Bom, produtos de cabelo não pode faltar de jeito nenhum. Eu tenho até um pacto com a minha amiga de infância, quando a gente ficar velha, se uma for internada e tiver que ficar internado no hospital, a outra vai lá cuidar dos cabelos da outra. Pacto de sangue! Então, (sobre) produtos de cabelo. Eu brincava que eu gastava metade do meu salário comprando produtos de cabelo, porque teve uma época durante muitos anos que eu usei um creme para pentear que, não era bem um creme, era tipo um "silicone". Mas, também não era silicone, e que deixaram de fabricar. E, eu fiquei louca! Então, eu passei um tempo comprando, eu comprava de tudo para experimentar, mas nada resolvia! Aí, eu mesma fiz uma coisa, eu olhei como quais eram os componentes/ingredientes na embalagem desse produto que não fabricavam mais, e vi duas coisas que eu podia comprar e misturar e podia dar certo. Comprei, misturei e deu certo! É isso que eu uso até hoje. É, glicerina misturada com queratina. É o que eu passo assim todo dia, para dar um brilho, para tirar o (aspecto) ressecado. *(Marisa Sampaio, 2021)*

Primeiramente, devo enfatizar a importância dada ao cuidado com os cabelos na fala acima destacada, a professora inicia afirmando que não pode deixar de ter os produtos para uso em seus cabelos. E foi justamente a falta desses produtos, assim como no caso da professora Luciane, em contextos outros, mas similares, que as levaram a ter que produzir seus próprios produtos de cabelo.

O produto que a profissional de cabelos, Leila havia indicado à Marisa Sampaio, saiu de linha de produção. Dessa maneira, ela se viu diante da angústia anteriormente superada; novamente, seus cabelos voltaram a ser uma questão. Desejosa em não perder sua liberdade capilar, orientou-se pelos "ingredientes" descritos em uma das embalagens vazias que possuía, e após algumas tentativas, criou seu próprio produto de cabelo, fazendo uso do mesmo todos os dias. Ao tempo em que retomou sua liberdade, a reforçou, à medida em que não depende mais da indústria, nem da disponibilidade de estoque de produtos nas lojas comerciais.

Dessa maneira, Andréia, Luciane e Marisa, cada uma a seu modo, de acordo com as peculiaridades de suas trajetórias individuais, tem pontos em comum e pontos de diferenciação no que concerne a relação que têm e/ou já tiveram com seus cabelos. Consegui enquanto escutava seus relatos e ao revisitá-los, também com a minha trajetória alcançar pontos de diferenças e semelhanças. Assim como a professora Marisa, não fiz procedimentos definitivos de alisamento. Mas, fiz o uso de produtos químicos, relaxando meus cabelos por muito tempo.

Uma outra coisa que suas histórias sobre cabelo me fizeram pensar, estão ligadas à identidade negra, num movimento contrário, no fato de terceiros desejarem me afastar dela. Pois, se atualmente ainda me deparo com discursos que desejam negar minha negritude, posso afirmar que isso ocorria muito mais frequência. A ocorrência reiterada se dava numa época em que mesmo utilizando meu cabelo natural cacheado, vez por outra, com a intenção de ficar diferente, de mudar um pouco meu reflexo no espelho momentaneamente, eu alisava meus fios. Esse alisamento momentâneo era feito por mim mesma em casa, com uma prancha térmica, um instrumento próprio para esse fim.

Parar de realizar esse procedimento, além de me libertar de sentir o cheiro típico de cabelo desfrisado com calor, deixei – por outras questões – de realizar procedimentos químicos com profissionais especializados. Assim, deixei de fazer relaxamento, e parei também de clarear meu cabelo por um tempo, deixando as mechas loiras que usava de lado, passei a usar os cabelos em sua forma e cor naturais integralmente. Agregando a minha estética de apresentação externa, além de coques altos, turbantes e lenços

coloridos, ambos costumes atrelados à cultura afro. Essa mudança, diminuiu drasticamente a negação antes insistente de terceiros sobre minha identidade e identificação afirmativa enquanto mulher negra.

Mais recentemente, fui também por determinado período (2020 – 2022), modelo de tranças da minha irmã. Minha irmã, ao não conseguir mais empregar-se em sua área de formação – Gestão ambiental – precisou de forma criativa se reinventar para encontrar formas de ganhos para sobrevivência, fora de sua profissão de formação, assim se profissionalizou trancista. A nova profissão conferiu a ela e a mim, novas possibilidades de apresentação estética ligadas a cultura afro, no que diz respeito ao cabelo, beleza e identidade negra.

Há uma potência difícil de explicar, que ecoa no corpo e na mente, a cada vez que me vejo de cabelos trançados. Me vejo e me sinto diferente, ao mesmo tempo que vejo transbordar sem querer um sorriso em meu rosto, como jamais me senti antes. Sinto imponência, força e beleza, ao mesmo tempo em que sinto paz. Junto ao sorriso, percebo a autoestima também sorrir. O emergir dessas emoções relacionam-se diretamente com ancestralidade, o ato de trançar realizado por minha irmã, não suscita apenas uma questão técnica, mas uma questão de cuidado mútuo, despertando uma compreensão maior sobre ancestralidade, que para mim tem a ver com

> [...] o que foi, o que é, e o que ainda será. Reconhecer o que é ancestralidade te permite saber de onde você veio e como chegou até aqui. É muito importante para compreender e pacificar algumas formas de sentir que nos foram negadas e, ao mesmo tempo, desconstruir outras que nos foram e ainda são impostas (BORGES, 2020, n.p.).

Então, ser modelo da minha irmã, incentivou-a, depositando confiança em seu trabalho e credibilidade a ele; escutar as professoras, me fez aprender mais sobre mim mesma, bem como sobre nós mulheres negras e os atravessamentos que são peculiares à formação de nossa identidade em relação aos nossos cabelos. Minha irmã diferente de mim, mas assim como minha mãe passou por um processo de alisamento de cabelo do tipo definitivo, bem como a professora Luciane Garcia, as duas tiveram que transicionar dos cabelos lisos via tratamento químico para o retorno aos cabelos naturais. Antes tinham sido absorvidas, tanto pelos discursos do eurocentrismo e padronização estética branca, já situados quanto pelo discurso de que “cabelos lisos são mais fáceis de cuidar”, atualmente com seus belos cabelos naturais, lamentam ter passado tanto tempo refém das escovas definitivas.

Minha irmã movida não apenas por questões já expostas, mas também pelo aprendizado recente sobre questões raciais fora da vivência, dividiu comigo que tem aprendido mais sobre si e sobre nós. Ao tornar-se trancista e especialista em cortes de cabelos cacheados e crespos e ao exercer a nova profissão, ouviu muitos relatos dolorosos de outras mulheres negras em relação a como foram mal atendidas e destratadas em espaços de beleza. Esses relatos foram obtidos na cidade do Natal. Algumas dessas mulheres relataram sentirem-se humilhadas tanto pela raça, quanto pela classe.

Entre essas vivências de dor, algumas características se aproximavam, dentre as quais destaco: “Esses procedimentos (escova definitiva/mechas) são caros e a gente não parcela”; “Não trabalhamos com cartão ”, destaco esses duas falas, pois segundo as clientes de minha irmã, foram ditas antes mesmo dos valores ou serviços serem avaliados. Outras violências foram apresentadas, coisas como: “Essa cabeça tem cabelo para no mínimo três cabeças diferentes”; “Para alisar ou dar jeito nesse cabelo, nem escova definitiva”; de acordo com as partilhas, essas palavras foram ditas no momento de avaliação dos fios capilares, em que solta-se os cabelos das clientes para avaliar tanto o estado do cabelo, como o preço do serviço a ser prestado. Ao tocarem os cabelos dessas mulheres negras, as profissionais que lhe atenderam além de terem sentenciado as frases como as acima assinaladas, segundo contaram falavam com tom de deboche, desdém e expressavam nojo em suas faces.

É necessário afirmar que os relatos, não surtiram efeitos de surpresa em mim ou em minha irmã, eles, na realidade condensam vivências nossas particulares, também vividas em salões de beleza de Natal/RN. O último por mim vivido, se deu no ano de 2020, antes de ser declarada a pandemia. Como dito anteriormente, passei um longo período sem mudar a cor dos meus fios, então resolvi mudar minha apresentação estética, fazendo novamente mechas nos cabelos. Fiz o procedimento, e dentro do pacote de serviços havia a possibilidade de finalizar o cabelo com uma escova.

Optei então por fazê-la, me arrependi. Não por mudar momentaneamente meus cachos – que era o meu desejo à época – mas, devido a profissional que foi executar o serviço de finalização. Ao tempo em que escovava meus cabelos, essa pessoa reclamou o tempo todo. Alegou que eu tinha muito cabelo, que era um cabelo complicado de escovar; que a escova não ia ficar bem-feita; o resultado não ia ser bem o que eu estava esperando; que era melhor eu voltar outro dia, para fazer uma escova definitiva e sanar o meu “problema”.

Diante do exposto, entendo ser cabível ainda a dialogização desse tipo de pensamento de cunho racista associado à imagem e cabelo de mulheres negras, com outro pequeno relato dividido por Andréia Quintanilha. Tendo, como dito anteriormente, adquirido como premissa para si a conformidade diante do desejo de não alisar mais seus cabelos, a professora trouxe à tona, a lembrança de que, ao levar sua filha a um salão de beleza, ouviu da cabelereira que cuidava dos cabelos da sua filha – em Porto Velho/RO – a seguinte afirmativa de depreciação acerca dos cabelos cacheados da docente. A situação pode ser evidenciada na fala a seguir

> […] a cabeleireira Vivian Mitchell[67], falou na minha cara, ela não falou "mais elegante" não, ela disse "fica mais limpa!". Andréia, por que você não alonga esse seu cabelo? Você vai ver; que inclusive (caso alongue/alise), você vai ficar com a cara até mais limpa! Eu olhei para ela, eu só não esculachei a Vivian (na hora), porque a minha filha, alongava o cabelo com essa moça. Enfim, eu só não esculachei a Vivian, mesmo, assim de dizer coisas bem "barra pesada", porque a minha filha era louca por ela *(Andréia Quintanilha, 2021)*.

Desse modo, ao entrecruzar, experiências das professoras, experiências próprias e também de minha mãe e irmã, consigo compreender o racismo disposto entre parte das mulheres trabalhadoras do ramo da beleza; elas veem esse ramo, também pela padronização do ideário e imaginário atribuído ao branco como centro. Essa padronização retira as mulheres negras do cenário social de potenciais clientes, devido à imagem negra estar vinculada a pobreza, portanto à falta de recursos financeiros; para gastarem com cabelo tendo em vista que os serviços da área são lidos como autocuidado, premissa que entendo estar dissociada/apartada da imagem de mulheres negras[68].

Porém, ao serem colocadas/vistas como clientes, as construções eurocêntricas também são sobrepostas. Tendo em conta, que ao/para receberem os serviços, devem se adequar àqueles padrões que estão dispostos, mas sobretudo devem se "branquear", aderir à estética padrão branca, pois ela é quem comporta os parâmetros "reais" de beleza. A cabelereira citada por Andréia Quintanilha, bem como as citadas pelas clientes da minha irmã que, ao pegar nos cabelos naturais de mulheres negras expressaram em seus rostos feições de desaprovação, ou mesmo aversão, organizam em suas leituras sociais frente ao

[67] Referência ao filme *Estrelas Além do tempo* (2016) mais especificamente à personagem Vivian Mitchel, uma mulher, branca racista, loira de olhos claros interpretada por Kisrten Dunst, a personagem menosprezava as mulheres negras que assim como ela, trabalhavam na NASA.

[68] O autocuidado e o gasto economicamente fazendo referência, ao acesso de serviços lidos para esse fim, principalmente ao se tratar de beleza, são vistos como privilégios, e à branquitude, na leitura discriminatória racista, não cabe a compreensão de que pessoas negras devem e/ou podem ter recursos para se "cuidarem", ou para cuidarem de algo que acreditam que não possuímos.

povo negro, a ideia de que nossos corpos e suas cores, bem como nossos cabelos, são sujos, indignos de cuidados. Bem como afirma Célia Silva (2016, p. 463), ao questionar e se contrapor às imagens veiculadas aos negros/as afirma que eles/as são

> […] rotulados como: feio, sujo, malcheiroso, cabelo duro e ruim, marcando estratégias e práticas de rejeição (branca) e auto-rejeição (negra), desencadeando violências físicas e simbólicas sobre esses corpos na perspectiva de embranquecê-los, homogeneizá-los expandindo perfis ocidentais

Acerca disso, situo abaixo provocações pensadas por Nilma Lino Gomes

> Quantas vezes não ouvimos frases como "o negro fede"; "o cabelo rastafari é sujo e não se pode lavá-lo"; "o negro que alisa o cabelo tem desejo de embranquecer"; "aquele é um negro escovadinho"; "por que você não penteia esse cabelo pixaim"; "esses meninos de hoje usam roupas estranhas, parecem pivetes"? Quantas vezes essas frases não são repetidas pelos próprios. docentes, dentro de sala de aula, nas conversas informais e nos conselhos de classe? Quantas vezes essas frases não são emitidas nos corredores das faculdades de educação e nas universidades? (GOMES, 2003, p. 173 – 174).

Então falar de cabelo, também é falar de Educação brasileira e sua História, da História do Brasil, do colonialismo, da população branca racista, da branquitude, da população negra, das mulheres negras, do racismo; das formas em que esse se apresenta nas relações sociais cotidianas. Por isso, é também trazer para o debate, como se dão as relações étnico-raciais em solo brasileiro em aspectos culturais, filosóficos e políticos.

Então, ainda recorrendo a professora Nilma Gomes, entendo que

> […] um simples fio de cabelo diz muito. A antropologia e a história dos corpos nos revelam o quanto o cabelo assume lugar de importância nas mais diferentes culturas e no contexto das técnicas corporais […] o fato de vivermos no Brasil, e em outros lugares do mundo, um racismo direcionado às pessoas negras que, por mais que seu suposto respaldo científico tenha sido desmascarado e rejeitado, ainda permanece latente nos meios acadêmicos e na vida social, cultural e política. Esse mesmo racismo afeta de forma contundente e perversa as suas vítimas e exalta os que o praticam, colocando-os dentro da redoma de vidro da branquitude. Ao proteger as pessoas brancas e elegê-las como padrão universal de beleza, inteligência, competência e civilidade, o racismo inculca e gera, em suas vítimas, um sentimento antagônico a todos esses atributos. Essa negatividade é expressada principalmente em seus corpos, na superfície de sua pele e no tipo de cabelo. Quanto mais crespo é o cabelo, mais as pessoas que possuem tais características são desvalorizadas e ensinadas a se desvalorizar, não só esteticamente, mas também enquanto seres humanos. O racismo e a branquitude, ao operarem em conjunto, lançam dardos venenosos sobre a construção da identidade negra e tentam limitar os indivíduos negros, sobretudo as crianças e as mulheres que, ao se mirarem no espelho, veem aquilo que ele – o racismo – coloca à sua frente (GOMES, 2019, p. 14 – 15).

Diante do fora até então discutido e problematizado, visto as provocações sinalizadas na penúltima e antepenúltima citação, tendo como referência este ponto do texto, bem como o trecho em destaque logo acima, há uma complexidade no que diz respeito aos cabelos e à construção identitária da mulher negra. Se alisamos, estamos querendo nos branquear, não honramos nossa raça, ou temos vergonha dela. Se não alisamos, somos consideradas fora dos padrões, portanto, podemos até ficar bonitas ou sermos bonitas, mas para isso, precisamos "arrumar/ajeitar" nossos cabelos, para a beleza aparecer, senão continuaremos feias aos olhos da branquitude junto aos seus racismos.

De um modo, ou de outro as imagens de controle, ou imagens "negativas da condição de mulher negra promovidas pelos brancos, sustentando práticas sociais discriminatórias" (COLLINS, 2019, p. 45), vão sendo operadas, assimiladas e reproduzidas por pessoas negras e não negras imprimindo violências. Em que, "A interferência do outro na relação da mulher negra com o seu cabelo afeta a sua autoestima" (QUEIROZ, 2019, p. 216), bem como seu próprio julgo, imerso nessas imagens racistas.

Para Sueli Carneiro (2005, p. 70), "uma das características do racismo é a maneira pela qual ele aprisiona o outro em imagens fixas e estereotipadas, enquanto reserva para os racialmente hegemônicos o privilégio de serem representados em sua diversidade", nesse sentido,

> Os padrões dominantes de beleza – em particular a cor da pele, as características faciais e a textura do cabelo – são um exemplo específico de como as imagens de controle depreciam as afro-americanas. [...] No pensamento binário que sustenta as opressões interseccionais, as loiras magras e de olhos azuis não poderiam ser consideradas bonitas sem o Outro – as mulheres negras com características tipicamente africanas: pele escura, nariz largo, lábios carnudos e cabelo crespo. [...] Independentemente da realidade subjetiva de qualquer mulher, esse é o sistema de ideias com o qual ela se depara (COLLINS, 2019, p. 166-167).

Considerando as discussões estabelecidas, Patrícia Hill Collins (2019) diz também que mesmo diante dos opressores, ou das opressões racistas, as mulheres podem construir mecanismos de resistências à essas imagens de controle. Entendo assim, que as transições capilares das professoras, e das mulheres negras em geral produzem além de empoderamento, resistência(s). Pois, além de ressignificarem o que é visto como bonito ou belo, o cabelo sendo parte indissociável à identidade negra, compõe frente às imagens de controle, uma oposição, por seguir o caminho contrário às suas premissas, mas acima disto, evoca o enegrecimento identitário, o sentimento de pertença e orgulho a essa

pertença. Os cabelos afro, ao serem expressados em sua aparência e aspecto naturais, passa a quem os vê, a mensagem de autoafirmação, de consciência racial, social e principalmente política.

Nesse sentido, os cabelos naturais da população negra, bem como o processo de transição capilar são vistos não apenas como forma de empoderamento e afirmação da identidade negra. São associados a um posicionamento e militância política. Trazem uma mensagem emancipatória de caráter revolucionário diante das opressões racistas. É visto pela branquitude como "revolta" e "resistência" ao que se está posto como natural na sociedade e deve ser seguido. Assim, os cabelos lisos dão consentimento ao que a raça dominante branca deseja como funcionamento estrutural (HOOKS, 2005), em contrapartida, os naturais quebram ou, impõem rupturas às imagens de controle.

Nessa perspectiva, após a partilha de histórias que fazem parte de suas identidades enquanto mulheres negras, no que diz respeito mais especificamente aos cabelos, a partir de agora, serão discutidos seus processos de identificação enquanto mulheres negras, apartadas da temática anterior. Desse modo, a professora Marisa Narcizo Sampaio dissera

> [...] eu acho que foi mesmo um processo, um longo processo. Veja que isso que eu te falei, que eu fui para universidade, comecei a estudar antropologia, isso foi lá pelos anos 1981/1982. E, eu comecei a perceber, primeiro [...] quando eu fui para a Universidade Federal do Rio de Janeiro, (que lá) haviam poucas pessoas negras. Então, isso já foi uma coisa que me chamou atenção e que me fez construir um pedacinho dessa identidade (*Marisa Sampaio*, 2021).

A partilha da professora Marisa Sampaio indicou o início de sua formação identitária enquanto mulher negra, mais para o final de sua adolescência, ao entrar no campus universitário da instituição de ensino superior, UFRJ. Observou seu entorno como estudante e residente universitária, e se viu em um lugar majoritariamente branco, isso provocou, segundo lembra, o início de seu processo de identificação como negra. Traz ainda em seu relato, quando fora perguntada sobre o número de colegas negras/os estudou na educação básica em nível fundamental de ensino, a afirmativa não de ser algo que observasse, pois "[...] naquela época eu não me entendia como uma pessoa negra" (*SAMPAIO, 2021*).

O início do um processo formativo de identidade de Marisa Sampaio partiu do reconhecimento da falta de parecença com outras estudantes acadêmicas. A falta de pares na configuração estética exterior marca um eixo de identificação corpóreo da afrodescendência, advinda no caso de Marisa, na falta dele. Essa possibilidade, delineia

também a falta de representatividade e a não reflexão sobre ela; tampouco sobre sua importância e relevância no limiar das identidades.

Para Elisama Santos (2021)[69], a representatividade negra é a possibilidade de reforma, de "[...]reconstrução da imagem do negro na nossa sociedade". Sem ela, essa reconstrução pode ser tirada do plano de viabilidade. A diferença pode, portanto, ser vista, mas não analisada, então passa despercebida do ponto de vista de se configurar como pauta de discussão. No poema de Vitória Santa Cruz (1960), "Gritaram-me Negra", a autora descreve com muita veemência, a dor de se descobrir negra por meio da violência, vejamos abaixo

> Tinha sete anos apenas, apenas sete anos, que sete anos! Não chegava nem a cinco! De repente umas vozes na rua me gritaram Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! "Por acaso sou negra?" – me disse SIM! "Que coisa é ser negra?" Negra! E eu não sabia a triste verdade que aquilo escondia. Negra! E me senti negra, Negra! Como eles diziam Negra! E retrocedi Negra! Como eles queriam. Negra! E odiei meus cabelos e meus lábios grossos e mirei apenada minha carne tostada E retrocedi. Negra! E retrocedi. Negra! Negra! Negra! Negra!

O fragmento acima destaca uma realidade imperativa à identidade negra. Na negritude, entender-se enquanto pessoa negra está para além de enxergar seus próprios atributos e características físicas, está, portanto, para além do que vemos no reflexo do espelho. Isso significa dizer que, na maioria das vezes, antes de compreendermos viver em uma sociedade racista, o racismo e suas violências chegam à nós já enquanto crianças. Ao nos chegar, o impacto é gerado duramente, em forma de acusação. O crime? Ser negra. A condição da negritude presume culpa. Culpados/as nos sentimos, envergonhados/as, assustados/as, diminuídos/as. Nos sentimos exatamente como "eles" querem. Quem são eles? A branquitude. Todos aqueles e aquelas que fazem parte dela em sua versão acrítica e/ou consciente. Ao nos gritarem nossa negritude, como diz o título do poema, o fazem com tanto ódio, repúdio que podemos sentir o asco, o ranço, a violência e a ponta afiada de sua lança preconceituosa, nos ferindo a carne, ao passo que dilacera-nos a alma.

Ser identificada como negra por "acusação" de terceiros, em forma de racismo, de maneira explícita, como no poema, fez/faz parte da realidade de descoberta da identidade de muitas pessoas e mulheres negras, como Andréia Quintanilha, que teve sua negritude "acusada" em um episódio cotidiano de racismo na escola[70]. Durante o acontecimento

---

[69] A entrevista em que a autora citada faz a afirmativa em destaque, está disponível em: https://modobrincar.rihappy.com.br/representatividade-negra/, acesso em: 03 jan. 2022.

[70] O episódio mencionado será descrito e analisado no próximo capítulo.

nenhum colega ou professora a defenderam. De acordo com seu relato, aponta ter entendimento de que era diferente dos demais colega, mas não compreendia que o marcador dessa diferença era algo visto como algo ruim, infame.

Marisa Sampaio em sua trajetória como acadêmica, não viu mulheres, ou outras pessoas negras com frequência, era raro, no espaço físico da UFRJ na década de 1980. Dessa forma, verificou não ter sido movida a pensar em si como negra anteriormente a esse fato. Para Luciane Terra, essa realidade identitária, ocorrera inicialmente ainda quando criança, quando sua família migrou da região sudeste do Brasil para a região Centro-Oeste, mais precisamente, do Estado do Rio de Janeiro para o Mato Grosso do Sul, como relatou ao dizer que

> [...] quando eu era criança, no RJ era praticamente todo mundo negro. Então, a gente não "destoava". Eu fui ter uma concepção assim de que: "olha, eu sou diferente!" Quando eu fui para o MS. Porque lá eu era (visivelmente/notadamente) diferente. Então, (antes no RJ) eu era "branca", embora enquanto negra morando no RJ, (porque) a gente não discutia essas coisas […] (então) não tinha assim identidade enquanto negro, porque depois é que a gente se vai dando conta disso. Porque o bonito era ser branco (*Luciane Garcia*, 2021).

A afirmativa de Luciane Garcia em destaque, traz a percepção do despertar da identidade negra, ter sido iniciado no princípio da comparação e diferenciação. Morando no Rio de Janeiro, em um lugar em que a congregação entre negros era hegemônica, portanto, comum, não conseguia perceber de forma substancial a diferença entre as demais, a partir da reflexão e características "de cor". Foi o processo de migrar de um lugar predominantemente negro, para um lugar predominantemente branco que a fez notar as diferenças raciais. A fala da professora Luciane, quando afirma "[...] então eu era branca", se referindo ao estado de consciência ingênuo, anterior a percepção de ser negra, portanto, diferente em raça/etnia, permeia uma identificação com o poema de Santa Cruz acima apresentado parcialmente.

A outridade marcada pela não caracterização de identidade física com o grupo hegemônico que formava a população de Iguatemi/MS, tirou-a da condição de "branca", de pertencente à uma hegemonia, e colocou-a em uma classe de pertencimento outro, pois a chegada a Iguatemi, a fez se ver/perceber dentro de uma minoria. Ao se mudar para o MS com a família na infância, embora a professora Luciane Terra reconheça não haver comportado ainda uma identidade enquanto negra, a observância comparativa, a fez se ver e pensar enquanto alguém que era diferente, "destoava" da maioria. Usando prerrogativas sinônimas de suas palavras, como alguém que "desafinava", diante da

“harmonia” aparente dos demais, dos indivíduos vistos como comuns àquela ambiência dominantemente branca.

Um outro ponto a ser destacado em sua fala interpela a dimensão de outridade pela diferença. Isso se dá pela problemática que envolve a compreensão de beleza, do que é aceito e assimilado enquanto belo. Naquela realidade de dissidência, demonstra que a professora de algum modo, foi colocada em comparação, pois se “o bonito era ser branco”, o seu lugar de interpretação enquanto diferente, foi antagonizado a partir daquilo que, naquele lugar específico era analisado como bonito, belo.

Usando mais uma vez, o poema de Santa Cruz como ponte de análise, o começo da identificação da professora Andréia Quintanilha enquanto negra, assim como Luciane Terra Garcia, fora iniciado na infância, na década de 1970. Na ocasião revelada como uma violência oriunda do racismo, a professora Andréia Quintanilha foi “acusada” de ser negra quando criança por outra criança, só que uma criança branca, em uma escola particular, local em que a presença de alunos, alunas e funcionárias/os negras/os era pontualmente diminuta.

A violência sofrida adentrou em Andréia, como uma experiência de trauma, de sentir a energia quente, frenética dolorosa do ódio ao negro. Uma violência que tramita estereótipos impugnada a si, por outra criança. Por isso, Andréia não se descobriu negra, sua negritude fora denunciada, ela foi acusada de ser negra, aos moldes perversos do racismo numa realidade infantil em que deveria ser protegida. Dentro dos muros de uma instituição de ensino, na escola, em sala de aula.

Azoilda Trindade, já na década de 1990 delata e discute em seu estudo de dissertação, o racismo dentro das instituições escolares. Sobre a escola referida, a professora Andréia Quintanilha (2021) frisou que

> “[...] foi lá que eu consegui perceber a diferença de classe, a diferença racial, o lugar em que eu era colocada por ser negra. Então, ali naquela escola muito novinha essa questão aparece de uma forma muito chocante para mim”.

O discurso acima enfatiza o abalo do trauma vivido. Além da consciência racial iniciada, a professora Andréia foi apresentada à compreensão de raça. Esse processo tangenciou mais especificamente, a racialização que, o consciente não consegue comportar organizadamente de maneira imediata. O que, para mim se faz deveras compreensível, por se tratar de uma criança, recebendo informações antes não afirmadas, por isso não confrontadas em sua realidade. Essas lhes foram figuradas enquanto

denúncias e acusações. O acesso a essas informações são processados devagar, e precisavam transbordar, ser assimiladas de alguma maneira. A professora Andréia contou ainda que nesse mesmo dia, junto à sua quietude, adoeceu, teve febre alta. Com o emocional abalado, a opressão sentida reverberou em externalização do adoecimento de seu pequeno corpo infantil.

As aproximações iniciais das participantes de pesquisa no que diz respeito à sua identificação com a negritude, de acordo com o exposto, não ocorreram no seio familiar ou, de forma didática. Se identificam como negras, se veem como negras, analisam suas famílias como negras, mas suas trajetórias confluem-se totalmente nesse campo, tendo em vista que a temática não foi pontuada em casa; ou com os relacionamentos proporcionados pelas dinâmicas de seus lares. Então, pode-se dizer que, a identidade negra das professoras converge, por terem tido um princípio, em espaços extra contexto familiar, divergindo assim, por exemplo da minha realidade de identificação que fora problematizada primeiramente em família.

No tocante à compreensão da negritude alinhada ao pressuposto de gênero mais a categoria raça, Marisa Sampaio percebe o cenário societário, que avalia as mulheres negras impondo-as no lugar de subalternização e subjugação, compreendendo que

> [...] as mulheres negras são a escória do mundo, a base da pirâmide. Eu, claro, e você está me entrevistando por isso, sou uma exceção dessa estatística. Mas, eu sou uma exceção em lugares conhecidos, em lugares desconhecidos eu sou uma mulher negra como outra qualquer. E, vou ser tratada como uma mulher negra. Embora a minha aparência de classe já me dê um pouquinho de diferença, no tratamento em alguns lugares, de relação com as instituições, os serviços, e as pessoas[...] sendo mulher a gente sabe que enfrenta uma série de limites, dificuldades e medos, ao longo da vida. E sendo mulher negra, eu acho que esses limites, dificuldades e medos são potencializados, as dificuldades são maiores e os enfrentamentos são mais necessários (*Marisa Sampaio*, 2022).

Ao evidenciar as mulheres negras como a base da pirâmide, é possível chamar para diálogo, Françoise Vergês, que em seu livro “Feminismo decolonial” (2020), provoca o leitor a refletir sobre o funcionamento das instituições, pelo aprofundamento na reflexão acerca de quem factualmente as mantém funcionando, sobre quem chega no espaço institucional primeiro, deixando-o limpo e, portanto, higienicamente habitável, apto para encontros e reuniões. Os serviços gerais são em maioria realizado por mulheres negras e não brancas. Aponto essa parte do livro de Vergés, pois, a importância do trabalho de serviços gerais relacionados à limpeza são invisibilizados, justamente por serem realizados na maioria das vezes por mulheres racializadas mal remuneradas.

E, Marisa Sampaio afirma que, sua ascensão no mundo acadêmico enquanto docente negra no contexto universitário, a permitiu ascender socialmente, portanto financeiramente, fazendo com que ao andar por lugares em que sua condição social é conhecida, ela pode vir a conseguir se esquivar ainda que minimamente, do racismo. Mas, caso saia de um contexto que a reconheça nesse status, ser negra se sobressaíra junto a todos os estereótipos que essa condição possa abarcar. Cabe o destaque ainda que a "esquiva" mencionada é apenas uma possibilidade, e o racismo nesse contexto, não deixa de existir, mas pode ter sua forma de projeção alterada, à medida em que por exemplo, pode deixar de ser um racismo do tipo direto, para um racismo velado.

Assim, em espaços de reconhecimento a professora, pode não ser confundida como pertencente à subalternidade atribuída às profissões consideradas menores e subalternas, como a das mulheres negras que trabalham com serviços gerais, na manutenção dos espaços institucionais e garantem seu funcionamento. As problemáticas que atravessam mulheres negras são tão múltiplas e complexas quanto diversas, essa realidade pode ser observada na seguinte fala da professora Luciane Garcia (2022), quando ao falar das peculiaridades de ser mulher negra afirmou

> [...] existe assim uma concepção de mulher negra, (dela ser retratada) como um objeto sexual, como não sei (expressar, mas) é diferente sim. A gente precisa mostrar […]a gente precisa se mostrar "igual" aos outros, (que somos) capazes das mesmas (coisas) [...]. Eu acho que é mais difícil ser mulher negra. Ser mulher (negra) se conhecer, se sentir enquanto essa questão do sensível já é difícil, agora, ser mulher negra demanda uma fortaleza na sensibilidade.

A narrativa acima proferida pela professora Luciane Garcia, aponta uma discussão relevante e persistente dentro do estereótipo de identidade da mulher negra analisada por uma perspectiva eurocentrada, preconceituosa e torpe. A objetificação da mulher negra brasileira pode ser atribuída ao turismo sexual, a hipersexualização de seus corpos, a visão da mulher negra, avaliada pela branquitude e sociedade como "fácil", "lasciva" e até mesmo de sedenta por sexo "por natureza". Essa imagem vincula-se a colonialidade, ao pensamento colonial que opera a leitura da realidade social em que a mulher negra deve estar no lugar de servir, inclusive enquanto objeto de desejo sexual.

Além disso, Luciane propicia a discussão do enfrentamento diário de que mulheres negras no contexto acadêmico, têm que se mostrarem sempre mais eficientes e produtivas que os outros, para serem reconhecida como "iguais" aos brancos, ainda que estes sejam medíocres em seus ofícios ou que nós tenhamos aptidões e habilidades mais desenvolvidas. Pois, no "mundo branco" eurocentrado, as imagens de controle, e o

racismo “científico” nos apresentaram como incapazes intelectualmente. Temos assim que provar constantemente que estar no espaço acadêmico – por exemplo – é proveniente de uma conduta indefectível, que deve beirar limiar da perfeição, para sermos minimamente reconhecidas. Ainda nesse contexto, podemos refletir diante das situações em que nos é dado algum tipo de reconhecimento em nossos trabalhos, somos colocadas como “negras inteligentes”, bem como quando vão “elogiar” nossas belezas “exóticas”, nos chamam de “negras bonitas”.

Ser mulher negra é não poder errar: é não poder estar no lugar de fragilidade sem ser julgada e apontada por isso. É ser chamada de “guerreira e/ou forte” quando enfrentamos situações de aflição ou doença, e não temos outra opção a não ser seguir na/com dor e resistir às opressões sistêmicas e estruturais impostas. Dessa maneira, a fala da professora Luciane permite problematizar que ser mulher negra é ter de estar atenta a todas essas nuances, na premissa de ser forte ou apresentar-se como forte, independentemente dos problemas, empecilhos e desafios que tenhamos de enfrentar.

Andréia Quintanilha (2022), ao pensar sobre as questões que envolve ser mulher negra dissera

> [...] o tratamento é bastante opressor, desigual. Mas, mais acentuado ainda quando se trata da mulher negra. Então, eu acho que com certeza, tem diferença na minha perspectiva [...] é por uma questão mesmo da verdade factual dos fatos, e os dados empíricos comprovarem a discriminação. A diferença salarial, a diferença de postos de poder que a mulher ocupa, a mulher negra ocupa [...] tem uma certa expectativa de que a mulher esteja ali para servir, numa posição de subserviência, quando se trata das relações a mulher negra ela tem que ser mais humilde na sua forma de comportamento, na posição de subserviência, humildade, submissão. Com relação ao homem, ela tem que estar para servir, como alguém que está ali para servir o homem, na hora que ele bem quiser e entender [...] é esperado de uma mulher preta, um tipo de comportamento.

A conjecturação presente na fala da professora Andréia mostra uma compreensão analítica ligada a uma racionalidade histórica, vinculada ao pensamento de Hannah Arendt (1961)[71], acerca da verdade factual, em que considera pontos inteligíveis de afirmação comprovada da verdade. Menciona a questão dos dados, das estatísticas que demonstram que a mulher negra é subalternizada na esfera social e que, quando ela se afasta do lugar de submissão esperado, ou desejado por quem com ela se relaciona, causa espanto. A apropriação por exemplo de epistemes e articulação dessa com boa oratória e

[71] De acordo com Hannah Arendt, “A verdade factual [...] relaciona-se sempre com outras pessoas: ela diz respeito a eventos e circunstâncias nas quais muitos são envolvidos; é estabelecida por testemunhas e depende de comprovação; existe apenas na medida em que se fala sobre ela, mesmo quando ocorre no domínio da intimidade. É política por natureza. (ARENDT, 2016, p. 225).

disposição ao diálogo, a partir de temas como os que aqui se apresentam é motivo de admiração, é visto como algo extraordinário, matriz de superação. Quando na realidade, para as mulheres negras que estão nesse lugar, é apenas algo comum ao seu dia a dia.

Assim, as proposições dispostas no presente capítulo evidenciaram potencialidades analíticas acerca da identidade, junto aos seus diversos meios de aparição em meio a realidade e compreensão de mulheres negras, partindo do que sabem e aprenderam. Esse capítulo mostrou ainda que, a forja da identidade negra em mulheres possui uma gama de variedade diversa, que pode ser dolorosa, principalmente quando não se tem acesso à problematizações como as constituídas nesse espaço de pesquisa.

Portanto, ser negra requer uma “fortaleza na sensibilidade”, como apontara Luciane Terra pois, é necessário insurgir em meio a dúvidas de si e de quem se é. Num mundo racista que opera contra a nossa existência, que quer nos sufocar e silenciar com suas violências. Assim é preciso compreender o terreno em que pisamos, de maneira a perceber os detalhes das relações dadas em nosso entorno, para não perpetuar estigmas e afrontar as subalternizações que nos são impugnadas de forma consciente ou inconsciente, através do ato de resistirmos em suas infinitas possibilidades.

Capítulo II

“Na minha terra, quem faz café é mulher e preta”: quando as máscaras caem e o racismo “pulsa” no cotidiano

[...] ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar
(Nelson Mandela, 1995).

2.1 Racismo(s) nossos de cada dia: opressões consuetas

Racismos, plural. Pois assim os são. Muitos, diversos. Violências micro/macro diretas e/ou simbólicas[72]. Manifestam-se de várias maneiras. Diversas também são, as máscaras[73] e "justificativas" para cometer o crime[74]. Na branquitude[75] e para a branquitude, os argumentos de seus indivíduos encontram-se prontos caso o cometam, de forma a poderem se "esquivar" de serem racistas em prática, de terem de assumir publicamente que o são. Mas, a branquitude garante proteção para os seus, sem precisarem necessariamente ter de pagar a conta de serem "taxados" como racistas. A multa, caso alguém seja preso em flagrante por racismo, uma pechincha, nada que um pouco mais de um salário-mínimo brasileiro[76] não resolva.

O trauma e a dor de quem sofre/sofreu racismo deixa marcas, cicatrizes somadas, amontoadas e multiplicadas pela recorrência que ocorrem em suas trajetórias de vida. A pena da vítima é longa, podendo ser perpétua. A dos racistas é branda, afagável. A ação, compreensivelmente calorosa no seio da branquitude e seus cúmplices. A penalidade pode não durar uma noite, não chega nem a doer ao bolso. Às vezes, pode até doer momentaneamente ser apontado como racista pela repercussão que um caso pode vir a ter. Mas, também pela repercussão, pode dar orgulho e mostrar a força da branquitude prevalecendo e se perpetuando quando nada além do trauma à vítima, acontece.

No chão brasileiro, a vergonha não está em ser racista, mas em ser descoberto enquanto um, sob outras lentes além da própria. No Brasil, há escolhas para os racistas, eles podem inclusive se admitirem racistas, sem danos, ou afirmarem serem "racistas em desconstrução"[77]. Pois, quando o fazem factualmente, também há quem os acolham, protejam e defendam. À vítima, na maioria das vezes nem um, nem outro. Calados já

---

[72] Ao fazer o uso do termo violência simbólica, me aproximo da compreensão de Pierre Bourdieu (1996): "A violência simbólica é uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita daqueles que a sofrem e […] frequentemente, daqueles que a exercem na medida em que uns e outros são inconscientes de a exercer ou a sofrer".

[73] Apesar de trazer o termo "máscara" como metáfora, para dissimulação, ou a ação de cobrir/descobrir superfícies, também me refiro ao termo nos moldes do uso de Grada Kilomba em *Memórias de Plantação* (2019), na obra, a autora cunha a máscara, a partir da perspectiva do silenciamento, fazendo um resgate sobre a máscara de tortura usada pelo colonialismo para que os escravizados não pudessem falar.

[74] Racismo e injúria racial são crimes previstos na lei brasileira.

[75] Branquitude lugar de privilégios de pessoas lidas socialmente como brancas, o termo será aprofundado conceitualmente ao longo do capítulo, na seção 2.

[76] O salário-mínimo brasileiro no ano de 2023, encontra-se fixado em mil, trezentos e vinte reais (R$1.320,00 reais, moeda brasileira).

[77] Alusão à frase slogan da campanha de mesmo nome, lançada por um humorista brasileiro, informações disponíveis em: https://noticiapreta.com.br/fabio-porchat-e-outros-famosos-lancam-campanha-sou-um-racista-em-desconstrucao/, Acesso em: 10 ago. 2023.

estamos errados/as, em nossa condição não podemos ser lidos/as como vítimas, mas vitimistas. Para nós, cabe a humilhação sentida e passada, se curar sozinha.

Racista? Nos moldes percebidos nos cotidianos brasileiros através de noticiários[78], pode ser um xingamento, uma agressão, ofensa aos compactuantes da branquitude acrítica, um "mal-entendido". Afinal, o Brasil é um país racista, sem racistas[79]. A falta da compreensão dessa contradição, seja enquanto indivíduo ou povo, demonstra uma ambivalência, fragilidade e dificuldade proeminentes na leitura de si, e da História. Aponta para compreensões incongruentes que permitem a difusão dissimulada do racismo, criando e assentindo cenários conspícuos em que se vê continuamente o uso de expressões ignorantes, em que o cunho racista delas é permissivamente aceito.

As situações filmadas ou testemunhadas, com a ascensão das redes sociais numa realidade em que a sociedade têm celulares a postos nas mãos, são seguidas de um pedido de desculpas também filmado e divulgado nas redes. Quando as desculpas oficiais e públicas não ocorrem, o diagnóstico – ainda que não apresentado em documento – de transtornos psicológicos vira objeto comum de justificativa. Afinal, só sendo "maluco", para se deixar ser filmado durante uma ação criminosa, como o racismo.

A branquitude não permite que seus integrantes tenham seus privilégios retirados. Ser acusado de racismo não é opção, ser preso por essa acusação menos ainda, para os/as racistas há a premissa de se esconderem atrás de falas, tais como: "Não sou racista, minha mãe é negra"; "Não sou racista, meu marido/esposa é negro/a"; "Não sou racista, apenas usei uma expressão infeliz"; "Não sou racista, tenho até amigo/as negras", "Não sou racista, meu cachorro é preto"; "Não sou racista, só não namoro negros/as, por questão de gosto"; "Não sou racista, minha empregada é negra"; "Você é negro, mas é do bem"; "Você é negro, mas se esforçou e estudou";" " Você me denegriu", "Não sou racista, mas…".

"Eu queria até ser da sua cor"; "Eu queria até ter os cabelos estilosos/exóticos que nem os seus", "Se eu fosse negra/o eu não ligaria para o racismo, eu iria me amar"; "Amanhã é dia de branco"; "Isso parece serviço de preto", "Eu tenho um pé na cozinha"; "Parece que foi feito nas coxas"; "Cabelo ruim, bombril, duro"; "Samba do crioulo

---

[79] Pesquisas e estudos realizados no Brasil indicam que brasileiras compreendem que o Brasil é racista, mas não se consideram como tais, a exemplo do livro "Racismo sem racistas" (2020) de Eduardo Bonilla-Silva; o artigo "Racismo à brasileira ou racismo sem racistas (2009)" de Angêla Figueiredo e Ramon Grosfoguel.

doido"; "Sua beleza é exótica"; "Não sou tuas nega"; "Dar com pau"; "Você está denegrindo minha imagem", "Mercado negro, magia negra, ovelha negra, lista negra; "Tenho inveja branca de você"; "Não sou piniqueira"; "Estou pinicando hoje".

Racistas são, todas as expressões acima destacadas, bem como, quem as usa, conscientemente ou não. As duas últimas escutei inúmeras vezes entre pessoas no Rio Grande do Norte, já as tendo reproduzido. Abandonei-as prontamente, ao saber e compreender do que se tratavam e quais eram suas origens. Os racismos nossos de cada dia, são aqueles que ouvimos, sentimos e nos são lançados por via de olhares e comportamentos. Estão nas conversas, nos pequenos detalhes, nas impressões, percepções. Nas críticas, nos julgamentos e até mesmo nos "elogios".

Ser mulher e negra são categorias indissociáveis, em que se somam opressões. Racismo e machismo podem caminhar tranquilamente de mãos dadas nessa realidade. Junto à classe também, tornando as categorias em questão, interseccionais. Patrícia Hill Collins (2021, p. 15) explica a interseccionalidade como uma ferramenta que

> investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana […] a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas.

Assim, a interseccionalidade perpassa a compreensão e modo de pensar postuladas nesse trabalho, auxiliando a compreensão por exemplo de que, na diversidade dos racismos, existem àqueles que são direcionados às mulheres negras. "Na minha terra, quem faz café é mulher e preta", expressão que dá nome ao presente capítulo, arremata e exemplifica esse direcionamento, a frase em questão foi dita por um colega de trabalho a uma das participantes da pesquisa.

Dessa maneira, alguns dos atravessamentos dos racismos vividos pelas professoras Andréia Quintanilha, Luciane Garcia e Marisa Sampaio em suas trajetórias de vida, bem como na minha, serão partilhados e discutidos nesse capítulo, a partir do próximo tópico, episódios de racismos cotidianos e branquitude.

No entanto, sendo o racismo complexo, e o do tipo brasileiro carregado de dimensões e contornos próprios, por isso "à brasileira", o problematizarei teoricamente junto aos exemplos trazidos nos relatos partilhados e junto às epistemologias dispostas que me ajudaram a construir os diálogos e problematizações registrados nesses escritos.

2.2 O racismo à brasileira tem história e marcas próprias: diálogos e discussões

> A nobreza da corte é de Ébano. Tem o mesmo sangue que o seu. Ergue o punho, exige igualdade. Traz de volta o que a história escondeu. Foi-se o açoite, a chibata sucumbiu. Mas você não reconhece o que o negro construiu. Foi-se ao açoite, a chibata sucumbiu. E o meu povo ainda chora pelas balas de fuzil. Quem é sempre revistado é refém da acusação. O racismo mascarado pela falsa abolição (VELLOSO et all., 2021).

"O racismo mascarado pela falsa abolição". Este e os demais versos da canção em epígrafe foram proferidos em forma de canto, cultura e resistência no carnaval brasileiro ocorrido no sambódromo da capital do estado Rio de Janeiro no ano de 2022. Samba enredo do Grêmio Recreativo Escola de Samba Beija-Flor de Nilópolis, ou "Beija-flor", como é conhecida popularmente, a agremiação lançou na avenida, a música intitulada "Empretecer o pensamento, é ouvir a Beija-Flor". Expressando em forma de arte e rimas o mito da democracia racial, tal como é, um mito. Porém, vivo no imaginário social brasileiro.

Falar da resistência do povo negro, do silenciamento da História e a invenção de outra, instituída para esconder acontecimentos históricos com o intuito de tirar a relevância da população negra, enquanto protagonista. E, com isso continuar no pós-abolição sua subjugação enquanto cidadãos de segunda classe, ou subcidadãos. A canção traz ainda a problemática dura e complexa de um cenário real em que pessoas negras no Brasil morrem todos os dias, apenas por serem negras[80]. A consciência de si apresentada na música, em que pessoas negras se reconhecem como tais, além do espelho, portanto em corpo e História e canto, ainda é exceção, bem como enegrecer o pensamento também o é.

Nós, pessoas negras brasileiras vivemos em um país em que os muros assim como as pessoas que fazem as instituições de poder, são em sua maioria brancos. Em cargos de decisão, essa realidade se faz quase totalitária. Os agentes históricos, os chamados clássicos e cânones intelectuais, a cultura, a estética, os modelos e exemplos ligados a qualidade, excelência são vinculados ao oposto do ainda posto como advindo do povo negro. Os heróis ficcionais, as mocinhas e mocinhos do mundo cinematográfico, ou romances literários, até bem pouco tempo eram representados quase exclusivamente por

[80] Negros são 82% dos mortos pela polícia, de acordo com as Secretarias de Segurança Pública dos Estados e com o IBGE (2022); a pesquisa intitulada "Violência armada e racismo" do *Instituto Sou da Paz* trouxe em seus resultados a evidência de que, dos 30 mil homicídios violentos com armas, no ano de 2019, 78% foram contra pessoas negras.

pessoas brancas, ao mesmo passo em que personagens reais, negras da História tiveram sua negritude ocultada, branqueada e interpretadas também por pessoas brancas[81]. Essa realidade unida ao fato de que a escola até os dias atuais, habitualmente nos ensina a História do Brasil desvinculada da História Afro-brasileira, faz com que tenhamos uma formação fragmentada sobre nós e sobre nossa ancestralidade, abrindo caminho para nossa identificação e identidade negra, ser um processo doloroso concebido via racismo.

O racismo por sua vez, dado às suas formas de apresentação serem por vezes situadas apenas no plano do preconceito individual, portanto ligado aos indivíduos por ignorância, ou medo, faz com que a compreensão sobre essa mácula da branquitude seja bem como a História afro-brasileira, dada por "meias-verdades", fatos desconexos, senso comum, impressões e "achismos". De acordo com a intelectual Nilma Lino Gomes (2005), o racismo brasileiro é tipicamente atípico no que concerne uma possível comparação de como aparece em nossa realidade social, e em outros lugares, como situado abaixo

> [...] vivemos no Brasil um racismo ambíguo, o qual se apresenta muito diferente de outros contextos, onde esse fenómeno também acontece. O racismo no Brasil é alicerçado numa constante contradição. A sociedade brasileira sempre negou insistentemente a existência do racismo e do preconceito racial, mas, no entanto, as pesquisas atestam que no cotidiano, nas relações de género, no mercado de trabalho, na educação básica, e na universidade os negros ainda são discriminados e vivem uma situação de profunda desigualdade racial quando comparados com outros seguimentos étnico-raciais do país (GOMES, 2005 p. 46).

Além de falar da diferença do racismo brasileiro, Gomes (2005), na citação acima, fala das contradições que envolvem sua estruturação. A defesa do mito da democracia racial, pelos que foram chamados intérpretes do Brasil foi difusa, reverberando na negação da realidade racista a que estamos imersos/as. Apesar da negação à essa característica da formação societária brasileira, pesquisas sérias há muito tempo vem sendo desenvolvidas, realizadas e comprovam que o racismo brasileiro não só existe, mas reflete nas relações dos indivíduos e da sociedade. Sejam estas relações de gênero, de trabalho, de ensino, na educação básica ou superior, o racismo atinge as pessoas negras, na forma como são tratadas e em suas condições de classe.

Desse modo, viver nesse cenário de ambivalências acarreta muitas vezes para nós negros/as, termos que compreender o racismo, a partir da vivência. De compreendê-lo,

[81] A exemplo de Machado de Assis; Maria Firmina dos Reis; Lima Barreto, Chiquinha Gonzaga e outros/as.

sentindo-o diretamente na pele, tocando o âmago de uma forma sensível e cruel. Assim, doendo a carne, com a mente e espírito fragilizados, vamos construindo compreensões e leituras pela experiência, no caso das interlocutoras da pesquisa, como situado no capítulo anterior, suas construções identitárias da/na negritude, não foram ensinadas em casa, logo suas compreensões sobre o racismo também; advieram do cotidiano, de suas trajetórias fora do seio familiar.

Assim, tendo em vista que não tiveram acesso ao letramento racial, ou a construções do Movimento Negro Educador na educação familiar ou em outro espaço, penso ser fundamental compreender a forma como veem o racismo e o que pensam sobre, antes de aprofundar as discussões das apresentações do racismo aos moldes ambivalentes e contraditórios constituídos na realidade brasileira, através de suas experiências. Dado essas contradições, entender o que pensam, como formulam seus discursos acerca do racismo, se faz essencial para articular as próximas discussões. Nesse sentido, de acordo com Luciane Garcia, o racismo para ela

> [...] é "doença". É "doença", a gente precisa trabalhar esses pensamentos. Esses sentimentos muitas vezes a gente percebe que está em nós. A gente reproduz e isso faz muito mal. Então para mim, *o racismo ele tem a ver com dor, tem a ver com exclusão e tem classe social*. E que a "briga", ela não é só pelo racismo, é contra a pobreza também. Uma coisa está muito ligada a outra (*Luciane Garcia*, 2021, grifos meus).

Ao tratar o racismo primeiramente como "doença", Luciane Garcia indica o uso de uma metáfora recorrentemente usada para classificá-lo. Essa recorrência não se dá por acaso, considerando que doença em seus possíveis sentidos figurados, pode ser sinônimo de vício, mania ou até mesmo obsessão. Enquanto substantivo, se pode caracterizá-la como um estado, ou condição em que, um indivíduo pode apresentar alterações e/ou disfunções físicas ou mentais. Doença também pode ser referência a algo ruim, um mau que, causa mal-estar. Todas as possibilidades de uso do termo encaixam-se em suas interpretações quanto às suas formas de apresentação no cotidiano brasileiro.

Susan Sontag (1984, p. 4), define doença como sendo

> […] o lado sombrio da vida, uma espécie de cidadania mais onerosa. Todas as pessoas vivas têm dupla cidadania, uma no reino da saúde e outra no reino da doença. Embora todos prefiram usar somente o bom passaporte, mais cedo ou mais tarde cada um de nós será obrigado, pelo menos por um curto período, a identificar-se como cidadão do outro país.

Em relação ao racismo, a definição de Sontag, no primeiro período da citação acima pode ser aproximada à realidade das trajetórias de vida de suas vítimas, mas quanto

a via da duplicidade cidadã dividida entre saúde e doença, ao tratar de racismo na realidade brasileira, a via da doença sobrepõe-se a via da saúde. Os passaportes de preferência condizem com a via sobreposta, a predileção está no uso do "passaporte ruim": ser racista; embora os brasileiros afirmem fazer apenas o uso do "bom passaporte", que no caso do racismo seria o antirracismo, e/ou a sua não naturalização e a não (re)produção. E, quanto a obrigatoriedade, devido à inevitabilidade dos indivíduos não conseguirem se manter perpetuamente saudáveis, precisariam então esses, se identificarem ora como doentes e ora como sadios. Na realidade brasileira, ao tratar de racismo essa transitoriedade ainda não seria possível, devido à falta de consciência racial.

Mas, para além dessa imbricação do uso metafórico do termo doença na fala da professora Luciane ao tratar de racismo, pensando-a junto a citação de Susan Sontag (1984), é importante evidenciar que para a última, em sua a obra "A Doença como metáfora", a autora na verdade faz uma crítica ao uso de doença como metáfora, tendo em vista que as aproximações estabelecidas criam uma ideia de sentido místico, ligado a maldição. Nesse sentido, a relação do racismo a doença embora compreensível, exalta uma parcela da formação de nosso imaginário social, que pode colocá-lo como algo indecifrável, difícil ou, "impossível" de combater.

De acordo com Sílvio Almeida, a metáfora é o único modo possível de relacionar racismo a doença, pois "[...] se configura estrutura, não deve ser concebido ou associado a uma patologia" (ALMEIDA, 2020, p. 128–132). Para combater doenças, estudam-se soluções farmacológicas e possíveis curas. Para combater projetos, como o racismo, é preciso pensar, dialogar, (des)construir, realizar e conduzir novos projetos dentro de uma unidade social e consciência coletiva, de forma que essa estrutura provoque movimentação e mudanças no campo político, econômico, cultural, educacional e, por conseguinte, nas práticas culturais e relações sociais.

Ainda sobre a fala de Luciane Garcia, ela também falou sobre o racismo constituir "pensamentos" e "sentimentos", que estão presentes em "nós", esses componentes intrínsecos ao nosso imaginário, formam nossa sociedade, valores e cultura. Dessa maneira, a professora coloca que o racismo, em nossa conjuntura – a brasileira – faz parte do coletivo societário. A intelectual traz a problemática da reprodução, observando que a reprodução cria uma atmosfera social insalubre, retomando a ideia de doença por ela postulada inicialmente. Antes de concluir o pensamento sobre o que é o racismo, a professora afirmou ainda que esse envolve preterimento e classismo, entendendo que o combate ao racismo é também um combate à pobreza.

Ademais, antes de falar do sentido de exclusão, a docente associou o racismo a "dor", uma dor por ela (re)conhecida. As conjecturas que fez, mostram a compreensão da opressão sentida pelo povo negro por duas vias, pelo próprio racismo. Cor da pele, características físicas ligadas a compreensão de traço negroides, portanto opressão às pessoas somente por serem negras e, considerando que são as que ocupam em maioria, os lugares mais baixos na hierarquia de classe social, são ainda mais oprimidas. Em seu discurso, Luciane Garcia viu o racismo então, como uma opressão dupla.

Já a professora Marisa Sampaio, avaliou o racismo também sob o olhar das relações de classe, dando ênfase à compreensão de que o racismo é indissociavelmente ligado ao capitalismo, como podemos ver abaixo, pois para ela o racismo

> […] é uma invenção [...] um conceito inventado de raça para justificar a exploração de uma determinada população. E que, com o racismo essa exploração é justificada nos seus mais mínimos detalhes. Desde desterrar essas pessoas do seu lugar de origem, do seu território, das suas famílias, até explorá-las ao máximo inimaginável; desprezá-las das maneiras mais vis possíveis, mais violenta possível [...] para mim, o racismo é uma forma de relação. Essa mesma forma de relação [...] faz parte construtiva das nossas relações todas, do que nós somos hoje, que é o racismo estrutural. Usado para justificar e perpetuar relações de violência, agressão; de desprezo, exploração, subjugação (*Marisa Sampaio, 2021*).

Ademais, o viu como um sistema sofisticado, arquitetado em minúcias. Ligou-o à História, retratando resumidamente o tráfico transatlântico de pessoas negras e o caráter violento que o racismo possui. Outro aspecto marcadamente presente em sua fala se deu, a partir do estabelecimento do racismo enquanto uma forma de relacionamento; do mesmo se constituir por meio das relações sociais, sendo assim, a base de fundamento dessas relações. Por isso, está na estrutura dos relacionamentos dispostos no âmbito societário, fazendo com que essa realidade reverbere no que atualmente se entende como racismo estrutural.

O racismo analisado do ponto de vista estrutural, o compreende como processo histórico, econômico e como processo político. Do ponto de vista Histórico, liga-se principalmente ao colonialismo. Econômico, por se tratar da exploração de pessoas negras, pensada para fins econômicos. Primeiramente através da escravização, após o período escravagista, o Estado organizou essa exploração a medida em que nada fez para integrar o povo negro à sociedade brasileira. Ao contrário, mediou pela via de leis a perpetuação da exploração, impedindo-os de terem acesso aos direitos civis; colocou-os literalmente à margem – espacialmente também – ; sem acesso à Educação, propriedade,

e/ou empregos. A população negra ficou a própria sorte. Consequentemente, somos os/as mais pobres, os/as menos escolarizados, e por isso também, os/as mais subempregados, mal remunerados e desvalidos. Explora-se os/as negros/as, somos colocados propositalmente na base, sustentamos a economia e organização da branquitude, para que então eles/as assim, possam ser e se orgulharem como brancos/as de sua meritocracia e do fato de não serem negros/as.

Politicamente, por possuir desenho sistêmico, o racismo tem poder de influência, significando que pode ditar os modos de organização da sociedade, dessa forma, precisa, necessariamente do/de poder e incentivo político, para o sistema discriminatório que o conduz possa de fato ser operacionalizado por meio das instituições.

Também pelo viés histórico, já que é estruturado, consolidou-se através de construções, a depender do contexto e das transformações sociais considerando tempo, espaço e lugar por exemplo. Por isso, apresenta variações, considerando cada realidade em que se apresenta (ALMEIDA, 2020). Assim, o racismo ainda que parta de um mesmo lugar, o ódio às negras e negros, é expresso de modo diversificado, por meio de violências simbólicas ou diretas.

Nesse ínterim, a professora Marisa Sampaio formulou seu pensamento sobre o racismo assim como a professora Luciane Garcia, de uma maneira fortemente conectada à ótica de classe, mas suas ideias, estão de uma maneira muito próxima, ligadas às compreensões dialogadas por Sílvio Almeida, em sua obra intitulada “Racismo Estrutural (2020)”. Neste texto, o autor desdobra-se sobre o que chama de teoria social do racismo compreendendo que esse é sempre estrutural, sendo assim “[...] um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade” (ALMEIDA, 2020, p. 20-21).

Quanto a professora Andréia Quintanilha, a docente trouxe a compreensão no que diz respeito ao racismo, a partir de aspectos que o tangenciam também sobre uma forma de relação. Uma relação entre opressor e oprimido, em que o primeiro se vê dentro de sua vontade de verdade, enquanto ser superior por “direito”, e essa prerrogativa de direito o faz ter a certeza de que a opressão que institui é legitima. A fala da professora, acerca do racismo, pode ser vista logo abaixo, quando diz que

> [...] tenho me apoiado em Jessé Souza para compreender o racismo e penso que para pensar o racismo temos de ter em mente “três coisas”: que toda forma de racismo implica a “oposição humano e superior x desumano e inferior”, seja quando se trata de raça, classe, gênero ou cultura de uma sociedade. Quem oprime, seja por causa da raça, da classe, do gênero ou cultura ocupa o polo superior e se sente autorizado a exercer o domínio. Assim, “o oprimido precisa acreditar, parcial ou integralmente que sua opressão é merecida e exercida por

> boas razões". Em outras palavras, o racismo procura "convencer o inferiorizado de sua própria inferioridade". Portanto, o racismo entendido nessa perspectiva é um "fenômeno múltiplo e universal" que não se resume a racismo de raça. Racismo, aprendi com Jessé Souza, precisa ser compreendido para além do racismo de raça (*Andréia Quintanilha*, 2022).

Destacando a relação entre opressor e oprimido, Andréia Quintanilha teceu suas considerações sobre o racismo embasada em Jessé Souza. No segundo destaque realçado, pelas aspas, fala do papel que o opressor racista deseja impor sobre suas vítimas; uma relação recíproca, em que a pessoa negra seja oprimida a tal ponto em que não só aceite a opressão, mas se considere merecedor dela. Essa compreensão para além do "racismo de raça" trazido pela docente, me faz pensar numa possível realidade fundamentalista, baseada em preceitos "cristãos", por exemplo.

Nesse sentido, o indivíduo merecedor do céu é aquele que aceita suas provações com resignação – é preciso lembrar que não por acaso, a igreja católica e o cristianismo serviram por meio da "evangelização" às demandas coloniais – assim, os preceitos mitológicos cristãos tendo por base a doutrina da palavra do evangelho bíblico, podem sem precisar dá base complexa ao racismo, "justificá-lo" através do que Kabengele Munanga (2003, p. 8) chama de "primeira origem do racismo", advinda

> [...] do mito bíblico de Noé do qual resulta a primeira classificação, religiosa, da diversidade humana entre os três filhos de Noé, ancestrais das três raças: Jafé (ancestral da raça branca), Sem (ancestral da raça amarela) e Cam (ancestral da raça negra). Segundo o nono capítulo da Gênese, o patriarca Noé, depois de conduzir por muito tempo sua arca nas águas do dilúvio, encontrou finalmente um oásis. Estendeu sua tenda para descansar, com seus três filhos. Depois de tomar algumas taças de vinho, ele se deitara numa posição indecente. Cam, ao encontrar seu pai naquela postura fez, junto aos seus irmãos Jafé e Sem comentários desrespeitosos sobre o pai. Foi assim que Noé, ao ser informado pelos dois filhos descontentes da risada não linzongeira de Cam, amaldiçoou este último, dizendo: seus filhos serão os últimos a ser escravizados pelos filhos de seus irmãos (MUNANGA, 2003, p. 8).

A chamada "primeira origem", além de "justificar" o racismo e sua violência, caso o oprimido também seja cristão, ao aceitar o mito como verdade, o sujeito negro conseguirá aceitar seu sofrimento ao compreender o racismo como "castigo", "vontade divina", em que seu papel é obedecer, suportar e enfrentar de bom grado suas transgressões. Nessa hipótese, o inferiorizado veria a inferiorização que lhe fora imposta, como legitimamente fundamentada no que ele vê como sagrado, o que está escrito no que vê como lei, como norma e ideal de comportamento e moral.

Sobre a imposição da inferioridade dentro da relação de racismo, essa é endossada não apenas pelos discursos depreciativos difusos no imaginário social. A falta de espelho

– representatividade e representação – fora da subalternização para pessoas negras como a negatividade atribuída ao que advém do povo negro, pode provocar em suas comunidades, a normalização das máculas a eles impostas. Como apontado por Luciane Garcia, em um discurso espontâneo por ela proferido em nosso primeiro encontro. Tal discurso pode ser verificado abaixo quando diz que

> [...] essa questão do racismo, eu acho que é muito mais meu, no sentido de me achar inferior, a gente vai introjetando essa questão do racismo [...] muitas vezes, a gente sentiu, muitas vezes! Ouvindo: "É, não brinca com esse neguinho não!". Ou quando você, por você estar numa determinada festa, perguntarem: "- Você é babá de quem?". Porque, eu não poderia estar ali, então aquele grupo não me pertence! Não deveria (poderia) me pertencer. Eu acho que o racismo, nos é introjetado. Então, eu fico me perguntando, por quê? Por que que eu sempre acho que eu não estou à altura? Por que eu sempre acho que (determinadas coisas) não são para mim? (*Luciane Garcia*, 2021).

Através das palavras acima dispostas, é possível imaginar o gosto amargo do racismo sentido e (re)visitado por Luciane Garcia, através de suas memórias, foi possível ainda, para mim enquanto pesquisadora e mulher negra, pousar a mão sobre a culpa sentida; tocar a culpabilização que esse sentimento desperta e remete a ela, me é também familiar. A culpa sentida é proveniente de situações racistas que vivenciara. Visivelmente essa culpa ainda se fez/faz presente em suas expressões faciais e no ato de respirar fundo ao revivê-las. Mesmo que os eventos racistas específicos a esta fala tenham sido experimentados enquanto criança. Sentir o racismo, para ela pode também ser compreendido como algo apenas dela, individualmente.

Para Jorge Larrosa Bondía (2022), a experiência encontra-se no limiar de um percurso específico, em que "o que nos passa" em forma de acontecimentos é capaz de mudar algo em nós, nos movendo. Larrosa chama ainda de sujeito de experiência aquele em que há uma dimensão sensível comportando um objetivo, abrigando sentido, que é "[...] como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos" (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 24).

Nesse sentido, ao tornar-se sujeita de experiência por meio do racismo, Luciane Garcia o vê por vezes, como algo interior que introspectou em si mesma, de maneira própria, individual. Em certa medida, ficou evidente que tomou como verdade, ao menos parcialmente uma "aceitação" e entendimento de que ser negra, era uma condição de inferioridade, pois ao se ressentir, magoar-se ao ouvir ainda enquanto criança coisas

como: “[...] não brinca com aquela neguinha não!”*(GARCIA, 2021)*, deve ser apenas culpa sua, pois ela permitiu sentir-se assim.

Ao expressar as palavras em citação, Luciane Garcia levou sua mão em direção ao colo, apontando para si mesma, dando ênfase ao sentimento externado. A fala dela, remete a uma imersão não apenas em suas memórias, e aos sentimentos que expressou. Essa fala é parte da construção do racismo enquanto estrutura, atrelado ao mito da democracia racial, da colonização das mentes através de História brasileira, vestida de história única como a alertada por Chimamanda Ngozie Adichie (2009), vinculada ao eurocentrismo.

Penso que o indivíduo negro ao ser integrado em uma sociedade culturalmente arraigada ao pensamento colonial, em que a consciência social está sob o domínio da branquitude – seja nas artes, cultura, religião, economia, educação, judiciário, político – como acontece no Brasil, culpar-se por sentir-se mal diante de violações racistas, como ao ser chamada de “neguinha”, em tom de arrogância e desprezo – ou outros adjetivos de cunho racista – não é incoerente. Pois, de acordo com a falácia defendida pelo mito da democracia racial, se no Brasil não há racismo, ser negro então, não te põe, ou ao menos supostamente, não deveria lhe colocar em condições de inferioridade. Isso decerto, pela lógica do mito da igualdade racial, idealizado pela branquitude, é algo que você impõe a si mesmo, é um problema apenas seu, que você precisa lidar. E, a melhor maneira de lidar, com o racismo para pessoas não negras, bastaria apenas que pessoas negras “se amassem”, ou não ligassem para o que eles mesmos – a branquitude – dizem ou fazem quando são explicitamente racistas.

Essa ideia de não existência do racismo, tem a habilidade de tornar o racismo algo esporádico, em eventos que ocorrem de modos pontuais. O racismo pensado fora da construção estrutural que possui, interpela ainda mais violência sobre o sujeito negro. Negros/as tornam-se ainda mais negros/as para a branquitude, pois além de negras/os, em seus discursos, somos pessoas que não se dão valor. Dessa forma, no discurso da branquitude, somos nós mesmos nos diminuímos. Aceitamos o racismo e nos escondemos atrás dele. Assim, pensa a branquitude. Pensa, (re)produz, justifica e nos oprime para comprarmos suas ideias.

Se nos dias atuais, com a vasta literatura que se tem, sobre a refutação factual desse mito – da democracia racial – inventado pela branquitude, é difícil compreender que a culpa da inferiorizarão advinda do racismo faz parte de um projeto societário, como desconstruir essa compreensão mítica sendo educada e criada em tempos de opressão –

como no caso de Luciane Garcia – em que no discurso normativo à época de escola por exemplo, não se falava nem em ditadura, embora se estivesse vivendo em uma? As memórias, bem como as atitudes, bem como a forma de agir e pensar dos indivíduos edifica-se através do tempo, dos lugares e das (trans)formações que os perpassam.

Maurice Halbwachs (2013, p. 30) aponta que "[...] cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva". O autor afirma também que "[...] lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isso acontece porque jamais estamos sós" (HALBWACHS, 2013, p. 30). Assim, as memórias das pessoas, assim como as de Luciane Garcia entrelaçaram-se com tempo e com as relações sociais de cada tempo, com as mentalidades e vivências de sua realidade. As memórias ainda que individuais através de seus vestígios, narram mais do que experiências solitárias, trazem as marcas da comunidade, das pessoas e dos lugares por onde os indivíduos passaram.

Esse peso que a entrevistada pôs sobre si mesma, ao refletir sobre o racismo, ou racismos que viveu, presenciou e sofreu, não é um sentimento incomum entre nós pessoas negras. Como mulher negra, que crescera no Brasil ainda que em outra época me identifiquei com as memórias partilhadas. Pois, já me pus a prova. Já me duvidei, desconfiei que a culpa do racismo também era minha, e por vezes ainda me vejo e me reconheço neste lugar, ao ter de lidar com ele.

Atualmente, não mais com a culpa externada pela professora Luciane, mas com outras culpas, também impugnadas sobre minha subjetividade, advindas da estrutura racista[82] que fundou e forma o Brasil. Culpas das quais este estudo auxilia a libertar-me, através da experiência, na reflexão e análise das narrativas dispostas nas entrevistas dialogadas, no mergulho na epistemologia e no capital cultural que vou/estou adquirindo, me (re)constituindo e (des)construindo.

Isso – referente a culpa –, é construído de tal forma que nos põe em estado de incertezas e incompreensões, por vezes (des)organizante. A experiência nos ensina, mas, o imaginário da sociedade que vivemos também. E, quando a experiência e o imaginário não se confluem, há uma desorganização que reflete em uma desordem. Desordem que

[82] O intelectual Dr. Silvio Almeida, em sua obra "Racismo estrutural" (2020) afirma que o racismo no Brasil é estrutural, ordena as relações sociais e institucionais, portanto são a base da estrutura que alicerça e orienta as práticas da sociedade, esta afirmação bem como outras problematizadas neste livro, fazem parte de nossas compreensões

de acordo com Edgar Morin (2000, p. 200) abriga para os indivíduos construções de cunho objetivo e o subjetivo, em que este último é o cerne "[...] da impredictibilidade ou da relativa indeterminabilidade. A desordem, para o espírito, traduz-se pela incerteza", neste sentido, abarca o acaso, indissociável ao que desequilibra e desordena aquilo que os indivíduos se impõem como ordem, normatividade.

A normatividade que voga na sociedade brasileira, em relação ao racismo ainda é a da incompreensão, do desequilíbrio, do medo de ambos os lados – da negritude e branquitude. Incompreensão de negros/as sobre a raiz do racismo, sobre o que ele foi e é na teoria, de forma que vivê-lo na prática enquanto vítima, ou enquanto (re)produtor, é o que se sabe ou, se conhece. Incompreensão da branquitude sobre o que ele é no campo teórico e na prática quando não se reproduz, ou pensa que não o reproduz.

Do desequilíbrio, na vivência negra, quando se sabe e sente que existe, mas não o compreende como estrutural e não se faz possível enxergar os caminhos para tal compreensão. Desequilíbrio na branquitude – acrítica – ao perceber e entender que o racismo existe, mas ao mesmo tempo negá-lo, e reproduzi-lo, por considerar "natural", "brincadeira", ou no máximo como bullying, algo que acontece às vezes, meio que "sem querer". Ou, compreender que existe, mas não se vê como parte do problema, por não se considerarem racistas.

Do medo, na experiência da negritude, por saber e compreender a existência do racismo, seja pela imersão enquanto vítima, pela noção teórica ou por ambos, mas não querer ser um incômodo para branquitude. Por não desejar ser incomodado, perder uma paz que será rompida ao sair da "zona de conforto", fora do confronto e embate daqueles – brancos e não brancos[83] – que negam o racismo e que não admitem sua construção em forma de violência simbólica. Medo em assumir sua negritude e vivê-la com voz, com ativismo.

O medo, vivido pela branquitude – quando inicia postura crítica – em relação ao racismo, liga-se ao fato de não poder lidar com o racismo na experiência da pele, e não conseguir aproximá-lo de sua realidade, nem por empatia e nem por alteridade. Ao lidar com ele na teoria, reverbera na não compreensão de como agir, e o que fazer com as informações obtidas. Há também o medo do incômodo e o da saída da zona de conforto, junto a sensação, ou certeza de que não o reproduzir é o bastante. E o medo da branquitude

[83] Acredito ser importante considerar e refletir que indivíduos não brancos podem defender a equidade racial, e ainda assim (re)produzir racismo. Outro fato a se pensar sobre o assunto é que a leitura social que fazem de si mesmos, pode se diferenciar da leitura social que possuem na realidade social em que vivem.

consciente, que é o da perda de seus privilégios e de seu lugar social ser “invadido”, e ocupado por nós.

Dessa maneira, no caso da branquitude, há outros medos, principalmente quando se é parte consciente do que ela oferta, e não se deseja deixar de recebe-las, tendo em vista que os privilégios são muitos. Assim, o caminho da experiência acerca do racismo se bifurca, e se desdobra numa normatividade de disputa, que vejo como um campo marcado pelas possíveis incompreensões, que causam o desequilíbrio e o medo nas formas apresentadas.

Destarte, situada as compreensões acerca dos racismos, estabelecidas por meio das falas das professoras participantes da pesquisa, penso que, apesar de não terem obtido formação familiar ou institucional de escolarização, que dialogasse sobre raça e racismo, ou ainda que em seus cotidianos o tema não seja objeto de estudo de suas pesquisas, há em seus discursos uma categoria de análise comum em torno do racismo: a opressão.

Cada uma a seu modo, com suas constituições e construções formativas e subjetivas, compreende o racismo como exclusão, subjugação e inferiorização. Além dessa assertiva, os discursos das professoras Marisa Sampaio e Luciane Terra evidenciam uma análise operada pelo entendimento da esfera social como um terreno de disputa de classes, em que o racismo atravessa esse campo de disputas. A questão relativa ao gênero apesar de ter aparecido na explicação de sua compreensão do racismo, a professora Andréia Quintanilha não a cita como uma opressão a ser somada, sua fala o gênero aparece na perspectiva de exemplo de operação opressora; de instrumento de opressão.

Como fora dito, anteriormente, as famílias de Andréia Quintanilha, Luciane Garcia e Marisa Sampaio não realizaram durante sua formação familiar, qualquer conversação que as pudessem preparar para lidarem com o racismo. Dessa maneira, a temática das relações étnico-raciais não foi tema de debate ou orientação, casos de racismos se/quando experienciados por seus pais ou família não foram divididos, ou talvez se/quando sofridos não tenham sido identificados, ou se foram notados, pela própria opressão sentida, preferiram ignorá-los.

Reforço esse cruzamento de informações em comum das professoras, devido às três terem nascido e crescido em anos bem próximos, sendo pertencentes a mesma geração de meus pais, também nascidos na década de 1960. Ambos também negros, diálogos sobre negritude também não estiveram na mira dos assuntos discutidos em família, ou em outros núcleos de convivência. Estando essa geração sob a égide dos anos de chumbo, da Ditadura Civil-Militar, foi assim imersa a um engessamento de conteúdos

escolares, numa realidade em que a autonomia dos professores e das professoras em sala de aula era proibida. Nesse contexto de realidade, compreender a História do Brasil fora da configuração dada pelo eurocentrismo era raro, podendo os/as professores/as serem considerados agitadores subversivos e serem alvo de perseguição e morte, pelo Governo.

Paralelo a isso, pertencendo a uma geração diferente, em meu caso, minha compreensão sobre o racismo se deu primeiramente em família, através de exemplos de experiência, vividos por meus pais; pela vivência enquanto vítima e posteriormente pelo mergulho na teoria para construção dessa pesquisa. O que quero dizer com isso é que, mesmo tendo diferenciações nas minhas (des)construções sobre o racismo na realidade brasileira, no que diz respeito ao aprendizado em instituições de Ensino, mesmo tendo sido escolarizada após o processo de redemocratização do Brasil, não fui apresentada a uma História do Brasil que considerasse e valorizasse a História e Cultura Afro-brasileira.

Então nesse aspecto, a formação escolar das professoras, bem como a minha não incentivou que tivéssemos em nossas trajetórias de vida, uma organização de consciência racial consolidada sem parâmetros que fujam de sua constituição enquanto processo. Entendo ainda, que há um outro ponto a ser observado especificamente na trajetória de vida das professoras que é o fato do “status” de docentes universitárias, as colocarem em um status social de exceção, em que convivem com poucas pessoas de identidade negra, implicando também numa limitação quanto ao alcance de escuta, na abordagem das temáticas acerca da negritude e racismo nas relações que mantém com outros docentes, sendo esses na maioria, brancos e sendo assim como elas, pesquisadores/as de outros temas também.

Esses elementos adicionam barreiras no estabelecimento de debates e discussões não só na academia, mas nas relações sociais e culturais. Evidencia que o racismo ainda é visto como um problema das pessoas negras. Mas, o racismo sendo estrutural, está na sociedade brasileira, entre as pessoas e nas pessoas negras e não negras. De modos diferentes, podendo ser ação (in)consciente ou, reprodução.

Dessa maneira, o racismo marca sua presença, adentrando espaços, lugares e instituições. Atravessa a trajetória de vida de quem o sofre, perpassa a de quem faz sofrer. Discrimina sem incriminar seus autores. Cochila, mas, não dorme. Muda, mas permanece. Tratar de racismo é essencial para o estabelecimento e apreensão da História que nos constitui e combatê-lo é premissa mister para estabelecimento da democracia, afastada, portanto, fora da ideia de mito.

Nos últimos cinco anos, após a repercussão internacional do assassinato de Marielle Franco[84] junto ao assassinato de George Floyd[85], à ascensão de Governos de forças ideológicas neofascistas ao redor do mundo, o Brasil, o mundo acadêmico brasileiro unido ao mundo das redes sociais, têm fomentado uma crescente rede de debates sobre racismo, representatividade, lugar de fala, relações étnico-raciais e outras temáticas inerentes a negritude, em um movimento de resistência atual, por isso, do tempo presente.

Mesmo as temáticas não sendo novidade entre ativistas e intelectuais do Movimento Negro e daquelas/es que possuem em sua prática cotidiana o Movimento Negro Educador abordado no capítulo anterior, o aumento dessas discussões indicam ainda que minimamente, avanços importantes para possivelmente termos gerações futuras de negros/as que não sejam exceções nos espaços que ocupam, ou anseiam ocupar, como acontece com as professoras que partilham suas histórias, em relação aos seus cargos de professoras no Centro de Educação da UFRN e em relação a mim mesma, enquanto discente de um Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* e pesquisadora da temática no PPGEd/UFRN.

Portanto, irá chegar ainda o tempo em que as pessoas negras não precisarão por exemplo, como eu, aprender tudo o que puderem teoricamente sobre temáticas da negritude em apenas três anos – em nível de doutoramento, tendo mais de vinte anos de processos de ensino-aprendizagem em instituições de ensino, em que mais de dez deles foram realizados na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Mais do que reconhecer os avanços, se faz urgente reconhecer também essa progressão como lenta e alheia a pessoas fora do contexto de Movimento Negro Educador. Também se faz urgente, inserir pautas antirracistas na agenda de pessoas não negras, nas Instituições de Ensino da Educação Básica e do Ensino Superior, cobrar do Estado, bem como cobrar do Judiciário que a Lei *10.639/03*; a *Lei 11.645/08*; a *Lei 12.711/12*; e a *Lei 12.990/14*[86] sejam seguidas, saiam do papel para sua devida

[84] Marielle Francisco da Silva foi professora, socióloga, ativista e política brasileira negra, fora assassinada no ano de 2018, enquanto exercia o mandato de vereadora da capital do Estado do Rio de Janeiro. Até o momento em que escrevo esse texto a motivação do plano que levou a sua morte e a de Anderson Gomes continuam sem respostas.

[85] George Floyd foi um homem negro de pele retinta assassinado por homens brancos, policiais estadunidenses em 2020. Floyd estava imobilizado quando seus assassinos o mataram friamente em rua pública à luz do dia. Seu assassinato foi filmado e talvez apenas por isso, tomou notoriedade e chegou a ficar conhecido mundialmente. Acendendo uma nova frente de manifestações e discussões sobre o racismo.

[86] Lei 10639/03 discorre sobre a obrigatoriedade do Ensino de Cultura Afro-brasileira na Educação Básica; a Lei 11.645/08 formaliza a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena na Educação Básica; a Lei 12.711/12 promulga a obrigatoriedade de reserva de vagas para estudantes

aplicabilidade legal é responsabilidade social de todos, todas e todes cidadãos. Ou, deveria ser.

Mas, mesmo com o aumento de discussões no meio acadêmico e redes sociais há a presença de um desconhecimento e um aparente apego profundo ao racismo, atrelado ao mito da democracia racial entre os que compõem a branquitude. O apego a que me refiro é a ausência de enfrentamento necessário para a pauta ser de responsabilidade coletiva. A *Constituição Federal Brasileira* (1988) em seu *Artigo 3º*, apresenta os seguintes objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

> I - Construir uma sociedade livre, justa e solidária; II - garantir o desenvolvimento nacional; III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Para a construção de uma sociedade em que a conduta esteja vinculada aos objetivos supracitados, o combate ao racismo é essencial. Conhecer a História sem os parâmetros românticos ligados à colonização também. Bem como também é essencial compreender que as Leis mencionadas anteriormente foram criadas não e tão somente como forma de reparação histórica, mas como dívida socioeconômica de quase quatrocentos (400) anos de trabalho gratuito forçado, implicando no engendramento de uma "[...] matriz colonial moderna" (AKOTIRENE, 2019, p. 14) em que pessoas negras foram marginalizadas e postas à própria sorte a partir do dia 13 de maio de 1888[87]. Uma sorte sequestrada, com corpos negros torturados e desumanizados legalmente com apoio do Estado durante e pós-abolição.

O lugar da pessoa negra, foi planejado na História brasileira e, por conseguinte, na sociedade. Fora do regime escravocrata, no lugar das correntes de ferro, lhes colocaram correntes invisíveis, através da moldagem do imaginário social, incutindo ao racismo outras formas de perpetuação, ligadas a colonização das mentes. No lugar do tronco, construíram as celas com barras de ferro dos presídios[88].

No lugar das senzalas, impugnaram-lhes ao relento que os levou a subir os morros. O Estado brasileiro de modo sistemático e factual, criou leis que impediu e/ou retardou

negras/os cotistas; a Lei 12.990/14 instaura a regulamentação da previsão de reserva de vagas em concursos para pessoas negras.

[87] Dia em que o Brasil se projetou na História como o último país das Américas por meio da luta abolicionista, a outorga de um documento oficial, a abolição da escravidão.

[88] Sobre a temática ver a obra "Encarceramento em massa" (2019) da autora Juliana Borges.

até os dias atuais a chegada de homens e mulheres negras aos locais de poder por meio de mecanismos institucionais, retirando sua presença dos lugares que a branquitude não deseja os/as ver ocupando. Naturalizaram assim, a falta de representatividade e a estranheza a essa população que precisa criar modos, meios e táticas para "infiltrar-se", em posições de seu próprio chão" como cunhou Madam Walker[89], através da escada geralmente e inapropriadamente tangida socialmente como mérito de esforço individual, como fruto da meritocracia.

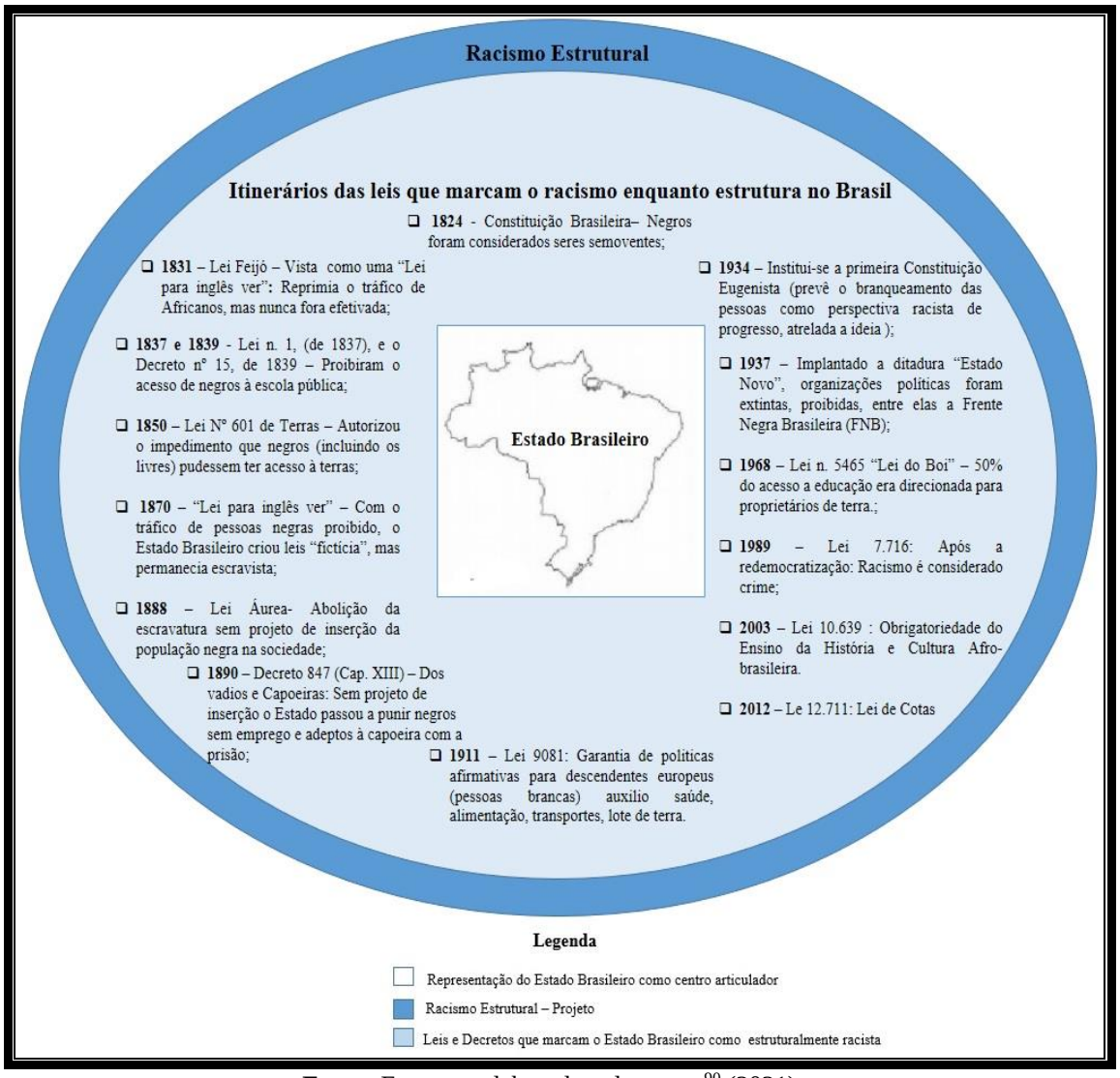
Assim, entendo que a compreensão dessas contextualizações sem provocação, não se faz realizável. As instituições de ensino precisam estar alinhadas ao compromisso de defesa da democracia. A História brasileira também precisa ser ensinada de pontos de vista que não sejam exclusivos às ideias neoliberais. E, a partir das discussões de perspectivas outras, que não ponham a Europa como eixo e nascedouro dos marcos civilizatórios a serem orientados e seguidos sem contestação. É preciso que o pensamento histórico-crítico seja desenvolvido e valorizado, e que possamos ensinar e aprender a pensar, a partir das problematizações, das perguntas e das dúvidas.

Dessa maneira, é preciso levar em conta que o racismo é complexo, que os silenciamentos e as desconexões históricas advindas de um sistema societário em que a branquitude o gerencia desde sua base de modo violento, numa realidade organizacional, em que tal violência é destinada deliberadamente a uma população especifica, essa branquitude, não deseja que o conhecimento, a História do povo negro e sua agência histórica sejam conhecidas.

Bem como também, a branquitude precisa de forma necessária, para manter as mentes cativas e fixadas em seus discursos racistas, que conhecimento não seja difuso, ou ampliado, tampouco retirado do silencio. Por isso, penso que todo o boicote feito à população negra precisa ser discutido e ensinado, por meio das documentações e registros históricos, a exemplo das leis criadas pelo Estado brasileiro, que o mostram tal como ele é, estruturado com o racismo, e a partir do racismo mantém seu funcionamento e impede que no Brasil seja e tenha realmente uma democracia como pilar de seu ordenamento societário. Vejamos na próxima lauda, a ***Imagem 5***:

[89] Madam C. J. Walker (1869 – 1917) foi uma mulher negra, empreendedora pioneira no ramo da beleza e da estética de cabelos crespos e cacheados. Foi a primeira mulher milionária nos Estados Unidos da América (EUA) registrada no livro *Guines Book of Word Records*. Há uma série sobre sua biografia intitulada "A vida e a história de Madam C. J. Walker" (2020), disponível na plataforma de streaming Netflix.

Imagem 5 – Esquema iconográfico sobre o racismo estrutural no Brasil



Fonte: Esquema elaborado pela autora[90] (2021).

A iconografia acima disposta embora não evidencie todas as leis e decretos de cunho racista instituídos no Brasil, bem como não apresenta todas as leis conquistadas pela luta do povo negro ao longo da história na sociedade brasileira, porém, apresenta um parâmetro resumido das normativas que permeiam itinerários sistêmicos de depreciação, perseguição, que postergam o acesso da população negra aos direitos.

A ***Imagem 5***, ao ser lida, possibilita a reflexão sobre questões que apontam como o Brasil foi retardatário em parar de genocidar e escravizar pessoas negras africanas

[90] A imagem acima disposta foi feita a partir de anotações e pesquisas inspiradas pela fala de Adilson dos Santos Júnior, (2019) em palestra, sobre "A linha do tempo do racismo estrutural". A palestra mencionada encontra-se disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_cCqIYediyg&t=345s, Acesso em: 02 jun. 2021.

através do tráfico transatlântico[91]. A imagem permite então, o estabelecimento da reflexão sobre o impedimento legal ao acesso à educação, propriedade, cultura – a exemplo da prática da capoeira – e o direito a livre circulação. A iconografia exibe ainda a *Lei 9.081/1911* que, concedeu aos imigrantes, descendentes europeus – pessoas brancas – diversos direitos que não foram concedidos aos negros, na realidade do pós-abolição e, que nos são negados até os dias atuais por outros meios.

Ademais, o Brasil foi o primeiro país da América Latina, a ter um plano de ações eugenistas organizado (STEPAN, 2004). Na Constituição de 1934, esse plano foi apresentado pelo de forma explícita, junto ao projeto de imigração, tendo como objetivo erradicar a negritude dos corpos brasileiros. Essa se daria, segundo seus idealizadores por meio da mestiçagem entre negros, brancos e indígenas (SOUZA, 2022, p. 97).

Por último a imagem mostra a postergação que o Brasil teve em admitir o racismo como crime, de autorizar a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira através da *Lei 10.639/2003*, nos currículos das escolas, e de instituir a *Lei de Cotas*, de número *12.711/2012*. Mesmo após a Constituição Federal ter sido lavrada com a existência do Artigo 3º, e após a tipificação do racismo como crime.

Não intento esgotar nesse espaço, compreensões e discussões que podem ser estabelecidas a partir da iconografia acima disposta, mas compreendo que percorrê-la traz noções sobre a compreensão do racismo enquanto estrutura e o quanto é estruturante, quando não se dispõe de informações que viabilizem sentido para a adjetivação. Quando aponto como "itinerários", quero dizer que são pistas documentais no caminho da compreensão do racismo brasileiro enquanto um projeto de regulamentação de nível hierárquico institucional, de ordem política.

É enfrentando esse ordenamento sistêmico de opressão que negras/os do Brasil vem iterando e assimilando sua negritude, muitas vezes sem compreendê-la de forma inerente à complexidade do racismo enquanto projeto e que, manter-nos nessa zona de incompreensão e naturalização faz parte de um planejamento. Projeto elaborado e executado de forma consciente em ações ordenadas por agentes de poder, dominados por ideologias colonizadoras, racistas que não consideram negras/os como parte de seus

[91] A Coroa Britânica estabeleceu proibição ao tráfico de africanos. Porém mesmo com a pressão e a possibilidade de pena por interrupção de parcerias comerciais, o Brasil revestiu-se de leis de "falsa aplicabilidade", ou seja, que nunca se efetivaram na prática. Antes da abolição em 1888 tais leis, ficaram conhecidas como feitas "para inglês ver", ou seja, registrou-se a proibição do tráfico humano de africanos em documentos escritos, mas não se tinha de fato, a intenção de segui-las.

projetos, ou do projeto de Brasil enquanto nação. E quando nos consideram, em seus projetos societários, nele não cabemos, quando fora do lugar da subalternidade.

Ao se constituir enquanto projeto, o racismo ordena hierarquias e formas de poder, tornando-se ainda mais enraizado. A herança escravocrata não deixou apenas marcas sociais, deixou marcas psíquicas e psicológicas, marcas de sangue, na alma e no espírito, em que os corpos negros impedidos de adentrar nos lugares e espaços de poder, têm usado da resistência para se compreender, conhecer sua História, identidade, se ver e se projetar dentro de espaços que nos estranham, para assim nos vermos representados.

A complexidade concernente à compreensão do que é o racismo, do que é ser racista e do que é ser negro adentrou a história, o tempo, os espaços geográficos e institucionais. Atingiram e atingem os comportamentos da sociedade e seus indivíduos, seja na área da política, da economia, da cultura e principalmente na área da Educação. O racismo no Brasil foi arraigado ao imaginário social entre opressões, reproduções, práticas, omissões (in)conscientes, políticas de branqueamento populacional, apagamento, silenciamento do protagonismo negro enquanto agentes, seres históricos e em meio a deslegitimações e silenciamentos da História negra.

Dessa maneira, é imprescindível que esses conhecimentos sejam difusos, que haja a compreensão de que, os direitos da população negra vêm sendo conquistados, através do travamento de inúmeras lutas e movimentações sociais em que a frente estão os muitos movimentos negros, ao redor do país. Outro fato a considerar, é que o racismo no Brasil é propagado por meios, ideias e mecanismos distintos de outros países. Os mecanismos aqui situados, são endossados através da falta de diversidade racial no que diz respeito à garantia de direitos básicos.

A forma como aprendemos História – de modo eurocêntrico e desmembrado da realidade social – degenera nossa consciência crítica, histórica, social e racial. Bem como a da população não negra. São os diferentes mecanismos e formas de apresentação do racismo que permeiam nossos cotidianos e as relações étnico-raciais. O que está entre o dito e o não dito, entre os sentidos e emoções, nas trocas das relações sociais da família, do mundo do trabalho e nas instituições.

Mas, como se aprende em História, é preciso estudar e conhecer o passado, para se compreender o presente, planejar e agir para mudar/transformar a realidade atual e futura. Assim, estabelecida as discussões iniciais sobre racismo, ao fazer costuras possíveis acerca das compreensões da temática, elaboradas pelas interlocutoras da pesquisa junto às minhas, os itinerários de compreensão abordados evidenciam a

complexidade que constitui o racismo, suas formas de apresentação e (re)organização na esfera social. O racismo enquanto estrutura ainda não é estabelecido como tal em nossas aprendizagens cotidianas escolares ou extraescolares.

O racismo ainda é visto como um "problema de negros/as"[92]. A branquitude ainda não se analisa como tal, a racialização branca e os privilégios por ela proporcionados imputam cenários de violências e opressões deslocados do pensamento questionador e analítico. Violências e opressões essas que supostamente podem/devem ser vistas sem incomodar, ou se/quando incomodam, podem ser silenciadas, veladas e assim preservadas. Dessa maneira, no tópico a seguir veremos essas e outras construções serem discutidas e problematizadas, a partir das histórias divididas pelas professoras.

2.3 Racismos cotidianos na escola, branquitude e suas formas de apresentação

> Nós somos pessoas negras e não deveríamos estar nos sentindo assim. Não deveríamos ter de protestar porque vocês nos tratam mal. Nós fazemos isso porque precisamos, porque temos direitos. […] nunca tinha me sentido dessa maneira até agora. Não consigo suportar o modo como somos tratados […] temos derramado lágrimas, mas não deveríamos estar chorando (OLIPHANT, 2016)[93].

O "assim", dito por Zianna Oliphant[94] (2016) é familiar para mim, penso que talvez para todas as pessoas negras, ou pelo menos entre a maioria. É um sentimento difícil de explicar, mas para nós, o "assim" dito por ela basta, é suficientemente consternador, é uma ferida aberta. O racismo é exatamente "assim" como apresentado por Oliphant: insuportável. Algo que nos atravessa como flecha, dilacerando nossa carne e espírito. Dói ainda mais saber que tal dor fora fortemente sentida e externada por uma criança de nove (9) anos, idade que Zianna, menina negra estadunidense tinha ao fazer o discurso em epígrafe.

Os direitos por ela reivindicados, para branquitude não são lidos como direitos, mas como privilégios. O racismo e os racistas não veem idade, não se afetam e nem protegem a infância negra. Aliás, para crianças negras, sua cor e raça facilmente as tiram

---

[92] Menção a fala de Charlote Phellan, personagem do filme "Histórias Cruzadas (2012)" que, ao ser questionada pela filha Eugenia, os motivos de Constantine, a empregada negra de sua família branca que a tinha criado não está mais trabalhando com a família, teve como resposta: "Foi um problema de negros, que já deixei para trás".

[93] A epígrafe traz parte do discurso realizado por Zianna Oliphant, à época, Zianna era apenas uma criança, nascida em Charlotte, Estado da Carolina do Norte.

[94] A fala de Zianna Oliphant, pode ser vista em vídeo, a partir do link disponível em: Racismo - Tensão americana - YouTube visto em 20, fev. 2021.

da condição vulnerável de infantes. Para o racismo e os racistas, a infância também é privilégio dos seus. É geralmente nessa fase da vida, que confrontamos o racismo pela primeira vez. No chão da escola, cotidianamente se apresenta nas trajetórias de vida da população negra (TRINDADE, 1994). Muitas pesquisas[95] apontam essa realidade cruel.

Na trajetória de vida de uma das professoras do presente estudo, a professora Andréia Quintanilha, essa realidade foi vivida em um colégio particular que estudara na década de 1970. O lugar visto como uma escola "cara" – assim apontou – era destituído de diversidade e diferenças entre estudantes e profissionais. Ao pensar nas professoras que teve nesse espaço quando a perguntei, Andréia disse que nos dias atuais, leria socialmente uma ou duas como negras, mas não sabe como elas se identificariam.

Diante do que contou, entendo que possivelmente se liam como integrantes da branquitude. Mesmo que assim não se lessem, ou assim não compreendessem conscientemente, à época compactuavam com ela. Marisa Sampaio e Luciane Garcia assim como Andréia não se lembram de terem tido em suas trajetórias escolares muitos colegas, professores e professoras negros[96].

Dessa forma, percebe-se que mesmo tendo estudado em escolas públicas, ao menos em parte de suas trajetórias, considerando a dimensão de classe unida à raça, Andréia, Marisa e Luciane não tiveram um número expressivo, de referências negras enquanto docentes e colegas. O que implica dizer que estiveram sempre, no que diz respeito a escola ou, escolarização imersas em uma cultura de pensamento e costumes em que o eurocentrismo era o norteador basilar.

Antes de partilhar episódios de racismos vividos na trajetória de Andréia Quintanilha na escola, gostaria de tecer alguns diálogos iniciais sobre a branquitude. Branquitude é o lugar social reservado àquele indivíduo lido como branco, como não pertencente ao grupo de pessoas pardas, ou pretas que formam a negritude brasileira[97]. Esse lugar, é um lugar de privilégios baseado na supremacia branca. É a identidade racial da regra universalizadora. É a identidade modelo, que supostamente deve ser padronizada e seguida.

---

[95] Sobre a temática ver dissertação de Azoilda Trindade. O estudo de Azoilda Trindade foi realizado em 1994, intitula-se "Racismo no cotidiano escolar".

[96] Essa problemática, voltará a ser abordada no capítulo 3 (três).

[97] Embora esta pesquisa intencione abordar questões insulares à negritude, cabe situar que a leitura social, identificação e identidade indígena também é marginalizada, e são colocadas também como opostas diante da branquitude.

Estar dentro dessa normativa, é estar na condição de usufruir de privilégios materiais e simbólicos dentro de uma estrutura societária alicerçada pelo racismo, como a brasileira. Dessa forma, branquitude é um lugar simbólico de poder e privilégios resguardado às pessoas brancas. Não se trata de um lugar demarcado por questões genéticas, mas de um lócus de pertença configurado pelo status social de classe e pela aparência física (SCHUCMAN, 2014).

Além das características físicas ligadas à pele clara, ser considerado branco no Brasil, indica a união da aparência física fenopticamente branca à hierarquia de influência capital e hierarquia de influência institucional, ou seja, é a racialização dos sujeitos brancos por classe, raça e de gênero. Esse último, impulsiona homens cis brancos heteronormativos para o topo da pirâmide, no que diz respeito a universalização da branquitude.

Então, aos que comungam de tais ideias, quem não possui esses parâmetros, está fora do lugar não só de privilégios, mas de direitos. Os mesmos direitos requeridos por Zianna Oliphant e que foram tirados de Andréia Quintanilha, ao dar de encontro com o racismo pela primeira vez em sua trajetória, no chão do cotidiano escolar. Vejamos o que a docente narrou acerca desse momento traumático

> [...] eu não sei como é que ela está estudando nesse colégio, o pai dela deve roubar para ela estar aqui! Porque isso aqui, não é colégio de negros [...] ela disse (a menina branca que reproduziu ofensas racistas) que eu tinha jeito de gente que morava na favela [...] fiquei tão chocada com aquilo, que eu não disse nada, não disse nada. E cheguei em casa, quietinha (pausa reflexiva, seguida de suspiro). [...] aconteceu alguma coisa na escola minha filha? (a mãe a questionou) Porque de repente essa febre.... Aí eu fui e contei o que aconteceu. A mamãe queria ir à escola, falar. [...] eu já tinha percepção que eu era diferente pela cor [...] eu falei: "- Mãe, não vai, porque aí vai piorar. Vão me tratar pior" (*Andréia Quintanilha*, 2021).

O trecho em destaque acomoda parte do discurso da professora Andréia Quintanilha, ao relatar uma situação de racismo vivenciada em uma escola[98], em meados da década de 1970. A frase inicial do fragmento acima disposto, de acordo com o que a professora contou, foi dita de forma odiosa e enojada por Hilly[99] uma menina branca. Hilly à época chateou-se e ficou com raiva – da professora, também criança à época –

[98] A escola em questão, era uma escola particular considerada de "elite", a situação vivida pela professora Andréia data meados da década de 1970. A escola existe até os dias atuais e fica estado do Rio de Janeiro.
[99] A escolha do nome fictício "Hilly", substitui o nome real da pessoa mencionada e faz alusão a personagem racista chamada Hilly Hoolbrook do filme "História Cruzadas".

pois, além de ter tirado uma nota maior que a de Hilly, em uma prova de ciências. A então a menina Andréia, foi ainda celebrada por outros colegas pelo feito.

Esses mesmos colegas além de comemorarem o feito de Andréia, disseram: "[...] está vendo Hilly, a Andréia tinha razão, a resposta era 'ribossomos' "(*QUINTANILHA, 2021)*. A afirmativa das crianças para Hilly, fazia menção a um costume comum entre estudantes, após a referida avaliação, os colegas comentaram entre si quais respostas acreditavam estarem corretas e como responderam as questões requeridas na avaliação.

Ao experienciar tal situação, Hilly, possilvelmente vivera algo inédito em sua trajetória até ali, sentiu-se inferiorizada. E, sentiu-se inferior diante da Andréia infante, alguém que para ela deveria, por ser negra; ser inferior diante do que via e compreendia de si mesma, e de sua suposta superioridade enquanto pessoa branca. Essa compreensão convicta decerto lhe fora ensinada. Fazendo-a retirar de si prontamente a carga de inferioridade que compreendia não lhe caber, autorizando-a assim a devolver imediatamente a inferioridade sentida a quem julgava pertencer.

Para Hilly, a nota máxima de Andréia não era motivo de celebração, mas de humilhação. Para ela, a colega não passava de uma "negra". Celebrar, parabenizar a colega e aceitar os erros culminantes em uma nota menor, significaria sentir-se menor. Menos inteligente, menos importante, menos digna. Sentir-se assim, diante de uma menina negra, para a menina branca, de acordo com o que aprendeu, não era uma opção.

Uma reprodução tal como como essa partilhada pela professora, advinda da violência racista, ao ser impugnada de uma criança branca para uma criança negra diz muito sobre como a branquitude delineou o pensamento de pessoas não negras sobre o suposto lugar que o negro e a identidade negra devem pertencer na sociedade, e em seu imaginário.

Antes de adensar a discussão acerca da branquitude, partilho também uma memória minha, sofrida também em ambiência escolar de modo direto, na mesma escola em que deixei de usar o lenço de crochê. Sobre esse fato, me lembro bem da seriação, estava cursando a então 5ª série. Assim, como Andréia Quintanilha, sofri racismo por ter me destacado, porém dessa vez o destaque era outro. Nesse evento específico, o racismo sofrido não teve conexão com minhas notas.

O destaque havia ocorrido em outro lugar: na quadra poliesportiva da escola. Todos os anos, quando criança eu costumava participar de modalidades esportivas diferentes nos chamados "jogos internos escolares". Como éramos crianças, algumas modalidades permitiam que as turmas de cada série jogassem entre si, em grupos mistos,

formados por meninos e meninas. No ano 2000, participamos em grupos mistos, nas modalidades de queimada, basquete e vôlei, se não falha a memória.

Nesse mesmo ano, fui junto com minha turma, campeã dos jogos internos entre as turmas de mesma seriação. Devido a ter sido a maior pontuadora, primeiramente fui chamada de "neguinha metida", por uma menina que estudava no contraturno, à tarde, cuja turma havia perdido a competição para a minha. Fingi que não ouvi, e continuei comemorando. Isso foi o suficiente, para a mesma menina voltar acompanhada de mais duas meninas. As três me seguiram na ida ao banheiro, e lá começaram uma série de xingamentos de cunho racista. Macaca, chimpanzé, orangotango. São as ofensas que eu lembro. Mais uma vez, bem como na situação do lenço, tentei disfarçar e fingir que aquilo não me atingia. Mas, não consegui por muito tempo.

Fui defendida por um colega, tão criança quanto eu, mas as ofensas perduraram o caminho até o ponto de ônibus. Ao perceber minha feição chorosa, uma amiga de turma disse para irmos para outro ponto, mais longe. Mas, não adiantou, as mesmas meninas cantavam ao mesmo tempo em que me xingavam, músicas com adjetivos racistas horrendos, que não sei se aprenderam anteriormente ou inventaram na ocasião. A única coisa que lembro, foi do quanto o caminho de casa fora longo, o goto já não descia mais, conseguia ouvir e sentir meus batimentos cardíacos acelerados.

Nenhum adulto interferiu, nem na escola, nem no caminho de volta para casa. Chorei ao chegar, escondida, enquanto tomava banho. Nesse dia tentei jantar, mas não consegui. Demorei a dormir, processando ou tentando digerir o que tinha acontecido. Não era a primeira vez que coisas como essa aconteceram comigo naquela escola. Meus amigos, denunciaram o ocorrido na coordenação, que nada fez. Tudo foi tratado como "brincadeira de criança". Assim como na lembrança da professora Andréia, a branquitude operou em prol dos seus e suas convicções racistas, em outro espaço, outro tempo. Mas, sobre a mesma égide.

A branquitude de acordo com Ruth Frankenberg (1999, p. 70) é "[...] um lugar social onde o sujeito branco vê a si mesmo e aos outros, uma posição de poder, um lugar confortável do qual se pode atribuir ao outro aquilo que não se atribui a si mesmo". Essa afirmação permite estabelecer compreensões sobre o que é a branquitude. A afirmação de Frankenberg (1999) permite também, que se trace um paralelo com a realidade brasileira.

Ao concernir o termo branquitude, entendo que em termos de realidade social brasileira, encontra-se com pouca difusão quanto à sua compreensão. Seja no âmbito do senso comum, ou do imaginário social. Principalmente se comparamos ao termo

negritude.[100] De acordo com Maria Aparecida Silva Bento (2002a, p. 25), as dimensões ligadas ao termo branquitude permitem a compreensão de que branquitude se constitui em "[...] traços da identidade racial do branco brasileiro a partir das ideias sobre branqueamento".

Assim, branquitude indica a presença da racialização branca, ainda que não se faça perceptível. Ou seja, a branquitude, "[...] é um construto ideológico, no qual o branco se vê e classifica os não brancos a partir de seu ponto de vista" (SILVA, 2017, p. 27). O lugar que ocupam na sociedade tem base nessa ideologia, e delineia as formas como operaram o poder, este que ao ser exercido "[...] implica vantagens materiais e simbólicas aos brancos em detrimento dos não brancos" (SILVA, 2017, p. 27-28).

Maria Aparecida Bento (2002a), ao tratar da branquitude, a explica sob um olhar por ela nomeado como o pacto narcísico da branquitude. Para estabelecer essa compreensão, aponta que o amor narcísico tem como premissa a identificação, tal qual o ódio narcísico com a não identificação. O amor narcísico é disposto a quem se consegue estabelecer aproximação de forma a identificar-se. Portanto, para quem se atribui identificação são direcionadas coisas boas, desejam-se e também realizam-se coisas boas e positivas, troca-se afeto. Ao se identificar com alguém é oferecido o que se quer para si, apresenta-se o melhor que se possui enquanto características de qualidade. A exemplo da solidariedade e empatia. Ao outro, que se considere semelhante, dedica-se o "modelo de si mesmo", ou o que se pensa e se toma como modelo de si.

Bento (2002a) explica ainda que o oposto, ao amor narcísico, o ódio narcísico, provoca e suscita o pior de si, o obscuro, atribuído a quem não se deposita valor de semelhança algum. De acordo com a autora,

> [...] o ódio é a expressão do comportamento discriminatório e aponta para a destruição do outro visto como inimigo. As ideologias sociais, políticas, religiosas, raciais etc., transformam-se, no plano psíquico, em racionalizações ou justificativas aparentemente racionais que liberam o recalcado nos alvos já configurados no plano social. A intercambialidade do objeto aponta para o fato de que o preconceito é móvel e pouco ou nada tem a ver com as características objetivas dos seus alvos e muito mais com as características subjetivas de seu portador. Ou seja, ele é funcional para quem necessita psicologicamente da transferência da destrutividade recalcada (BENTO, 2002, p. 45).

Diante do exposto, percebe-se a branquitude como um movimento de manejo de privilégios, sem conceber verbalmente seus integrantes como tais, pois para ela, os

[100] Cabe ressaltar que o termo branquitude se difere do termo negritude, em relação à significado e aplicação.

privilégios são direitos, prerrogativas da sua existência, dentro da humanidade que lhe pertence. Dá o direito à vida e sobre as outras vidas, cabendo também para si, a ideia de que a humanidade lhe é exclusiva. Essa perspectiva torna evidente que a branquitude é uma ordem supremacista, pois sendo "dona" da humanidade, pode retirar a humanidade de pessoas negras, ou hierarquizá-la.

Sendo assim, a branquitude pode ser compreendida como "[...] uma forma de dominação exercida não apenas pelo exercício bruto do poder, pela força pura, mas também pelo estabelecimento de mediações e pela formação de consensos ideológicos" (ALMEIDA, 2020, p. 75). Essas mediações podem ser ainda pautadas pela sutileza, pela discrição ou através do silenciamento. Porém, não deixa de operacionalizar premeditadamente suas ações ao relacionar-se socialmente.

Desse modo, se faz essencial destacar que diferente da racialização imposta às pessoas negras, a racialização branca é preservada a partir do ideário positivo quanto à sua humanidade. Essa humanidade beira a "perfeição" – sua perfeição – a qual coloca indivíduos brancos à frente na fila de detenção de direitos e por conseguinte, de privilégios, lugar o qual estão habituados a ocupar. Para manter esse lugar que acredita ser seu de direito, não se pode admitir no cotidiano e no desenvolvimento do aprendizado escolar, que uma menina negra seja "melhor" que uma menina branca em nenhuma dimensão, ou hipótese.

Ao estabelecer compreensões sobre a situação vivida por Andréia Quintanilha na escola, dentro da perspectiva da branquitude se pode pensar, em expressões cotidianas comuns na tratativa do racismo, que ouvi no chão da escola para "amenizar", ou "justificar", a postura da criança branca, tais como: "Ah, mas ela não quis dizer isso", "Isso é coisa de criança!", ou a clássica "Foi brincadeira", "Ah, mas não foi racismo, nem negra ela é, ela é morena". Essas expressões, trazem consigo "análises" e "defesas" prontas, favoráveis à menina branca, ao mesmo tempo em que podem ser acusações para a menina negra, possibilitando pensar em diversos cenários.

Entre os possíveis cenários está a secundarização da prerrogativa de a então menina Andréia ser vista como infante, pois não há no relato da professora lembranças de intervenções de proteção ou, problematização dos profissionais que trabalhavam na escola acerca do ocorrido. Ao estabelecer inércia diante do que ocorrera, os profissionais ajudaram a naturalizar a ideia marginalizante imposta à pertença da pessoa negra enquanto ser social, "[...] jeito de gente que morava na favela*"(QUINTANILHA, 2021)*, foi como Hilly (des)classificou a colega. Além do tom depreciativo e preconceituoso

contra moradores de favelas, para ela, pessoas negras não poderiam ser oriundas de outro lugar.

Em um outro cenário, relativiza-se os sentimentos e emoções que o racismo sofrido por crianças pode despertar e marcar na trajetória de vida de uma pessoa negra. Se Hilly não quis dizer o que disse, acarinhar ou acolher também não estava em suas intenções. Sua intenção era de ferir quem ela considerava haver lhe ferido primeiro. Não há análise que possa transformar sua atitude em algo positivo, não sem proposições educativas que culminassem reflexões.

Se Hilly era criança, tanto a professora Andréia Quintanilha quanto eu e as meninas que me perseguiram também eram. Brincadeiras deveriam divertir suas/seus participantes, não ferir, menosprezar, ofender e magoar. Hilly e as meninas que me perseguiram despejaram o ódio que lhes foram ensinadas como correto. Assim, para essas meninas era necessário despejar e sentir-se dessa maneira, sobretudo contra pessoas negras.

O racismo que incidiu sobre Andréia não se enquadra nem no chamado *racismo recreativo*[101] postulado pelo autor Adilson José Moreira (2020), pois a intenção compreendida não foi a de camuflar o racismo por meio do uso do humor, a intenção das crianças brancas devido ao que aprenderam e leram socialmente sobre os negros, foi de nos agredir, através da única "arma" que conseguiram achar para nos diminuir, já que pelo rendimento escolar/esportivo, não poderiam garantir essa possibilidade.

Reduzir a negritude de pessoas negras diante de situações em que vivem experiências racistas pode ser ainda mais problemático, pois ao mesmo tempo em que se relativiza e se naturaliza o racismo, se reduz o racismo como uma opressão isoladamente direcionada às pessoas negras, de pele mais escura – preta retinta – ditando quem pode ou não, sentir ou sofrer racismo enquanto pessoa negra. Desautorizando, deslegitimando e desrespeitando ainda mais a população negra. Assim opera a branquitude.

Quando a prática do racismo sofre a tentativa de anulação pela sentença de que a pessoa que o sofreu tem a cor da pele "morena" e não negra, logo, o sujeito racista pode ser isento de ter cometido racismo. Se negro não é, ou não; menos negro é considerado,

[101] Racismo recreativo, são as formas, usos e expressões racistas que foram incorporadas na sociedade pela branquitude como "brincadeiras", para serem autorizados e naturalizados, são racismos que podem por exemplo, envolver o uso depreciativo de características físicas e fenótipos de pessoas negras para fazer piada.

então encerra-se a discussão. Sem reflexão, sem análise, sem exercício de alteridade ou empatia, sem educar.

Nessa perspectiva enganosa – e mentirosa – não se faz mais necessário pensar sobre, tendo em vista que a branquitude embora o leia como negro/a, disfarça essa prerrogativa a partir do mito da democracia racial, branqueando/clareando o indivíduo discursivamente, se valendo da mestiçagem e do tom de sua pele negra menos escura. Ao mesmo passo que também não alega, que o considera branco. Essa desfaçatez, portanto, serve apenas para invalidar a situação como racista, e colocar a vítima como indigna inclusive de receber um pedido de desculpas. Ou seja, se deslegitima a negritude para desqualificar a situação como racismo.

A pessoa negra pela lente da branquitude, tende a ser retirada da condição de vítima, passando a ser culpada por seu sofrimento e sentimento. Podendo ser taxada de ignorante, pois na "lógica" da branquitude, para desviar a acusação de racismo, se o sujeito não é negro de pele escura retinta não se sofre racismo. E se diz que sofre, na verdade, não se sabe o que é, têm "claramente" dificuldades de leitura sobre si mesmo, sobre sua identidade. Além disso, nesse contexto, pode ser acusado ainda de ser vitimista e que o racismo está na sua cabeça, pois se não é negro, e se alega sofrer racismo, além de mentiroso, deseja atenção. Nessa analogia, cabe ainda a prerrogativa de que o/a negro/a não deve, ou não tem autonomia inclusive para falar sobre si mesmo.

O indivíduo negro que acusa pessoas brancas de racismo sem se quer ser considerado/a negro/a pela branquitude – ainda que momentaneamente – decerto almeja "manchar", macular a pureza e a honestidade "própria" das pessoas brancas, pois ela – a pessoa negra – é quem "acha" ter sofrido racismo. Mas, supostamente assim não deve e não pode sentir-se, porque negro/a não é, pelo menos naquele momento.

Pois, a branquitude não nos autoriza a sentirmos dessa maneira, a não ser que se tenha testemunhas a ela pertencentes e que confirmem a versão contada pela pessoa negra. Mesmo assim o discurso dela será posto à prova, por meio de especulações como as situadas acima. E quando não se tem nenhuma testemunha da branquitude, apenas se encena escuta. Pois, os sentimentos oriundos de pessoas negras, para a branquitude são infundados, irracionais e desimportantes, fogem da realidade e da vontade de verdade que desejam contar sobre si, dessa maneira, devem ser esquecidos/desconsiderados. Considerando, que somos os outros – apenas negros/as – para os integrantes da branquitude, não somos semelhantes, tampouco humanos.

Tais cenários ainda que possam ser vistos como construções/manobras simplórias, são aceitos pela manipulação consistente exercida pela branquitude nas relações sociais. Essas manipulações não operam considerando a realidade daquele que leem como outro, seja em perspectiva teórica ou, em experiências. À branquitude não interessa articular partes de um todo, ela articula um todo a partir de partes, objetivando ordem e controle. Ou seja, a branquitude não intenciona que os sujeitos negros sejam compreendidos, ouvidos, ou que lhes seja concedido espaço, protagonismo, principalmente se essas ações possam lhes colocar em lugar de vilania.

Sendo a branquitude um "lugar confortável" – como afirmara Frankenberg (2004) – traz consigo o desejo de permanência absoluta nesse lugar, ainda que o conforto seja propiciado pela dor de um povo, pela invisibilidade de pautas e discussões raciais que levam negros/as a sofrerem genocídio não apenas literal, mas também social, epistemológico, histórico e econômico.

Desconsiderar e fingir não perceber e não ver racismo em suas ações, torna-se então uma das principais premissas potencializadoras do controle e do poder que a branquitude deseja obsessivamente garantir. As expressões cotidianas, anteriormente dispostas, que podem ser usadas pela branquitude para relativizar o racismo – sofrido pela professora Andréia Quintanilha ou por mim na escola – ou torná-lo inexistente, possibilitam a realização desse desejo, à medida em que são utilizadas e arraigam-se como hipótese de adjuração ou justificação. O uso dessas expressões desconsidera o fato da menina branca ter sido racista, que o racismo é uma violência e que, foi a criança negra quem sofreu agressão e não o inverso.

Para uma parte da branquitude se admitir racista publicamente é tão pernicioso, quanto perigoso, por isso não há como outorgar ser uma conduta característica dos seus, principalmente se partir de uma criança branca, uma cria sua, um projeto seu em desenvolvimento. Assim, a realidade é distorcida para dar lugar ao desejo de permanecer no conforto de ser racista, de usufruir do racismo, sem ser apontado como racista.

Esse lugar confortável, para assim permanecer não admite perturbações na ordem em que se prevalece sua premissa de inferiorização aos negros/as, para a branquitude manter seus privilégios, não tem preço. Ainda que seja necessário reformular discursos – momentaneamente – isso é feito em caráter de urgência, sem que se precise combinar previamente, assim é o pacto da branquitude epistemologicamente cunhado por Cida Bento (2002). Para não lhes serem tomados essa ordem, a branquitude continua perpetuando junto com racismo, mesmo hipocritamente, para não ser responsabilizada.

Mesmo que isso signifique retirar de uma criança o direito de ser vista e tratada como criança. Não há neutralidade, nem omissão, mas sim a articulação elaborada a partir do objetivo comum acordado: viver violentamente através da violação do outro, sem mostrar-se violento, ao menos explicitamente.

Hilly, de acordo com Andréia Quintanilha (2021) era filha de uma professora atuante na mesma escola. O ato de calar dá consentimento, afirma o contrato, a lealdade dos envolvidos para com a branquitude. Os adultos ao redor de uma criança negra, à época naquela instituição de ensino, bem como a mãe – funcionária da escola – e a família de Hilly, são colaboradores, cúmplices do pacto da branquitude. Mas do que isso, por se tratar de uma instituição de ensino, foram de fato, produtores criando (re)produtores do racismo, de forma consciente e (in)consciente.

Diante do exposto, não há meios para questionar que, aquele lugar, bem como sua realidade cotidiana era permissiva ao racismo, e, portanto, racista. Independentemente, se deliberadamente, ou não. Grada Kilomba (2019, p. 33-34) dá uma explicação que entendo ser pertinente para refletir as hipóteses e afirmações dispostas, a autora, através de uma problematização envolvendo a máscara de silenciamento – usada no período colonial – e a boca. Kilomba (2019) elucida que o instrumento de tortura, possui uma perversidade que ultrapassa os danos físicos de quem fora obrigado a usá-la. Juntas – a máscara e a boca – dão corpo a uma das formas de controle, sujeição e opressão usadas pela branquitude desde o colonialismo. A máscara, segundo assevera, era um instrumento que compunha parte do projeto colonial da Europa. Essa máscara de acordo com sua descrição feita em seu livro “Memórias de Plantação”, era

> [...] composta por um pedaço de metal colocado no interior da boca do sujeito negro, instalado entre a língua e o maxilar e fixado por trás da cabeça por duas cordas, uma em torno do queixo e a outra em torno do nariz e da testa.[...] era usada pelos senhores *brancos* para evitar que africanas/os escravizadas/os comessem cana-de-açúcar ou cacau enquanto trabalhavam nas plantações, mas sua principal função era implementar um senso de mudez e de medo, visto que a boca era um lugar de silenciamento e tortura (KILOMBA 2019, p 33-34).

Após trazer a descrição situada na página anterior, Kilomba (2019), aponta a máscara como representação do colonialismo que constitui símbolos, exemplos do tipo de política utilizada pelos colonizadores: a política da violência brutal, do medo, da dor. Política que impõe o silenciamento daqueles que veem como não semelhantes, como seres inferiores, não humanos: os outros.

A semelhança do pensamento colonial com a branquitude não conflui de forma coincidente, a segunda é a continuidade do primeiro. Então para ambos, aos que conferem o lugar de outros, resta desempenhar o papel que escreveram para esses. O papel de outridade, de oposto. Além disso, a máscara e a boca abrem um leque de perguntas sobre quem pode falar, quem tem direito a fala, a ser escutado, bem como quem está de fato prestando atenção, e principalmente a quem interessa que o discurso dos outros seja levado a diante ou, não.

Qualquer pensamento, sentimento, ou emoção que venha da outridade, não deve ter vez de escuta ou partilha pela branquitude no itinerário em que percorrem. Não deveria ter no ontem colonial, no ontem da década de 1970 e não tem no hoje, no século XXI. A branquitude então, se protege, se blinda, pois, nela e para ela "[...] o sujeito negro torna-se [...] tela de projeção daquilo que o sujeito branco teme reconhecer sobre si mesmo" (KILOMBA, 2019, p. 37). Dessa maneira, para branquitude permitir ao outro falar de si, é dar direito a fala para alguém que conhece o seu pior, torna-se então terreno perigoso à sua sobrevivência. Significa andar sobre um campo minado, em que sua humanidade poderá ser posta à prova pelo antagonista criado e inventado por ela mesma.

Tecer essas reflexões junto ao relato de Andréia Quintanilha, sobre a violência de uma criança branca para com uma criança negra no âmbito da escola, conduz a realização de pausas em pensamentos hipotéticos que levam ao caminho da ideia de "outro" estabelecido pela branquitude em relação aos corpos negros. Uma criança branca reproduziu e cometeu racismo sem ao menos conseguir ponderar as consequências de seus atos. Talvez, porque sabia que estava em solo seguro, em seu lugar de pertencimento e que, elas – as consequências – não viriam e de fato, não vieram. Nem no momento da violência impugnada à Andréia, nem depois.

Outra coisa a se considerar nessa história, é o quão repugnante o racismo pode ser, sendo manifestado em uma criança, certamente por reprodução. Mas, a fala dessa criança foi tão maldosa quanto o exemplo a ela apresentado. Quer dizer, ao reproduzir, imitou o escutado, visto, sentido e apreendido: ódio. "O pai dela deve roubar para ela estar aqui", "essa não é uma escola para negros" *(QUINTANILHA, 2021*); as falas não me pareceram ser espontâneas. Não foi um xingamento individual menosprezando uma atribuição física específica, como o cabelo, ou um qualquer outro traço advindo do fenótipo negro. Pareceu uma constatação reafirmada, diante de um assunto previamente discutido.

A escola, além de "cara" era conhecida por sua infraestrutura e qualidade de ensino, para ter acesso a matrícula, além de dinheiro, as crianças precisavam fazer um

exame de seleção. Estudantes novatos precisavam fazer uma prova com conhecimentos de todas as áreas relativas ao ano anterior que cursaram, se aprovados, seus pais poderiam efetuar a matrícula.

Além dessa forma de entrada, professores podiam matricular seus filhos, sem ter de submetê-los ao concurso. Trouxe essa parte da história, porque como disse no anteriormente, a fala de Hilly aparentemente não foi imperativa de uma raiva súbita, mas de um sentimento alimentado. O que intento dizer é: se para ela que era branca, filha de professora – portanto da classe trabalhadora – a única forma possível de ali estar era o fato de sua mãe ser empregada e dar aulas na escola, como uma menina negra poderia dividir o mesmo espaço que ela? A resposta, imagino, fora especulada por sua mãe, família e amigas, possivelmente outras professoras da mesma escola.

As consequências para Hilly não vieram, foram postas exclusivamente sobre ombros da menina negra. Ao tentar assimilar o que lhe ocorrera sozinha, amofinou-se sem defesa e sem compreender os motivos para receber tamanha manifestação de ódio. Chegou em casa da escola e ficou "quietinha", como contara. Mas, assim, como o que aconteceu comigo, quando sofri a perseguição contada, seu pequeno corpo de criança, sentiu. O ficar "quietinha" desencadeou subitamente uma febre alta, em mim ansiedade e insônia. Uma reposta orgânica, àquela, até então desconhecida sensação de rejeição, de acusação, de depreciação, de angústia e dor evocada pelo racismo sofrido.

Fica evidente assim, que a máscara de silenciamento, como tratada por Grada Kilomba (2019), nessa prática de reprodução do racismo, foi colocada na criança negra. Tendo como principais responsáveis os profissionais daquela escola, naquele momento e época. Pois, ao silenciarem diante de tal situação, demonstraram que a outridade, ou a "dessemelhança"[102], entre ser branco e ser negro foi aplicada sobre o que é ser criança, ou sobre que tipo de criança merece cuidados, afetividade, proteção, e sobre quem pode falar e quem deve calar-se. A infância também, para estes adultos, pertence à branquitude.

Andréia Quintanilha foi assim como eu fui, tirada da condição de criança e colocada na condição do outro – negro(a) – imposto pela branquitude, o que autorizou os direitos dados às crianças brancas ao expressarem suas emoções, descontando suas insatisfações por meio do racismo. Sendo o mesmo recurso que autorizou os adultos, profissionais da educação, a fecharem os olhos para o reconhecimento do problema que

[102] Termo usado por Toni Morrison (1992), autora negra estadunidense, para caracterizar a marca identitária da branquitude. Uma identidade construída através do domínio e exploração das pessoas que a branquitude não enxerga como seres humanos, mas sim como outros, como diferentes de si.

envolveu a situação: o racismo. A mesma prerrogativa que retirou a premissa de que Andréia Quintanilha e eu também nas situações partilhadas éramos apenas, crianças.

Cabe lembrar que o ECA (Estatuto da Criança e do adolescente) foi promulgado pela Lei 8.069/1990 no Brasil no dia 13 de julho de 1990. Ou seja à época em que Andréia sofreu racismo direto na escola, o ECA ainda não existia, mesmo assim foi dada a criança branca o direito de se "expressar", ofender e machucar outra criança, que por ser negra teve sua condição de criança colocada de lado, e no caso das minhas memórias, o ECA já existia, então se faz pertinente pensar acerca das questões "O ECA serve para proteger quais crianças?; Que crianças têm direito à infância?; A escola, protege o direito de todas as crianças?".

De acordo com Antônia Eunice de Jesus do Nascimento (2010) a escola é o espaço em que as crianças socializam, desenvolvem relações com crianças e profissionais diferentes, vindas de famílias e lugares também distintos. Em meio a essas diferenças cria-se uma ambiência favorável para a criança poder construir sua identidade. Nesse sentido, a escola vai ser a ambiência primeira a possibilitar a experimentação das relações sociais e étnico-raciais, com possíveis inquietações e conflitos. Destarte, Nascimento (2010, p. 1) afirma que

> [...] a relação estabelecida entre crianças brancas e negras numa sala de aula pode acontecer de modo tenso, ou seja, segregando, excluindo, possibilitando que a criança negra adote em alguns momentos uma postura introvertida, por medo de ser rejeitada ou ridicularizada pelo seu grupo social. O discurso do opressor pode ser incorporado por algumas crianças de modo maciço[...] iniciando o processo de desvalorização de seus atributos individuais, que interferem na sua identidade de criança.

Assim, a responsabilidade da escola no que diz respeito aos processos de construção da identidade é inegável, as tensões raciais que Nascimento (2010) menciona podem se revelar de muitas maneiras. Hilly ao impor a condição de inferioridade à criança Andréia, não a xingou individualmente, mas coletivamente. Chamou o pai da menina de ladrão. Para ela, pessoas negras, fatalmente tinham de ser pobres miseráveis, pessoas sem nada, sem posses e qualidades. E se a família de Andréia tinha dinheiro, esse em sua concepção, não vinha da legalidade, mas deveria ser oriundo da prática de crimes.

Em sua concepção, se pessoas negras não deveriam possuir dinheiro para colocarem seus filhos/as para estudarem numa escola particular como aquela, ainda mais na década de 1970. Então, quem lhe ensinou sobre como odiar negros/as não entendia como uma menina negra ali podia estar. Se negros/as são miseráveis por natureza,

segundo a branquitude diz; sem posses e sem qualidades, uma menina negra não deveria conseguir alcançar um mérito que por "direito", deveria ser seu. Nem para poder ali estar ou tampouco, para tirar uma nota maior que a de uma menina branca. Bem como para as meninas que me seguiram até o ponto de ônibus, para elas, - e para a branquitude – eu não deveria ser reconhecida como destaque no esporte. Pois, nada de bom, poderia vir, ou ser atribuído a nós.

Para quem lhes ensinou a pensar de forma racista, negros/as além de pobres, são vadios, criminosos, bandidos e vagabundos que desconhecem o trabalho. Logo, no caso contado pela professora Andréia, para sua família ter dinheiro para pagar uma escola daquele nível, na lógica assimilada por Hilly, a única via para adquiri-lo e para que uma descendente negra – filha de negros/as – estar no mesmo lugar que ela, enquanto branca, filha de brancos estava, o pai de Andréia Quintanilha, além de negro como a filha, só poderia ser ladrão. A crueldade das palavras reproduzidas pela menina Hilly, ultrapassaram o xingamento que fere a identidade, e a subjetividade individual.

O seu julgo, proliferado por um movimento de reprodução pelas pessoas que lhe influenciaram, se assemelha ao que se prevê no Brasil em lei[103] como racismo. Sua ofensa foi projetada sobre as pessoas negras, de forma que as atinge coletivamente. A menina branca, mesmo com pouca idade, a partir do que entendera como seu lugar de pertencimento, pela identificação e não identificação, sem saber conscientemente, pactuou com as premissas defendidas pela branquitude em seus desenhos narcísicos. Outra leitura acerca do que aconteceu com Andréia Quintanilha, em relação aos profissionais da instituição de ensino, intrínseca a construção que retirou dela a condição de criança, estabelece-se no campo dos afetos.

Antes de esmiuçar esse campo, se faz pertinente trazer para problematização outro recorte, atrelado ao relato supracitado de Andréia Quintanilha. Após contar sobre a situação envolvendo a primeira situação de racismo direto vivida, Andréia Quintanilha contou que sempre gostou de ler e estudar. Diante disso tirar notas consideradas altas e boas faziam parte de sua rotina de desempenho escolar, e curiosamente dividiu que, nessa mesma escola

[103] No Brasil havia até o presente ano, uma diferenciação em lei, entre racismo e injúria racial.

> [...] só tirava 10 e a professora Rose[104] de matemática nunca disse parabéns Andréia! Aí, tinha uma outra colega Elena Richardson[105], o nome dela era Elena Richardson, loura linda, a mãe era não sei o que o pai era não sei o que lá não sei (se referindo a classe social e, ou cargos que ocupavam). Sabe o que é você passar o ano todo tirando 10 e a professora não falar assim: - Parabéns Andréia! Ela nem olhava para mim (*Andréia Quintanilha*, 2021).

Tal fragmento, mostra que os bons resultados obtidos por Andréia Quintanilha não foram valorizados, enquanto os trabalhos seguidos da mesma nota de sua colega Elena, uma menina branca, de beleza eurocêntrica[106] padronizada, eram festejados e anunciados a todo o tempo, como exemplo por sua professora Rose. Ao relatar esse fato que vivera, e ao dizer especificamente a frase "Ela nem olhava para mim", nesse momento da entrevista, a voz de Andréia foi baixando de tom e uma expressão de tristeza tomou seu rosto. O jeito reflexivo foi seguido de uma respiração profunda, cerrou os lábios, como se a lembrança retomasse à espera do reconhecimento que para ela não seria possível vir. Para Rose, o sucesso de Andréia não era digno de incentivo, de orgulho, de celebração, não tinha razão de ser, diferentemente de como agia ao parabenizar Elena. Coube um vazio, no lugar da expectativa que tinha em ser vista, notada pela professora Rose. Mais uma vez, para a menina negra, as pessoas em forma de instituição, lhe negaram afeto, cuidado e proteção.

Andréia Quintanilha nessa escola particular, sofrera racismo direto por uma colega e sofreu o racismo pela predileção e preterimento não apenas por uma criança, mas também por uma pessoa adulta, ambas impulsionadas pelo pacto da branquitude em sua construção narcísica. São em situações como estas, em que o racismo se apresenta no cotidiano, nas práticas e ações, numa tentativa de velamento, que se garante a manutenção do pacto da – narcísico – branquitude, e também a manutenção do racismo enquanto parte da identidade e cultura do modelo societário brasileiro.

Assim, o lugar do negro no imaginário, numa situação vivida há mais de trinta anos, não se distancia do lugar do negro no racismo que eu vivi, na década de 1990 e nos anos 2000, durante o meu processo de escolarização na Educação Básica. Assim como a professora Andréia Quintanilha, ao ter o contato com o racismo na escola, o racismo

---

[104] O nome Rose também é um nome fictício, adotado para preservar a identidade da pessoa citada. Remete à personagem Rose Armitrage, personagem do filme *Corra* (2017).

[105] Elena Richardson, assim como demais nomes de terceiros citados na entrevista é um nome fictício para garantir e preservar os nomes reais citados nas entrevistas. Elena Richardson é nome de uma personagem interpretada pela atriz estadunidense Reese Whitherspoon em uma série chamada "Pequenos incêndios por toda parte", ou "Little fires everywhere" do ano de 2020, disponível na plataforma de streaming Prime Vídeo da Amazon que trata de questões das relações étnico-raciais.

[106] É vinculado a construção de um modelo de beleza ligado a pele clara, olhos claros (azuis, verdes) etc.

ocorrera por me enquadrar num lugar que não deveria ser meu, o lugar de “melhor aluna”, que tirava as melhores e maiores notas. Além disso, era considerada boa atleta, por ser destaque em algumas modalidades esportivas. Ao ser elogiada, por colegas e professores, fui chamada de “neguinha exibida”, “macaca”, “cabelo de bucha”, “chimpanzé”, dentre outros adjetivos pejorativos. Sempre por colegas ou crianças brancas insatisfeitas com as suas próprias conquistas escolares, que por comparação, manifestavam o racismo apreendido.

Nas ocasiões racistas que vivenciei, fui convidada pelos adultos a me colocar numa redoma de evolução, de “amadurecimento” em que a superioridade se revelara pela ação de não responder às ofensas a mim direcionadas. Não houve momentos de advertência verbal aos colegas que (re)produziram racismo, tampouco advertências por escrito, ou reuniões de pais que tocassem nesses assuntos. Cabia a mim, apenas não ligar, porque se eu ligasse, segundo os adultos que ouviram as queixas, o que elas/es – as crianças brancas – diziam, se transformaria em verdade, eu me tornaria de fato, uma negra. Mal sabiam eles que, essa sempre fora a minha identidade, e como o que vivi ainda me atravessa – e penso que sempre me atravessará – principalmente por também ter me formado professora, dar normalidade a casos como os aqui situados em ambiência escolar, não deveria ser consentido, não deveria ser uma realidade. Mas, lamentavelmente, ainda é.

Esse retorno às minhas memórias, junto as vivências de Andréia Quintanilha, me fizeram lembrar quase instantaneamente de uma narrativa da pesquisadora Jône Carla Baião (2021), ao contar a história da Dr.ª Carolina Maria de Azevedo[107]. Carolina é sua tia, uma mulher negra “além do tempo”. Mulher negra e acadêmica que se fez doutora em medicina na década de 1970. Minha lembrança se remete ao conselho que Jône Baião recebeu de sua tia, baseada em suas vivências num mundo à sua época de estudante ainda mais branco que os atuais: “- Se eles fazem mil, temos de fazer mil e um” (BAIÃO, 2021, p. 01). Ser negra e ter reconhecimento sobre seu trabalho, ter suas qualidades ressaltadas é caminhar numa linha tênue entre a perfeição e o ordinário. Um único erro e a possibilidade de ascensão, ou de credibilidade pode se esvair.

[107] Carolina Maria de Azevedo, é uma médica negra, que possui mestrado e doutorado na sua área de formação. Ingressou em medicina no ano de 1967, três anos após o Golpe aplicado pelo militarismo brasileiro que culminou na ditadura civil-militar. Carolina resistiu ao racismo aplicando-se e dedicando-se ao trabalho.

Mesmo fazendo mil e um, Andréia Quintanilha, na concepção de Rose, não fez o suficiente para ser reconhecida por ela, ou por outra professora daquela escola. Seu reconhecimento ficou restrito ao orgulho de sua família, que reconhecendo o gosto da menina em estudar, esforçou-se para que suas potencialidades fossem desenvolvidas numa "boa escola", propiciando condições para que ela pudesse frequentar uma instituição vista como uma das melhores do Rio de Janeiro na época. Uma escola que para a amiga de Dona Lourdes – mãe de Quintanilha – avivaria e desenvolveria na menina Andréia suas aptidões, habilidades e talento de forma geral. As aptidões não foram reconhecidas pelos profissionais daquele lugar, mas foram celebradas pela família e garantiram à Andréia a aprovação no exame de seleção para realização de seu Ensino Médio junto ao curso técnico de Meteorologia no CEFET/RJ.

O silêncio de suas professoras, bem como o menosprezo dos meus professores/as articulam um dos caminhos por onde se apresentam os racismos cotidianos. Nessa conjuntura, Kilomba (2019) me ajuda a refletir, quando diz que: "[...] essa é a função do racismo cotidiano: reestabelecer uma ordem colonial perdida, mas que pode ser revivida quando o sujeito negro é colocado novamente como a/o 'Outra/o" (KILOMBA, 2019, p. 225). Ao trazer tal afirmativa, Grada Kilomba fala diretamente da branquitude. O racismo é, portanto, a mácula da branquitude, mas para ela é seu orgulho. Orgulho do qual se alimenta e se abstém ao mesmo tempo. A branquitude, não se afirma como tal, por (re)conhecer seus privilégios, por desejar mantê-los, através do discurso falacioso da meritocracia[108].

Retornando a menção à última citação de Grada Kilomba logo acima, a ligação com a branquitude junto ao colonialismo se dá pelos aparelhos de Estado instalados pelas governanças neoliberais. Então, é importante situar o racismo, como um problema e uma prerrogativa direta do capitalismo, tal como se dispõe na realidade social brasileira. Não é só uma herança, o colonialismo investiu a longo prazo na sua conduta perversa de exploração; tráfico humano e genocídio dos/as negros/as, em que podemos assim como Aimé Césaire (2020, p. 9) nos provoca, lembrar quando disse: "A Europa é indefensável", não existe relativismo que sufoque essa máxima.

Ademais, o autor analisa o racismo tal como o nazismo em diferente escala. Não há como argumentar frente a esse fato, bem como a essa realidade lógica. Acerca disso, vou me restringir em também tratar de outra obviedade. A diferença, é que na realidade

[108] Voltaremos a discussão da meritocracia, mais adiante, no terceiro capítulo.

pós derrubada do nazismo, a Alemanha organizou-se e investiu na Educação escolar e social, para reestabelecer uma ambiência de Estado de modo a garantir segurança, seguridade, e também de modo a garantir, a reversão de sua imagem e sua credibilidade nas relações políticas internacionais. O alerta de Césaire (2020) não só é provocador, é asseverado. O ódio aos negros e negras é tamanho, que entendo e assim desde agora, afirmo: não estou a diminuir a gravidade do nazismo e da tragédia do holocausto, longe disso. Mas, há no entanto, uma percepção, uma dificuldade das sociedades em geral, acerca do entendimento de que, o nazismo, perseguiu e ceifou a vida de outras raças e etnias além da judia, bem como tirou a vida de pessoas com deficiências, de pessoas fora heteronormatividade e outras minorias.

Atento então, à reflexão de que, em relação à tragédia humana que o nazismo impugnou; as vítimas, têm imagem específica a elas atreladas: a imagem do povo judeu, à quem se associam rostos e corpos brancos. Assim, ao colonialismo e ao racismo, e às suas vítimas não são reservadas o direito de assim serem vistas, pois são dados aos seus rostos e corpos a imagem opositora de outros, se são não brancos, logo são inumanos.

Grada Kilomaba (2019, p. 88) ao relatar como escolheu as situações que foram chave de análise para sua pesquisa de tese, afirma ter escolhido "[...] episódios baseados nos tópicos centrais das experiências com o racismo como contados pelas entrevistadas por meio de suas biografias". A autora afirma, que os modos do racismo se apresentar são sempre peculiares, são diversos, mas ainda assim se distinguem. Por isso, a importância de ainda no século XXI precisarmos falar dele e exemplificá-lo como se apresentam nas trajetórias de vida como as que aqui estão nesse documento, situadas.

Compreendo que as formas de expressão do racismo são particulares, únicas, mas não originais. Desdobram-se de um racismo arraigado, (in)compreendido ainda visto como individual ou local, e não com a complexidade estrutural exercida no seio social. Bianca Maria Santana de Brito (2020, p. 23) ao estabelecer reflexões sobre a forma que Kilomba selecionou suas chaves de análise, afirmou que "[...] se é possível analisar manifestações do racismo por meio de episódios, também seja possível analisar ações de resistência".

Compreendendo a contribuição de Kilomba (2019) e Santana (2020) para a presente tessitura, percebo os fragmentos discursivos de cada entrevista como norteadores da complexidade das formas de apresentação do racismo. Ainda que em forma de recortes, episódios ou fragmentos, as questões atreladas ao racismo, as emoções e aos sentimentos, junto às memórias, conseguem nos apresentar o racismo em dinâmicas e

ambiências de uma viagem que nos faz estar em cenários e tempos sociais que não voltam mais, mas são "pulsantes" na realidade societária atual. Santana (2020) me faz pensar ainda sobre as formas de resistência ao racismo, que podem não ser percebidas, mas estão contidas, na assimilação pós, ou durante o racismo vivido.

Ao contar para mãe o que vivera e passara na escola, a menina Andréia, suplicara "[...] mãe, não vai, porque aí vai piorar. Vão me tratar pior*"(QUINTANILHA, 2021).* Essa certeza de que iam tratá-la "pior" exemplifica a formulação de uma resistência da criança Andréia, e de muitas outras crianças negras em outras vivências racistas em âmbito escolar, a resistência mostrada pelo simples ato de retornar.

Regressar à escola, ter de olhar para a menina Hilly, olhar para as professoras que não a defenderam ou, não a celebraram diante de bons resultados, com certeza não foi tarefa fácil para uma criança, mas havia uma compreensão de que seus pais a colocaram ali com o objetivo de lhe proporcionar o que entendiam como uma oportunidade melhor, de obtenção e acesso à uma educação de qualidade. Ainda que seja um peso e uma responsabilidade para uma criança, fez parte dos modos de resistência adquiridos por Andréia Quintanilha, talvez o primeiro de muitos que vieram.

O domínio da branquitude na constituição do imaginário social transformado em hegemonia é uma violência que não pode ser vista apenas fazendo o uso do sentido proporcionado pela visão, o imaginário institui valor de verdade aos discursos e consequentemente dá legitimidade às práticas. O racismo provoca na soma de suas dimensões "[...] saldos negativos para subjetividade de mulheres negras" (CARNEIRO, 2003, p. 6). Na infância pode-se não entender a densidade do racismo, mas senti-lo nessa fase de desenvolvimento não deveria ser uma realidade tangível para nenhuma criança.

Ao desenvolver a fala que frutificou sua obra "Ordem do Discurso", Michel Foucault (2014, p. 9) afirma que "[...] sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa". Em concordata com a afirmativa do teórico, compreendo que na ordem societária racista como a brasileira, essa prerrogativa se faz aplicável a parcela não negra da sociedade. Caso contrário, Andréia Quintanilha teria sido acolhida à época de infante em que sofreu as primeiras agressões racistas, mas a boca agressora fazia parte de corpos licenciados a agredir, e a máscara do silenciamento que a branquitude usa, fica apenas no campo da metáfora e da não reação proposital.

O racismo na ambiência escolar embora comum, pode aparecer dentro das práticas da branquitude diferente do racismo vivenciado por Andréia Quintanilha, em seu caso, a

violência proferida por Hiily foi direta, sem firulas/arrodeios que pairam no ideário simbólico. Ainda assim, a objetividade da violência embora direta, foi consentida e normalizada, aos moldes proveitosos do racismo ambíguo, à brasileira.

Ao pensar sobre essa possibilidade de vivência, de racismos vividos na ambiência institucional escolar, Marisa Sampaio disse não lembrar de ter vivido algo explicitamente racista em instituições de ensino, mas lembrou e dividiu a seguinte memória

> […] isso é uma coisa que queria falar, sobre um aspecto de racismo, que eu percebia nas escolas... percebia não, percebi muito tempo depois […]eu não me lembro nunca de ter vivido uma situação de racismo explícito na escola. Mas, eu tenho uma foto, no Jardim de Infância, uma foto da quadrilha, de São João. E que, eu e o meu par era um menino negro. Talvez, mais indígena. E, os outros pares todos eram crianças brancas. Coisas da época, mas isso muito tempo depois, é que eu conseguia elaborar assim (*Marisa Sampaio*, 2021).

A memória dividida não foi alvo de reflexão à época em que ocorreu como aponta, mas foi alvo de uma retomada às lembranças. Ao refletir sobre os possíveis racismos que vivera na infância em fase de escolarização, rememorou a situação acima. A elaboração da implicação do racismo a partir da observação de uma recordação em forma de fotografia, traz para análise a perpetuação do pacto da branquitude para a dimensão simbólica do racismo, em que por vezes, não se sabe que está em voga, sendo praticado, tampouco recebendo-o.

A criança Marisa não poderia assim analisar à época, os profissionais envolvidos na escolha dos pares das crianças, talvez não tenham pensado “um menino branco não deve ser colocado em par com aquela menina, porque ela é negra”, mas podem ter pensado coletivamente, sem verbalizar que “a menina negra não combinava com o menino branco”. Então, por uma questão de “combinar” tons de pele, a menina negra se adequava mais enquanto par do menino negro, ou indígena, portanto, “mais negro”.

Há assim, uma análise de cunho racista para distribuição dos pares. Mas, pode não ter sido elaborada propositalmente dessa maneira, por não se fazer perceptível que tal pensamento fundamenta-se a partir de premissas ligadas à branquitude e ao racismo. Ao concluir a rememoração do fato acima disposto, Marisa Sampaio disse ainda

> […] depois eu me lembro de na minha turma do ginásio, de ter um menino negro. Um menino negro retinto e que, as pessoas sempre diziam que eu tinha de namorar com ele. E, mesmo as minhas amigas sempre que queriam me arrumar um par: “Ah, o fulano olha para fulano”. Era […] sempre um menino negro. O menos branco que tivesse. (*Marisa Sampaio*, 2021).

A mesma prerrogativa de análise pode iniciar as problematizações intrínsecas a fala citada em tela, pois da mesma forma que Marisa não poderia ser par de dança de um menino branco, ela também não poderia ser par "romântico" nas invenções imaginadas, ou manter relações afetivamente afetivas/amorosas com pessoas que estivessem fora do seu grupo de pertença racial. Ainda que não combinassem entre si, por meio de confabulações depreciativas, havia ali um entendimento pactuado de que esse tipo de relação platônica ou não, só poderia ser mantida por pessoas da mesma etnia/raça.

Assim como a professora Marisa, passei por situações que em muito se assemelham aos seus relatos, também em ambiências de escolarização fui "arranjada" em relacionamentos fictícios sempre com pessoas negras. Mas, ao contrário da professora, eu já sabia do que se tratava e porque ocorriam. Mesmo entendendo os motivos das ocorrências, não as questionei ou problematizei. Aliás não comentei com ninguém, nem na escola e nem em casa, lembro apenas de pensar sobre no momento de seus acontecimentos e de revisitar essas lembranças a medida em que outros momentos parecidos aconteciam em minha trajetória de vida, se unindo às lembranças anteriores.

Desse modo, considerando a assertiva de Foucault (2014), junto às impressões e análises tecidas, compreendo que ao construir as análises sobre os relatos de Andréia Quintanilha e Marisa Sampaio junto às minhas memórias dispostas no presente tópico, cabe imputar ao pacto da branquitude a naturalização do racismo nas práticas sociais e no chão escolar. Bem como a distorção e contradições presentes nas variações de análises simplistas que ainda prevalecem no imaginário social brasileiro sobre o racismo.

A força opressora que o racismo possui e a capacidade de propagar dor e violência na vida das pessoas negras são rotineiramente desviadas do foco, por suscitar melindres, atormentar e contrariar a naturalização necessária e requerida para que se mantenha ordem na grande casa da branquitude. Para culpar alguém do que se criara, a lógica e o curso correto a seguir, é o caminho da acusação de suas vítimas.

Para manter a hegemonia do domínio, do imaginário sobre a perspectiva da branquitude é preciso fragmentar informações e conhecimento, logo não há interesse em que o racismo seja compreendido enquanto algo complexo que envolve a sociedade como um todo, pessoas negras, não negras e integrantes da branquitude. Para problematizar afirmação, partirei da reflexão acerca da modernização do racismo. O racismo se antes autorizado e considerado legal – na legislação e na recreação dos brancos – no período anterior a abolição escravocrata, atualmente os manejos da branquitude põe-se diante de

uma outra estratégia, a estratégia do silenciamento (sem o instrumento da máscara), da invisibilidade e da inversão de seus moldes de construção e propagação.

Normalizar o racismo para branquitude na contemporaneidade é um dos princípios de sua sobrevivência. Colocar o racismo como algo localizado, como problema dos outros, ou como um vitimismo nosso, também funciona para a longevidade da branquitude, bem como para quaisquer outros fins que tirem a branquitude de suas responsabilidades quanto a um possível combate antirracista. Afinal como combater o seio de sua origem? O racismo gera a atribuição de inumanidade às pessoas negras e não foi estabelecido sozinho. Não se deu de uma hora para outra. Trata-se de um projeto, um projeto que ordena hierarquias e formas de poder.

Escutar, ouvir, permitir imbricar-me e em alguns momentos transportar-me, para outros tempos, através do mergulho nas memórias das trajetórias de vida de mulheres negras que viveram a infância, adolescência e parte da vida adulta, bem como seu processo de escolarização e inserção no mundo do trabalho antes da redemocratização do Brasil, e perceber que o racismo, ou, racismos que experimentaram e que as atravessam, se assemelham em demasia com a apresentações racistas que me atravessaram, ainda que a minha geração possa ser considerada distante, me inculca e me põe em estado de vigilância sobre a estrutura racista brasileira.

Assim, compreendo e vejo racismo no Brasil, bem como em outros meios societários manifestado de formas distintas. Desde as mais diretas[109], às mais simbólicas. Estas últimas de sutis nada têm, são constituintes das formas cotidianas, as quais vimos alguns exemplos nesse tópico que se encerra, a partir do racismo vivido dentro de muros escolares por Andréia Quintanilha. Essa vivência, de acordo com a professora, a fez entender por que "sabia que era diferente" *(QUINTANILHA, 2021)*. Mas, não sabia de que modo, ou melhor, a vivência racista, a fez perceber por que era tratada de forma marcadamente diferente, principalmente por suas professoras.

O trauma de sofrer racismo de uma forma tão violenta na infância, me faz perceber através da análise de seus discursos que, a professora Andréia Quintanilha transformou a sua dor numa movimentação de saída do estado de ingenuidade, para o estado vigilante e constante de alerta. Em sua família amorosa e orgulhosa, mesmo com pais considerados progressistas – ou como em sua fala "à frente do tempo" – não houve diálogos

[109] As formas mais violentas que considero são as que perseguem pela cor e encarceram, são as que torturam os corpos negros(as) e ceifam-lhes a vida. Mas, também considero as formas simbólicas violentas e danosas, porém em outros aspectos, como o da exclusão, invisibilidade, autoestima e psíquica.

norteadores acerca do racismo. De acordo com o que dividiu, a situação que viveu na escola não foi associada ao racismo, mas sim à uma violência veiculada ao lugar social e econômico. É importante colocar que as professoras Luciane Terra Garcia e Marisa Sampaio não narraram memórias de cunho racista vividas em ambiência escolar, quando questionadas sobre, afirmaram não ter vivido ou não se lembrar de violências vividas nessa fase e ambiência, em suas trajetórias.

Ao encerrar o presente tópico, se faz verificável que seus conteúdos possibilitaram compreensões acerca de como o racismo pode incidir violência sobre corpos infantis na realidade escolar, levando crianças negras a serem tiradas da condição de cuidado e proteção apenas por serem negras, sendo assim, destratadas e desprotegidas por premissas racistas. Além disso, foram estabelecidas discussões acerca de como as pessoas brancas ou que assim se leem, são/estão inseridas na branquitude, agindo por ela e com ela, em concordata às suas condutas ainda que de maneira (in)consciente, levando o racismo para práticas cotidianas, de forma naturalizada ou naturalizadora.

Destarte, no tópico seguinte estão assentadas discussões acerca de racismos outros e também, sobre as opressões somadas aos corpos de mulheres negras, problematizadas e refletidas junto às histórias contadas pelas professoras e aos intelectuais que me auxiliaram a compreender com propriedade, as temáticas que atravessam as discussões propostas.

2.4 “A mulher negra é a escória do mundo”: corpos em que se multiplicam opressões

“Na minha terra quem faz café é mulher e preta”, disse Paul Stafford[110] repetidamente para Andréia Quintanilha, em ambiência de trabalho quando atuara como servidora pública da Universidade Federal de Rondônia, no início da década de 1990, em um cargo administrativo. Nesse mesmo espaço de trabalho, ela, outras colegas e o racista Stafford adquiriram juntos uma cafeteira. Diante da compra, organizaram-se em escala de revezamento para que sempre houvesse um responsável pela sua feitura e distribuição. Quando chegava a hora do café, ou da sua vez na escala, Stafford costumava repetir o disparate racista que nomeia o presente tópico e o presente capítulo, como podemos ver abaixo no relato da professora Andréia Quintanilha (2021)

[110] Nome de um personagem racista que era funcionário da Nasa, no filme Estrelas Além do Tempo (2016).

> [...] eu era gerente de programação orçamentária e ele era contador, mas não tinha o cargo de gerente. Quem tinha o cargo era eu, porque ele era contador. Mas, não tinha nível superior. Ele tinha experiência de curso técnico de contabilidade. Eu não sei se foi por isso. Só sei que, quem ganhou a chefia, a gerência fui eu [...] todos os dias! Esse senhor chegava em mim e falava: "Ei! Não vai fazer meu café não?". A gente tinha comprado, nós tínhamos comprado em uma cotinha café e cafeteira elétrica. Fizemos uma cotinha, e tínhamos aquilo tudo. Então, a combinação era realmente esse "tour" de fazer café. Só que ele falava de um jeito, assim: "Ei você não vai fazer meu café não? Porque na minha terra, mulher e preta é que faz café!". Todo dia ele fazia isso, aí quando ele ia fazer café, quando era o dia dele, não gostava porque na terra dele, quem faz café é mulher e preta. Eu não disse nada, todo mundo via todos os colegas ouviam.

A fala da acima nos coloca diante de uma conjuntura de análise de uma situação de violência interseccional, ligada a raça e ao gênero em um lócus institucional de trabalho, envolvendo testemunhas diretas, presentes que não inibiram em nada a atitude do agressor dia após dia. O assédio além de violar Andréia Quintanilha corporalmente, por sua cor, a violava também por ser mulher. Acerca disso, se faz oportuno evidenciar que há uma apreensão no imaginário social brasileiro relativa aos nossos corpos, em que à nossa imagem é atribuída também, características dos corpos chamados "voluptuosos", e mesmo quando essa imagem é generalizada e posta como imposta a todas as mulheres

> […] quando focamos nas mulheres negras esse imaginário é reforçado, além de vir acompanhado de uma suposta disponibilidade sexual delas, sendo vistas então como mero objeto sexual, como se estas não fossem capazes de ocupar outros lugares na sociedade que não seja aqueles vinculados a sexualidade. A esse fenômeno social dá-se o nome de hipersexualização da mulher negra (CARMO; RODRIGUES, 2021, p. 75).

Ao vincular a construção da citação acima disposta, junto à maneira como o lugar dos/as negros/as no Brasil fora pensado, como lugar de não lugar, ou o lugar de fora. Fora da escola, da universidade, do judiciário, da administração pública, da beleza, da televisão, do cinema, da cultura. Fora de lugares ditos refinados e elegantes – salvo na condição de servir – fora do "perfil" do público consumidor e fora de empregos e cargos de chefia.

Estar fora do lugar de subalternização, como no caso de Andréia Quintanilha, na situação apresentada, em que ocupava um cargo hierarquicamente acima de um funcionário homem sendo uma mulher, esse fato já poderia incomodar um homem machista/sexista. Mas, sendo este homem além de machista, um homem que não se lia

como negro[111] e, a professora sendo uma mulher negra – "mulher e preta" – como dito e enfatizado por ele. Não só o machismo e sexismo apareceram, mas também o racismo "pulsou" imbricando-se em uma opressão ainda mais forte, mais violenta.

A violência diária daquele homem, evidencia seus malogros. Apresenta as frustrações de um homem por meio de um pensamento limitadamente embasado externado de modo racista. Para aliviar a indignação sentida por se considerar um homem não negro, abaixo – hierarquicamente – de uma mulher negra, ele precisava dentro de sua construção colonizada mostrar a Andréia algum tipo de poder. Um poder que considerava ter e ser premissa de sua pertença. Esse indivíduo, ao não ser escolhido para a chefia, tendo em sua concepção os atributos necessários para o cargo, não poderia assim, deixar de expressar sua indignação e ódio a quem não lhe concedeu o que era seu por direito, ao menos em sua compreensão. Dessa maneira, passou, transferiu a danação e a raiva sentida para o corpo pertencente à quem deveria ser conferido esses sentimentos, ao corpo negro e mulheril de Andréia Quintanilha.

Dentro desse ódio, sendo o racismo e o machismo componentes de violência factualmente contidos em seu discurso; e o imaginário brasileiro ligado ao colonialismo, acerca da imagens de controle sobre as mulheres negras, Stafford além de desejar estar no lugar de Andréia Quintanilha enquanto chefe, por entender que o "status" de autoridade e chefia deveria ser seu por direito – e não de Quintanilha – subalternizou e classificou os lugares que para ele, deveriam ser da professora.

Este homem além de querer vê-la lhe servindo "café", desejava intimidá-la, humilhá-la já que não poderia retirá-la do cargo devido suas qualificações profissionais, almejava que as violências direcionadas a ela pudessem ser suficientes para que, por conta "própria" optasse por sair, abandonar ou, desistir de uma ocupação à qual ele considerava ter melhores aptidões para exercer, tendo em vista uma suposta branquitude que via em si, junto à sua figura masculina.

Esses episódios foram contados para mim por Andréia Quintanilha em duas oportunidades diferentes. No primeiro momento, ao expor o racista, transbordava emoções e expressões culminadas por indignação. Na segunda vez, a indignação abriu lugar à vulnerabilidade. Emocionou-se muito, deixando as lágrimas rolarem em seu rosto. Na ocasião, lembrou-se também de algo que entende avaliar, como um problema ligado

[111] De acordo com a professora Andréia Quintanilha e a leitura social que fez/faz de Paul Stafford, ele era/é um homem negro, de cabelos lisos, que talvez também devido a isso, não se identificava e não se via como um homem negro.

à sua independência. Ao contar-me pela segunda vez o que Stafford fazia com ela todos os dias, foi tomada pela lembrança de que para o racista/machista decidisse parar com a repetição das ofensas, foi preciso seu companheiro intervir, indo conversar com o – à época – superior de Andréia, da administração da instituição. Isso a fez sentir-se mal, como se ela mesma não conseguisse lidar ou, resolver seus próprios problemas.

O curioso é que, essa sensação de impotência sentida pela professora Andréia, é autoresponsabilizante. Constrangeu-se por ter sido defendida, cuidada ainda que não tenha pedido. "Todos os colegas viam", ela disse. Viam/Viram, ouviram e nada fizeram. Escolheram se omitir diante das violências; consentiram sua repetição dia após dia. Compactuavam, portanto, com a branquitude narcísica mencionada no tópico anterior. A intelectual Cida Bento (2022)[112], em entrevista ao programa de televisão Roda Viva[113], explicou de maneira didática que o termo por ela cunhado como pacto da branquitude consiste em

> [...] um pacto não verbalizado, mas que mantem o mesmo segmento geral masculino branco nos lugares de poder do país, de todo o tipo de instituição. Não é um acordo, não é uma coisa combinada. Mas, nas diferentes instituições se têm o mesmo perfil de pessoas liderando e liderar significa tomar decisões que influenciam o país. Porque não são só empresas, são organizações públicas, organizações da sociedade civil. Então esse pacto, ao mesmo tempo que fortalece o mesmo grupo, grupo de iguais, ele exclui quem não faz parte desse grupo. Então ele é um pacto que sustenta as desigualdades. Ele é um pacto que, quando você está dentro de uma instituição, essas desigualdades […] criadas nesse contexto do pacto narcísico da branquitude, são tratadas como mérito. Então se este grupo está na liderança das grandes instituições é porque têm mérito. E, os grupos que não estão é porque não têm mérito, não estão devidamente preparados (BENTO, 2022).

Assim, ainda que os colegas de trabalho, da referida situação não tenham combinado entre si a omissão diante dos racismos impugnados todos os dias à Andréia Quintanilha, dentro de uma instituição de ensino, concordaram silenciosamente em nada fazer. A convicção de que uma pessoa para alcançar um cargo de poder baseia-se no mérito, para as pessoas daquela ambiência de trabalho estava consolidada. Então, não podendo refutar a própria lógica de leitura e não sendo escolhido com o cargo de chefia que possivelmente almejava, por não ter curso superior, Sttaford, mesmo estando abaixo na hierarquia de cargos, não se intimidou. E, de forma ostensiva, fez ataques à Andréia

[112] O trecho da situada entrevista, cedida pela Profa. Dra. Cida Bento, à TV Cultura, encontra-se disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=zc51sZOlrQw&t=1s , Acesso em: 30 out. 2022.
[113] Programa televiso pertencente ao canal :TV Cultura, em que os convidados ficam ao centro da sala e em seu entorno ficam pessoas que lhes farão perguntas. Os convidados são então sabatinados por profissionais de diversas áreas.

Quintanilha, mediante o único meio que a sua capacidade, segundo entendo que jugava, permitia; através do racismo, machismo e sexismo.

O acordo silencioso entre os colegas nessa ambiência específica, provoca ainda outra possibilidade de compreensão, as ofensas disparadas diariamente por Sttaford[114] poderiam ser objeto de desejo daqueles que testemunharam a prática de racismo. Ou seja, embora não tivessem coragem de externar por meio da verbalização, os colegas concordavam com o que o racista dizia, mas por Andréia Quintanilha ocupar um cargo de chefia, preferiram concordar em silêncio.

Entre os racismos diretos avivados em minha memória, na fase adulta, há um mais recente, ocorrido em 2016, ano em que realizei um estágio não obrigatório. O referido estágio se deu em uma das unidades do SESC-RN. Nesse estágio, devido a minha colocação no processo seletivo, foi tratado e negociado diretamente comigo a ida para uma unidade específica do SESC, em diálogo iniciado e mediado pelo setor de RH (Recursos Humanos) da instituição. Eu havia colocado a minha preferência de local para a unidade localizada em Potilândia, um bairro próximo à UFRN.

Porém, me foi situado pelo RH que as demais aprovadas, moravam em locais bem mais distantes, na Zona Norte de Natal, e a ida de alguma delas para uma unidade, na Zona Sul de Natal – próxima de minha residência à época do ocorrido – era inviável. Para mim, a localização dessa unidade do SESC não era longe em termos de distância a percorrer, mas seria deveras contramão. Eu teria que sair mais cedo das aulas, e dependeria de apenas uma linha de ônibus, que não tinha horário fixo, ou certo para passar, o que poderia facilmente me fazer chegar tarde, mais do que atrasada no local.

Ao explicar a situação para o RH, me garantiram que ainda assim, caso eu aceitasse eu não seria prejudicada. Me foi explicado ainda que, tendo em vista minha classificação, eu tinha a prioridade de escolha de lugar de atuação, porém caso eu não aceitasse, eu ficaria em Potilândia. Mas, ao menos uma, entre as outras estudantes aprovadas, não teria possibilidade de ingressar no estágio. Assim, ao me colocar no lugar das futuras colegas, acabei aceitando, e perguntei como ficaria a situação dos possíveis atrasos e de que maneira eu não seria prejudicada. O RH então argumentou que, em caso de possíveis atrasos, eu poderia reverter as horas pendentes em sábados letivos, ou chegando mais cedo em caso de dispensas de aulas presenciais. Iniciei o estágio, e como

[114] Um dado curioso em relação a Paul Stafford, é que o sujeito é/era natural do Estado do Rio Grande do Norte.

previsto, em alguns dias cheguei bastante atrasada, mas não deixei de realizar minhas atividades de apoio, pesquisa e de regência.

Essa situação incomodou uma profissional, que reiteradamente começou a querer me cercear em relação a esses atrasos. A mesma, me colocou em uma sabatina junto a outra profissional, e disse que a coordenadora havia dito a ela para ter essa conversa comigo. No episódio, ela afirmou em tom de ironia que o meu horário de início das atividades era a partir das 17:00h às 21:00h, e que não sabia de onde eu tinha tirado a ideia de que deveria ser privilegiada por estudar na UFRN, ou, por não ter outra possibilidade de locomoção, a não ser a tal linha única de ônibus mencionada anteriormente.

Ouvi toda sua fala em silêncio. Quando foi me dada a oportunidade de fala, disse-lhe que não havia privilégio algum em sair correndo da aula mais cedo, para tentar pegar um ônibus que não tinha horário fixo, chegar suada, cansada, me esforçar para estar ali, ficar devendo horas e ser sabatinada por algo combinado juntamente ao RH. Perguntei ainda qual era o real motivo daquela conversa descabida, tendo em vista que não deixei de cumprir ou adiantar nenhuma atividade demandada ou solicitada. Ela então, se calou.

Disse-lhe ainda, que caso se ela tivesse algo a dizer das minhas atividades desenvolvidas enquanto estagiária, ou, algo concernente às atividades de planejamento do dia ou, da semana, eu permaneceria no diálogo, caso não, ela falasse diretamente com o RH ou com a chefe da unidade e solicitasse minha transferência dado ao seu descontentamento. Ela desconversou, disse não ter mais nada a dizer ou pedir, perguntou sobre os encaminhamentos do dia, entreguei o que foi combinado e pedido no dia anterior e segui com as demandas. No dia seguinte, pedi para conversar com a coordenadora que me contou ter solicitado que fosse feita apenas uma reunião de planejamento, sem sua presença, devido a outras atividades que possuía em outra unidade do SESC/RN.

Depois desse episódio, a profissional que iniciou a sabatina, passou a me perseguir, com violências indiretas e simbólicas. Mas, foi apenas num dia incomum, ao chegar nesse estágio com os cabelos soltos, que eu consegui, ter a certeza absoluta acerca de sua "implicância" comigo. Ao me ver com os cabelos soltos e cacheados, essa profissional disse na frente de todos: "- Eita! Hoje ela veio, como ela é, igual a uma autêntica nega maluca!". E, disse gargalhando muito.

Não era implicância, como eu desconfiava, era racismo mesmo. Pouco tempo depois, devido a somatória dessas violências, me senti obrigada a sair do estágio. Não disse o real motivo a ninguém, a não ser à minha família. Não me senti com forças para

denunciar ou, levar adiante aquele convívio. Trouxe esse relato por compreender que o racismo é tão violento e ambíguo, que mesmo tendo testemunhas na situação vivida, eu preferi não ficar e guardar para mim o ocorrido. Compreendi que seria insalubre para mim ficar sem denunciar, ou, ficar denunciando. Também não sabia como as pessoas veriam a situação, dada a realidade do racismo brasileiro ser ligada ao ato de velá-lo.

Sobre encontros diretos com o racismo, Luciane Garcia contou-me um episódio em que na situação relatada, entrou em uma loja de calçados, acompanhada de uma pessoa da família. Segundo me contou, a loja vendia sapatos confortáveis, e ficava localizada em Caruaru, no estado do Pernambuco. Tal estabelecimento foi por ela analisada como uma loja cujo perfil de seu público é mais burguês, de "condição social mais elevada", da qual foi invisibilizada e descartada de pertencer.

A vendedora não a olhava. Atendia apenas sua parente e quando Luciane solicitara os modelos de calçados que desejava experimentar, apesar de sinalizar que entendera, a atendente trazia apenas os sapatos requeridos por sua parente, uma mulher branca. A vendedora também branca, ouviu da pessoa que acompanhava Luciane: "[...] olha, eu não vim comprar, estou só olhando, quem vai comprar é ela"(*GARCIA, 2021*). Se repetindo mais de uma vez, a situação causou desconforto em sua parente, que disparou: "[...] isso é discriminação! Vou falar com a gerência!" (*GARCIA, 2021)*. Enquanto vítima, Luciane Garcia manteve a postura arraigada ao zelo, à educação, aos bons modos e, ao que interpreta e avalia como "polidez", optando por silenciar-se.

Num movimento, de resistência, optou por ver a situação como um mal-entendido, ou, como uma situação em que não se poderia na época julgar como racista sem certeza, pois, poderia estar levantando o que chamou de "falso testemunho". Para ela, talvez, a vendedora tivesse olhado apenas para suas vestes, que de acordo com ela, eram vestes simples. Sua acompanhante, estava "melhor vestida". Vejamos o episódio narrado na íntegra abaixo:

> […]a gente foi lá para Caruaru, lá para as feirinhas, e chegando lá, vi que uma loja da de calçados estava em promoção. Calçados confortáveis. E, eu gosto de conforto […]Mas, as pessoas medem você pela aparência. E, se você é uma mulher negra bem vestida o tratamento é um, e se você é uma mulher negra, mal vestida o tratamento é outro. Mas, eu estava indo para uma feira! Não vou andar (arrumada)! Eu estava com uma bermuda e uma camiseta. E, nós entramos uma loja que não é, uma loja(financeiramente) acessível para um determinado público. Chegando lá, a gente foi comprar, e ela pedia os modelos (de calçados que queria experimentar), e eu também! Porém, só vinham os que ela pediu! E, eu lá esperando! Ela estava melhor vestida – embora estivesse de uma forma esportiva – do que eu. Ela é branca. Para mim, normal, não maldei (a situação). Teve uma hora que ela falou (a parente que a

> acompanhava): Ela repetiu isso duas vezes: " - Não sou eu quem veio comprar, quem veio comprar foi ela!"[…] Chegou um momento que ela saiu (a vendedora) que (minha parente) falou : "- Olha, eu vou falar com a dona que isso é discriminação, ela não está te atendendo direito!" E eu, falando: " - Não é não, imagina! Você está sendo injusta com a moça, mulher!". E, na hora de pagar ela comentou (sobre isso) quando a gente estava lá no caixa e uma outra vendedora ouviu. Eu fiquei morta de vergonha, porque eu fiquei naquela (dúvida)...e se eu estivesse cometendo uma injustiça? Dela estar sendo acusada de racismo, por não ter me atendido por eu ser negra. […] uma (cliente) branca bem vestida e eu negra mal vestida… E se eu estivesse cometendo alguma injustiça? Eu jamais gostaria de prejudicá-la por conta disso. Então, tem sempre essa questão de você não saber (ao certo) […]até porque cada um tem seu tempo de despertar, e ela como vendedora ela vai aos pouquinhos compreendendo que nem sempre se mede o outro pela aparência. *(Luciane Garcia, 2021)*

Se para a vendedora da referida loja, Luciane Garcia, estava vestida adequadamente ou não, em meu entendimento não justifica a atitude vexatória. Nossas vestes, organizam também nossas subjetividades, e além disso, a situação ocorreu em um lugar, que fica no Nordeste brasileiro, lugar de clima quente, que o uso de roupas leves e arejadas deveria ser uma premissa de hábito comum. Apesar disso, entendo a postura da professora.

A ambiguidade do racismo, pode nos colocar no lugar de dúvida, faz com que duvidemos inclusive do que percebemos e sentimos. Então, por vezes, silenciar ou, o desejo de ignorar não se liga à negação. Silenciar/ignorar, por vezes é uma tática, uma forma de proteção, de cuidado consigo, atrelado à estética da existência, o cuidado de si, o cuidado consigo, e as formas de instalar esse cuidado nas relações. Tal como o fiz ao optar sair do estágio anteriormente citado.

Tem a ver com a forma como se lê e se responde ao que se sente, ou se deseja sentir com o que é posto diante da nossa realidade. Por isso, permeia as sensibilidades, as compreensões que envolvem as metamorfoses realizadas, através do estabelecimento de padrões estáveis que devem ser localizados, no campo dos sentimentos, das emoções, dos afetos, dos comportamentos e da linguagem falada ou corporal de cada pessoa, ou do grupo social a que se pertence, e/ou se identifica.

Essas leituras nos remetem a pensar na estética da existência pensada por Michel Foucault (1983), como "artes da existência". Ela oportuniza que os indivíduos se direcionem a um percurso próprio, particularizado, usado para conduzir suas ações. Esse percurso escolhido, propicia alterações, transformações ou reformulações nesses indivíduos. Com isso, Foucault (1983, p. 198-199) assevera que

> [...] as artes da existência devem ser entendidas como as práticas racionais e voluntárias pelas quais os homens não apenas determinam para si mesmas regras de conduta, como também buscam transformar-se e modificar seu ser singular, e fazer de sua vida obra que seja portadora de certos valores estéticos e que corresponda a certos critérios de estilo.

Luciane Garcia, dentro de suas conjecturas, ao tentar lançar o olhar sobre outra óptica, na situação de preconceito que vivera na loja, sofreu a invisivibilização proposital de cunho racista. Embora na compreensão da professora, tenha caracterizado a situação como confusa ou dúbia, passível de não impor culpa àquela pessoa, por não querer prejudicar alguém em seu local de trabalho. Além disso, posteriormente ao ocorrido, Luciane sofrera a pressão de sua parente, que em sua indignação e certeza diante do que aconteceu, esperava que ela agisse de outra forma, sem silenciar ou, tentar ignorar. A indignação, embora pareça compressível, deveria ser também cognoscível que, as formas de resistir ao racismo são muitas e não nos deve ser cobradas, ou ensinadas, principalmente por quem não poderá compreenderá o racismo em sua forma latente, na carne. Ao rigor da experiência.

Jorge Larrosa Bondía (2002, p. 22) afirma sobre o saber de experiência que "[...] é necessário separá-lo de saber coisas, tal como se sabe quando se tem informação sobre as coisas, quando se está informado". Dessa forma, o autor nos leva a reflexão de que, ao consumir e obter informações, independente do espaço em que estejamos, seja em aulas, palestras, ao ler livros, jornais, ou mesmo após visitar lugares, e pelo imaginário, estaremos diante de novos saberes que anteriormente não tínhamos, e assim podemos afirmar talvez que estamos mais informados sobre aquele algo. Porém, as informações que ouvimos, podem não ter sido escutadas, nada pode nos ter acontecido, ou nos tocado, e o aprendizado contido diante daquelas informações pode não acontecer, ou nos acontecer.

Se para esse autor, a experiência é o que se consegue partilhar, de forma que se consiga estabelecer uma conexão, estar informado, não significa necessariamente ter passado de um estado de não conhecimento, para um estado de conhecimento. Ao estar informado, o indivíduo não passa automaticamente à condição de conhecimento, ou seja, não significa que aprendeu. Formar uma opinião sobre algo, também não se equivale a construir conhecimento. Uma opinião, nos moldes de ensino tradicionais a que estamos historicamente implicados, pode ser apenas um posicionamento baseado em informações resumidas a ser, estar a favor, ou contra algo. Isso faz com que a experiência, ou o saber

de experiência apontado por Larrosa Bondía, seja invisibilizado e por consequência desvalorizado, deslegitimado, anulado.

Trouxe essas notas de Jorge Larrosa Bondía (2002) acerca do conhecimento e saber de experiência, por entender que fazendo o uso deste último enquanto constituinte do primeiro, faz com que máscaras que encobrem os racismos que nos acontecem, sejam retiradas, a medida em que vão possibilitando evidenciar suas nuances. Então, essa reflexão, atrelada às artes de existência de Luciane, uma mulher que aprendeu e tem como conduta tratar as pessoas da maneira que gosta/gostaria de ser tratada, que tem na educação que consolidou, a polidez no trato com as pessoas como característica marcante, destratar, constranger alguém ainda que seja como devolutiva, não é/seria razoável, e desmontaria parte da construção do cuidado de si – que se estende aos outros – que construiu. O que não significa dizer que não considerou ou analisou a hipótese, diante do fato que viveu.

Em relação a professora Marisa Sampaio, e os racismos que atravessaram sua trajetória de vida, a professora afirmou não ter tido muitos enfrentamentos diretos. Afirmou ainda que em sua trajetória, percebe que houve violências que ficaram mais no campo simbólico, como por exemplo quando lembrou-se que, apesar de não ter lembranças de racismos direto na escola, ao dançar quadrilha, relativa às festividades típicas do mês de junho, foi colocada em par com o menino menos branco.

Lembrou-se também de quando era coordenadora do Departamento Nacional do SESC, localizado no Rio de Janeiro, e que viajava muito para realizar formações em diferentes unidades ao redor do país. Antes de conhecer os lugares, conhecia e estabelecia contato com as pessoas, profissionais de outras unidades, por telefone. Ao chegar nos lugares e se apresentar, percebia no rosto das pessoas a surpresa ao lhe verem. Algumas dessas surpresas ao serem verbalizadas, os/as colegas costumavam lhe dizer que a imaginavam sendo uma mulher branca. Vejamos seu relato abaixo:

> […]eu trabalhava no SESC Nacional, no Rio e tinha contato com (as unidades) SESC de todo Brasil. Viajava para fazer formação continuada, coordenação, orientação...E em geral antes de eu viajar, quando vinha uma pessoa nova, as pessoas não me conheciam pessoalmente, (mas), a gente falava muito pelo telefone. Quando eu chegava no lugar, as pessoas não me reconheciam. Isso tem a ver com o racismo. E mais; não um racismo que fosse me desqualificar, ou me ofender de alguma maneira. Mas, com o pensamento racista que está na cabeça, das pessoas; de não imaginar que uma mulher negra, estivesse naquele papel (cargo). Eu ouvi mais de uma vez de colegas assim, quando eu chegava, fui ao Ceará, depois de um tempo a pessoas falavam assim: "Ah, mas eu achava que você era completamente diferente de quando a gente falava no telefone, eu

> achava que você era uma mulher loira, gorda e alta", e eu era exatamente, o contrário disso: baixa, magra e negra *(Marisa Sampaio, 2021)*.

Obviamente essa "impressão" captada pelos/as colegas que conheciam Marisa apenas por telefone, foi estabelecida pelo fato da docente ocupar à época, um cargo - assim como o da professora Andréia Quintanilha na situação relatada anteriormente – de poder; de gestão, portanto de chefia. Logo, a representação imagética também intrínseca às imagens de controle, feita por outros profissionais, filiaram Marisa Sampaio à uma imagem estética aversa à sua, uma imagem eurocêntrica.

Mesmo afirmando não ter lidado com muitos racismos violentos e diretos, em uma de nossas conversas, a professora Marisa Sampaio contou dois episódios vinculados ao racismo, sexismo e machismo, um sofrido no Brasil, na capital soteropolitana e outro em Cuba. O primeiro lhe foi lançado por um vendedor ambulante, e o segundo por uma autoridade policial. Em ambas as ocasiões, estava acompanhada por seu esposo, que é um homem branco europeu. Resumidamente, mesmo em países distintos, contou que teve sua imagem social lida, a partir da imagem de seu companheiro, e por ser uma mulher negra, teve sua estética de apresentação associada e "confundida" com a imagem de uma prostituta.

Bem como as situações de racismo partilhadas pelas professoras Luciane e Andréia, os episódios de racismos apresentados por Marisa Sampaio apresentaram a desqualificação da pessoa negra, nesse caso específico, de mulheres negras, por meio da herança da escravização nos moldes coloniais. Dentro desse contexto de subalternização e subserviência, cabe ainda o da hipersexualização das mulheres negras, que é lugar em que se encaixam os racismos vividos pela professora Marisa junto ao seu companheiro, essa hipersexualização é explicita, dada à associação – julgo que também pelas "imagens de controle" – e interpretação de que, uma mulher negra, para estar ao lado de um homem branco, só pode/poderia assim estar, na condição de prestadora de serviços de acompanhante.

Então, o companheiro da professora, sendo o oposto da leitura social feita à ela, o fato de eles estarem juntos, dentro da construção racista das pessoas que os fitaram e abordaram, os dois juntos não poderiam estar em uma relação amorosa, ou de afeto, mas deveria, tinha de ser uma relação de negócios, um encontro ligado ao mercado do sexo, em ambas as situações partilhadas. No contexto brasileiro, um vendedor de rua enraivecido, supostamente devido ao fato de Marisa Sampaio e seu companheiro não terem parado para olhar e/ou comprar seus produtos, o indivíduo proferiu ofensas

constrangedoras que a julgaram por sua cor. Portanto ofensas de cunho racista, sexista e machista.

No contexto cubano, sua negritude a fez ser analisada como uma mulher negra cubana "jineteira". Essas características e adjetivos juntos, na leitura racializada do local, deu ao corpo da docente a convicção de sua "culpa" em ser, um tipo de mulher malvista socialmente, uma aproveitadora. Então, ainda que houvesse um negócio estabelecido, o sujeito – uma autoridade policial – que os abordou se sentiu assim, na obrigação de intervir, de "alertar", o "ingênuo e puro" homem branco europeu, do "golpe" que ele poderia ser envolvido. Ao mesmo tempo que o inverso, não deve ter sido nem cogitado.

A necessidade de comprovar sua nacionalidade, mostrando seu passaporte para poder seguir seu passeio em paz, evidencia que hipoteticamente, caso fosse cubana, Marisa Sampaio poderia ter sido levada a uma delegacia, sofrendo além de racismo, abuso de autoridade por convicção de um retrato estigmatizado imputado às mulheres negras daquele lugar. Ou ladras, ou putas, é o que mulheres negras devem e podem ser dentro da perspectiva racista, não apenas aqui, mas extra-território brasileiro também. As chamadas "jineteiras", independentemente ao que as põe dentro desse contexto de marginalização, são vistas como um mal social, uma praga que deve ser exterminada das ruas.

A violência sobre a leitura do corpo de Marisa vivida na Bahia, traz dois aspectos possíveis de problematizar, o da prática racista ligada a essa construção em que mulheres negras não podem ser assumidamente e publicamente amadas por homens brancos[115], por "destoar" da normalidade idealmente inventiva, intrínsecas ao eurocentrismo e à colonialidade. Bem como pode também arraigar a reprodução do racismo, caso tenha sido manejado por um indivíduo negro.

A primeira possibilidade abarca prática ou reprodução, tendo em conta que ambas as possibilidades de leitura, independem da racialização que se enquadra ou se identifica o sujeito que proferiu a ofensiva racista e machista. Essa independência pode ficar evidente, ao invertermos a situação para analisar casos de mulheres brancas que se envolvem ou se relacionam com homens negros, essas mulheres podem até ser chamadas de "interesseiras", caso os homens negros com os quais se relacionam tenham poder aquisitivo maior do que delas. Mas, vistas ou analisadas enquanto prostitutas, profissionais do sexo, ou "putas", como as mulheres negras são, apesar de possível, essa

[115] Há extensa produção intelectual que traz problematizações acerca das relações interraciais, nesse espaço de estudo não pretendo aprofundá-las. Sobre a temática ver a obra de Gislene Aparecia "Mulher Negra, homem branco: um breve estudo do feminino branco" (2004).

hipótese é um constructo mais raro. Essas construções podem ser realizadas, mas não são ditas diretamente em suas faces.

Isso se dá porque as mulheres brancas estando dentro da imagem social de beleza padronizada, dentro do universo hetero masculino, fazem parte de uma construção ligada ao zelo e ao cuidado. Frágeis, belas e "princesas". Além disso, para homens negros o relacionamento com mulheres brancas, pode trazer a já discutida passabilidade, porém nesse contexto, a passabilidade aferida aos homens negros que se relacionam com mulheres brancas, tem significância de ascensão, de subida na escala das hierarquizações sociais. Então, por meio de um "troféu", (re)organizam-se as leituras sociais feitas e direcionadas para estes homens podem ser transformadas. Se andam, se relacionam, namoram e até casam com mulheres brancas, se "embranquecem" um pouco, ou ficam "menos negros".

Conseguem ainda que seja nas rebarbas, alguns acessos advindos da branquitude de sua companheira. É ainda considerado um homem de "sorte", pois ao seu lado, encontra-se à personificação das mulheres adjetivadas como "princesas". Assim, por terem ascendido financeiramente, recebem um "tapinha nas costas", uma premiação ou "bônus", dentro também da lógica da meritocracia. Se esses homens têm dinheiro, merecem e estão autorizados a terem como companheiras – independentemente se devido à sua condição econômica ou, não – mulheres brancas.

Nesse sentido, tanto para o homem cis negro, quanto para o homem cis branco hétero, estar com uma mulher negra publicamente é, ou pode ser visto como demérito, na sociedade racista. Nessa realidade, não há ganhos compreensíveis que venham dessa relação, então, ainda que a fala racista tenha vindo de um homem negro, a diferença está na prática; que de ação racista passa a ser uma reprodução racista, tendo em vista que pessoas negras não podem ser racistas, pelo racismo ser um sistema de opressão aos negros/as.

Assim, uma pessoa negra não pode ser opressora e oprimida/vítima ao mesmo tempo, considerando o racismo como a relação em análise. Mas, se/quando praticada por um homem, não deixa de ser uma (re)produção associada ao machismo, sexismo, misoginia. Ou seja, é uma prática violenta, relacionada de forma direta às questões de gênero e raça. Vinculada à ideia da mulher ser considerada um acessório, ou objeto, por homens. Ser uma mulher negra como Marisa Sampaio, nos põem na condição de objeto. Um objeto não de/para apreciação e exposição como um troféu a ser exposto

orgulhosamente – como mulheres brancas são ao serem objetificadas[116]. Mas, um objeto especificamente sexual, a ser escondido entre quatro paredes e usado para um fim específico, dissociado de premissas amorosas ou românticas.

Uma outra situação de racismo vivida por Marisa Sampaio, se deu durante sua formação no mestrado acadêmico, o episódio foi narrado da seguinte maneira:

> [...] um episódio que eu me lembro que não foi na profissão, mas foi na formação, quando eu estava fazendo mestrado, eu ia muito a casa da minha orientadora que tinha sido minha orientadora desde a graduação e ela morava em Ipanema num prédio super chique. E toda vez que eu ia o porteiro me fazia entrar, ir pelo elevador de serviço. O porteiro era um senhor nordestino. Mas é claro, ele recebia ordens para fazer isso. […] muitas vezes eu ia sozinha e, muitas outras vezes eu ia com minhas colegas. Quando eu ia com as minhas colegas, isso não acontecia, mas quando eu ia sozinha, sim. Aí, uma vez, ela a minha orientadora abriu a porta antes de eu chegar, ela deixou aberta e ficou me esperando, na porta. Aí, ela viu que eu saí deste elevador de serviço. E ela perguntou: "- Ué, por que você veio por aí? […] foi o porteiro que mandou, ele manda, sempre. Aí ela imediatamente ligou para ele, e […] questionou. (*Marisa Sampaio*, 2021).

A situação acima descrita é mais um exemplo da herança colonial, "elevador de serviço", designado a pessoas da classe trabalhadora, "em serviço", ou em prestação de serviço a moradores do prédio, ou condomínio. Essas pessoas, empregados domésticos, do lar, ou de serviços gerais são maioritariamente, pessoas negras. Mesmo fazendo a leitura de que o porteiro recebia ordens para agir em discriminação para com ela, vejo essa hipótese como possível, mas não como a única via de "justificativa", tendo em vista que as relações sociais e étnico-raciais no Brasil se dão, estruturadas no racismo.

A discriminação era seletiva, então tinha circunstância específica para acontecer. A circunstância em questão se dava exclusivamente quando Marisa encontrava-se sozinha. Se ele fizesse isso quando estivesse acompanhada, as outras meninas que a acompanhavam poderiam questionar a situação. Sendo elas brancas, tinham o poder para tal, e assim poderiam tirá-lo de sua autoridade. Ao discriminar a jovem negra, o funcionário sabia que ela não era empregada de nenhuma das meninas que várias vezes a acompanharam, e tampouco empregada de sua professora ou, de outro/ morador/a do prédio. Mas, como a jovem discriminada não reclamou ou questionou, por saber do que se tratava, o funcionário continuou pontuando o racismo nas vezes em que estava sozinha.

Esse episódio de racismo vivido por Marisa Sampaio, também teve espaço no meu arcabouço de memórias, não diretamente comigo, mas com minha mãe. Morando também

[116] Devo ressaltar que não considero nenhum tipo de objetificação de mulheres negras ou, não negras como aceitáveis. As problematizações feitas são para estabelecer reflexões e análises.

num “prédio chique” em São Paulo, ao aguardar o elevador junto a uma senhora idosa branca, a mesma senhora, olhou e disse a minha mãe, que o elevador de serviço, ficava após a porta. Além disso, o episódio me remeteu a lembranças semelhantes das professoras Andréia Quintanilha e Luciane Garcia quando relataram que inúmeras vezes tiveram suas identidades “confundidas” e subalternizadas, devido a sua cor de pele. Andréia, lembra-se de estar em casa, atender a porta e ouvir, “[…] muitas vezes o vendedor, ou alguma pessoa passava e perguntava: - A dona de casa, está? Mesmo, mesmo eu estando arrumada, mesmo “arrumadinha”, entendeu?” *(QUINTANILHA, 2021).*

Quanto a Luciane Garcia, a docente pontuou lembranças que considero semelhantes em momentos de encontro, distintos, em que disse acontecer de modo recorrente quando era criança, ao responder à chamados externos “[…] quando eu abria a porta e pediam para chamar a dona da casa, ou me encontravam em uma festa e perguntavam: - Você é a babá de quem? (*GARCIA, 2021*). Ou, já enquanto adulta, contou que aconteceu várias vezes “[…] das pessoas chegarem na frente da minha casa e mandarem chamar a dona da casa”(*GARCIA, 2021*). Ou, quando se aproveitou dessa leitura, e relatou que “[…] quando chegava um vendedor”, em sua porta, e não desejava ser importunada, respondia: “ - Ah! A dona da casa, não está não!” *(GARCIA, 2021)*.

As situações racistas assemelham-se então, quanto sua origem e quanto a sua difusão e impressão no imaginário social brasileiro. Sendo mulheres negras, logo deveriam ser serviçais, empregadas do lar de mulheres brancas. Andréia Quintanilha frisou inclusive estar vestida com roupas que lhe colocavam como arrumada, bem vestida. É uma característica que atribui a si desde muito cedo, tendo como referência sua mãe, também professora. Então se analisa e se vê como uma mulher vaidosa, que sempre está arrumada. Mas, ainda assim, sua cor, foi sobreposta a outras possíveis leituras de classe inerente a sua apresentação estética, em relação às suas roupas. Estar arrumada, a fez na leitura dos vendedores ser “apenas” uma empregada doméstica arrumada, profissão vista com desvalia pela sociedade brasileira.

Luciane Garcia contou duas leituras que fizeram de sua forma de apresentação estética, uma enquanto criança – em que devido a sua idade a confundiram com uma babá – e enquanto adulta, quando assim como Andréia foi analisada como empregada do lar. A leitura na infância, me faz voltar a análise feita sobre o racismo na escola vivido por Andréia. Luciane também foi retirada da categoria infante, e analisada como uma possível trabalhadora que cuidava de outras crianças, uma babá. Ela não poderia ser da família de

quem morava naquele lugar e naquela casa, mas sendo negra, poderia ser "naturalmente" uma criança que trabalhava naquela casa. Adulta, ao ser confundida como a empregada da casa, também por sua negritude, estando habituada a ouvir a "confusão" racista, explorou-a, reverberando sua atitude em uma resistência, dando ao lugar da "chateação" causada pela leitura racista das pessoas, um lugar secundário.

Assim, no presente capítulo foi possível ver diferentes formas de manifestação do racismo nas trajetórias de vida das docentes. Foi visto também que o racismo oprime através do silenciamento pelo não falar sobre, ou do incômodo ao falar sobre. Da invisibilidade através da deslegitimação do lugar de fala e da experiência de quem viveu, vive e sente o racismo na pele e no corpo, ao longo de sua existência. Da inversão dos moldes quando se põe o povo negro de forma exclusiva como responsável pela propagação, pela existência do racismo e também pela promoção do combate a ele.

Cabe nas discussões dispostas também o lugar de refletir acerca da negação da necessidade das políticas afirmativas, conquistadas em prol de pessoas negras, colocando-as quando discutidas numa lógica discursiva de lugar de "privilégio". Privilégio é não precisar de cotas para se infiltrar nos lugares que não nos querem, que não foram pensados para nossa presença. Naturalizar o racismo nos cenários situados, torna-se então estratégia eficaz. Naturalizá-lo como mito também funciona. O importante para branquitude é sua perpetuação.

A segregação da população negra dos brancos no Brasil no período pós-abolição se difere dos parâmetros e modelos de segregação conhecidos difusamente, como os que foram vividos em países como EUA e África do Sul, por exemplo. Aqui, não existiram leis que exibissem nos corpos de suas redações, referências que dissessem de forma literal que negros(as) e brancos(as) devessem ficar separados. Mas, como anteriormente visto, existiram uma série de leis e decretos sistematizados que retardaram, impediram e negam direitos à população negra até os dias atuais, instituindo a matriz colonial de formar moderna, por sua vez, entrelaçada ao funcionamento do capitalismo pelas vias do neoliberalismo atual (MIGNOLO, 2017).

O desconhecimento acerca dessas leis corrobora para que o *Artigo 3º* da Constituição Federal, não seja instaurado no imaginário social como conduta ética coletiva, de responsabilidade aos preceitos democráticos, dando margem para compreensões deturpadas sobre as reivindicações da população negra, principalmente quando transformadas em direitos e ações afirmativas. O processo de escravização massivo das pessoas negras, unido ao percurso itinerário das normativas racistas

existentes por meio de documentos oficiais em forma de lei, assinadas pelo Estado brasileiro, o tornam de forma inegável, um agente de poder que valoriza um tipo específico de existência humana em detrimento de outro.

O Brasil é, portanto, um Estado/Nação de origem racista que além de ser o último país a abolir a escravização, foi também o país das Américas que traficou o maior número de pessoas negras africanas pelo comércio transatlântico genocida, entre os séculos XVI e XIX, ultrapassando a marca numérica de 4,8 milhões de pessoas negras sequestradas de seu lugar de pertencimento, transformadas em objetos, rebaixadas da categoria humana, para seres semoventes. Esses aspectos da História não deveriam cair na margem do esquecimento via omissão. Essa omissão ajuda a perpetuar um estado de consciência coletiva ambígua, desconexa que crê em mitos. Impedindo uma frente de mobilização antirracista, ficando essa restrita às pessoas negras e seu ativismo.

Mas, para essa realidade de mobilização atingir a um maior número de pessoas, em que esse compromisso não seja restrito apenas às pessoas negras, há um caminho longo a ser percorrido entre pessoas não negras e entre nós também. A consciência de que nós negras/os somos brasileiras/os, temos direito à equidade e ansiamos por ela não é pauta de prioridade nas discussões políticas do Congresso Nacional, ou de amplo interesse público.

No ano de 1963, durante a concessão de uma entrevista[117], *Malcom X* afirmara que

> [...] vai chegar um momento em que as pessoas negras irão acordar e se tornarão intelectualmente independentes o suficiente para pensarem por conta própria [...] então o homem negro vai pensar como um homem negro e ele vai sentir por outras pessoas negras e esse novo pensamento e sentimento vai levar as pessoas negras a ficarem juntas. E aí, nesse ponto, você vai ter uma situação que é: Quando você atacar um homem negro, você vai atacar todos os homens negros. E esse tipo de "pensamento negro" vai levar todas as pessoas negras a ficarem juntas. E esse tipo de pensamento também vai pôr um fim à brutalidade infligida por pessoas brancas às pessoas negras. É a única coisa que vai pôr um fim nisso. Nenhum tribunal federal, estadual ou municipal vai pôr um fim nisso.

A independência intelectual referida por Malcom X, entendo ser a consciência de si dos indivíduos intrinsecamente ligada a História, sobretudo a História ancestral de si. Não basta apenas ver-se como negra/o em cor de pele, características e, ou traços físicos negroides. Essa consciência de si impera identidade, identificação, mobilização, ação, discurso e prática. É ter a oportunidade de saber a distância dos nossos passos, em relação

[117] A entrevista mencionada, pode ser encontrada na íntegra, através do link, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=FZMrti8QcPA&t=352s, acesso em: 30 jul. 2022.

aos passos dados por aqueles/as que vieram antes de nós. Compreender que esses passos, possuem distância transatlântica, a situação de diáspora, que somos brasileiras amefricanas como pontuou Lélia Gonzalez (2020), é ter o direito de construir a identidade negra ciente de como ocorreu o processo de colonização, fora dos alicerces românticos, fora da postulação de colonizadores enquanto heróis.

A consciência intelectual independente potencializa o surgimento de uma ampla frente negra organizada. Resgata e conforma memórias como legado. O legado da História afro-brasileira, aponta uma herança indissociável à resistência. É uma História de coragem, lutas, confrontos, do manejo de táticas de sobrevivência, num cenário de morte, castigos e punições certas aos (re)capturados. Os discursos históricos dessas ações nomeiam as revoluções da população negra como "revoltas". Homens, mulheres e crianças negras que conseguiam se desvencilhar dos capitães do mato de seus cativeiros em busca da liberdade, eram chamados de "fujões", rebeldes, criminosos. Objetos abjetos, seres semoventes, de acordo com as Leis daquele tempo e para os que se consideravam seus/suas senhores/as, éramos apenas "negros/as".

Somos, no entanto, descendentes de nações distintas do extenso continente Africano. Intelectuais, profissionais de várias áreas, conhecedores e detentores de ciência, de sabedoria popular, pessoas de diferentes posições sociais, pessoas comuns, sequestradas de sua cultura, religião, de suas famílias, de sua terra, de seus lares. Pessoas, seres humanos transformados em escravos pela vontade de verdade "civilizatória" de outros, que se julgam/julgavam seres humanos superiores. Nossos ancestrais foram escravizados e cativos com as "bênçãos cristãs". Além de serem forçosamente sequestrados, para sobreviver, os/as negros/as escravizados/as deveriam deixar para trás seus nomes, o nome de seus antepassados, das suas mães, irmãs e filhas.

Deveriam ainda abandonar o culto aos seus deuses e divindades, aceitar ou fingir adoração ao Deus cristão, e a um Jesus Cristo branco[118]. Assim, deveriam esquecer-se de suas identidades constituídas e da humanidade que conheceram, forjando a identidade de "coisa" escolhida para elas/es. Precisaram então, tomar providências nas jornadas de suas vidas entre aceitar e suportar a escravidão até onde seus corpos aguentassem, ou escolher entre "ser livre ou morrer"[119].

[118] Existem estudos que reconhecem através de verdades factuais que a pele de Jesus não poderia ser branca.
[119] Referência ao filme Harriet – O caminho para liberdade (2019), que conta parte da biografia da abolicionista estadunidense Harriet Tubman.

Ao escolherem o impossível, a utopia[120] de serem livres no contexto escravocrata, precisaram tornar-se guerreiras/os quilombolas. Sua movimentação diante do perigo de serem brutalmente torturadas e/ou mortas lhes exigiu organização, estratégias, técnicas de sobrevivência, conhecimento sobre plantas e remédios para cuidar de feridas e doenças. Essas e tantas outras situações construídas pelos/as negros/as nos foram ocultadas, instituindo o tecimento de uma História contada através do olhar e enaltecimento de nossos algozes.

Enquanto a escravização de pessoas negras for encarada como algo distante, inevitável e vencido, enquanto a História do Brasil for feita e contada por mãos e vozes brancas e embranquecidas, o despertar dessa consciência negra coletiva citada por Malcom X, vai ficando para um amanhã mais distante. Pensar como uma pessoa negra, envolve assim como a formação de nossa identidade, um processo permanente.

Desenvolver essa consciência crítica pensada por Malcom X, de forma autônoma é como juntar pedaços de espelhos quebrados. É um jogo de contornos que almeja sublinhar ausências em planos desnivelados. É um constante "correr atrás", em que inúmeras vezes nos sentimos exatamente assim: sempre atrás, por último. Os últimos a saberem. Para essa conscientização ocorrer, penso ser necessário movimentar a estrutura, sacodir a ordem fundante do racismo. Para isso, é preciso não apenas que nós tenhamos consciência de nossa História passada, mas também que não negros/as a desenvolvam.

Dessa forma, para pensar sobre racismo na realidade brasileira é necessário vê-lo enquanto estrutura; como um fenômeno que possui relação de causa e consequência que implicam pensar em gerência, projetos ou planos. Para combatê-los, bem como para fomentar uma criticidade coletiva, é preciso então, pensar, dialogar, (des)construir, realizar e conduzir novos projetos dentro de uma unidade social e consciência coletiva democrática, de tal forma a provocar movimentação e mudanças no campo político, econômico, cultural, educacional e, por conseguinte, nas práticas culturais e relações sociais. Unindo pessoas negras/as e não negras.

Pois, o racismo é um sistema discriminatório basilarmente ligado à racialização que se alastra socialmente através de ações (in)conscientes que remete à população negra ao preterimento social (ALMEIDA, 2020, p. 25). O projeto do racismo traz consigo uma sofisticação que adentra os espaços e o tempo metamorfoseando-se entre discursos e narrativas que ganham força nas práticas culturais e consequentemente devido ao apego

[120] Utilizo "utopia" por compreender que todas as revoluções são utópicas até serem iniciadas. A realidade que vivemos hoje já foi considerada utópica por aqueles que vieram antes de nós.

ainda massivo da sociedade brasileira à romantização da história eurocêntrica como a única possível e dita verdadeira. Esse projeto atinge e influencia a Educação brasileira e sua (des)organização por meio das relações sociais.

Devido a essa construção de verdade romântica e dissociada do real, os indivíduos e o imaginário social arraigam-se ao colonialismo, ao mito da democracia racial e ao desconhecimento de si – dos indivíduos no que diz respeito a História. Cria-se uma atmosfera de normatividade de uma sociedade que possui papéis e lugares definidos aos indivíduos; divididos em realidades que se apartam através de marcadores de raça, gênero e classe. Separando negros/as e brancos/as, por muros hierárquicos, em que a branquitude põe brancos/as no lugar de privilégios e aos negros/as em lugar de não lugar, de não pertencimento.

Dessa maneira, "o racismo fornece sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea" (ALMEIDA, 2020, p. 132). Essa lógica apresentada por Almeida (2020) é executada todos os dias nos diversos espaços cotidianos da sociedade brasileira. Os/as negros/as foram silenciados/as e apagados/as da História de forma proposital. E, à medida em que não se questiona, ou se relativiza as razões em torno da compreensão do racismo enquanto estrutura, cria-se um estado de "confusão", de verdades deturpadas, de visão apequenada sobre a complexidade do racismo no Brasil – e entendo que – no mundo.

Diante disso, se faz demasiado comum, o racismo possuir forma de máscara, encobrindo afetos, pois, ao mesmo tempo que os fixa, detém consigo o poder de operar uma deturpação do real (MBEMBE, 2014, p. 69). Afetos possuem variáveis distintas. Ao se tratar de racismo, podem trazer sentido de afeição por parte da branquitude desejosa em mantê-lo de forma consciente, ao mesmo passo que pode gerar significância de constrangimento à mesma branquitude, quando convidada a refletir seu lugar de privilégio subsidiado pelo racismo.

A compreensão fragmentada do racismo condiciona a deturpação do real referida por Achille Mbembe (2014) como num engessamento que movimenta a lógica entre colonizador e colonizado. Se quem não conhece sua história, está fadado a repeti-la[121], a condenação recairá para o lado de quem sofre opressões. No caso do racismo aos moldes brasileiros, sobre os corpos indígenas e negros, os quais os últimos são o foco das discussões aqui propostas.

[121] Afirmação alusiva à frase de autoria atribuída a Edmund Burke (1729 - 1797).

De acordo com Danubia Mendes Abadia (2017, p. 1),

> [...] o colonialismo buscou desumanizar os povos a quem o imperialismo quer saquear as riquezas, tornando-os bestas-feras para melhor justificar a violência e o genocídio. Para além da exploração econômica do domínio territorial, político e social da vida das populações, marcas mais evidentes do sistema colonizador, a dominação colonial distinguiu-se, sobretudo, pela negação da condição humana da população colonizada, negação da sua cultura, da sua filosofia, do seu modo de ser.

Distanciar a população negra da condição de humanos é parte fundamental do projeto da branquitude que opera o racismo, ao mesmo tempo que dele advém. Assim se faz palatável naturalizar a violência contra seus corpos, a deslegitimação de sua história, a invalidação de sua cultura, demonização de sua fé, o silenciamento de suas vozes, seu genocídio, seu encarceramento em massa e a negação de direitos básicos como acesso a saúde, escola, segurança e moradia.

Ao transformar negros/as no oposto daquilo que se afirma/pensa ser, a branquitude, numa movimentação maniqueísta os/as põem como a representação personificada do que é mau e ruim. O povo negro é assim colocado à margem, distanciado do centro, lugar em que a branquitude decretou pertencimento exclusivo à sua raça[122]. Ainda assim, resistimos, e cá estou ainda no séc. XXI, tendo que denunciar a branquitude e seus racismos. Por isso, não vejo outra alternativa de mudança a essa conjuntura racista, a não ser pela Educação e pelo desenvolvimento de uma consciência histórico-crítica. Afinal, assim como escreveu o ativista e comunicador negro, Marcus Garvey (1887 - 1940) “A people without knowledge of their past history, origin and culture is like a tree without roots”, que ao traduzir para o português significa “Um povo sem conhecimento de sua História passada, origem e cultura é como uma árvore sem raiz”.

Desse modo, diante do exposto nesse capítulo que se encerra, vimos o racismo operado em ambiência de trabalho na realidade brasileira, assim como as situações analisadas também em conformidade com o pacto da branquitude e junto ao racismo estrutural. Vimos ainda implicações do racismo somadas a opressões de gênero e que, as relações étnico-raciais no Brasil implicam vigilância e a retirada por meio do combate antirracista das naturalizações advindas da racialização, que podem oprimir corpos de crianças, meninas jovens, e mulheres negras adultas.

---

[122] Considero importante ressaltar que há racialização entre pessoas brancas, embora silenciada/negada propositalmente e que, a negação dessa assertiva também é parte constituinte do projeto do racismo enquanto estrutura, para reforçar a ideia fatídica de que não se racializam (não se veem como brancas) por não enxergarem cor, ou raça; na defesa de uma democracia racial mitológica.

Nesse ínterim, no último capítulo disposto a partir da próxima lauda, adentrarei em discussões especificas às compreensões que as interlocutoras da pesquisa têm, em relação ao seu fazer docente. Nesse capítulo foi possível compreender se as professoras tiveram referências negras, o que para elas é representatividade, e como a sua negritude identitária reverbera ou não em suas práticas professorais; se consideram suas práticas como antirracistas ou não, e outras temáticas relacionadas.

Capítulo III
Enegrecendo espaços: entre os muros brancos da UFRN e do Centro de Educação

A carne mais barata do mercado é a carne negra [...]
E esse país vai deixando todo mundo preto e o cabelo esticado
Mas, mesmo assim, ainda guardo o direito de algum antepassado da cor
Brigar por justiça e por respeito, de algum antepassado da cor.
A carne mais barata do mercado é a carne negra
Negra. Carne negra (pode acreditar). A carne negra
(Seu Jorge, 2002).

Antes de iniciar a escrita desse capítulo último, como outorga de todo indivíduo que está em pesquisa, imaginei e projetei sua estrutura, o que deveria ou poderia conter, quais seriam os temas e assuntos abordados nas entrevistas que não poderiam deixar de entrar na seleção; como discutir os possíveis conteúdos, quais autores e autoras me auxiliariam nos diálogos, discussões e, qual seria o ponto de partida. Algumas escolhas permaneceram tais quais como projetei, outras mudaram ou, se transformaram.

Dentro desse movimento de escolhas, como o protagonismo das histórias que aqui se assentam arraigam-se às relações étnico-raciais, tais como se dão nos cotidianos diversos, das trajetórias de vida das professoras interlocutoras. Dentro de encruzilhadas, as histórias se unem, ligadas às parecenças mais ou, menos próximas. Dentre todas, a encruzilhada que permitiu a construção de conhecimento dispostas nesse texto se dá através de um ponto específico: a UFRN, instituição em que atuam. Assim, o presente capítulo aborda a percepção que as interlocutoras da pesquisa têm sobre temáticas relacionadas/imbricadas às relações étnico-raciais – por mim levantadas nas entrevistas – considerando UFRN, Centro de Educação/UFRN e suas atuações enquanto docentes na instituição; problematizações sobre representação e representatividade negra, implicando outras memórias minhas na construção epistemológica, juntamente aos relatos das professoras e outros/as pesquisadores/as que me auxiliaram a pensar sobre os temas e conteúdos dialogados.

É preciso reiterar que tenho ciência do não esgotamento acerca das construções reflexivas dispostas nesse capítulo último do estudo, longe disso. Acredito e penso nos movimentos de pesquisa dispostos, ter verificado um ponto em comum ao que já escrevi nos capítulos anteriores: o desejo de suscitar para além das problematizações, inquietações, e sobretudo, desconfortos aos leitores e leitoras.

Se esse objetivo for alcançado, então certamente, penso estar onde deveria estar: cumprindo o que me propus e impus/estabeleci a mim mesma quando optei por adensar estudos em assuntos sensíveis às professoras quanto para mim, pois racismo que atravessa o Brasil nos atravessa a medida que também nos constrói as subjetividades e cosmovisão. As minhas estão imbricadas ao longo desse texto, intrínsecas ao meu ofício de pesquisa.

Nas páginas seguintes, estão presentes problematizações acerca da análise de uma publicação de cunho racista realizada na rede social oficial do *Instagram* da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no ano de 2021, bem como também estão registradas o que pensam as docentes, quanto à essa publicação. Após as análises descritas, foram discutidas também temáticas como representação e representatividade; atuação docente

das professoras em relação ao diálogo das temáticas étnico-raciais, considerando ainda como veem a importância das cotas raciais no espaço acadêmico.

Dessa maneira, tendo situado as escolhas para as discussões estabelecidas no presente capítulo, no próximo tópico, como indicado acima, se desdobrarão a partir de um episódio ocorrido em uma rede social oficial da Universidade Federal do Rio Grande do Norte; que em minha compreensão envolveu a negação, protecionismo e minimização de condutas de cunho racista em seu cotidiano institucional; comportamento típico do racismo à brasileira: de velar essas condutas.

Feita as exposições iniciais é de suma importância que os leitores e leitoras ponderem que as construções analíticas e problematizadoras desdobradas intentam abrir caminhos de reflexão diante das hipóteses levantadas que podem não serem de fácil gestão, ou digestão. Mas, necessárias à realidade brasileira e potiguar, para se pensar em como o racismo estrutural se apresenta nos cotidianos das relações sociais e institucionais. Dito isto, o episódio mencionado, abre assim, as discussões estabelecidas no tópico a seguir.

3.1 Quando "a imagem pode valer mais que – mil – palavras": racismo, falta de responsabilização, postura acrítica institucional, branquitude e seus pactos

Vejamos a imagem abaixo:

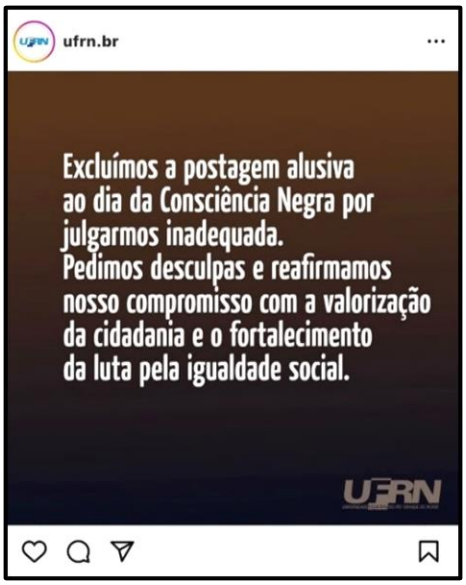
Imagem 6: Potiguana, mascote da UFRN pintada de preto

Fonte: Página oficial do perfil do *Instagram* da UFRN (2021).

Intencionalmente, optei por iniciar esse capítulo com um fragmento da música “A Carne”, eternizada na voz de Elza Soares[123]. O primeiro tópico é então, aberto com o fragmento dessa canção junto a imagem acima, por entender que sua letra junto aos acontecimentos desenrolados pela publicação da imagem em destaque, se conectam. A ***Imagem 6*** foi publicada no dia 20 de novembro do ano de 2021, na página oficial ou, perfil da rede social *Instagram*, da UFRN, nomeada “@ufrn.br”. Essa foi a “homenagem” em reconhecimento à importância da luta pela equidade racial escolhida a ser prestada pela instituição aos alunos, alunas, servidores e servidoras; e à população negra do RN; e do Brasil como um todo, em alusão ao dia da Consciência Negra.

Logo após sua publicação, a imagem foi excluída do perfil supracitado, mas não a tempo suficiente de frear sua captura pelas pessoas que a viram. A iconografia chegou até a mim, no mesmo dia de sua publicação; me foi enviada por uma pessoa que é servidora da área administrativa da universidade. Essa mesma pessoa contou-me que, a imagem em foco foi apagada após a recepção de comentários exasperados. Me contou também, que ao menos internamente, atribuíram a responsabilização do conteúdo publicado a um estagiário. No lugar da imagem disposta na página anterior, a imagem abaixo foi postada:

Imagem 7: Pedido de “desculpas” pela postagem alusiva ao Dia da Consciência Negra



Fonte: Página oficial do *Instagram* da UFRN (2021).

[123] Elza Gomes da Conceição, a Elza Soares (1930 – 2022) foi uma cantora e artista negra brasileira, conhecida por sua presença e voz marcante, foi em vida, considerada a voz do milênio em premiação da BBC de Londres (1999).

A imagem acima ainda se encontra disponível no perfil público da UFRN no *Instagram* até o tempo em que construí e reorganizei o presente capítulo (fevereiro de 2023). A postagem da imagem está legendada com o seguinte texto:

> Oi, pessoal! Nessa postagem **explicamos** a exclusão da mensagem alusiva ao dia da Consciência Negra. "Excluímos a postagem alusiva ao dia da Consciência Negra por **julgarmos inadequada**. Pedimos desculpas e **reafirmamos nosso compromisso com a valorização da cidadania e o fortalecimento da luta pela igualdade social**."
> Nossas sinceras desculpas. Seguimos em frente! (INSTAGRAM, 2021, grifos meus).

Devido a imagem ter sido apagada logo após a publicação, não houve tempo hábil à captura do texto legendado que a seguia, bem como, não foi possível ter acesso aos comentários referidos por quem enviou a ***Imagem 6***; tecidos por usuários e seguidores da rede social, a respeito dela. Porém, como é sabido ou, popularmente dito "imagens, valem mais do que mil palavras", ou podem assim valorá-las. Além disso, sabe-se também que as imagens têm o poder de emitir mensagens diretas e indiretas que, ao serem projetadas instigam raízes da formação do imaginário social, envolvendo indivíduos e coletividades junto às suas formações formais, informais; classe social e outros elementos que constituem suas identidades, a exemplo da cultura na qual estão inseridos.

Diante dessa provocação, uso esse espaço para analisar as ***Imagens 6 e 7***, enquanto mulher negra inserida na cultura brasileira e potiguar; na esfera social e acadêmica. Antes de iniciar a análise, entendendo que construir conhecimento pautado nas sensibilidades é assumir o lugar de uma pesquisadora que se propõe também a falar, ao construir episteme, de sentimentos e emoções. Por isso, peço licença para falar o que a **Imagem 6**, me remeteu e ainda me passa. Olhar para a iconografia, me traz ainda em 2023, a mesma repulsa sentida em 2021. A seriedade da cisão invade minha face, minha testa se franze, à medida em que meus olhos diminuem; minha garganta seca, meus dentes se cerram, meus pés e pernas são tomados por movimentos involuntários, como os característicos da "síndrome de pernas inquietas".

A inquietude atravessa meu corpo, mente e pensamentos, transformando-se em indignação e desta, me refaço constantemente diante da temática comum aos capítulos anteriores, que atravessa meu corpo, o corpo das docentes interlocutoras da pesquisa e da população negra: racismo. O racismo, se (re)produzido intencionalmente, ou não, está contido nas ***imagens 6 e 7***. Em realidade, a forma como se desenrolaram as ações – escolha do conteúdo a ser postado – a (re)produção racista se intencional ou não, foi

executada desde o início (pela seleção de possibilidades de alusões a serem feitas e pela escolha realizada), do desenvolvimento (planejamento e execução da elaboração e edição das imagens) e desfecho de cunho racista (publicação das imagens).

Nesse sentido, elas – as imagens – trazem consigo uma série de problemas e gatilhos vinculados ao racismo à brasileira, em seus moldes cotidianos: sua existência é factual, causa horror, mas como dele parte da população não negra constituinte da branquitude consegue extrair proveitos, é preciso garantir sua manutenção sem dar na vista. Por isso, deve ser velado, cultivado de forma dissimulada (GONZALEZ, 2022), enquanto seu combate deve incumbir simulação e indiferença dentro dessa premissa.

O fato das imagens citadas e aqui expostas terem sido veiculadas em uma página de comunicação oficial de uma universidade, da UFRN, tem peso ainda maior. Tendo em vista que todo e qualquer conteúdo publicado tem o poder de significar e representar a constituição de posicionamentos defendidos pela instituição, carregando informações que deseja comunicar a quem acompanha seu perfil, na rede social referida. Houve no processo dessa ação de cunho racista "[...] a falha coletiva de uma organização em prover um serviço apropriado e profissional às pessoas por causa de sua cor, cultura ou origem étnica" (CARMICHAEL; HAMILTON, 1967, p. 4).

A Universidade Federal do Rio Grande do Norte é de pertença pública, coletiva e, toda e qualquer pessoa a ela vinculada, independentemente do tipo de pertença vinculativa ou não, – principalmente quando se está agindo em nome dela, para ela, ou por ela – está representando-a. Ademais, o ambiente virtual, em que se insere o *Instagram*, torna seus conteúdos parte de um grande arquivo público que pode ser acessado de qualquer lugar, por qualquer pessoa que tenha acesso à internet, pois

> [...] a web tornou-se uma ferramenta democrática e eficaz na redistribuição dos arquivos. Tantos institucionais como pessoais, arquivos contendo documentos (escritos e imagéticos) de uma dada época, ao serem reativados produzem na sociedade efeitos diversos (SARGENTINI, 2014, p.27)

Dessa maneira, Vanice Sargentini (2014) assevera que os arquivos "[...] produzem na sociedade efeitos diversos", e os documentos nele contidos, constituem-se de linguagem escrita e imagética, capazes de chegarem em questão de segundos, em lugares diversos do mundo de forma simultânea. Não existem barreiras geográficas limitantes, que possam segurar o que na internet é lançado. Ou seja, publicações imagéticas – ou não – entregam a quem chegam, leituras carregadas de signos e construções. Acerca dessa problemática, penso que ao se tratar de uma instituição, o

cuidado com as mensagens a serem comunicadas à comunidade interna e externa, deve estar alinhado à responsabilidade ética quanto a intencionalidade do que se pública e deseja externar/comunicar.

Entendendo que as discussões desse capítulo não poderiam deixar de mencionar o fato acima descrito, questionei o conhecimento das professoras interlocutoras da pesquisa acerca dele. Das três, a única que soube do ocorrido à época em que se deu, foi a professora Marisa Sampaio, para ela, a história chegou tal como chegara até a mim e fora aqui exposta. Mas, para Andréia Quintanilha e Luciane Garcia, a história tomou luz, ao ser compartilhada por mim. Ao tomar conhecimento, o pensamento de Luciane Garcia (2023) se coaduna, ao mesmo tempo que se faz complementar ao meu, como pode ser verificado abaixo:

> [...] então, eu não soube dessa situação. Mas é constrangedora. Eu nunca vi assim nenhuma ação institucional de valorização das pessoas negras na instituição. Acho que deveria ter algum reconhecimento, não porque somos diferentes no sentido de que melhores ou piores, mas simplesmente pelo incentivo que isso tem para que nós estejamos ocupando esse espaço que é público, que é de todo mundo. Então, nesse caso eu acho assim: é muito constrangedor saber de uma situação dessas. Acho que foi muito infeliz, independentemente de ser uma estagiária ou não, tem alguém responsável por essa comunicação que, deveria estar ali vendo o que está sendo postado. Porque, tudo no nosso site, aquilo ali é a nossa vitrine, é o que a gente pensa. No site do PPGEd, tudo que é postado é revisado por nós, é autorizado por nós. Então, como é que uma coisa dessas acontece em uma instituição, do tamanho da UFRN? E, com a seriedade que esperamos que tenha? Então, essa é uma situação muito grave. E, esperamos que o verdadeiro reconhecimento seja feito, não só em homenagens, mas no dia a dia. Na valorização, para que essas pessoas possam ocupar os diferentes espaços, honrando a política de cotas, abrindo espaço de suporte para qualquer um que precise desse suporte para seguir institucionalmente na vida acadêmica.

Dessa forma, a professora Luciane Garcia organizou seu pensamento acerca do ocorrido, relacionando sua vivência enquanto mulher negra e enquanto autoridade da educação. Ao ser professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e atualmente (2023.1) coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, ela representa a instituição. Então, ao analisar o ocorrido, imbrica sua ética de trabalho à problemática. Não só o adjetiva através do que avalia e sente, mas dá direcionamento ao que deveria ser minimamente remetido a quem fez a postagem: constrangimento.

A docente fala ainda de seu fazer profissional cotidiano, exemplificando que em relação ao PPGEd/UFRN, todo material publicado vinculado ao nome do programa está também sob sua responsabilidade, e quando chama atenção para o fato de que “[...] tudo no nosso site, aquilo ali é a nossa vitrine, é o que a gente pensa”, fala da importância e

incumbências que uma instituição deve ter ao conduzir a construção e veiculação de conteúdos. A "vitrine" como chama, os conteúdos em exposição ou, a serem expostos, quando publicados, implicam em uma imagem comunicada atrelada de maneira indissociável a quem a divulgou. Nesse caso, infelizmente, a própria instituição e a imagem da UFRN.

Quanto a essa situação, a professora Andréia Quintanilha (2023), disse: "[...] eu não tinha visto. Vi quando você me enviou. Achei de péssimo gosto. Apagar e pedir desculpas foi pior. Sabe aquele ditado 'pior a emenda que o soneto?'". A expressão do ditado referido pela professora foi/é usada quando, em alguma situação ou, evento tentou-se, pretendeu-se através de atitude, ou ação complementar, reparar algum dano feito (de forma intencional ou, não). Mas, ao contrário do que se espera, o reparo feito torna o evento que o precede ainda mais danoso. Ou seja, a correção piora o quadro anterior, revisita o equívoco a medida em que o agrava. O que deveria ser revertido é comprometido com mais intensidade, corrompido. Por isso, toma proporção ampliada.

Marisa Sampaio, ao relatar o que pensa sobre a postagem de cunho discriminatório feita pela instituição, fez as seguintes considerações:

> [...] vergonha alheia. Mais um atestado do racismo absurdo da sociedade potiguar e da UFRN, que é um lugar racista também. Essa potiguana, para começar […] é vergonha alheia independente dela ser preta, branca, azul ou amarela. É uma coisa ridícula e absurda. Ela negra, no Dia da Consciência Negra então, extrapolou todas as possibilidades de ser ridícula; mais, vergonha alheia. E isso, desculpa esfarrapada, mais preconceituosa ainda; botando a culpa em quem não tinha (num/a estagiário/a). Se eximindo totalmente da culpa, da culpa não, da responsabilidade. E, incapaz de pedir a contribuição de um ou uma das tantas professoras da UFRN que discutem isso. Seja do Centro de Educação, das Ciências Sociais, da psicologia, ou das Letras (*Marisa Sampaio*, 2023).

Sobre a adjetivação dada a mascote da UFRN, na citação acima, a professora Marisa Sampaio descreveu o motivo de sua aversão à mascote:

> [...] eu acho que a potiguana é uma coisa ridícula em si, pela sua história porque quando a gente estava no auge dos absurdos do governo Bolsonaro em relação à Educação, o CONSUNI[124] da UFRN estava discutindo se teria a potiguana ou não, se teria, uma mascote ou não. Se seria a potiguana, ou não (*Marisa Sampaio*, 2023).

A professora Marisa Sampaio traz em seu discurso a indignação e a avaliação direta do evento, para ela as postagens são mais uma comprovação do racismo presente

[124] CONSUNI é a sigla de apresentação utilizada pelo Conselho Universitário da UFRN.

no Rio Grande do Norte, instrumentalizado institucionalmente pela universidade, demonstrado pela postagem. Ademais, revela que sua indignação com a mascote da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, não está atrelada apenas a essa publicação. Para ela a *potiguana* enquanto projeto foi desenvolvida em um momento delicado para educação do país. Mas, ao invés de movimentar-se para realizar ações relativas aos ataques[125] imputados à educação e às universidades públicas, o CONSUNI junto à comunicação da UFRN, preferiu auxiliar o governo federal.

Pois, à medida em que não se posicionaram diante dos absurdos arbitrários e difamatórios direcionados à educação brasileira e às universidades públicas, criando um assunto fora de eixo ou sentido para àquele momento, construiu assim uma cortina de fumaça. Essa leitura feita pela professora é importante e essencial; diz muito sobre a postura política diante da forma como as ações são produzidas (ainda que parcialmente), na cultura potiguar, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no Nordeste e no Brasil. Outro aspecto a destacar no discurso de Marisa Sampaio é o apontamento que faz, em relação a uma simples solução quanto a escolha de conteúdo a ser publicado em alusão ao Dia da Consciência Negra: solicitar ajuda. Estando cercados de profissionais que estudam a temática em diversas e distintas áreas, a comunicação da universidade teria não apenas evitado as postagens das duas imagens presentes nesse tópico em discussão, mas poderia de fato, ter aludido a essa data de maneira apropriada, com o marco de luta e resistência do povo negro, devidamente lembrado, homenageado com a seriedade e compromisso à democracia, que deve prever e defender a equidade racial.

As falas das professoras somadas, incorporam juntas em minha compreensão um sentimento comum: revolta. Luciane Garcia, fez costuras minuciosas construindo em seu posicionamento uma avaliação que perpassou sua estética da existência na ambiência institucional, ética profissional, responsabilidade, respeito e compromisso para com a comunidade interna e externa à instituição.

Andréia Quintanilha, visitou o cerne da problemática conjunta das imagens, apontando quão gravosa a ***Imagem 7*** se tornou, ao ser veiculada logo após a postagem da ***Imagem 6*** ter sido apagada, quase que concomitantemente com um texto que tentou dissociar as duas imagens ao não ser incorporado à mensagem entrega uma contextualização. Assim, essa ação se tornou ainda mais desrespeitosa à população negra,

[125] Durante o Governo Bolsonaro (2018 - 2022) a Educação pública brasileira sofreu duros ataques e perseguições. As universidades foram alvos constantes desse cenário, como a realidade de cortes de verbas para o setor.

devido a primeira imagem não ter sido analisada de forma crítica, diante das consequências e dos problemas suscitados pelo poder que as imagens – podem passar – transmitem, ao mesmo tempo em que a ***Imagem 7,*** por via de imagem textual, passou uma mensagem de minimização do conteúdo da ***Imagem 6.***

As falas de Luciane Garcia e Marisa Sampaio (2023) chamam atenção para um fato específico, citados por ambas dentro de toda conjuntura factual envolvida no episódio: a culpabilização posta sobre os ombros de um estagiário ou estagiária. Percebe-se nas construções das interlocutoras um incômodo que, acomoda e impulsiona a reflexão diante a um fato que evidenciam e revela ainda mais problemas; esses de cunho discriminatório e desvalorizante relativo à hierarquia.

Ao desconectar a coletividade de ações a serem geridas numa ambiência de suposta gestão democrática, e atribuir culpa da publicação realizada a um único indivíduo, para escapar da sabatina impugnada, direcionada a Universidade Federal do Rio Grande do Norte por meio de comentários reprovadores, fugindo do que Marisa Sampaio (2023) de maneira atenta retifica, não como culpa, mas como o que é fato: responsabilização.

A palavra “culpa” tem seus signos ligados e disseminados no imaginário social atrelada a ideia de “pecado” principalmente pelas construções e influências dogmáticas do cristianismo impregnadas no imaginário. Assim, sendo a “[...] culpa resultante de uma tentação contínua e a ansiedade expectante, sob a forma de temor da punição divina, nos são familiares há mais tempo no campo da religião” (DAMASCENO GARCIA, 2006, p. 5) o ato de tirar a culpa, ou desculpar, remove, abona ou ameniza o peso que ela causa.

O racismo contido nas imagens, apontado também de maneira explícita na fala de Marisa Sampaio, na mensagem referente ao “pedido de desculpas”; feito de maneira compulsória, pode, se tratar de uma tentativa, ou estratégia de mascarar e acobertar o cunho racista da postagem; além disso, designou-se supostamente a autoria, a um indivíduo frágil – um estagiário ou estagiária – em processo de aprendizado formativo e profissional, para assim desviarem-se dessa culpa, aliviando-a também para quem a carregaria sozinho/a.

Ao “pecado” cometido é dado a possibilidade de a quem chegar, ser tomado por uma comoção empática, o erro entra nesse lócus para que se torne, passível de compreensão; para ser desculpável. Já que o “culpado” encontra-se em processo formativo. O racismo foi assim, nessa construção, (re)produzido sem intenção, adviria então da falta de conhecimento prévio do/a estagiário/, devido à sua falta de experiência e sua postagem ter sido realizada de autônoma, se foi julgada como “inapropriada”

posteriormente, toda sua construção não passou pelo olho analítico de nenhum profissional ou servidor efetivo e foi portanto, nessa hipótese, publicada sem autorização. Contudo, não tinha o propósito de ofender ninguém.

Na área de Educação, compreendemos o estágio como atividade que envolve a apreensão da teoria, instrumentalizando o desenvolvimento da prática (PIMENTA; LIMA, 2011). A *Lei nº 11.788/08* aponta que o estágio deve consistir em um "[...] ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos" (BRASIL, 2008). "Supervisionado", ou seja, o estagiário precisa ser acompanhado e orientado. A autonomia é legitima em qualquer função, mas, isso não isenta o acompanhamento do/a responsável pela supervisão do/a estagiário/a, tampouco de inteirar-se de suas atividades.

Em realidade, qualquer pessoa em estágio nos espaços institucionais deveria estar ligada a dinâmica coletiva de trabalho elaborado e dialogado de modo conjunto, integrativo. Nesse sentido, a suposta conduta referida, pelas pessoas responsáveis pelas publicações feitas no Instagram oficial da UFRN, além de ter cunho racista possui problemas outros. Caso, de fato se tenha atribuído a responsabilidade à um estagiário/a, houve desrespeito e desvalorização da configuração das atividades procedimentais de estágio. Então, bem como situou a professora Andréia Quintanilha, a ***Imagem 7*** seguida da exclusão da ***Imagem 6***, transformou um cenário ruim, em um quadro pior para a imagem da própria instituição, ainda que tenham envolvido um único setor.

Junto às apreciações acima dispostas, é preciso ainda destacar que, além de estar pintada de preto, à *potiguana* foi incorporada um dos maiores símbolos de resistência negra. Um punho humano cerrado é colocado como parte do corpo de um animal. Na ***Imagem 6***, foi colocada também uma estampa colorida, com uma padronização colorida típica, que pode ser alusiva aos tecidos africanos. A valorização das pessoas negras, e suas lutas foram colocadas em pé de igualdade em relação à uma representação animalesca, tendo símbolos essenciais de sua história e cultura, esvaziados, banalizados, descaracterizados, reduzidos. Esse mesmo símbolo também foi atacado publicamente, recentemente no carnaval do corrente ano, por um agente carnavalesco, o presidente da escola de samba X9 Paulistana[126].

Antes de dar partida ao desfile, durante a concentração, o sujeito mencionado – um homem branco – pediu aos presentes que levantassem suas mãos, fechando o punho.

[126] Escola de Samba, cujo nome completo é Grêmio Recreativo Cultural Escola de Samba X-9 Paulistana é uma tradicional agremiação da cidade de São Paulo.

Quando todos os acompanharam repetindo o movimento, então disse: “Sabe o que significa isso? Porra nenhuma. Porque se a gente não cantar, a gente está morto com farofa. Essa é a real”. Após repercussão, assim como o setor responsável pelas postagens realizadas pela página oficial do *Instagram* da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, houve um pedido de “desculpas” pela organização da escola de samba e o autor do discurso gravou um vídeo de “retratação”. Trouxe tal exemplo, pois essa tem sido a maneira recorrente, como pessoas e instituições têm agido no Brasil, em relação às suas práticas de (re)produções racistas.

Assim, não tomo o evento ocorrido no carnaval paulista em 2023, apenas para estabelecer a conexão no que diz respeito à desvalorização dos símbolos da luta negra e antirracista. Interessa-me também falar da escolha de manejo postural; da atitude tomada em relação a tentativa de minimização dos danos causados, pós-acontecimentos de cunho racista ato simplório de pedir, desculpas.

Após ter sido alertada do conteúdo que trazia a (re)produção de cunho racista de sua postagem, o pessoal responsável pela divulgação dos conteúdos no perfil do *Instagram* da Universidade Federal do Rio Grande do Norte optou por seguir o caminho mais fácil, apagar a publicação da ***Imagem 6*** e, publicar um pedido desculpas estranho, cheio de embaraços, com um discurso demasiadamente vergonhoso. Um caminho similar foi tomado pela diretoria da escola de samba X9 Paulistana. Oficialmente após a má recepção da fala – anteriormente exposta – seu presidente, a escola também por meio do *Instagram*, publicou em seu perfil - @x9paulistanaoficial – no dia 21 de fevereiro de 2023, o seguinte texto:

> [...] nós, da X9 paulistana, conforme reconhecido e com verdadeiro pedido de desculpas, por equivocada frase tirada de contexto original e disseminada nas redes sociais que infelizmente tem o intuito de nos prejudicarem. Queremos destacar que o racismo ou qualquer tipo de preconceito não reflete os princípios e pensamentos da nossa agremiação e nem do nosso presidente, somos uma Escola múltipla, de pensamentos e pessoas, sendo certo que o princípio maior que nos guia é o respeito a todos (X9 Paulistana, 2023).

Além dessa nota oficial, também em seu perfil do *Instagram*, no dia 24 de fevereiro, foi postado um vídeo reiterando o ocorrido, parte do conteúdo da fala consistiu no presente discurso abaixo:

> [...] na nossa agremiação não há espaço e nunca haverá para nenhum tipo de preconceito ou discriminação. Entendemos que no discurso do nosso presidente não houve nenhuma intenção de banalizar ou desrespeitar o símbolo de resistência do movimento negro. A única e real intenção no momento era

> motivar a escola a cantar e evoluir na avenida. Infelizmente no momento não associou o gesto ao movimento, um ato impensado, e por edição do vídeo, retirando do contexto original o fato foi distorcido e hoje usado como discurso de ódio. Vale a reflexão que todos somos passíveis de falhas, enfim somos seres humanos. Mais uma vez pedimos sinceras desculpas e entendemos que mais que nunca temos o dever de educar e transmitir nossa cultura de forma assídua. Nossa escola unida, com fé, força e garra continuará os trabalhos para chegarmos ao lugar que nos pertence *(X9 Paulistana, 2023).*

Apesar, da atitude da referida escola de samba ter sido semelhante à da equipe de comunicação do Instagram oficial da UFRN e sua comunicação, é preciso situar algumas diferenças. Ao sinalizar as desculpas, na primeira nota oficial da Escola de samba X9 Paulistana, há menção ao racismo como conduta refutada pela escola. E, ainda que eu discorde do conteúdo do discurso, pelo viés relativizante (que pode ser visto em ambos os textos apresentados), no segundo momento de menção oficial ao ocorrido; há a no discurso da X9, contextualização de quem foi atacado e ofendido pela atitude do presidente da escola de samba X9 Paulistana e a quem se deve o pedido de desculpas. O que não ocorreu no "pedido de desculpas", publicado no Instagram da UFRN.

Além disso, apagar um *post*[127] na internet, é saber que, ainda que se esteja tentando eliminar rastros ou, vestígios de algo após sua publicação ao ser (re)visto pelo próprio autor ou autora por exemplo, o conteúdo da postagem avaliado como inapropriado, tal qual como aponta a **Imagem 7**, não sana o "equívoco". Pois, um *post* é no momento em que foi publicado consumido por uma pessoa, ou grupo de pessoas. Assim, no mundo da internet e das redes sociais, bem como na sociedade comum, para todo e qualquer evento, fenômeno ou situação, existe plateia, testemunhas.

No entanto, diferente de eventos presenciais, na internet, as pessoas costumam não apenas comentar entre si de forma privativa os conteúdos que viram ou, consumiram. A possibilidade de comentar conteúdos diversos, é o que faz do *Instagram* uma rede de comunicabilidade e conversação. Então, apagar uma postagem, quando se tem a premissa do longo alcance como característica de funcionamento das redes sociais, é saber que ao se postar conteúdo falho, deve-se assumir responsabilidade acerca do erro, principalmente ao se ter em vista, a premissa da visibilidade atraída por quem faz uso das redes sociais.

Nesse sentido, a UFRN, na ***Imagem 7*** não menciona em seu pedido de "desculpas", qual o motivo da ***Imagem 6*** ter sido considerada "equivocada", e se assim o era, continuou dizendo que o post fez "alusão" ao Dia da Consciência Negra, endossando a inadequação ao mesmo tempo que a nega, se contradiz. Porém, a imagem de um animal

[127] Dentro do universo das redes sociais, post, é o mesmo que publicação

atrelada a símbolos da negritude, sob hipótese alguma deveria ter sido vinculada ao Dia da Consciência Negra pelos motivos discutidos acima, e outros que não tenho a intenção de abordar nesse espaço.

Uma instituição de ensino de educação em nível superior, como a UFRN tem uma imagem a zelar junto ao tipo de governança que cumpre e desenvolve, em que cabe a compreensão de seu papel no campo do combate ao racismo e às desigualdades sociais e raciais, indissociáveis da defesa da democracia, especialmente num tempo e num país em que a pauta das relações étnico-raciais e racismo não são novas, mas têm ganhado força e notoriedade após a repercussão midiática de grande escala de casos de violência explicita de nível local, nacional e internacional contra indivíduos negros.

A universidade é um espaço de construção, troca e difusão de saberes e conhecimento em que a pesquisa é ensinada como um estado constante de postura e apreciação crítica da realidade. Em seu *Plano de Integridade*[128] (2018), no lugar em que trata de sua Governança, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte afirmou sua missão, em duas partes diferentes do documento, apontando-a como sendo

> [...] contribuir com a formação acadêmica e profissional, realização de pesquisas, preservação e difusão da arte e da cultura, contribuindo para o desenvolvimento humano, **a justiça social**, a sustentabilidade socioambiental, a **democracia** e a cidadania. Educar, produzir e disseminar o saber universal, preservar e difundir as artes e a cultura, e contribuir para o desenvolvimento humano, comprometendo-se com a **justiça social**, a sustentabilidade socioambiental, a **democracia** e a cidadania (UFRN, 2018, p. 6, 8. grifos meus).

O grifo dado a "justiça social" e "democracia", implica-se ao fato de que, apesar de se repetirem no texto do documento em duas seções diferentes, os verbos que antecedem as palavras assinaladas, se diferem e, portanto, indicam ações distintas. Primeiramente, o documento afirma que a UFRN deve contribuir para com a justiça social e com a democracia, depois assevera que a instituição tem o compromisso com essas pautas. Embora não explicite em forma de texto no documento, contribuir e estar compromissado com ambas as pautas destacadas, por meio do combate à discriminação racial, num país racista como o Brasil, deve ser conduta intrínseca de instituições de ensino, para que pense e promova dentro desses espaços também, a democracia racial, práticas antirracistas e assim defender de fato, uma democracia.

---

[128] Documento da UFRN, aprovado pela Resolução nº 060/2018-CONSAD) disponível ao público, no sítio https://repositorio.cgu.gov.br/handle/1/65475 , Acesso em: 20 de fev. 2023.

Na sessão “Valores Institucionais” do mesmo documento, dispõem-se os seguintes princípios:

> I - **ética**; II - gestão democrática; III - natureza pública e gratuita do ensino, sob a responsabilidade da União; IV - liberdade de ensino, pesquisa e extensão, e da difusão e socialização do saber; V - indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão; VI - universalidade do conhecimento e fomento à interdisciplinaridade; VII - descentralização administrativa e acadêmica; VIII - **democracia social, cultural, política e econômica, com o exercício da justiça e o bem estar do ser humano**; IX - democratização da educação no que concerne à gestão, à igualdade de oportunidade de acesso e à socialização de seus benefícios**;** X - desenvolvimento cultural, artístico, tecnológico e socioeconômico do Estado, da Região e do País; XI - compromisso com a paz, com a **defesa dos direitos humanos** e com a preservação do meio ambiente; XII - publicidade dos atos e das informações; XIII - **planejamento e avaliação periódica das atividades**; XIV - prestação de contas acadêmica e financeira; XV - quórum mínimo para funcionamento de órgãos colegiados e para eleição de dirigentes e representantes; XVI - condições de manutenção e de perda do direito de representação (UFRN, 2018, p. 9, grifos meus).

Chamo atenção ao destacar o grupo de princípios na citação acima, por compreender que sua premissa e apropriação, destoam ou afastam-se da conduta tomada pela UFRN, tanto na publicação da ***Imagem 6***, quanto em relação à divulgação da ***Imagem 7***. Pensando em termos de ética e redução de danos, em relação à publicação da primeira imagem, não vejo a segunda como aporte a esses preceitos. Ao contrário, ao ponderar, avalio a ***Imagem 7*** e a legenda que a segue como dito anteriormente, como um desvio à responsabilidade, optou-se por reduzir não os danos causados às ofensas de cunho racista direcionada às pessoas negras. Mas, de reduzir os danos para si, para o setor responsável pela comunicação do *Instagram* da UFRN, e consequentemente, para o nome da instituição, uma vez que não houve enfrentamento ao cerne do problema por meio da autocrítica reflexiva que exige reparação.

A carne negra, sendo “a mais barata do mercado” como diz a letra da canção epigrafada, não cria espaço para empatia, sendo assim, não houve a compreensão dos motivos – óbvios – para mencionar e direcionar à população negra, o “pedido de desculpas”. Talvez, para quem elaborou e postou a ***Imagem 7***, racismo seja “mimimi”[129] e pedir desculpas à população negra fira sua dignidade forjada num seio societário que acolhe racistas e repugna as vítimas de racismo. Se “julgaram” inconveniente ou indevida, a ***Imagem 6*** esse julgo, veio somente após a acusação dos usuários que viram sua publicação. Dentre as acusações vistas em forma de comentário por quem enviou

[129] Expressão culturalmente difusa no Brasil para descreditar e ignorar causas e pautas de luta, principalmente quando pertencentes à grupos marginalizados, lidos socialmente como minorias.

postagem, existiu uma, segundo contou que, se sobressaiu. Entre os comentários indignados, alguns usuários do *Instagram*, acusaram o perfil da página oficial do Instagram da Universidade Federal do Rio Grande do Norte de estar cometendo racismo através do uso do *blackface.*

Diante dessa acusação, considerando a leitura das pessoas que apontaram uso do *blackface* na imagem postada pela instituição, se faz necessário entender o que é o termo em sua significação. *Blackface* ou "cara preta", traduzindo-o de forma literal, é uma prática racista atrelada à história estadunidense, mas que se faz presente em outros lugares no mundo, tal como o Brasil; têm como objetivo humilhar e ridicularizar a população negra, representando-a de modo grotescamente caricato, endossando estereótipos, inverdades e distorções na construção da imagem do povo negro.

Por muito tempo, esse comportamento racista usou a máscara do humor como escudo, escusa e justificativa. A prática é apontada como iniciada, a partir da emancipação dos negros estadunidenses. Vinculada às demandas e exigências dessa população acerca do reconhecimento de seus direitos civis. Ao se apresentarem em shows de menestréis, os atores, homens brancos, pintavam suas peles com tinta para graxa ou carvão de cortiça (OLIVEIRA, 2020).

Ou seja, pintavam-se de preto, "sujavam-se" de preto. Ao fazerem uso dos materiais citados, deixavam aparente a cor original da linha d'água de seus olhos, entendo que intencionavam além de aparentar olhos esbugalhados, deixar "claro" a cor reais de suas peles. A mensagem evocada pelo aspecto desforme da pintura que, para representar a imagem, a estética e comportamento da população negra, tais como a enxergavam – e almejavam – que fosse, e assim também fosse vista por todos: com seu olhar racista, para alcançar seu objetivo, tinham que se "sujar". Além de colorir suas peles, pintavam os lábios de vermelho, ultrapassando suas linhas de limites naturais, para demarcar a sua visão odiosa e ridicularizante acerca de alguns dos traços atribuídos a aparência negra, representando

> [...] personagens negros de forma vexatória e exagerada, além de preguiçosos, alcoólatras e analfabetos, estimulando a zombaria àqueles, uma vez que essas caricaturas adentravam ao imaginário americano, reforçando estereótipos (OLIVEIRA, 2020, p. 5).

Assim, não se exerce apenas a ridicularização física. Dá-se destino a criação e sustentação de uma determinada imagem da população negra; acerca de sua aparência física, de sua intelectualidade, e sobretudo, sobre sua conduta. Ao forjar essa imagem

infame, dá-se fama, má fama. Com esse jogo de imagem e discurso, cria-se a finalidade de endossar e propagar uma narrativa discursiva com valor de verdade. Atribuindo aos próprios negros a culpa de sua "má sorte", ao passo em que sua escravização e desumanização são postas como o único caminho a "dar sentido" à sua existência, na lógica racista. É uma depreciante narrativa que coloca negros, em um lugar em que, além de serem designados como esvaídos de atributos de beleza, também, segundo essa perspectiva racista, são menores em inteligência, "preguiçosos", "bêbados" e "ininteligentes", portanto, escória.

Na realidade brasileira, o *blackface* também costuma ser praticado, à exemplo da "fantasia", de "nega maluca"[130]. A prática desse tipo de *blackface é* facilmente encontrada no país, no período das festividades carnavalescas. Em que, ao fazer o uso também da pintura corpórea com material de cor preta, a figura feminina negra é enxovalhada, junto a forma estereotipada dos traços e características negras, através também dá ênfase descomedida dos traços labiais, mais o uso de enchimento na região glútea e o uso de uma peruca desgrenhada, que suspostamente imita o cabelo *blackpower*. Sendo esse último, uma das contra hegemonias da estética padrão branca, em que o normal para a branquitude, deveria ser, supostamente, para mulheres e para homens negros, alisar os cabelos, raspá-los ou escondê-los. E, assim como o punho cerrado, o cabelo afro natural, é também símbolo da militância e empoderamento negro (HOOKS, 2005).

Destaquei os termos "fantasia" e "nega maluca" com as devidas aspas, o primeiro devido a percepção de que a negritude de nossa pele, não cabe à redução e proposição de uma fantasia. A negra cor em existência de etnicidade, raça e humanidade é real, e com ela encontram-se nossas identidades e subjetividades, cultura e historicidade que, exaustivamente em nossa História, vem sendo atacada e perseguida. Seja por apagamento, silenciamento, ou depreciação, o caminho do ataque vem em alguma forma de manifestação do racismo.

Quanto à fantasia de "nega maluca", ainda que essa possa aludir a uma personagem fictícia criada por Newton Foot (1995)[131], tanto a criação pode ser chamada de racista, como quem se "fantasia". Nesses casos, o uso do *blackface,* estão ligados ao

[130] Personagem criada em 1995 por Newton Foot.

[131] É importante lembrar que a representação da "Nega Maluca" já ocorria décadas antes da criação da personagem de mesmo nome. Fato à que se pode atribuir influência à outras duas personagens também conhecidas, Lamparina de J. Carlos de 1924 e Maria Fumaça de Luiz de Sá no ano de 1950, em que as características das mulheres negras também são demasiadamente ridicularizadas. Mas, a o nome Nega Maluca ganhou popularidade, e é atribuído à prática racista da representação da mulher negra difusa no Brasil.

que o autor Adilson Moreira (2020) nomeou de “racismo recreativo”. Tenta-se encobrir o racismo com a conotação humorística para validar a prática do racismo como aceitável. A concessão dessa permissividade é danosa e grave, pois, à medida que

> [...] uma sociedade que permite a circulação de discursos que negam a humanidade de um grupo de pessoas, permite que eles possam ser discriminados, segregados e exterminados porque propaga a ideia de que eles não são merecedores de empatia (MOREIRA, 2019, p. 171).

A “brincadeira, em realidade, se trata de um discurso de ódio corrente que torna o sofrimento de negros algo intensamente desejado para alguns e inteiramente indiferente para muitos” (MOREIRA, 2019, p. 171). Alimenta o imaginário social, mas o ultrapassa. Revertendo para população negra um saldo de morte, em sentido metafórico e em sentido literal. Pois, a morte ao negro é dada de formas outras, mata-se o corpo, mas também se arranca sua “alma”. Retirando-o, mais uma vez, da condição de humanidade.

Desse modo, feitas as considerações acerca do suposto *blackface* feito pela UFRN, a partir da publicação da ***Imagem 6***, apesar de compreender, o motivo da acusação: a prática como desumanizante, entendo que para ser cometido racismo por meio do *blackface,* a imagem deveria conter especificamente, uma pessoa branca com sua pele coberta por tinta, ou outro produto na cor preta e as demais características apresentadas anteriormente inerentes à essa prática. Com o uso da *potiguana*, há a animalização direta da população negra. Sem precisar que alguém dê vida estereotipada, para representação ser assim ser considerada. A *potiguana* pintada de preto entrega uma mensagem de cunho racista, mas não engendra a constituição do *blackface.*

Devido a essa sucessão de falhas, alguns questionamentos invadem minhas reflexões: Quem autorizou a postagem? Quem elaborou e editou o conteúdo da imagem? Quem avaliou tal imagem como uma “boa” forma de aludir ao Dia da Consciência Negra? A intenção era de fato a alusão ao Dia da Consciência Negra, ou desclassificá-lo e assim desclassificar também a luta das pessoas negras?

Teria o autor, ou autora do post deliberadamente mandado uma mensagem racista que em seu julgamento seria “subliminar” por isso, de difícil apreensão pelo público? Quantas pessoas estavam envolvidas no processo de desenvolvimento e avaliação da adequação da “arte” e publicação do post? Quantas pessoas negras – e não negras – estão ligadas ao departamento responsável pelas postagens liberadas?

Todas essas questões foram suprimidas e desprezadas junto ao fatídico pedido de “desculpas”. “Pedimos desculpas” a quem? Um pedido de desculpas deve ser direcionado

a quem foi ofendido. A impessoalidade e a informalidade do início da legenda da ***Imagem 7***, "oi pessoal", bem como seu final "seguimos em frente", aliena e desvirtua a seriedade do ocorrido. Seguimos em frente (re)produzindo condutas de cunho racista? Ou passando por cima do racismo? Na mensagem deixada na legenda, o texto diz que "explica" a exclusão da ***Imagem 6***, quando na realidade em momento algum houve menção explicativa ou contextualizada do que houve, ou do "erro", que levou à necessidade do pedido de desculpas. Ainda na legenda, o texto propõe que há a "reafirmação" do "compromisso com a valorização da cidadania e o fortalecimento da luta pela igualdade social" tal como aparece no documento "Plano de Integridade". Para enaltecer e soerguer tal compromisso diante do "erro" proferido, é necessário primeiro reconhecê-lo, nomeando-o e enfrentando-o.

Pois, ainda que o racismo tenha muitas faces e sua estruturação acometa comportamentos racistas conscientes e inconscientes nos indivíduos, a postagem foi feita em uma página oficial da UFRN, e a universidade é campo de construção, mas também de desconstrução de saberes e conhecimento. Para mim, a atitude da equipe de comunicação responsável pelos posts do *Instagram* da Universidade Federal do Rio Grande do Norte também causou vergonha e constrangimento. Esse episódio, apesar de um recorte, mostra como parte da sociedade brasileira e sobretudo potiguar, encara situações de racismo. Não há mais espaço para o racismo, mesmo inconsciente ser considerado um erro, racismo é crime, e toda situação principalmente em instituições de ensino, em que seja verificado sua prática e (re)produção, é preciso que haja seriedade, compromisso e enfrentamento por meio de sua premissa: educar, ao mesmo tempo em que se aprende.

Ademais, a atitude tomada aponta para uma outra questão, se houvessem pessoas negras na equipe de comunicação responsável pelo *Instagram* da UFRN, ou brancas – e não negras – minimamente letradas racialmente, a postagem da ***Imagem 6*** poderia não ter ocorrido. Não intento responder todos os possíveis questionamentos provocados na imersão dos problemas envolvidos pelas problemáticas aqui levantadas, mas essa possibilidade última, suscita a reflexão acerca da importância e da necessidade da diversidade e diferença serem também parte do compromisso ético das instituições universitárias em relação aos recursos humanos, a exemplo da implementação da política de cotas raciais nos processos seletivos internos e externos.

A equipe à frente das publicações do *Instagram* da UFRN tratou toda a situação de maneira não plausível – para dizer o mínimo – ao que se espera da conduta de

servidores/as de instituições de ensino e sobretudo das universidades. Não é esperado ou, tampouco aceitável que instituições do porte e relevância social, como a UFRN tenham em suas ações cotidianas, atitudes típicas da branquitude em que pese as seguintes considerações feitas por Lourenço Cardoso (2010, p. 611–612) ao dizer que existem

> [...] dois tipos de branquitudes distintas e divergentes: a branquitude crítica que desaprova o racismo "publicamente", e a branquitude acrítica que não desaprova o racismo, mesmo quando não admite seu preconceito racial e racismo a branquitude acrítica sustenta que ser branco é uma condição especial, uma hierarquia obviamente superior a todos não-brancos. Quando me refiro à aprovação e desaprovação pública, pretendo chamar a atenção para seguinte ocorrência: nem sempre aquilo que é aprovado publicamente é ratificado no espaço privado. Por vezes, é desmentido, ironizado, minimizado, principalmente, quando se trata de questões referentes ao conflito racial brasileiro.

Nesse ínterim, ainda que seja falar sobre o óbvio; é evidente que as pessoas envolvidas nas publicações aqui apresentadas, representam a instituição em pauta – principalmente nas postagens que realizam – e, independentemente se de maneira intencional/proposital ou não, a UFRN foi representada através do racismo estrutural que forma o Brasil. E sendo um recorte dessa realidade, possuiu como ocupantes de seu espaço operacional cotidiano de trabalho, pessoas que manipulam premissas das branquitudes apresentadas por Cardoso (2010) na citação acima.

Sendo assim essa situação como um todo, produziu um cenário de alerta para que se possa reconhecer as violências do racismo, sejam elas micro ou macro, diretas ou indiretas, institucionais ou "recreativas"; elas já estão sendo estudadas e nomeadas por teóricos há bastante tempo. Não é a existência do racismo que deve ser reconhecida, mas sim quais racismos estão impregnados e como se deve agir de modo a agregar à luta antirracista, independente da raça ou etnia de pertença ou, dos tipos de instituições. Porém, penso que as de ensino devem se organizar e implementar em suas políticas o combate ao racismo como pauta permanente ligada aos preceitos democráticos.

Destarte, ressalto a ordem reflexiva, analítica e problematizadora das questões tratadas no presente tópico. É importante ainda, trazer para o foco, por ora final desse debate, a relevância dos assuntos abordados em torno das publicações feitas no ano de 2021 no perfil em torno das imagens **6 e 7** no *Instagram* oficial da UFRN, o exemplo trazido junto às provocações que desperta, relacionam-se com as próximas temáticas tratadas devido a serem exemplo vivo e recente de manifestação do racismo e das tensões das relações étnico-raciais dentro de uma instituição pública, racismo esse (re)produzido

de forma intencional, ou não, na universidade em que as interlocutoras da pesquisa atuam como professoras.

Portanto, sendo a pauta do racismo de suma relevância no contexto da defesa da democracia e tendo a UFRN alcançado o 1º lugar em gestão e governança no mesmo ano em que foram feitas as publicações – no ciclo 2021[132] – penso ser essencial refletir sobre o fato ocorrido, dentro dos parâmetros democráticos a serem defendidos publicamente por qualquer instituição, seja em páginas de redes sociais como o *Instagram*, seja dentro dos muros da UFRN entre gestores, servidores, docentes e discentes.

Penso ainda que saber o que as professoras pensam e sentem sobre o ocorrido, além de um ponto de partida para tratar das próximas temáticas, é demasiado importante, para que fique registrado como a situação atravessa suas subjetividades enquanto mulheres e docentes negras, considerando que suas atividades se dão nesse lócus – na UFRN – ainda que no CE/UFRN. "Encerro" esse tópico, entendendo que as problematizações inerentes aos seus conteúdos não foram vencidas em sua totalidade e podem ser continuadas em outros textos, e momento. Dessa maneira, no tópico a seguir, estão em tela problematizações de discussões pautadas e pensadas a partir da temática: representação e representatividade negra, a partir do que as professoras Andréia Quintanilha, Marisa Sampaio e Luciane Garcia pensam sobre a última.

3.2 Notas reflexivas sobre ausências dentro de existências

Grada Kilomba (2020), ao prefaciar um dos livros de Frantz Fanon relatou como a obra chegou em suas mãos pela primeira vez. Uma de suas professoras havia lhe dito de maneira muito discreta, "segredando-lhe", como bem pontua, possuir um livro para lhe emprestar. O livro que precisava de circunspecção ao ser mencionado se tratava de "Pele Negra, Máscaras Brancas"[133]. Nesse mesmo prefácio, Kilomba (2020) situa o leitor de que a obra fora traduzida em Portugal ao final da década de 1960 e prontamente tirada de circulação pela censura da ditatura militar presente no país, no período mencionado. "O autor é negro, comunista. Trata-se duma diatribe contra civilização ocidental,

[132] De acordo com informações dispostas no site oficial da UFRN, a instituição no ciclo de 2021, entre as universidades brasileiras foi considerada a melhor em gestão e governança. Disponível em: https://www.ufrn.br/imprensa/reportagens-e-saberes/60481/ufrn-avanca-reconhecimento-e-expansao#:~:text=O%20empenho%20conjunto%20proporcionou%20%C3%A0,Contas%20da%20Uni%C3%A3o%20(TCU). Acesso em 05 dez. 2022.

[133] Obra fanoniana do ano de 1952.

pseudodefesa das civilizações negra, oriental e índia. Para proibir" (KILOMBA, 2020, p. 14), dizia o documento oficial. Segundo a autora, verbo "proibir" se encontrava em destaque.

Retomo os escritos de Kilomba (2020) acima situados por compreender que, de uma maneira simples, direta ao mesmo tempo complexa, ao descrever seu encontro com os escritos fanonianos, a teórica aplica um toque visceral à narrativa, ultrapassando a descritividade. Ela explica os enfrentamentos da ausência – de pares negros – dentro da existência, sistematicamente, a partir de sua experiência, articulando reflexões sobre a falta de autores e autoras negras e de livros que falassem sobre negritude – tema de sua escrita – na biblioteca em que estudava[134], assim o faz também ao falar sobre o sumiço dado à obra de Fanon pela censura ditatorial.

Em meio a essas faltas perseguitivas, concluiu parte de seu processo de construção de saberes e conhecimento, através de uma árdua tarefa de "montagem" de "recortes", pois passava longos períodos "[…] à procura de palavras, frases ou parágrafos que me pudessem dar uma linguagem" (KILOMBA, 2020, p. 12). Ainda no mesmo texto, Kilomba (2020, p. 14) faz questionamentos alusivos a essa realidade de ausências, quando ao pensar sobre o apagamento dado a obra por ela prefaciada, problematiza:

> [...] se fizermos as contas depois de sua primeira tradução para o português, esta obra desapareceu durante cerca de cinquenta anos. Tornou-se ausente. Como uma obra pode permanecer proibida até hoje? O que é proibido em Frantz Fanon? O seu discurso? A sua pele? Ou ambos?

Dessa maneira, à Fanon, à sua obra, bem como a ela mesma, segundo explicou, reserva-se o ocultamento, no sentido de clandestinidade; de "abafar", suprimir, ou mesmo tornar autor e obra invisíveis, à parte da difusão de conhecimento. "Na biblioteca Frantz Fanon não existia, e assim eu também não" (KILOMBA, 2020, p. 14). Fanon e ela seriam então, abjetos ao mundo acadêmico, ao mundo dos brancos, ao mundo da branquitude e da branquidade. Uma existência que ao não caber na "norma" da branquitude, passa a deixar de existir, ou assim deveria. Para deixar de existir, enquanto se existe, o caminho designado aos que são "contra a civilização ocidental" é o da interdição pelo vazio. Esvazia-se; no lugar da existência, simula-se a ausência, tornando-a uma leitura de "verdade". Ao fechar esse pensamento, a autora menciona outra nuance da ausência em

[134] Grada Kilomba fez parte de suas formações em Portugal seu país de origem no ISPA - Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida e situa os eventos descritos em seu relato partilhado como ocorridos ao final da década de 1990. O prefácio referido encontra-se na 2ª reimpressão (2021) da edição de 2020 lançada pela Editora Ubu.

sua formação, ao revelar ter sido a única discente negra da instituição à época dos eventos aqui partilhados.

Bem como a autora, embora a realidade situada tenha ocorrido em outro país, e em uma outra época, ao perguntar às professoras interlocutoras da pesquisa, as três afirmaram que a ausência de pares negros, também se fez presente em suas histórias, pois não tiveram oportunidade de encontros com muitos colegas negros e negras, ou tampouco professores e professoras negras durante seus processos formativos, considerando ensino de Educação Básica e Ensino Superior. Acerca disso, Marisa Sampaio (2021) ao pensar sobre o encontro de pares negros nesses espaços com esse perfil, em meio às ausências, lembra-se de ter tido apenas um professor negro, como pode-se constatar, no trecho abaixo:

> [...] eu só me lembro de professor negro, no Ensino Médio. No magistério, que eu fiz o curso normal [...] me lembro muito do meu professor negro [...] que era o professor Antônio Jorge; de História. Que foi a pessoa que me fez gostar de história, que me fez entender já no Ensino Médio a ideia da História como transformação. Da importância da gente conhecer a História, para conhecer o que a gente é. E, ele era o que na época chamavam "subversivo". Então, com ele também pela primeira vez e muito assim disfarçadamente a gente discutiu e ouviu falar que no Brasil tinha uma ditadura militar (*Marisa Sampaio, 2021*).

O vazio tomou forma de presença, Marisa Sampaio se lembrou com carinho, de seu professor de História do Ensino Médio. Além da lembrança estar vinculada a sua negritude, está atrelada a forma de ensinar; da didática diferenciada de seu querido professor, Antônio Jorge. O referido educador, além de "desvirtuar" a tradicionalidade de corpos brancos no corpo docente daquela escola e do histórico de escolarização da entrevistada, marcou sua formação no sentido de ensinar seus estudantes a (re)conhecer a História como essencial na compreensão de si e do mundo. Ainda sobre seu professor de história, Marisa contou que ele fora

> [...] um professor que me abriu os olhos, assim como se tivesse descontruído um pouco o que a escola tentou inculcar até ali; que é essa falácia da colonização, do mito "bondoso" das três raças unidas e felizes. E, foi com ele que eu aprendi a noção de história como transformação; que é uma noção que eu guardo até hoje. Olhar para tudo com essa noção histórica, de saber que o que a gente está vivendo hoje está em transformação; está transformado e, é parte das transformações que já aconteceram antes e que tudo somos nós que fizemos (*Marisa Sampaio, 2021*).

Assim, o professor mencionado, atuando de forma autônoma, na surdina, conseguiu explicar para seus alunos e alunas que a realidade social brasileira da época,

estava inserida num governo golpista e opressor, num tempo em que tal atitude o punha como desafeto e objeto de eminente risco de perseguição, prisão, tortura e morte pelo governo ditatorial civil militar ao qual o Brasil se encontrava, caso fosse descoberto ou denunciado por informantes e cúmplices daquele sistema governamental. No Brasil, a Ditadura Militar teve como característica mais acentuada, a suposta defesa do combate a subversão e à corrupção, que somava à conduta limitada e hostil daquele regime opressor, intolerância e violência, alargando seu contingente de opositores. Ao exercer violência contra a sociedade civil segundo seus credos, tratou todo e qualquer descontentamento, insubmissão e não concordância com suas ideologias como sinônimo de subversão. Mas, o que era considerado causa pelos militares, nada mais era que reação, resistência (ARGOLO; RIBEIRO; FORTUNATO, 1996).

Nesse sentido, a subversividade designada ao professor Antônio Jorge além de estar ligada às características dadas a subversão pelo regime ditatorial que o circundava, assemelha-se a subversão dada a Fanon e sua obra, pela ditadura portuguesa, devido as múltiplas representações "perigosas" comportadas em um único corpo: negro, professor de História, com uma prática docente revolucionária para época: da criticidade e fora do eixo da cartilha eurocentrada, portanto também era "contra a civilização ocidental".

A professora Luciane Garcia (2021), quanto a ter tido colegas negras e negros em seu processo de escolarização, afirmou: "[…] eu acho que as únicas negras, éramos eu e uma outra colega – que também era filha de sargento – que frequentava aquela escola (quando criança em Iguatemi). De negra, eu acho que só nós duas", à época em que viveu parte de sua infância no Mato Grosso. Quanto aos professores e professoras, respondeu: "[...] não lembro de ter tido nenhum professor/a negro/a" *(GARCIA, 2021)*. Já Andréia Quintanilha (2021), referente a primeira e segunda escola que estudou na década de 1970, ao visitar suas memórias, lembrou que:

> [...] no colégio que a mamãe dava aula - que eu estudei, o público – da primeira infância – tinha a professora Mary. Que era professora alfabetizadora negra. Colegas? Eu não lembro, devia ter, mas eu não lembro. É como eu te falei, até a Hilly chamar atenção para isso. Isso não era uma questão. Se tem branco, tem preto, se eu sou igual? Isso não passava muito na minha cabeça. Não era uma coisa para eu observar, não lembro.

É importante ressaltar que, a professora Andréia Quintanilha ao trazer à tona essa lembrança, destaca que antes da experiência racista descrita e discutida no capítulo anterior, vivenciada na escola particular em que estudou, não fazia a distinção racial de si mesma das demais pessoas. E, ao considerar exclusivamente essa mesma escola, acerca

do número de colegas, apontou de forma enfática que teve: “[...] poucos, poucos, muito poucos”, evidenciando ainda que no total teve “[...] em média, acho que uns três. Que eu lembre assim muito vagamente uns três, no máximo” (*QUINTANILHA, 2022*).

Mas, ao entrar no CEFET-RJ (1979-1981) para cursar a época o segundo grau, essa realidade de raridade negra entre professores, professoras e colegas, mudou bruscamente. Ao lembrar dessa fase de sua vida, o rosto, e as expressões no rosto de Andréia Quintanilha, também mudaram. Então, ao pensar nos docentes e discentes, da referida escola, sorriu e disse que tinha e teve

> [...] tudo sim, muito! Um monte! Professora Heloísa que dava aula de Meteorologia. Uma (outra professora negra) que ensinava (sobre) plotagem de mapas, não estou lembrada o nome da disciplina dela. Tinha professores negros, tinha colegas negros, a diversidade. Pessoas com condições financeiras melhores que as minhas, piores que as minhas, iguais as minhas. Então, foi muito bom, a escola técnica foi muito legal para mim (*Andréia Quintanilha*, 2021).

Dessa forma, ser uma jovem negra para a professora Andréia Quintanilha, no CEFET-RJ, segundo seu discurso[135]

> [...] foi muito tranquilo porque eu fazia meteorologia. E, nessa minha turma de meteorologia, a turma era muito pequena. Não era uma turma numerosa como de Edificações e Mecânica, turmas mais masculinas e muito grandes. Essa turma de meteorologia era muito pequena, então nós éramos no máximo dezoito (18), e dentro desses dezoito, mais meninas e pretas. Algumas, nós éramos: eu, José, Vanderlete, Simone que se identificava também, e Márcia. Então, era uma turma que tinha uma representatividade de mulheres (negras), e eu estava ali junto (*Andréia Quintanilha*, 2021).

A experiência enquanto aluna de uma instituição onde uma turma de 18 estudantes, ao menos 5 serem negros/as, indica que ao menos 27% do total não eram brancos. Assim, a docente na adolescência pôde conviver com a diversidade e sobretudo, a diferença dentro e fora de pares negros, na década de 1980. Outro destaque a ser feito em seu discurso diz respeito à referência que faz as diferentes classes sociais, considerando o aspecto econômico. Pensando nessa realidade partilhada, sobre a tranquilidade vivida, numa ambiência salutar conectada às diversas diferenças, é pertinente refletir que

> Em geral, utiliza-se o termo [diversidade] para advogar uma política de tolerância e respeito entre as diferentes culturas. Ele tem, entretanto, pouca relevância teórica, sobretudo por seu evidente essencialismo cultural, trazendo implícita a ideia de que a diversidade está dada, que ela pré-existe aos

[135] Ao usar termo “pretas” a professora Andréia Quintanilha se refere à afirmação do mesmo enquanto afirmação identitária e política.

> processos sociais pelos quais – numa outra perspectiva – ela foi, antes de qualquer outra coisa, criada. Prefere-se, neste sentido, o conceito de "diferença", por enfatizar o processo social de produção da diferença e da identidade, em suas conexões, sobretudo com relações de poder e autoridade. (SILVA, 2000, p. 44-45).

Destaco a citação acima, por entender a limitação da diversidade frente a significância da diferença, que em minha compreensão foi vivida pela professora Andréia na experiência compartilhada. As diferenças são realidades sócio-históricas em constante movimento de (des)construção, presentes na Educação que os indivíduos têm acesso, nas interações e relações sociais em que são marcadas dinâmicas de poder individuais e coletivas. As diferenças precisam ser notadas, percebidas e tem caráter de valoração afirmativa devido aos contornos identitários dos indivíduos, levados a coletividade, possibilitada pelas dinâmicas sociais dos encontros. Nessa perspectiva, se faz necessário combater a propensão de tornar as diferenças, nos cotidianos de convívio, alvo de preconceito e discriminação (CANDAU, 2011).

Desse modo, conviver e aprender com as diferenças, em meio à elas, propicia um aprendizado que ultrapassa e supera a tolerância com os/as diferentes e desiguais, há uma troca entre os sujeitos, única e irreversível no que diz respeito a compreensão das dinâmicas sociais para além daquelas que são organizadas nas vidas privativas de cada um. Ou seja, as bolhas das relações são perfuradas pelo exercício contínuo de vivência fora e dentro dos pares de identidade e identificação, propiciando uma ambiência amparada pela alteridade ainda que situada dentro de um contexto divergente.

Essa convivência direta com igualdades desiguais e diferenças fez com que a Andréia analisasse, que ser uma jovem mulher negra naquele espaço, tornou seu processo de escolarização do Ensino Médio, em uma ambiência de aprendizado de cunho sereno, sem enfrentamentos diretos em relação à sua negritude. Para além disso, a professora Andréia Quintanilha, fala em representatividade, termo o qual é um dos objetos centrais das discussões do presente capítulo junto a representação.

Embora pertencente a uma geração distinta e tendo realizado praticamente toda minha escolarização – da antiga 1ª série do Ensino Fundamental (atualmente seria o 2º ano) ao atual doutoramento – em lugar e cenários distintos das professoras, na região nordestina e na cidade do Natal/RN, assim como as interlocutoras da pesquisa, não tive muitos professores negros, professoras negras, ou mesmo colegas negros ou negras, em meu processo de escolarização até aqui (1994 – 2023).

E, antes de adentrar na discussão direta acerca dos termos representação e representatividade, trouxe as lembranças das professoras acerca de possíveis pares negros presentes nas formações educacionais formais das docentes, por entender que esses espaços formativos são lugares de sociabilidade pelos quais pessoas, e mais insularmente professores; atuantes no mundo acadêmico passam grande parte de suas vidas, vivenciando e trocando aprendizados. E, também por considerar as instituições de ensino e as escolas como "[…] um espaço em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade" (GOMES, 2002, p. 39).

Nesse sentido, as instituições que ofertam escolarização, sejam públicas ou privadas, são espaços propícios para compreensão e apreensão de como as relações sociais e educativas no Brasil também podem vir a ter como base o racismo estrutural. Nas universidades, a ausência de representação e de representatividade de autoridades educacionais negras, bem como, também a falta de pares negros enquanto servidores/as concursados em funções além da docência e enquanto colegas é reflexo direto dessa premissa estruturadora. A falta de diálogo nesses espaços sobre as relações étnico-raciais e racismo, motivadas por pessoas que têm consigo desenvolvida a consciência e/ou letramento racial, ainda que nos moldes do Movimento Negro Educador, passa a ser exceção, ou objeto de estranheza. E, devido à falta familiaridade, pode facilmente ser um lugar institucionalizado exposto a (re)produções racistas.

Nesse contexto, cabe fazer uma analogia junto às reflexões dispostas no livro *Como ser um educador antirracista (2023)*, da Profa. Dra. Bárbara Carine Soares Pinheiro, nele, entre outros temas, a autora relatou como foi abrir a Escola afro-brasileira Maria Felipa em Salvador, a primeira escola afro-brasileira do país. Fala dos desafios, dificuldades e objetivos, entre esses últimos dou destaque à premissa que lhe orientou, ao pensar e desenvolver na instituição a ideia basilar e assertiva em que, todos os funcionários e servidores são também educadores, pois não haveria sentido em promover uma educação antirracista em sala de aula, e nos corredores e dentro de outras dependências da escola, o racismo e outras práticas preconceituosas serem (re)produzidas por outros profissionais da instituição de ensino.

A compreensão e leitura social da intelectual Bárbara Carine que também é uma mulher negra foi assim, atrelada ao projeto de educação ofertado pela escola citada, pensado por ela e sua sócia. A ideia não é apenas coerente, mas fundamental e penso que

deveria ser parte da configuração de todas as instituições de ensino que se dizem compromissadas com a democracia.

Direcionando o olhar para o assunto refletido antes da analogia supracitada, além de compreender o que é representatividade, ou representação em sua significância conceitual e teórica, passei grande parte de minha trajetória de vida sentindo-as, ao ser privada delas em relação a identidade negra autoafirmada e compreendida fora da ambiência familiar. Essa pesquisa me oportunizou perceber que, ao fazer a varredura visual nos lugares que frequento, principalmente nas instituições de ensino, tenho desde criança o hábito de buscar por outras pessoas negras além de mim mesma, ou seja, de buscar pessoas parecidas comigo. O hábito situado perdura, e continua comigo constantemente.

Diante do acima expresso, peço licença para mergulhar novamente em algumas de minhas memórias, agora enquanto discente do Centro de Educação/UFRN. Em minha turma do curso de Pedagogia (2015.2), havia um quantitativo de quase cinquenta (50) estudantes, ao me incluir, fiz a leitura social de pelo menos sete (7) pessoas negras. Um pouco mais de 10% do total de alunos daquela turma específica. Mas, não posso afirmar que a leitura dessas pessoas de si mesmas, se coadunam com a minha. Durante os três anos e meio levados por mim, para concluir o curso, tive apenas uma professora negra.

A professora referida, também foi minha coordenadora – enquanto cursei Pedagogia – e, é uma das interlocutoras dessa pesquisa, *Marisa Narcizo Sampaio*. Entre os colegas e amigos do curso, Marisa é frequentemente lembrada como referência em excelência, designada como a melhor coordenadora que já passou pela Pedagogia presencial. Marisa é a única professora negra do Centro de Educação em que nossos encontros se deram de maneira prévia ao início da presente pesquisa. E, a qual deixarei a partilha do momento de nosso primeiro encontro por último, na ordem sequencial dos relatos a seguir.

Dito isto, evidencio assim não ter conhecido as professoras Luciane Terra Garcia e Andréia Quintanilha antes de dar início a construção de fontes por ocasião das entrevistas. Porém, já havia tido algum contato com elas. De antemão, quero deixar registrado o impacto positivo em mim ativado e proporcionado pela oportunidade de conhecê-las. Nesse sentido, num movimento de trazer à tona essas lembranças, por meio da descrição narrativa, tentarei expor ainda que resumidamente, como se deram esses momentos.

2018 era o ano, mesmo ano em que ingressei no mestrado. Era mais um dia de evento, no principal auditório do Centro de Educação da UFRN. O entra e sai de pessoas permitiu encontros e reencontros com gente das mais diversas áreas da Educação. Se tratava de uma reunião de um dos giros da CONAPE[136]. Em um dos intervalos do evento, em conversa com colegas, silenciei minha voz, ao passo em que as vozes ao meu redor foram diminuindo gradativamente. Tentei ainda prestar atenção na conversa, mas não foi mais possível. Só tive olhos e atenção voltados para um lugar: o *hall* de entrada do prédio do Centro de Educação.

Acompanhei com o olhar a entrada de uma professora, entre as muitas professoras ali presentes e não fui a única a fazer isso, houve uma coletividade como cúmplices de minha indiscrição. Lembro do sorriso contagiante, do balançar de seus cabelos, lembro ainda os acessórios que usava: brincos e colar na cor prata, combinavam-se entre si. Não satisfeita com as hipóteses mentalmente construídas, precisei interromper a conversa dos colegas que já não conseguia ouvir, e perguntei a eles quem era aquela professora, pois assim a identifiquei de pronto.

Naquele momento, pelo menos dentro da certeza de minha análise prévia, ali entrava uma professora convidada. Sobre o que será a sua fala? Quero escutá-la, pensei. Foi aí, que do alto de minhas análises silenciosas, um dos colegas respondeu que ela era sua orientadora – no mestrado –, e o outro, afirmou ter sido seu bolsista durante sua participação em um projeto de monitoria.

Eu havia assim, cometido um erro. Ela não era uma professora convidada, mas sim uma professora do Centro de Educação daquela instituição, a qual até ali, eu nunca tinha visto anteriormente. Antes de sua aproximação, elogiei sua presença e beleza junto aos colegas em meu entorno e comentava em tom de lamento, o fato de não ter sido sua aluna e de não tê-la visto antes daquele momento. Tratei de questionar aos colegas o que ela ensinava; porque não tinha sido sua aluna; se ela era recém concursada; enfim, havia em mim uma inconformidade com o fato de não saber nada sobre ela.

Conhecendo os meus colegas, após falar com algumas pessoas, *Luciane Terra Garcia* veio em nossa direção nos cumprimentou e, como quem vê alguém cuja admiração transborda, acabei não resistindo; revelei que a fitávamos e que ela havia se

[136] A CONAPE (Conferência Nacional Popular de Educação) é uma convocação de retomada da democracia no Brasil, que reúne as vozes da sociedade civil por meio dos movimentos sociais e das entidades educacionais; uma reafirmação do compromisso com uma educação verdadeiramente transformadora.

tornado pauta de nossas conversas de corredor. Ao contarmos o conteúdo, ela sorriu, se despediu e reuniu-se com outros professores e professoras do outro lado do *hall*. Esse foi o único contato estabelecido com ela antes de iniciar as entrevistas para a pesquisa em tela. Ela, provavelmente não deve lembrar desse dia. Mas, para mim foi um dia memorável. Foi o dia em que começara a contabilizar: duas. O Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), tem pelo menos duas professoras negras. Guardei a informação e não pensei mais sobre o assunto.

No ano seguinte, 2019, ainda me encontrava mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação daquela casa. Como parte dos cursos obrigatórios, ainda precisava cursar a disciplina "Metodologia do Ensino Superior". A professora titular do curso nos avisou com antecedência que traria para as aulas, alguns professores e professoras convidados/as para nutrirmos os debates e discussões com ainda mais profundidade, através das pesquisas realizadas por eles/as. Em um desses dias, cheguei um pouco atrasada. A porta da sala se encontrava fechada, a abri com cuidado para não fazer tanto barulho. Cerrei os olhos, almejando que aquela feição silenciasse ou pudesse reter em si, qualquer ruído, ou a possibilidade de chamar ainda mais atenção pelo atraso.

Entrei na sala meio que "de costas", para prontamente fechar a porta ao mesmo tempo em que olhei para o lugar o qual me sentaria. Ao fazer isso, pedi licença baixinho, olhando para chão e rapidamente para a frente, constrangida com o atraso. Mas, ao olhar para frente depressa, precisei olhar novamente. Só ali, lembrei que era um dos dias de visita, uma das professoras convidadas partilharia sua pesquisa. *Andréia Quintanilha* me olhou, acenou com a cabeça, assentindo a licença e continuou sua aula. Me sentei, assisti sua explanação sobre a mercantilização do ensino superior, bem como, os demais alunos e alunas, em silêncio e atenta. Algo incomum naquela turma cujo perfil tipicamente dialogador e questionador, de modo amiúde tinha algo a dizer, seja para indagar ou complementar a fala de quem estivesse a frente da mediação do dia.

Obviamente, não posso falar pelos demais estudantes presentes, mas posso falar sobre o que me atravessou naquela experiência. Enquanto assistia a aula, me peguei sorrindo e pensando sobre o fato de que assim como quando vi a professora Luciane Garcia, ver a professora Andréia Quintanilha pela primeira vez – tendo perdido a apresentação formal feita pela professora titular da turma –, me fez querer saber se ela também era professora do Centro de Educação. Caso fosse, a aula e seu método de abordagem me fizeram desejar ter sido sua aluna. Encerrada sua fala, me senti contemplada por uma aula magna, daquelas capazes de nos captar e envolver de tal forma

que as problematizações precisam de tempo para a construção de um assentamento reflexivo que pudesse ganhar corpo e forma.

Para mim, não houve questionamentos ou complementação por parte dos estudantes por não ter havido margem para tal, de certo a professora conjecturou possíveis perguntas que podíamos fazer, e as absorveu durante sua apresentação previamente planejada e intencionada, pensei. A aula teve um nível massivo de problematizações e recursos trazidos e organizados pela professora em sua fala: gráficos, análises quantitativas e qualitativas da mercantilização do ensino superior. Sua explanação trouxe uma realidade que embora sabida, fora pouco discutida nas demais disciplinas cursadas: o ensino superior, inclusive o público, pode vir a ser privatizado.

Na referida aula, a professora Andréia fez o sorteio de alguns exemplares de um de seus livros, mas não fui uma entre os/as contemplados/as no sorteio. Porém, ao fim da aula, já no hall do CE a vi, elogiei a aula e lamentei o fato de não ter ganhado um dos livros sorteados, bem como, agradeci os conhecimentos divididos. Foi então quando já havia me despedido dela, que a vi voltando com um livro na mão e dizendo: "- Está um pouco amassado, por isso não levei para sortear, mas se você quiser e não se importar o livro é seu". Obviamente aceitei de bom grado e com surpresa o presente. Dali em diante, também não houve mais contato com a docente até o início das entrevistas para a pesquisa. Após confirmar que Andréia Quintanilha dava aulas nos cursos de licenciatura como docente vinculado a um dos departamentos do Centro de Educação, retomei de imediato em pensamento a contagem: três. No Centro de Educação, havia pelo menos três professoras negras. Três (3), pois, na contagem já havia inserido também a professora Marisa Sampaio, devido ao fato de tê-la conhecido antes das demais.

Em 2015, iniciei um estágio não obrigatório em uma instituição de ensino. Para efetivação do estágio precisava assinar o contrato e levá-lo a coordenação para a coordenadora do curso de Pedagogia, também assiná-lo. Na ocasião, eu ainda não tinha conhecido a coordenadora, nem por nome. As aulas do curso de Pedagogia funcionavam em outro centro do Campus Central da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), conhecido como Setor I, pertencente ao Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) e a coordenação já funcionava no prédio do Centro de Educação. Então, pela distância de deslocamento, só íamos à coordenação se/quando necessário. Ao chegar lá com as três (3) vias do contrato de estágio, a professora Marisa Sampaio solicitou que eu agendasse um horário, pois ela desejava conversar comigo.

Com minha urgência sobreposta ao diálogo, não compreendi os motivos para precisar agendar uma coleta de assinaturas e propus que ela lesse, assinasse enquanto eu ficaria esperando e, em um momento posterior, poderíamos conversar. Nesse momento, de forma muito pedagógica, levei uma "bronca" de Marisa Sampaio, pois segundo me explicou, não havia a possibilidade de ela assinar um contrato o qual não lesse junto comigo, à medida que fosse explicando meus direitos e deveres.

Percebi meu erro e me desculpei. Vinha de um outro curso de licenciatura em que a realidade era muito distante desse caráter cuidadoso e orientador com alunos e alunas. Aprendi ali como deve ser a conduta de uma coordenadora junto aos estudantes iniciantes no desenvolvimento de sua docência prática. Percebendo minha angústia, a professora Marisa me atendeu no mesmo dia, sentou-se comigo, leu e me explicou o significado de cada item do contrato. Contou-me um pouco sobre as experiências de seus ex-alunos e alunas, o que passavam em seus cotidianos como estagiários/as. E, a partir desses exemplos, aconselhou-me quanto ao que fazer ou não fazer no desenvolvimento das atividades de estágio, assinou o contrato, me desejou boa sorte e se pôs à disposição para eventuais dúvidas. Posteriormente tive a oportunidade de ser sua aluna no componente curricular do Estágio em Gestão e Coordenação.

Considero importante trazer esses relatos, pois eles marcam momentos em que me senti representada, e sim, mesmo enquanto adulta, senti identidade e identificação, e quis saber mais sobre as professoras. Só não sabia que tal desejo futuramente materializaria esse estudo. Comentei com minha família acerca de cada ocasião acima partilhada e quis poder contar para meu pai. Conhecê-las me emocionou; as admirei, me senti menos sozinha, senti o sonho de ser concluir a pós-graduação *Strictu Sensu* (mestrado e doutorado) reavivado; que este sonho individual e coletivo não precisava fazer parte do passado e apesar de parecer distante, seria possível se não para mim, talvez para outros/as de nós. Mas, o tempo e as oportunidades criadas mostraram que foi e, é para mim também.

Assim, em meio a ausências negras, estão presenças raras e presenças ocultadas propositalmente, por isso, constituem ausências em meio a existências. Essa prerrogativa é válida para autores e autoras negras silenciados pela censura, tão quanto é válida para os/as não censurados/as, mas não lembrados/as ou não referenciados/as nos cursos das universidades.

Dentro desse cenário, há por quem vive e sente essas ausências por compor a negritude, uma outra forma de percebê-las: por meio da presença. Quando o habitual, ou "normal" nos é quebrado e encontramos pares negros/as em lugares de sociabilidade em

que ainda somos raros/as, muda-se o rumo de visão e apreensão da ausência. A falta dela, não faz falta; possibilita notar que éramos os/as únicos/as em determinados lugares e, ao mesmo tempo reforça o quão isso não deveria ser considerado normal num país de maioria negra.

Diante do acima exposto, a tentativa de sair do campo da experiência, da vivência, do sentido e do sentimento; ao adentrar na teoria acerca do que é representatividade, sua relevância e significado, me fizeram perceber que o movimento que me envolve ao construir conhecimento sobre a temática não anula os campos os quais, pretendia sair ou afastar. Ao contrário, esses me trouxeram até aqui. Então, sair do sentir para discernir não deveria ser, não foi e não era minha busca. Equilibrá-los foi o movimento exigido, estar em pesquisa com algo que não só me atravessa, mas rege a dinâmica de minha própria trajetória, me impeliu a isso. Por isso, nos tópicos seguintes, parte dessa equilibração será partilhada, também a partir de um relato de minhas vivências e das falas das interlocutoras da pesquisa, a medida em que evidencio em meio às discussões e diálogos sobre representatividade e representação algumas adjacências referentes às temáticas.

3.3 Representatividade negra avivada pela representação: representatividade importa, entre o sentir e a compreensão da significância

Foucault (2009) disse que onde houver poder, haverá resistência. Estar num espaço de poder como a academia, para pessoas negras é entrar num jogo em que as regras e normativas foram pensadas para corpos que não os nossos. Os estereótipos que nos circundam, as impressões fixadas no imaginário social brasileiro e as certezas que os sujeitos sociais não negros carregam, ganham lugar de tramitação; de um processo em que a sentença por tendência, não nos é favorável. Isso vale para discentes, docentes e outros servidores/as em função não subalternizada.

As instituições de ensino se constituem de espaços de sociabilidade em que, além de estabelecer relações de ensino e aprendizagem, propiciam a compreensão das relações sociais e institucionais de maneira hierarquizada; por serem símbolos educativos e educacionais, através de sua construção socioespacial e da divisão dos recursos humanos por exemplo, são feitas distinções delineares e imagéticas entre trabalhadores/as da manutenção de limpeza, cozinha, portaria, secretaria, estagiários/as, professores e professoras, cargos de coordenação, diretoria, estudantes, etc.

Em outras palavras, reveste os olhares de crianças, adolescentes e adultos em processo formativo ou não, de um reflexo do funcionamento social, a que se dá conformidade de normatização. Através do valor salários, das vestimentas acessadas, do conhecimento e da valorização dos corpos que frequentam seus espaços. O rosto e corpo de pessoas negras também nesses espaços é velado e preservado como um corpo "naturalmente" subalterno. A subalternidade requerida aos corpos negros é mais do que a condição de servir.

Atrelada a essa condição almejada por corpos da branquitude em relação às pessoas negras – e aqui direciono essa problematização pensando na realidade das mulheres negras – está a expectativa de disponibilidade ilimitada, do "sim" como certeza para cada pedido ou convite, do sorriso benevolente independentemente do estado de saúde (mental, física, emocional), da compreensão e acolhimento de dores e angústias alheias, da priorização de tudo e todos que lhes cercam, em detrimento da priorização de si mesmas. A subalternidade é ansiada e direcionada às mulheres negras em gestos, palavras, olhares e ações. Essa também é uma prerrogativa gerada pelo colonialismo e das representações dadas aos corpos das mulheres negras, e das imagens de controle.

Estar dentro da condição de subalternidade é ser constantemente silenciado por imposição direta ou indireta. Dentro dessa condição há por excelência do que lhe compete como realidade, a necessidade de ser representado por alguém da mesma condição. Quando se dá a alguém esse poder, sendo o sujeito apenas um negociador de suas reivindicações e proposições, essas tornam-se somente objetivos sem propósito subjetivo. E, contraditoriamente, sua validação passa a ser disposta por um terceiro que se apropria e toma seu espaço, e sua voz (LIMA; SILVA, 2019).

Inicializo o dialogo nesta seção, com as disposições acima através de vestígios acerca do conteúdo a ser discutido. Como sinalizado no tópico anterior, trata-se de uma discussão mais adensada sobre representação e representatividade. No início desse capítulo, fiz provocações problematizadoras a partir de imagens, que também figuravam representações. Além disso, fiz questionamentos não com a intenção de respondê-los, mas com a intenção de incomodar a quem lê no sentido estrito da palavra e também de incentivar o suscitamento de reflexões e dúvidas; de gerar mais perguntas. Entre eles, perguntei: será que se houvesse uma pessoa negra ou branca minimamente letrada racialmente, a *potiguana* pintada de preto, teria sido considerada digna de aludir o Dia da Consciência Negra? Ao final desse mesmo tópico citei de maneira aligeirada a

importância das cotas raciais, pensando na ocupação de espaços pela diversidade e diferença entre pessoas negras.

Na seção anterior também trouxe a representatividade sentida e vivida por mim ao conhecer a professora Marisa Sampaio e ao ter um contato com as professoras Luciane Garcia e Andréia Quintanilha e que, tais fatos me fizeram iniciar a contagem de quantas professoras negras o Centro de Educação/UFRN tinha ou teria, pois em meio a ausência desse perfil, havia existência, ao passo em que suas presenças também reiteravam a falta e a sobra. Ao falar sobre "sobra", falo do número massivo de pessoas brancas, e ao falar sobre falta, falo de uma representatividade em que a seguir, apresentarei como fui instigada a pensar sobre ela, fora do eixo sentir, anteriormente partilhado. Dessa forma, farei o exposto, a partir da seguinte fala feita por um ex-colega

> [...] acho tão vazia essa discussão sobre representatividade negra, eu me sentiria representado por um negro, caso ele fosse eleito presidente da República (RYAN, 2018[137]).

O tema era representatividade. Sobre o assunto em tela, escreveu as palavras acima um ex-colega com quem estudei no Ensino Médio, no ano de 2006. A frase, porém, foi escrita em 2018, em um grupo de um aplicativo de troca de mensagens instantâneas via aparelho celular – tal grupo reunia ex-alunos/as que estudaram juntos em uma escola católica e privada da cidade do Natal – no furor do período de eleições presidenciais desse mesmo ano. Ao ler a mensagem, pensei de imediato naquela afirmativa como uma falácia.

O grupo em questão era formado majoritariamente por pessoas brancas, advindas de classes sociais "abastadas" da cidade do Natal. À época em que estudaram comigo, achavam "bizarro" o fato de eu ser jovem aprendiz[138], rotineiramente perguntavam se a bolsa de estudos – que segundo as certezas e leituras que faziam sobre mim; estavam certos de que eu deveria possuir para estar ali – que eu supostamente tinha na escola era "bolsa atleta", ou de quanto era o "desconto" recebido por minha mãe nas mensalidades.

A negritude de minha pele, bem como, o uso dos cabelos naturalmente cacheados, faziam de mim uma forasteira, um corpo estranho, avesso e averso àquele espaço e às rotinas sociais de meus então colegas. O tempo passou e os adolescentes que antes por

[137] Seth Ryan é o nome de um personagem branco do filme "A outra história americana" de 1998. Também foi escolhido como nome fictício para proteger por questões de ética o nome real da pessoa acerca do fato narrado.

[138] Jovem aprendiz ou aprendiz legal é uma designação atribuída a jovens entre 14 e 24 que são contratados como aprendizes de forma obrigatória por empresas de médio e grande porte através de Lei. Os jovens devem estar matriculados de forma regular em escolas de níveis médio, e no contraturno realizam formação técnica profissional na área das empresas contratantes.

meio das construções racistas – talvez inconscientes – que carregavam, ao me fazerem perguntas como as supracitadas; ao se tornarem adultos, coincidentemente ou não, também de forma majoritária, no ano de 2018 ajudaram a eleger de forma declarada, o atual ex-presidente da república do Brasil.

A falácia referida ao tempo em que a li a mensagem, não se deu pelo uso da palavra "representatividade", mas por entender que um grupo de pessoas que majoritariamente respira a branquitude – junto aos seus privilégios – e que, endossou a afirmativa destacada acima, em momento algum asseverou que votaria em um homem negro caso ele se candidatasse. Sua afirmativa, reforça a meu ver, apenas uma tentativa de esvaziamento da significância da palavra representatividade quando suscitada sua relevância por pessoas negras e para pessoas negras.

Uma das perguntas que me fiz quando li a afirmativa foi: como se sentiriam representados por alguém em que sequer votariam? O fato me fez refletir sobre como ler "meias verdades" e querer opinar sobre algo no raso da compreensão, sem nenhuma preocupação em assimilá-la por meio de leituras e pesquisas é também uma outorga da branquitude. Não há preocupações com constrangimentos, ou com o julgo de quem poderia ler a mensagem e interpretá-la de forma diferente.

A preocupação ali, era a da concordância dos pares que a leram. E, essa veio prontamente. Além dessa reflexão, me lembro também de pensar em uma defesa quase instintiva que racistas têm como necessidade: a de afirmar não serem racistas. Pois, para mim, a frase dita na forma posta, soou ainda mais racista. A frase é iniciada apontando que a temática sobre representatividade negra é vazia, pois se quem a proferiu enquanto sujeito branco afirma que se sentiria representado por um negro caso ele fosse eleito presidente, as pessoas negras também devem se sentir representadas por um branco. Sua afirmativa, poderia ser complementada pela fatídica assertiva usada para apontamento de isenção e abstenção de racismo: "não vejo cores, vejo pessoas". Um sujeito que não vê cores, não vê diversidade e diferença. Logo, não vê a realidade social, especialmente quando distantes da sua.

As pautas sobre representatividade negra ou a falta dela não atingem os cotidianos dessas pessoas para além da reprodução do desejo de diminuir, ou menosprezar um assunto o qual não lhes atravessa, numa conjuntura tangente do racismo enquanto mito. Portanto, tais temáticas não lhe dizem respeito e não lhe sensibilizam. Sua branquitude identitária e identificada, consciente ou não, os inclui nos "padrões" estéticos e sociohistóricos construídos no chão dos estados brasileiros.

Seus iguais estão e são a maioria por toda parte. Na televisão, em jornais, novelas e propagandas. Na internet, e nas redes sociais, o cenário se repete. Na política, nos cargos de chefia e liderança também. Corpos brancos estão e movimentam-se em todos os lugares livremente, ocupando lugares de tomada de decisão nas instituições. A subalternização desses corpos é contrária à normalidade imposta como um ordenamento natural. Mas a do negro não, ser negro e subalterno é tão "natural" quanto ser branco e chefe na realidade brasileira.

Uma pessoa branca, ao afirmar que se sentiria representada, diante da possibilidade de se ter um chefe de Estado negro eleito no Brasil, além de uma tentativa de encobrir o próprio racismo, faz uma narrativa do "se". O "se" é o limiar do possível quando coisas se efetivam e constroem-se por meio de hipóteses, em cima de um evento passado, ou quando hipoteticamente analisam-se fenômenos futuros.

Diminuir a relevância da pauta representatividade negra é regalia para quem se beneficia dos privilégios da racialização e leitura social branca; não precisa ou não consegue dar pouso mais denso e longo, em reflexões que são caras a grupos de que não faz parte ou sente-se parte. Seus pares, possuem o que chamo *sensibilidade seletiva*, um lugar da consciência em que a empatia e a postura de alteridade, ou mesmo de solidariedade de um indivíduo limita-se ao seu próprio entorno, ao que lhe atravessa como possível vivência e experiência. Na realidade de um sujeito da branquitude qualquer evento distinto, e/ou alheio ao que lhe passa é visto como militância desnecessária ou vitimismo, sobretudo se/quando a pauta discutida – ainda que seja demanda social de/para todos os indivíduos que se dizem defensores da democracia – dispõe acerca de direitos para/da população negra.

Atrelado a essa limitação, está a descredibilidade da fala de quem deseja ser escutado e reivindica algo alheio à sua compreensão. Liga-se ainda ao fato de sujeitos brancos que não intentam ser aliados – ou irmãos[139] – no compromisso da difusão de práticas antirracistas, serem compreendidos por seus pares diante de tal postura. Esse comportamento consonante, torna-se para esses sujeitos um "argumento", conotando justificativa. Chamar de vazia uma pauta que problematiza cotidianos das relações étnico-raciais numa dimensão política, está para além de ignorância, ou desconhecimento.

[139] Aqui referencio ao Dr. Cornel West, que em suas explanações explica que "aliado" no combate às desigualdades raciais, não soma à luta por equidade e democracia racial, pois a qualquer momento um aliado, pode desvincular-se dela, portanto, devemos pensar em irmandade, em partilha de um pensamento comum, através de teoria e prática, enquanto irmãos de luta.

Insere-se também dentro do contexto de racismo enquanto estrutura, principalmente ao se tratar de pessoas que têm acesso à informação e conhecimento.

Há então, no contexto da compreensão da representatividade, uma problemática que envolve pares. Entre seus pares, a partir do exemplo trazido para iniciar essa discussão, um sujeito da branquitude reproduz o esvaziamento da significância da palavra representatividade no âmbito das negritudes a partir de uma leitura inapropriada, individual ou pessoal limitada. Em sua atitude, o indivíduo referido buscou apenas uma aceitação coletiva a partir da emissão de sua opinião para dar base de sustentação ao seu posicionamento. Junto ao consentimento, o acolhimento também fazia parte de sua busca. Pois, a probabilidade de discordância dentro daquele grupo era diminuta, significando assim, que o risco de sentir algum tipo de desconforto e não aceitação era mínimo ou nulo. Em meio a ideias e crenças comungadas, o esperado "amém", para ele se confirmou.

Ninguém do grupo perguntou o motivo daquela fala, se ele tinha lido algo sobre o assunto, ou qual sua intenção; o que entendo lhe autorizar a continuar difundindo sua crença absoluta, de acordo com seus espelhos. Dentro de seu lugar de fala e sua representatividade branca ele falou, seus pares não só o "ouviram", mas aplaudiram-no. E, também se sentiram representados por sua fala e assim como ele, tiveram a ciência de não estarem sozinhos, por não ter havido o contraditório, não só lhes deram força, o incentivaram a manter sua opinião embasada na branquitude.

Apesar de incomodada, não refleti diretamente sobre representatividade enquanto conceito, pensei de modo geral, sobre os racismos ali incutidos. Mas, a representatividade e a falta dela mais especificamente, sempre fizeram parte de minhas análises sociais cotidianas. Encontrar pares nas negritudes, pelos espaços em que percorri até aqui como disse anteriormente tem sido exceção.

Assim, posso dizer que o início da problematização da reflexão sobre representatividade construída a partir de uma frase dita pela branquitude fixada em minhas lembranças, foi uma das primeiras vezes em que refleti sobre o tema fora de minhas observâncias e busca nas instituições por outros pares negros. Porém, como partilhado, antes de compreender seu significado enquanto conceito, eu pude senti-lo, tanto pela falta, como pela presença.

Sendo esta última marcada pelo encontro com as professoras que me permitiram dar vida a esses escritos, ao partilharem suas histórias. Suas presenças enquanto professoras na UFRN e no Centro de Educação/UFRN constituem o movimento dentro desses espaços de corpos fenotipicamente caracterizados com traços da negritude, da

ancestralidade africana, desafiando a cultura acadêmica representada majoritariamente pelos traços da branquidade e estruturas da branquitude (MIRANDA, 2014).

Nos caminhos da falta, a representatividade acabou ganhando gosto de tédio pela normalidade, por meio do "costume", tendo em vista que o habitual disposto, era visto e sentido pela constituição da ausência. Um costume ainda que inconformado, foi tomando corpo e forma pelo quantitativo ínfimo daquilo que vi, e vejo para além do que dados estatísticos oficiais revelam; no número das pessoas negras que posso ver transitando ao meu redor. Enquanto na presença, tem sabor de esperança; movida pela inconformidade da falta e pela vontade de que a presença vire normalidade.

A compreensão de representatividade me foi iniciada então, pela experiência da falta, ou da ausência na existência. A de pessoas brancas, no entanto é absorvida e compreendida através do inverso, por meio da presença. Ao compreender e beber a teoria, aprofundo não apenas minha compreensão sobre ela, mas confirmo e refuto incertezas. Além disso, há a preocupação em estar ou não pronta para tratar sobre as temáticas aqui dispostas, entre ou fora de meus pares, não me vejo autorizada em difundir informações fora do contexto de episteme, nem tampouco intento simplificar a complexidade do tema para que caiba em meu arsenal de conhecimento adquirido, afinal, como disse, essa é uma outorga de pertença outra, não nossa.

Feita as provocações até aqui para se pensar e discutir representatividade, para estabelecer as apropriações sobre o termo e conceito, na presente discussão, situo abaixo, o que é representatividade para professora Luciane Garcia (2023):

> [...] para mim, representatividade é identificação com alguma coisa que você acha importante: "Isso me representa, isso é algo que eu admiro, é algo que eu assino embaixo". Então, eu acho que a representatividade se dá em diferentes âmbitos, é (como um) aval de que "eu acho isso muito importante, e eu assino embaixo" (concordo).

Ao pensar em sua significação, Luciane Garcia a relaciona com assinatura, com a anuência a algo que se considera relevante, algo em que se acredite e defenda. É como uma assinatura contratual, em que se lê e se concorda com os termos e normas apresentados. Já Marisa Sampaio (2023), ao evidenciar sobre como pensa o termo, respondeu:

> "Eu considero que a gente possa pensar nisso como uma referência, como ser ou ter referências com as quais você se identifique e pelas quais você possa pensar em si mesmo, na sua atuação no mundo".

Marisa consoa assim, sua compreensão à de Luciane Garcia sobre representatividade consistir em um imperativo de caráter constituidor de princípios equiparados em identificação, princípios esses os quais se deseja preservar, seguir ou alcançar. Ademais, Marisa Sampaio traz em sua fala um aspecto reflexivo, no que compete à possibilidade dessas influências e referências poderem transformar a nossa criticidade e estética da existência, quando fala sobre pensarmos em nós mesmos/as e na nossa conduta interativa com o planeta, ou seja com as pessoas, coisas e lugares. E, sobretudo como exemplo de possibilidade de transformação; de perspectiva e também de atitudes, de si para os outros e para si mesmo/a.

Sobre a temática, a professora Andréia Quintanilha, estabeleceu reflexões que para mim, ampliam a discussão. Pois, ao tecer apontamentos acerca do termo representatividade, suscitou a necessidade de pensar em como o termo está ligado à representação. Falou ainda da atenção e dos cuidados necessários ao usá-lo. Vejamos seu discurso abaixo:

> [...] encaro essa “representatividade” com as devidas aspas porque sou uma crítica da meritocracia. Nesse sentido, reconheço os “privilégios” (oportunidades/acessos), as políticas públicas que me beneficiaram e a história de vida que possibilitou, que eu chegasse, até onde eu cheguei na minha vida. Contudo, sei que ser uma professora negra no ambiente acadêmico é uma raridade e, de alguma forma estar nesse lugar “improvável” empodera outras mulheres negras. “Representatividade”, traz um discurso que de alguma forma, esconde alguns aspectos que deveriam ter maior visibilidade. Então, para mim representatividade é um termo que devemos dar a devida atenção ao seu uso e interpretação. Não consigo sentir essa representatividade, embora já tenha ouvido algumas vezes o quanto ter uma professora preta fez diferença na vida de algumas estudantes pretas [...]. Não consigo supervalorizar a representatividade. Representação pura e simplesmente não muda uma realidade. Tenho a consciência que nem todas as meninas pretas terão a chance de cursar nível superior, há limites sociais e pessoais que são impeditivos. Digamos que uma menina preta, em situação de rua, sem acesso à Educação formal, aos bens culturais etc., possa vir a ser uma professora doutora de uma Universidade Federal, porque sabe que existem professoras pretas, mesmo que poucas, entende? Essa combinação entre representação/representatividade e questões estruturais sempre me inquietaram. Logo, vejo com certo limite a "representatividade". O que não exclui a possibilidade de que, essa possível representatividade possa concorrer para que outras mulheres pretas (de repente) sintam que podem ter o mesmo acesso *(Andréia Quintanilha, 2023).*

Ao proferir a fala acima, a docente fala primeiramente da sua posição crítica ao termo e relaciona seu posicionamento junto a avaliação que faz da meritocracia. Andréia Quintanilha aborda ainda outros aspectos de extrema importância para o debate. As construções feitas em seu discurso evocam análises e problematizações frente ao capitalismo junto aos discursos dominantes intrínsecos às suas ideologias. Diante desse

aspecto, há base de relação e diálogo direto ao discurso de Luciane Garcia que, ao fazer ponderações sobre a importância da representatividade e sobre a representatividade estar inerente em si mesma, a medida em que dá vida corpórea, portanto material a palavra, pelo olhar de nossos pares, e principalmente aos olhos de estudantes e negros/as, declarou:

> [...] nunca tinha pensado nisso também. Tem coisas que assim, antes eu não me dava conta. Mas, eu acredito que é importante sim. Porque se eu consegui, a outra também consegue. É logico que existem condições para que eles/elas também possam chegar. Então, eu creio que é importante sim. Porque se a gente não vê que existem outras pessoas que foram/são capazes – como mulheres negras (por exemplo) – vamos ficar sempre achando que aquele lugar não é nosso/meu. "Não é para mim". Então, ter pessoas que nos representam faz muita diferença sim, porque se eu acho que eu não posso chegar lá, eu não vou me esforçar para isso (não vou nem tentar) *(Luciane Garcia, 2021*).

Situado os dois discursos, há neles a conexão entre os pensamentos. Na fala de Andréia Quintanilha ela destaca que junto a representatividade há "[…]um discurso que de alguma forma, esconde alguns aspectos que deveriam ter maior visibilidade"(*QUINTANILHA, 2023*). Essa tônica junto a compreensão de que "[...] há limites sociais e pessoais que são impeditivos", para o acesso de mulheres negras ao nível superior de ensino corroboram com a reflexão dada por Luciane Garcia quando diz: "[...] é logico que existem as condições para que elas também possam chegar" (*GARCIA, 2021*).

Para dialogar com a conectividade desses fragmentos discursivos é preciso retomar a uma chave de orientação evocada pela professora Andréia pautada em suas preocupações: o capitalismo, mas sobretudo o capitalismo neoliberal vivido em nossa realidade societária cujas ideologias defendidas estão expressivamente presentes na construção do imaginário social brasileiro. Nessa realidade, há um discurso consumido, digerido e conformado, atrelado ao mito da democracia racial: a suposta existência de uma meritocracia. Dada a sua difusão massiva, a meritocracia entranhou-se nas mentalidades dos indivíduos como uma verdade de ordem "natural".

O discurso meritocrático deturpa a realidade social e está à serviço do neoliberalismo para impulsionar a promoção de aparatos teóricos discriminatórios. Discursos esses adornados de simplicidade, mas que, implicitamente carregam significâncias objetivas outras, como a defesa de uma suposta neutralidade política, ou defesa de direitos igualitários, essa fica última costuma ficar no limiar das ideias. Pois, no cotidiano prático sua suposta ordem teórica não é relevante, dado a seus objetivos não serem apresentados de maneira expressa. Mesmo assim, o neoliberalismo serve ao capital, o que implica na defesa da manutenção de privilégios em detrimento da concessão

aos direitos das classes sociais menos abastadas e das minorias, atrasados em efetivação (CUSTÓDIO, 2020), para consolidação social das chamadas elites no topo do classismo social.

A meritocracia é, portanto, do ponto de vista do neoliberalismo, "democrática" e compreendida como um ordenamento societário em que os sujeitos individualmente conseguem ascender socialmente e, à medida em que progridem recebem benesses proporcionais aos seus desempenhos e habilidades (MCNAMEE; MILLER JR., 2009). Além dessa definição há uma outra também difusa no imaginário, atribuída a Michael Young (1958) em que a máxima de uma obra de cunho distópico que criou, na realidade apresentada afirma que a somatória da inteligência e do esforço dos indivíduos resultam no mérito, porém a intenção do sociólogo no texto "The rise of meritocracy" tem tom de criticidade e cunho sarcástico.

Mas, prevalece ainda hoje no imaginário, a ideia de que a obra citada trata da caracterização e conceituação do termo meritocracia endossando-o, e não uma ideia para reflexão crítica à palavra e seu significado numa realidade distópica. De forma não intencional, o autor produziu uma obra a qual o neoliberalismo apropriou-se do discurso, para embasar um dos maiores pilares que defende, a meritocracia. Dentro dessa dinâmica de defesa do mérito, cabe a compreensão apequenada de que as pessoas são todas iguais e possuem as mesmas oportunidades, o que não é real, tampouco possível.

Então, quando Andréia Quintanilha fala da crítica à meritocracia, ao passo em que também levanta a problemática da existência de discursos não evidenciados, quando se trata de representatividade, fala dessa estética teórica discursiva neoliberal dissimulada, que em meu entendimento também pode ser atribuída a manipulação de conceitos como os de representação e representatividade, para ser possível autoafirmar a meritocracia como a via única de possibilidade de acesso à ascensão social e melhores condições de vida. Além disso, endossa-a como o caminho justo: "quem se esforça consegue, não importa de onde veio ou, os obstáculos e dificuldades que precisou enfrentar". Desconsidera-se então as condições de vida que são limitantes dentro da realidade social de cada indivíduo. Tais condições foram mencionadas de diferentes modos tanto por Andréia Quintanilha como por Luciane Garcia.

Continuando a análise, entendo a construção discursiva de Andréia Quintanilha como um alerta para o oportunismo neoliberal, ao apropriar-se da prerrogativa da presença rara de mulheres negras enquanto docentes universitárias, mais pelo caminho da representação do que o da representatividade. Dado que, o neoliberalismo se aproveita da

confusão/ambiguidade que pode ser feita entre os termos, e os coloca como sinônimos. Conotando a raridade de docentes negras no espaço universitário, como um exemplo da meritocracia, dissociando a realidade social do racismo e das injustiças que pavimentaram as disparidades sociais em que as pessoas negras sofreram/sofrem boicote do próprio Estado brasileiro que implementou leis para assegurá-las, como visto no segundo capítulo do presente estudo.

Para evidenciar a compreensão acerca dessa dissociação neoliberal estar mais ligada ao termo representação do que ao termo representatividade, é preciso estabelecer e destacar as diferenças entre ambos. Acerca do primeiro, o autor e historiador Roger Chartier (1991, p. 184) afirmou que

> […] a representação faz ver uma ausência, o que supõe uma distinção clara entre o que representa e o que é representado; de outro, é a apresentação de uma presença, a apresentação pública de uma coisa ou de uma pessoa. Na primeira acepção, a representação é o instrumento de um conhecimento mediato que faz ver um objeto ausente substituindo-lhe uma "imagem" capaz de repô-lo em memória e de "pintá-lo" tal como é. Dessas imagens, algumas são totalmente materiais, substituindo ao corpo ausente um objeto que lhe seja semelhante ou não.

Assim, representação liga-se a imagem. Então, eu por exemplo, como uma aluna negra do doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) trago em meu corpo a representação negra de um contingente de representatividade. Pois, deve-se levar em consideração que enquanto aluna a enegrecer esse espaço acadêmico posso ou não, ter depositada em mim por pares negros a representatividade negra. Essa representatividade pode estar vinculada exclusivamente ao meu corpo negro enquanto tópico político. Quando unidas às ideias e posicionalidades que defendo, mesmo ampliada, a representatividade que carrego têm limites e contornos que podem diferir, divergir ou contrapor a representatividade esperada por outros pares negros.

> Ser representado, em um sentido amplo, é ser visível. É ter existência. Pensar na representação de um segmento é, assim, pensar em diferentes camadas ou dimensões de ser e de estar. Aquele que não é representado é, nesse sentido, invisibilizado em ao menos três dimensões: a subjetiva, a cultural e a política (LIMA; SILVA, 2019, p. 43).

Representatividade é, portanto, representar politicamente os interesses de um determinado grupo. É ter dentro de sua representação, o poder de mudança, o poder de decisão que possa levar ou trazer para os espaços em que se adentra, transformações que

implicam ultrapassar apenas a presença. Esse complexo de compreensões abarcam os anseios expostos por Andréia Quintanilha e devem ser problematizados para se pensar nelas de maneira crítica, estabelecendo inferências que permitam suscitar

> [...] o conceito de representatividade como a qualidade que, ao mesmo tempo, gera e é gerada por um organismo representativo quando esse adquire a capacidade de representar esteticamente, politicamente e socialmente determinada coletividade, sendo essa coletividade, na maioria das vezes, um grupo social minoritário. De outro modo, chamamos de representatividade a operação que torna um representante, por exemplo, um ator negro, capaz de representar a população negra, ou parte dela (DESS, 2022, p. 8).

Dessa maneira, representatividade significa em suma, ter ou ser referência. Essas referências conectam-se à construção da identidade e da subjetividade. Representatividade trata de encontro, elo, ou ligação ocasionada por traços comuns de formação ou condição, traços esses que podem ter cunho social, cultural e étnico, por exemplo. Representatividade é a apreciação mútua de qualidades coincidentes. Há na representatividade um elemento de união, que conecta os indivíduos. Mas, é preciso ainda ter cuidado com o uso indiscriminado do termo.

Ser negra e ver-me como negra por exemplo não faz de mim uma porta-voz de todas as mulheres e pessoas negras. Afirmar isso seria no mínimo ingênuo. Homogeneizar as diferenças de um coletivo, partindo de características estritamente estéticas é tão perigoso quanto afirmar a impossibilidade de haver na sociedade feministas cristãs, ou cristãos progressistas; seria asseverar o contraditório como utópico na formação identitária, ou abster a presença da colonização na formação do pensamento de intelectuais que pensam de maneira filosófica e progressista.

Feitas as considerações sobre as distinções conceituais entre representação e representatividade, desejo ainda permanecer em análise, considerando os últimos dois discursos das docentes Andréia Quintanilha e Luciane Garcia, acrescentando reflexões outras de Marisa Sampaio sobre a temática, quando lembrou-se de uma conversa cotidiana com uma amiga, e partilhou o interessante relato exposto abaixo:

> Falei isso outro dia, com uma amiga minha brasileira que mora lá em Santiago de Compostela. Também casada com um homem branco europeu. Negra, professora, ela foi para lá; para trabalhar. Ela é da área de letras. Então, ela trabalhou muitos anos como professora de português em escolas de idiomas. Lá têm escolas públicas de idiomas, e no ano passado ela foi aprovada no concurso para professora de português na Educação Básica, lá o português é uma das opções que os estudantes têm como segunda língua. Tem o inglês obrigatoriamente e, podem escolher entre francês e português como segunda língua estrangeira. Isso para alunos que para nós aqui, seriam dos últimos anos do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Então ela está numa escola que fica em um bairro bem popular, cheio de imigrantes, numa cidade do interior; uma

> escola grande que fica nesse bairro. E, ela dizendo que se sente como ela […] não usou a palavra representatividade, fui eu quem usei; como uma referência para meninas e meninos negros da escola. Contou que nos primeiros dias, ela passava por eles nos corredores da escola, independentemente deles serem alunos delas ou não, eles sorriam sempre para ela e, alguns vinham perguntar: a senhora é professora? E ela falava: - Sou! Então, viravam um para o outro: "Está vendo? Eu disse que ela era professora!". E, ela sente uma afinidade muito grande com esses adolescentes negros e negras que têm nessa escola. Alguns são galegos, espanhóis mesmo, outros não. São imigrantes, vieram com a família. E, ela tem filhos negros também. E, ela até depois falou assim para mim: "Eu, até ir para essa escola, ou, até pouco tempo atrás, eu era contra as cotas. Porque eu achava que dava uma impressão inversa de nós (negros). Mas, hoje eu acho muito importante, especialmente nesse lugar que eu ocupo agora; que eu vejo o quanto que eu sou referência para esses meninos e meninas. Eu acho que a gente precisa ter muita gente negra em todos os espaços". Então, para mim, esse é um bom exemplo de representatividade *(Marisa Sampaio, 2023).*

Quintanilha (2023), à medida que faz o alerta anteriormente discutido e critica as nuances dissimuladas que pode haver entre representatividade e representação, ao final de seu depoimento, fala também da possível referência a ser despertada e sentida por outras meninas e mulheres negras ao verem pares como docentes universitárias. Garcia (2023) antes de falar diretamente sobre o assunto em tela, primeiramente evidencia não ter refletido anteriormente sobre o tema. Mas, ao pensar quando provocada por nosso diálogo, destacou a importância de nos vermos, de encontrarmos pares nos espaços, em um movimento que remete a pensar em espelhos, tal como o exemplo de representatividade relatado por Marisa Sampaio (2023).

Assim, Luciane Garcia e Marisa Sampaio, trazem para pauta do debate, a importância acerca de encontrarmos e nos vermos em representatividade/representação entre os/as nossos/as para assim, assimilarmos a nossa presença em determinados lugares contrária à ideia de estranhamento, por vezes valorada ainda como inconcebível ou impossível. Pois, à medida em que não conseguimos nos ver em espaços incorporadores de poder, podemos vir a estabelecer o entendimento de que não vale a pena a tentativa, ou empenhar-se a galgar caminhos para adentrar espaços em que nossa presença é aparentemente vetada. Acerca disso, ao dizer "aparentemente", não ponho em dúvida a existência desse "veto", mas devo chamar atenção novamente ao fato de vivermos em uma realidade societária constituída e embasada no capitalismo neoliberal.

Esse veto, na premissa neoliberal, seria então, também pela "lógica" meritocrática, dado como um problema dos/as negros/as criados por eles/as mesmos/as, tendo em vista que no discurso neoliberal da branquitude, as pessoas negras têm menos condições sociais, porque não se engajam, não lutam o suficiente para estarem nos espaços em que sua presença não é vista ou, se faz escassa. Então aparentemente, se não vemos pessoas

cuja aparência estética nos representa, é porque não devemos ou, não podemos ali estar por falta de competência, ou "força de vontade".

Sobre "poder estar", essa via de compreensão está ligada ao poder das representações, ao manejo estratégico de quem tem o poder de manipulá-las, para que assim tenham uma aparência que impossibilite a alteração da imagem criada pelo discurso neoliberal meritocrático, em que a

> [...] política de precarização do social, força a competitividade, retira o indivíduo de sua classe social e o transforma em seu próprio capital humano de modo que se utiliza do conceito de meritocracia para justificar o sucesso ou insucesso na sociedade. Constata-se que gradualmente, como consequências nefastas dessa política econômica neoliberal, temos uma precarização do trabalho, a institucionalização dos movimentos, a privatização dos direitos sociais, o aumento das desigualdades sociais, e o fim da discussão e decisão da vontade popular (ALVES; STANKEVECZ, 2020).

A política neoliberal é excludente; embora tenha em si as características dispostas na citação acima, esconde-as por meio da dissimulação delas. Para criar um cenário sedutor afirma que todas as pessoas são iguais, tratadas igualmente e possuem as mesmas oportunidades, porém ficam no limiar do discurso e da teoria. De acordo com suas premissas, o neoliberalismo afirma que para alcançarem seus desejos de "prosperidade econômica", os indivíduos precisam simplesmente ansiarem; possuírem desejos, objetivos, defini-los e buscá-los. Em outras palavras, devem apenas correr atrás de seus sonhos e eles se transformarão em realidade; independentemente de sua condição de classe, basta portanto, acreditar.

Dessa forma, ao não conseguirem chegar nesses espaços, essa invenção neoliberal, "aparentemente" põe a população negra em um lugar inacessível pela falta de merecimento em estar ali, por não seguir a suposta ordem do mérito. Dentro desse aspecto é pertinente situar o pensamento de Isildinha Baptista Nogueira (1998, p. 15), ao asseverar que as pessoas negras

> [...] tendo que conviver com a mais cruel forma de discriminação, isto é, a de um racismo encoberto[…] em que, embora aparentemente e legalmente amparado com todos e com os mesmos direitos de qualquer cidadão, o negro é tratado como se não o fosse, e responsabilizado por seus déficits em relação aos outros cidadãos: "os negros não têm força de vontade*"*[…]sempre visto como bandido, sujo, incapaz, e, por mais esforços pessoais que tenha feito para conquistar um lugar social melhor, será um indivíduo marcado por essa cor que não o separa desses implacáveis sentidos de que o configuram o racismo e a discriminação.

Nogueira, no recorte acima contextualiza bem os princípios neoliberais na leitura e interpretação que faz da população negra diante de seus pressupostos meritocráticos; se não estamos na universidade, não é porque não existem meios, ou porque nossas condições sociais não permitem, ou porque nossos ancestrais foram escravizados por quase quatro séculos; ou tampouco porque após o 13 de maio de 1888 não foram feitas políticas de reintegração ou reparação social, histórica e econômica para a população negra. Mas, porque segundo o que a branquitude junto ao neoliberalismo narra e deseja que assim seja comungado entre os seus e também entre os outros – brancos e não brancos – o discurso de que "não temos força de vontade" ou porque queremos "facilidades", advinda de "privilégios".

Há nesse sentido, no ocultamento desses fatos, o imperativo multifacetário orquestrado pelo neoliberalismo, como forma de eximir a reponsabilidade do Estado em criar e promover políticas públicas que promovam equidade racial. Assim, instituem no imaginário e consequentemente nos indivíduos a ideia simplista e equivocada de que, as disparidades sociais não são impeditivas de acesso à oportunidades; a medida em que direciona e zela a responsabilidade de ascensão e mudança da realidade social das pessoas como tendo caráter estritamente individual. Enquanto esse discurso entoa como verdade uma compreensão de que, para se estar em um lugar de poder, as aparências não importam; de forma aparente e visível – tal discurso – molda, engessa e limita a apreensão da realidade social em voga; porém, mais do que isso. Cria através do disposto numa realidade em que ausência de pessoas negras está posta, também por meio das representações, num cenário forjado de amarrações.

Amarra-se, se prende ao imaginário de pessoas negras e não negras essa teia complexa. Se não se veem negros/as em determinados lugares e espaços, além de ser exclusivamente culpa deles/as; quando esses chegam em espaços de poder e são vistos por outros pares negros, ao ponto de mexer com suas construções imaginárias e imaginadas, fazendo-os pensarem na meritocracia como um percurso de chegada; ainda que poucos/as lá cheguem por essa ordem, ou assim pensem ter chegado, ainda que o discurso meritocrático tenha sido acolhido como verdade e vivido como "sucesso", o sistema neoliberal vê a ascensão negra como um problema perigoso, e como fracasso. Fracasso de seu sistema.

Mas, como em sua ordem e lógica os trâmites do mérito foram cumpridos em suas premissas, o sistema neoliberal deve então ter como tarefa insistente, criar outras formas de impedir que espelhos negros em forma de representação/representatividade

deem esperança para que negros/as possam enxergar a ascensão social entre seus pares de maneira numerosa. Assim entre suas defesas elas está a manipulação também das representações com um outro apelo. Tendo o neoliberalismo como uma de suas características mais marcantes, a apropriação de termos, conceitos e discursos outros, fora de sua construção ideológica, com o objetivo de desautorizar discursos opositores. Bem como também, de ocultar seu ódio às classes sociais menos abastadas e às minorias, considerando que ao serem somadas são, a base de seu projeto de exploração.

Nesse sentido, a manipulação última referida por mim, se dá por meio da apreensão e junção de partes de um discurso de responsabilidade social apreendido apenas como máscara, para garantir maior aderência, aceitação e credibilidade entre esses grupos. Ao expor esse viés, entendo que o discurso da representatividade de maneira intencional é parcialmente absorvido pelo neoliberalismo. Através da representação, como dito anteriormente. O neoliberalismo se aproveita do desconhecimento da diferença entre representação/representatividade, e da confusão a ser feita quando não se consegue figurá-los em sentido e significado, ou tampouco estabelecer/compreender essa distinção.

Não há dificuldades em entender como isso é realizado: os/as poucos/as negros/as que conseguem chegar em espaços de maioria branca, são utilizados e referenciados como exemplos da meritocracia, através da ideia de terem superado obstáculos e desafios diante das questões anteriores mencionadas referentes à classe – à medida em que ocultam raça e gênero desse parâmetro – então, nesse ínterim o neoliberalismo endossa, a lógica do mérito e ainda coloca essas poucas pessoas em representação, com a carga de representatividade, usando-as para alegar que a representatividade está dada, existe e deve existir exclusivamente por esse caminho. No discurso neoliberal – e da branquitude – a esfera social não precisa, por exemplo, da Lei de Cotas Raciais, para ser efetivada nos espaços, tal como as universidades federais por exemplo.

Assim, o neoliberalismo se (re)organiza, nega e protela o acesso a direitos, direciona a meritocracia apenas para um determinado grupo de pessoas, sem mencionar que exigência dela é construída exclusivamente para elas: negros/as, não brancos/as, sobretudo, classe média, pobres e minorias. Mascarando suas reais intenções, o neoliberalismo reinventa a sua forma de comunicação para que as principais características a lhe moverem: ódio e exploração, não sejam enxergadas em suas ações por aqueles/as a quem essas ideias lhes são objetivamente veiculadas: indivíduos de classe social baixa ou média, o primeiro mais que o segundo. Ao dizer que a meritocracia é

realidade objetivada no discurso para esses grupos como exposto, é preciso afirmar que não coaduno com ideia de meritocracia.

Mas, penso que tal como é colocada e expressa: como uma via de ascensão social, possível e acessível a todos/as, numa realidade irreal em que supostamente não importa a condição social em que se encontrem os sujeitos; eles, os indivíduos de classe social "menor" e pertencentes a outras etnias/raças subalternizadas – diferentes da branquitude – necessariamente sozinhos, têm o poder de mover as estruturas dispostas na sociedade e devem desejar, além de estarem dispostos a lutar e vencer qualquer tipo de empecilho ou desafios. Pois, segundo o discurso neoliberal quaisquer que sejam os objetivos dos indivíduos – principalmente em relação à ascensão social e sobretudo financeira – se/quando alcançados, os/as meritocratas serão considerados vencedores/as e portanto, merecedores de sua nova "posição" social. Para mim, essa prerrogativa caso existisse, só poderia ser creditada na conta de pessoas pertencentes a esses grupos: minorias. Entre às quais, as mulheres negras são como dito anteriormente, a base da pirâmide social.

Não há sentido, portanto em dizer que pessoas de classe social alta inseridas nessa realidade desde o nascimento, tendo garantida por seus tutores: acesso a saúde, segurança alimentar moradia, educação, local seguro e apropriado para dormir e estudar em casa, direito a lazer e descanso, não usam transporte coletivo mas, carros particulares para deslocarem-se e que, sobretudo tiveram seu tempo livre comprado pelos seus tutores para serem estudantes profissionais (em tempo integral) até concluir todas as formações almejadas, ou, que tiveram capital financeiro advindo da família para investir na abertura de empresas e empreendimentos, passam pelos mesmos desafios e obstáculos que pessoas de origem dos grupos subalternizados, explorados é no mínimo improcedente. Então, em perspectiva, a meritocracia neoliberal só seria possível de efetivação, se direcionada apenas aos raros em espaços de poder. Obviamente, não há no pensamento neoliberal espaço para essa defesa, logo a meritocracia não passa de uma fantasia.

Uma outra observação e reflexão a destacar que soma à discussão através do exemplo trazido por Marisa Sampaio. São como as cotas raciais são colocadas em lugar de privilégio; dar privilégio aos negros/as não está na ordem do dia para a casa grande neoliberal – ditas elites, em que branquitude faz morada – que embala as massas com seus discursos enganadores, entoando seus encantamentos através do reavivamento do mito da democracia racial reiteradamente ligado à meritocracia.

Além dessa movimentação discursiva invertida, foi incutida e difundida no imaginário social brasileiro, a ideia de que as cotas raciais inferiorizam ainda mais

negros/as, à medida que os/as apresenta como incapazes de ingressar nos lugares pelo que é “certo”, pelo caminho meritocrático. Quando na realidade, privilégio é não precisar de cotas; e que, a inferiorização da população negra não foi dada por ela mesma, e também não se dá pelas cotas raciais. Existem ramificações mais profundas do que o raso dessas distorções discursivas, como o contexto histórico discutido ao longo do texto.

Nesse sentido, tendo o poderio neoliberal uma realidade esmagadora no que diz respeito ao consumo discursivo pela sociedade brasileira, faz negros e não negros acreditarem que usar cotas é demérito, é a afirmação ou constatação de que negros e negras são inferiores intelectualmente, esse cenário discursivo coíbe o acesso a um direito que para ser conquistado exigiu muita luta dos movimentos negros e ativistas sociais. Cota é direito e não esmola. Com ela a representação passa a ser mais numerosa dando possibilidade de ser transformada em representatividade.

Diante do exposto, a representação negra inegavelmente é relevante, importante e essencial, principalmente numa estrutura racista em que os espelhos de referência negra, tomam proporção de conhecimento quanto a sua História de forma mais direcionada ao campo da exceção, e podem incorporar a constituição de exemplos em que os sujeitos envolvidos nem sequer desejam ser tomados como referência.

Como visto, há a possibilidade de referência manipulada, em que se desvincula de forma objetiva e intencional, determinado representante de suas vias de expressões práticas, solidificadas em sua formação; em que se reverte a excepcionalidade, dada a sua representação é reduzida – proporcionada pela ascensão social – a um exemplo da meritocracia, quando na realidade, o posicionamento político de tal representante é ou pode ser publicamente contrário a essa perspectiva.

Dito isso, entendo que embora a representação seja importante, dada a escassez de pessoas negras ocupando determinados espaços e determinados cargos de liderança, responsabilidade, poder de voz e decisão. A representatividade deve ter sua importância vista enquanto essencialidade no que diz respeito a tomada pela sociedade, de um percurso que busque legitimar de fato, uma democracia que inclua a democracia racial em suas prerrogativas sociais e institucionais.

É através da representatividade que a sub-representação poderá deixar de ser utilizada como manobra de cunho fictício neoliberal, no que diz respeito ao enfrentamento e combate ao racismo. Dessa maneira, a representação também importa e é necessária. Pois, embora de modo mais modesto, exerce poder acerca de mudança estrutural do imaginário social. Assentindo no concernir de quebra de paradigmas, também a quebra

de tabus e crenças preconceituosas arraigadas à colonização e ao racismo no que diz respeito aos lugares que podemos ou não ocupar.

A representação possibilita que a subalternização por exemplo, seja senão desmitificada, questionada; ao propor uma desestabilização de forjas racistas ativas em produção ou reprodução. Pois tem consigo, ligação indissociável às imagens embora construídas, naturalizadas da população negra. Então, a representação movimenta o imaginário social e a representatividade é capaz de movimentar o imaginário e as estruturas sociais.

Mas, no caso específico das pessoas negras e, aqui nesse ponto me limitarei a pensar em mulheres negras, uma docente negra, pode então, ser e ter as duas adjetivações mutuamente. Explico: ao se estar atuante no magistério superior, deve-se ter como parte da responsabilidade ética a ciência de que ser professor/a é exercer um papel político, entender-se e identificar-se como negra é um ato político, ter um corpo negro é ter um corpo político.

Nesse sentido, se faz necessário também pensar que dentro da representação deve existir, diversidade e diferenças. Para por meio dela, poder se efetivar a representatividade. Assim, a representação é um passo a transcender e corporificar a representatividade. Por isso, observar os espaços e requerê-la é essencial para mover as estruturas racistas dentro da academia ou quaisquer outros espaços institucionais.

Destarte, compreendo que existem outras provocações que serão feitas em estudos e textos para além do que foi explorado nessa tese. Para a presente pesquisa, penso que as hipóteses construídas, diante das temáticas representação e representatividade, dialogadas com o que as professoras também disseram sobre, propiciaram reflexões essenciais ao debate acerca da temática. No tópico a seguir, está posto diálogos sobre o que as professoras pensam sobre terem ou não, em seus cotidianos como docentes no Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, práticas antirracistas, o que pensam sobre as cotas raciais e, outros temas relacionados.

3.4 Enegrecendo o Centro de Educação e a UFRN: episódios da docência de Andréia, Luciane e Marisa

> [...] a mulher negra é responsável pela formação de um inconsciente cultural negro brasileiro. Ela passou os valores culturais negros; a cultura brasileira é eminentemente negra, esse foi seu principal papel desde o início (GONZÁLEZ, 2021).

A afirmativa de Lélia Gonzalez (2021) traz à luz a compreensão sobre a mulher negra ter na constituição de si enquanto indivíduo particularizado, a dimensão da coletividade, em meio às contrariedades, desacertos, impressões positivas e negativas intrínsecas a compreensão de sua representação: o poder de influência a mover o imaginário social acerca da cultura negra no contexto brasileiro. Nesse sentido, entendo essa prerrogativa como potencialidade também de mudança.

Sendo essas três professoras, pelo lugar social e acadêmico que alcançaram, ainda que não saibam e assim não se vejam, representantes de forma materializada a emblemática frase postulada por Angela Davis (2017): "[...] quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela". Dessa maneira, as professoras Andréia Quintanilha, Luciane Garcia e Marisa Sampaio, trazem consigo a ruptura de parte da sistemática social desenvolvida pela branquitude e pelo capitalismo neoliberal, seu impulsionador.

Significa dizer então que, ao se movimentarem, protagonizam um movimento coletivo que mexe com o imaginário, desvirtua e rompe partes do eurocentrismo e da branquitude por adentrá-la, incomodá-la e principalmente pela propriedade potencial de modificá-la. Assim, ao indagar as professoras sobre sua prática docente no sentido de compreenderem se cotidianamente discutem em suas aulas o temáticas antirracistas, Luciane Garcia (2021), respondeu:

> [...] eu nunca me toquei com relação a isso. Até porque eu tenho tão pouco alunos negros que não foi possível pensar assim, são pouquíssimos. A grande maioria [...] são poucos, e nem pelo fato de me reconhecer. Eu nunca pensei nisso, porque quando a gente vai trabalhando na política, busco dar maior ênfase às leis que falam da importância, da valorização, da cultura, da literatura, das artes, mostrando que a nossa constituição é diversa, e precisa ser valorizada, a partir dessa diversidade. Então o que eu busco, esse semestre por exemplo [2021.1], eu comecei a trabalhar a diversidade, mas não tive tempo de teorizar, de discutir. Mas, como eu trabalho inicialmente com História da Educação, eu propus um trabalho que mostre como é que (os direitos civis aos negros) têm sido historicamente negados, e que, a desigualdade se constrói na nossa história. A desigualdade não só como a questão da cor, mas como um traço importante, sempre colocando as conquistas na História, dentro da História da Educação Brasileira, que muitas vezes deixa o negro (à margem), porque aqui não está escrito "pobre não entra", "negro não entra". Mas, existem práticas, existem condições; de livros, etc., e tal, uniformes, que vão vetando, impedindo o acesso à essas crianças, então por mais que eu não traga isso como uma temática (direta) até porque eu não domino, eu deveria, precisaria me debruçar sobre isso. Mas, eu gosto (costumo) muito de chamar atenção para o retrato da desigualdade educacional do nosso país, tem cor. Mas, essa questão da condição vamos dizer assim, socioeconômica está diretamente ligada também a questão racial.

Dessa forma, Luciane Garcia afirmou primeiramente, não ter pensado acerca do assunto, de ter ou não, uma postura antirracista de maneira prévia ao questionamento. Mas, apontou dimensionar em suas aulas, a valorização da diversidade das culturas dada a sua multiplicidade de formação no contexto brasileiro, principalmente na ênfase da legislação existente acerca da temática. Anunciou ainda, que ao trabalhar com a História da Educação, chama atenção para "a cor" das desigualdades, e não somente a isso, mas como característica a ser enfatizada, a medida em que sua abordagem vai tecendo costuras com o conteúdo curricular, apresentando a marginalidade atribuída aos negros em relação às conquistas históricas.

Outro ponto externado em sua fala diz respeito às condições impeditivas por vezes implícitas, para o acesso de pessoas negras à escolarização; citou os livros, uniformes que nem sempre foram ou são ofertados de forma gratuita, mesmo nas escolas públicas. Ao longo da história brasileira, as instituições de ensino adotantes desse tipo de vestimenta, exigiam a composição "adequada" para autorizar a entrada dos estudantes em seus espaços. "Os uniformes escolares fazem parte de toda uma simbologia que permeia as instituições educativas e postula valores, normas e intenções que impregnam a relação pedagógica sem que, para isso, seja necessário o discurso verbal" (SILVA; CATANI, 201, p. 704). Entre esses valores está a condição socioeconômica, situada como uma marca de valoração ao ser humano enquanto indivíduo na conjuntura neoliberal.

Luciane Garcia, ao fazer análise de sua docência inferiu ainda sobre ao longo de sua trajetória enquanto professora do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) não ter tido muitos discentes negros/as. E, mesmo apesar da sua identidade estar sendo forjada na negritude, ela não havia pensado em sua prática como um possível itinerário condutor de uma prática antirracista. Apesar disso, traz consigo, em sua prática docente, como dito anteriormente, a leitura da importância em evidenciar as marcas sociais e raciais da estrutura social em suas aulas. Outro fato a considerar, acerca da reflexão de sua prática, também surgido nesse mesmo diálogo, fez a docente lembrar de uma provocação que costuma fazer a seus alunos e alunas:

> [...] eu sempre faço a pergunta para eles: "Quantos professores negros você tem?". Isso me chama atenção, porque eu estou num lugar, como mulher negra e professora, que eu sou minoria. Eu nunca tinha pensado (de modo aprofundado) sobre isso. Mas, gosto de fazê-los (discentes) pensar sobre isso. Raramente tem alguém que diz: "- Ah eu tive um professor, em tal curso". Então eu acho, talvez, que Centro de Educação, deve/pode ser o Centro com mais [professores/as] negros/as (*Luciane Garcia*, 2021).

O trecho em destaque acima, mostra novamente a notoriedade reflexiva da professora, ao estabelecer não ter pensado anteriormente sobre o assunto de modo mais aprofundado, ao mesmo tempo da tônica dada à palavra, atrelada à significância de "sempre". Assim, observou estar presente no dia a dia de suas aulas, uma indagação direcionada aos seus alunos e alunas na instituição que ministra aulas. Sobre terem tido ou não, outros professores/as negros/as, na própria universidade e, o quantitativo referente a essa pergunta.

Em meio às respostas que geralmente obtém, asseverou a excepcionalidade dos casos afirmativos. Destarte, conclui de maneira hipotética, entender que o Centro de Educação, talvez venha a – possa – ser o centro da UFRN que tenha mais professores/as negros/as. Então, considerando o exposto há a evidência de uma didática sistemática, em que as peculiaridades que atravessam suas experiências sociais enquanto negra, sejam manejadas para sua prática.

O fato de não ter sido levada a pensar sobre isso, reverbera em si, a condução de sua estética da existência em sua conduta como professora. Explico: o fato de não ter sido levada a pensar sobre isso, não está situado apenas na provocação levada diretamente por essa pesquisa, mas seus arquivos de memórias revisitam também sua formação e os espaços em que se relaciona socialmente e no trabalho: sem professores ou professoras negras, sem o contato com autores e autoras negras, ou mesmo colegas negros/as que afirmassem a negritude como identidade, ou que defendam premissas sociais democráticas em relação à equidade racial, ou mesmo colegas não negros que pensem e estudem temáticas relativas às relações étnico-raciais. Portanto, entendo que a falta dos aspectos mencionados a fez levar essas (des)construções reflexivas e problematizadoras nas aulas em que ministra, a partir de sua inserção e compreensão na/da realidade social enquanto negra.

Acerca desse mesmo ponto de reflexão, de avaliação acerca da gerência de uma postura antirracista estar contida em sua prática professoral, Andréia Quintanilha (2021) afirmou:

> [...] olha, eu acho que poderia fazer até um pouco mais. Isso é uma leitura que eu faço. Eu acho que eu poderia fazer mais sobre esse ponto, focar mais. Eu trabalho com política pública, (então), poderia focar mais nessa questão racial. Propor mais temáticas sobre essas questões, isso é uma mea-culpa que eu me imputo. Mas aí, como que eu, vamos dizer assim... estou tentando resolver isso? Falando(fazendo), que eles (os discentes), percebam essa importância. Eu sou professora formadora, é importante que essas questões não sejam

> jogadas pra baixo do tapete, etc. Mas, hoje eu acho que eu poderia fazer mais (*Andréia Quintanilha*, 2021).

A fala da docente em destaque, permite compreender uma autoavaliação, em relação às suas práticas, se antirracistas ou não. Primeiramente analisa que poderia fazer mais. Nesse sentido, equilibra tal ponderação como uma crítica a si mesma, por entender que as temáticas e conteúdos de suas pesquisas e práticas de ensino, trazem a possibilidade de dar às aulas, e às discussões por ela desdobradas, mais ênfase às questões inerentes à raça. Aproveitando o ensejo de reflexão e autoanálise da professora, compreendi então, que se ela entende ser possível poder fazer mais, significa que identificou em seu perfil professoral articulações antirracistas. Perguntei sobre exemplos dessas articulações utilizadas por ela em sala de aula, na qual recebi por resposta:

> [...] como eu sou formada em História, eu trago muito essa questão do pós-abolição. Qualquer tema que eu vá tratar em política pública, porque eu sou professora de política. Então, quando eu vou tratar o que é política pública, a importância da política pública, o que que significa política pública, dentro desse estado, de governabilidade neoliberal. O que isso significa para nós hoje? Aí, eu sempre dou, sempre, sempre, quando eu vou falar de assunto de política pública, independentemente de qual política é; se é política de assistente estudantil; política de alimentação; transporte escolar; FUNDEB. Seja lá o que for, eu falo da importância da política e sempre, tudo o que eu vou falar, eu exemplifico com a questão negra. Por exemplo: "Porque que é importante política pública?". No pós-abolição, em 1888, quando nós tivemos o "day after" ao dia da Abolição, no dia 14 de maio, o que aconteceu? Em torno de seis milhões de pessoas [...] foram colocadas na sociedade, sem nenhuma política pública. O que tínhamos naquele contexto, eram alguns escravos de ganho que já iriam dar conta da sua sobrevivência da subsistência. Mas, uma boa parte foi jogado na sociedade, sem o Estado tomar para si, nenhuma responsabilização com aquele contingente. Pelo contrário, foi feito uma política de branqueamento, havia uma convocação de imigração para branquear a população. Tinha toda uma discussão biológica de inferiorização do negro. Então, a política é importante parta fazer isso. Então, quando a gente fala de políticas afirmativas em políticas públicas para corrigir as desigualdades é porque isso é um fato da vida real. Aí, dou esse exemplo, aí vou falar de questão de pandemia por exemplo, a gente está discutindo a questão da pandemia. Quem são as pessoas que as pesquisas estão mostrando que tem morrido mais, quem são que estão em áreas onde não há esgoto nem água tratada, o mapa da violência 75,5% dos homicídios desses jovens de 14 a 24 anos, são negros e pardos, vocês entendem como a política pública. Não sei se eu te respondo. Mas, como eu faço, todos os meus exemplos são em cima dessa questão estrutural, de que essas pessoas estão na maior parte em penitenciárias são pobres, pretas e pardas. Elas estão, por causa de sua cor e porque não têm políticas inclusivas para elas, elas estão em áreas de vulnerabilidade, porque elas estão sem acesso ao trabalho. Eu vou dando os meus exemplos sempre com essa questão (*Andréia Quintanilha*, 2021).

O conteúdo discursivo da professora Andréia Quintanilha, conota assim, a contextualização de uma prática docente preocupada em dialogar com os conteúdos e temas das disciplinas que ministra acerca das políticas públicas, de forma a evocar e

provocar compreensões em seus alunos e alunas através da (des)construção e (des)organização dos pensamentos relativos, por exemplo, como destacado em sua fala, à romantização da abolição da escravidão no Brasil. Os exemplos trazidos e apresentados, situam a ênfase na palavra "sempre", dita mais de uma vez, indicando tal preocupação ser um fator norteador recorrente e contínuo em suas aulas.

Além disso, evidenciou também entender trazer essa conduta consigo, devido a sua formação inicial em História; a qual percebo assemelhar-se à conduta do professor de história lembrado de maneira afetiva por Marisa Sampaio, a qual buscava situar a agência histórica dos indivíduos, presente na realidade em que estamos inseridos socialmente e culturalmente. Dessa forma, compreendo que Andréia Quintanilha, de acordo com seu depoimento, não só adere à sua didática contornos em frente ao eurocentrismo, ela, intencionalmente provoca o estabelecimento de problematizações questionadoras, refutando o mito da democracia racial e a falácia da meritocracia neoliberal.

Sua prática, gerencia um movimento contra hegemônico propiciador a uma formação de consciência crítica, como reivindicada pela educação libertadora, postulada e defendida por Paulo Freire quando afirma que a liberdade "[...] é a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educados" (FREIRE, 2011, p. 9).

Quanto a Marisa Sampaio, ao pensar sobre sua prática ser antirracista, afirmou que

> [...] gostaria que fosse mais, que pudesse mais. Mas, acho que tenho algumas contribuições. A minha presença, a minha própria presença pode ser considerada uma presença antirracista, também se eu assim a fizer, se eu também reafirmar isso. A outra, quando é possível e dentro das temáticas das disciplinas com as quais eu trabalho, que eu incentive que isso [relações étnico-raciais] seja discutido, ou dependendo de como for, isso normalmente entra. Essa discussão sobre o racismo normalmente entra com discussão sobre as diferenças, teorias curriculares pós-críticas e a questão da diferença mesmo, de lidar com a diferença como docente. E aí, eu considero que o tipo de discussão que a gente consegue desenvolver mesmo não usando a palavra antirracista, ela tem conteúdo antirracista (*Marisa Sampaio*, 2021).

Inicialmente, ao refletir sobre sua prática, assim como a professora Andréia Quintanilha, nota-se no discurso acima, uma inconformidade relativa a poder fazer mais, no sentido de levar a postura antirracista à sala de aula. Verificou em sua presença a potencialidade representativa depender de si mesma, no sentido de reafirmar essa representatividade na docência.

Na dialogicidade usada nos temas com os quais trabalha nas disciplinas por ela lecionadas, evidenciou que há uma normalidade na condução das temáticas que atravessam as relações étnico-raciais, exemplificando tratar sobre o racismo, nas discussões das aulas de maneira articulada às teorias de currículo; sobre as relações de ensino e aprendizagem em que pesam as construções de conhecimento acerca das diferenças, atreladas às teorias pós-críticas que envolvem o campo da didática e currículo.

Situadas as compreensões estabelecidas pelas professoras interlocutoras da pesquisa acerca de suas práticas serem antirracistas ou não, considero essencial dialogarmos acerca do que vem a ser "Educação Antirracista" segundo os teóricos/as e estudiosos/as do tema. Diante disso, situo abaixo em citação o conceito designado por Fausto Ricardo Silva e Sousa et al. (2022, p. 2), quando afirmou tal segmento na prática educacional como

> [...] uma prática social e de que as formas de formação docente levem em consideração a unidade entre teoria e prática não somente nos saberes pedagógicos, mas também em relação aos saberes oriundos da atuação do Movimento Negro que precisam adentrar os currículos dos cursos de formação inicial e continuada de professores e de professoras, ofertados pelas Instituições de Educação Superior, no processo de autoformação e de formações nas instituições escolares.

Considerar o Movimento Negro e sua atuação, a meu ver é intrinsecamente incorporado na atuação docente, às prerrogativas do Movimento Negro (Educador), indicadas por Nilma Lino Gomes (2017, p. 18) como uma imbricação direta ou indireta de

> [...] vozes e corpos negros anônimos que atuaram e ainda atuam na superação do racismo e na afirmação da identidade, dos valores, do trabalho, da cultura e da vida da população negra, presentes no cotidiano da sociedade brasileira. São as negras e negros em movimento: artistas, intelectuais, operários e operárias, educadores e educadoras, dentre outros, ou seja, cidadãs e cidadãos que possuem uma consciência racial afirmativa e lutam contra o racismo e pela democracia, mas não atuam necessariamente em uma entidade ou organização específica. Todos são de alguma forma herdeiros dos ensinamentos do Movimento Negro, o qual, por conseguinte, é herdeiro de uma sabedoria ancestral.

Ressaltadas as considerações conceituais acima, é possível de acordo com os discursos das professoras, compreender suas docências como parcialmente adeptas à práticas antirracistas, pois ainda que não tenham tido letramento racial, ou envolvimento direto em movimentos sociais como o Movimento Negro por exemplo, instituíram em suas práticas preceitos antirracistas por meio da forja identitária, por isso por meio não

apenas de suas formações institucionais, mas articulando-as junto da experiência enquanto mulheres negras, uma diretividade didática que não "[...] se reporta de forma romântica à relação entre os negros brasileiros, à ancestralidade africana e ao continente africano da atualidade, mas reconhece os vínculos históricos, políticos e culturais dessa relação" (GOMES, 2017, p. 24). Alguns dos contornos antirracistas contidos em suas práticas, podem ser encontrados também no arcabouço de medidas apresentadas por Eliane Cavalleiro (2001) a serem adotadas em uma prática professoral para ser considerada antirracista, elencados abaixo pela autora

> 1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira; 2. Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar; 3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitosas; 4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as os/as alunos/as; 5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira; 6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do eurocentrismo dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de "assuntos negros"; 7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial; 8. Elabora ações que possibilite o fortalecimento do autoconceito de alunos/as pertencentes a grupos discriminados (CAVALLEIRO, 2001, p. 158).

Assim, dentro das organizações acerca do que significa possuir posturas e atitudes antirracistas, é possível identificar nas falas das interlocutoras da pesquisa, dimensões e características de elementos dessas práticas. Nesse sentido, aproveitei os momentos de diálogos acerca da docência e perguntei às interlocutoras, sobre a polêmica que ainda há em torno das políticas afirmativas, especificamente à Lei de Cotas Raciais, sobre ela ser usada pelo discurso neoliberal como um privilégio que ataca a "ordem" da meritocracia – que embora, como discutida anteriormente não é real, mas defende – e de que forma dialogam, ou não sobre essa Lei, em suas aulas. Marisa Sampaio (2021) respondeu:

> [...] bom, numa das disciplinas com as quais eu trabalho, isso é bem fácil porque a gente discute justamente a meritocracia falando de avaliação. Avaliação externa, e avaliação de uma maneira geral. Então, discutimos pela questão do direito. Discutindo a educação dento da perspectiva do direito, e não do mérito; que é um pouco a discussão que a gente faz. E, faz em OTPC2 com a questão da avaliação, e agora reforça – reforça é "ótimo" – ,continua em OTPC3[140] que é também discutindo a relação professor aluno como uma atitude, e o planejamento como uma ação docente inclusiva, movida pelo direito à Educação; da gente se relacionar, se colocar como docente na relação com nossos estudantes, como pessoas que somos também responsáveis pela

[140] As siglas OTPC2 e OTPC3 significam: Organização do Trabalho Pedagógico e Curricular (2 e 3), são disciplinas obrigatórias atuais, ofertadas no curso de Pedagogia presencial da UFRN.

> garantia do direito a Educação. Então, para garantir o direito à educação de todas as pessoas, nós como docentes, temos várias ações, desde a própria relação de acolhimento e inclusão até o próprio planejamento.

É marcado então no discurso situado na página anterior, a construção de uma ponte de diálogo a partir do princípio do direito à Educação no sentido de que, através da autoresponsabilização também do/a professor/a, ele/a seja capaz de se ver no papel de garanti-la. Além da condução a uma prática reflexiva desse papel, ampliada e pensada também para a perspectiva da avaliação, da prática (atitude/ação) e planejamento como um modo de articular em sua docência, a aplicação da inclusão.

Na articulação mencionada Marisa Sampaio fala ainda da relação de acolhimento, que entendo poder ser estendida ao acolhimento de estudantes que, por exemplo, entram nos cursos de graduação pelas cotas, mas têm vergonha de se declararem cotistas, pela força do discurso de demérito atribuído a esse público. Ao impulsionar essas discussões, além de ajudar na desconstrução dos discursos neoliberal que são junto aos discursos da branquitude, desinformadores. Assim, os/as professores/as podem ajudar no resgate da autoestima, bem como no empoderamento desses estudantes através do conhecimento.

Luciane Garcia (2021), ao pensar no modo em que leva as discussões sobre as cotas raciais para a sala de aula, disse o seguinte

> [...] de vez em quando, conversamos sobre isso na sala de aula e assim quando a gente conversa, eu costumo dizer para eles: “Olha, o negro foi discriminado a vida inteira”. Então, porque não ser “discriminado” para estar num lugar que muitas vezes sem ter esse apoio, não estaria? Então, como é que a gente vai mudar, reverter, essas desigualdades? Muitas vezes, a gente chega a conversar sobre isso, sobre essas questões das cotas, da necessidade (delas). Até porque, nós já fomos tratados desigualmente a vida inteira. Então, se a gente vai ser tratado de forma desigual para que você possa a partir dali, trabalhar, caminhar com as suas próprias pernas, por favor “discrimine” direito, não “discrimine” pela metade. Porque não adianta colocar o aluno dentro da universidade, se não se dá condições para que ele chegue, ou para que ele coma. Porque (n)as nossas condições de existência, nós precisamos ser “discriminados direitinho”, com todas as condições! Porque não adianta a gente só colocar [incluir] e achar que o mérito vai resolver, porque não vai.

O discurso acima, me fez lembrar imediatamente de um recorte discursivo conhecido, pertencente a Boaventura Sousa Santos (2003, p. 56), situado abaixo

> […] temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Associei a condução do debate, mencionado por Luciane Garcia, à assertiva de Boaventura Santos por entender que a política de cotas raciais é uma política que repara, a medida em que chega à população negra, a falta de oportunidade de acesso, sobretudo devido às diferenças relacionadas a essas oportunidades. Então não para nivelar, mas para tentar equiparar/reduzir as desigualdades de condições e oportunidades, criou-se a política afirmativa de cotas raciais, diante de muita luta dos atores do Movimento Negro e ativistas sociais, apoiadores e defensores de nossas causas. Então, quando fala em "discriminação", Luciane Terra faz uma analogia com a palavra diferença, e com a forma como o povo negro já vem sendo tratado, com diferença pela falta de inclusão, em relação à população de leitura social branca, em termos de acesso ao direitos civis.

É preciso atentar-se que o efeito dessa política está num contingente mínimo de entrada pela pertença à raça fora da normatização padrão. A entrada é/deve ser diferente, porque os processos de chegada à porta foram e são discrepantemente diferentes. E, mesmo quando em casos de exceção, as oportunidades possam de algum modo aparentar se equivaler entre negros/as e brancos/as, para os últimos se configuram em privilégios, para nós, acessos.

A diferença e as desigualdades a qual nós continuamos sendo submetidos pela violência do racismo, a partir do "day after" à abolição, como expressado por Andréia Quintanilha, permanecemos sem medidas de proteção, seguridade, em outra realidade, de outra maneira. Numa liberdade aprisionante, realçada pela falta de projetos de reinserção social, exclusão ao direito de acesso à educação, à propriedade e ao emprego e outras exclusões racistas. Tal realidade tirou a possibilidade da representação/representatividade negra existir no Séc. XXI para além da sub-representação, em espaços de poder como as universidades.

Fazendo assim, a dita "equivalência" nesses casos, também ser superada pela diferença do aspecto racial, pela não equivalência no número de negro/as e brancos/as nas cadeiras da representatividade em relação ao quantitativo total da população brasileira, sendo este em sua maioria negra. Então, é direito nosso usar as políticas afirmativas mesmo quando os processos sociais de chegada à porta tenham alguma semelhança

Nesse sentido, concordo com Luciane Garcia, a partir desse ponto de reflexão de Boaventura Santos, já que sempre fomos discriminados, tratados com diferença, de uma forma negativa, que sejamos "discriminados" revertendo a distinção a nós imputada, através da ressignificação dela para o âmbito positivo. Bem como propõe Boaventura Santos na citação acima, as cotas constroem uma diferença incapaz de reproduzir o

aumento das desigualdades, ao contrário. Ainda que minimamente, oportunizam certa reparação histórica – social, cultural e econômica – dos danos causados pela ação discriminatória do colonialismo e racismo produzidos pelo Estado à população negra e endossados pela branquitude.

Outros pontos a serem destacados na fala de Luciane Garcia (2021) sobre como articula as questões sobre cotas e as diferenças na sala de aula está presente no seguinte relato:

> [...] acho que a gente naturaliza. Naturaliza as diferenças, acha que tudo é natural, e não é. Então, eu acho que mostrando que tudo isso é construção cultural, é construção humana, é preconceito; que isso vai se construindo ao longo do tempo. Isso eu procuro fazer, mostrando que (se) o negro está fora da universidade, existe um porquê histórico. E, também me contrapondo a essa questão do mérito, que nesse momento é tão presente nas políticas públicas, a questão de: "Ah, eu estou aqui porque eu me esforcei, e eu consegui". Então, eu creio que nesse momento, colocando a questão da meritocracia como algo que precisa ser combatido, porque (de fato) não existe uma igualdade. A partir do momento em que a igualdade de ingresso não existe, que o aluno que tem uma determinada condição social, que está lá o tempo inteiro, o pai e a mãe, orientando, dando as condições para ele crescer, é totalmente diferente daquele que cresce, num meio em que não se têm os mesmos requisitos que a escola ensina. Então, vai haver sempre essas desigualdades entre os sujeitos. Nesse caso, a gente não pode achar que se eu consegui chegar aonde poucos, foi mérito único e exclusivamente meu. Eu cheguei porque eu tive (oportunidades), condições, eu tive uma rede de apoio, que me possibilitou a isso. E, não existe uma condição de igualdade, na grande maioria daqueles que não conseguiram chegar aonde eu estou. E, a condição de classe, de raça, está muito presente nesse ponto. Então isso, a gente está sempre discutindo também em sala de aula; me posicionando contrário a essa questão da meritocracia que é a base das políticas neoliberais. Principalmente no meu caso, que trabalho com avaliação da educação.

Há nesse sentido, familiaridades discursivas coincidentes na condução das problematizações de Luciane Garcia, Marisa Sampaio e Andréia Quintanilha em sala de aula, de significâncias e alicerces antirracistas, diretas e indiretas. Nesse cenário, é importante evidenciar que suas organizações de construção docente se aproximam através de um ponto comum, as diferenças sociais no sentido socioeconômico, de direito à Educação. Uma característica evidenciada por meio de suas posicionalidades políticas em que todas as três, encontram-se em conformidade com o pensamento progressista e refutam um dos fundamentos mais difusos das premissas neoliberais, a meritocracia, bem como também são críticas ao sistema do neoliberalismo.

Sobre a questão das cotas, Andréia Quintanilha (2023), não falou diretamente sobre como conversa com seus alunos, para além dos vestígios dispostos na citação em que identificou articulações antirracistas em sua prática docente. Ela afirmou que em

relação a "[...] essa (política de cotas) falo sempre e muito. Política pública de suma importância" (QUINTANILHA, 2023). E, ao ponderar a importância dela, proferiu as seguintes palavras:

> [...] eu sou a favor de políticas públicas para resolver os problemas da sociedade. E, a reparação histórica no Brasil é mais do que urgente. Se de 1888 até hoje a presença negra nas Universidades ainda é desproporcional ao percentual de habitantes do país, algo precisa ser feito para que essa discrepância seja equacionada (*Andréia Quintanilha*, 2023).

Considerando a assertiva acima, afirmada pela docente, é preciso destacar que em seus quarenta e cinco (45) anos de existência, o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, teve a implementação da política de cotas realizada quando à frente de sua coordenação, está também pela primeira vez na história do programa, uma mulher negra que assim se identifica e se declara, publicamente, assim então, politicamente. A gestão de Luciane Garcia, trouxe no ano de 2022 um marco. Para o ingresso de estudantes no referido programa, houve a inclusão inédita da possibilidade de ingresso ser realizada por meio das cotas raciais, via Edital nº 01/2022[141]. Assim, ao falar sobre a importância das ações afirmativas pelas cotas raciais, Luciane Garcia (2023) afirmou:

> [...] eu penso que a lei de cota é necessária. Nós precisamos ocupar espaços, os quais não temos tido acesso. E, a Lei de cota auxilia. A partir do momento que a gente têm a Lei de Cotas, nossas salas de aula se tornaram coloridas, diversas. E, isso é um passo importante. Na pós-graduação (PPGEd) a gente está começando essa questão. Isso não quer dizer que os únicos negros que tenham ali, tenham entrado pela cota. Nós temos pouquíssimas vagas de cota, utilizadas. Nós abrimos as vagas. Mas, as pessoas (negras) que passaram em sua grande maioria, passaram por média (em ampla concorrência).

Assim, a então coordenadora do PPGEd/UFRN, mencionou pela segunda vez, desde que estabelecemos contato devido a pesquisa, a questão das cotas raciais pensando nela devido sua implementação recente no programa. Mas, num momento anterior, sobre a mesma questão, não só relacionando ao PPGEd, mas também ao Centro de Educação da UFRN, Luciane Garcia, ainda enquanto vice coordenadora, acerca do tema ser pauta nas discussões entre colegas e sobre a possibilidade de o PPGEd aderir a política de cotas, na ocasião afirmou:

---

[141] No ano de 2022, foi publicado no site oficial do PPGEd, o Edital 01/2022, que no item "2.1.2 determina que dentre o total de vagas, 10 para o Mestrado e 12 para o Doutorado serão reservadas para candidatos às vagas de ações afirmativas: pessoas pretas, pardas, indígenas ou quilombolas (PPIQ) e Pessoa com deficiência (PcD), conforme a Resolução nº 01/2021 – PPGEd".

> [...]Isso é ainda muito novo. Essa é uma demanda que nos chegou nessa última seleção (2020-2021). Uma professora perguntou como é que o programa estava pensando essas políticas de cotas. E, não estava. Mas, a gente também não tinha o que fazer porque já tinha soltado (publicado) o edital, e não dava para voltar e mudar sem uma discussão prévia. Então, nesse caso a direção do Centro de Educação também começou a provocar: " É necessário que a gente esteja pensando nessa política de cotas". Então, a gente ia marcar uma reunião, mas no dia da reunião, teve um problema com o diretor e ele não pode vir e então na realidade, não realizamos. Cada início de semestre tem a semana de reprogramação. Então, a gente está planejando discutir essa temática, fazendo um levantamento de como isso está ocorrendo nas diversas universidades do país. Então, vamos começar essa discussão agora, para no próximo edital (2021-2022) já ter a política consolidada (*Luciane Garcia*, 2021).

A afirmação da professora disposta acima, suscita pousar o pensamento na importância do incômodo às realidades dispostas. De acordo com seu relato, se não fosse devido a uma professora ter perguntado diretamente sobre essa questão , o PPGEd/UFRN não perceberia não estar de fato, pensando em cotas raciais como uma via de acesso a ser legitimada em seu processo seletivo de ingresso. É cabível destacar também a seriedade na fala de Luciane Garcia ao tratar do referido assunto, e da excelência encontrada em seu discurso no que diz respeito a ele ser revertido em prática tal como postula Michel Foucault (2007), no sentido de não apenas ter falado da efetivação da política de cotas para um "próximo edital", mas do compromisso e da consolidação de seu discurso, já em sua gestão como coordenadora do programa, no edital posterior à sua entrada no cargo.

Ademais, indicou em sua fala também que, posteriormente a provocação individual de uma professora, a direção do Centro de Educação também começou a provocar o PPGEd em relação a adesão das cotas em seus processos seletivos. Nesse sentido, cabe destacar que o Centro de Educação tem atualmente como assessora acadêmica, coincidentemente, ou não, a professora Marisa Sampaio, não só como a primeira mulher negra no cargo, mas como a primeira pessoa na história do Centro de Educação da UFRN a ocupá-lo.

Ainda nesse ínterim, de pensar as cotas raciais, Marisa Sampaio ao estabelecer considerações sobre essa política pública e sua relevância social, pensou sobre atualmente estarem dispostas no PPGEd como via de ingresso, fez a seguinte consideração

> [...] eu acho absolutamente necessário. Demorou muito aqui no PPGEd. Era um assunto visto assim pelos professores do Centro de Educação: "Ah, é importante, mas vamos deixar para discutir depois"; "Ah, isso é muito importante, mas vamos deixar para depois, porque tem coisas mais importantes" (*Marisa Sampaio*, 2023).

A afirmação da professora Marisa Sampaio, aponta para uma questão interessante. A lei de Cotas existe desde 2012, mas só em 2022 foi instituída no PPGEd/UFRN, a docente analisou a pauta de forma anterior à sua implementação, como considerada, mas barrada diante de outras questões, quando atreladas e ordenadas por "importância" dentre outras demandas existentes. Dentro desse aspecto, acredito ser relevante também evidenciar a resposta de Marisa Sampaio quando em uma de nossas entrevistas, perguntei como ela lia o Centro de Educação e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no que diz respeito a compreensão acerca das cotas e do antirracismo, analisando como essas temáticas possivelmente se manifestariam nas aulas dos colegas. Vejamos seu discurso:

> [...] alguns colegas docentes que são mais próximos de mim e são amigos – posso considerar amigos – além de colegas de trabalho, têm um posicionamento parecido com o meu. Na minha área, também por conta do meu departamento que é a área de organização do trabalho pedagógico, por conta das discussões que a gente deve realizar como temáticas das nossas disciplinas, essas discussões também estão na ordem do dia para nós. Mas, talvez não com essa consciência antirracista desenvolvida. E, acho que isso é fruto de uma certa invisibilidade que essa temática tem dentro da universidade. Eu estava falando antes que a UFRN, posso falar da UFRN, eu falei: "invisibilidade desse tema na universidade", mas, eu posso falar da UFRN, porque é a universidade em que eu atuei, nunca atuei em outra. É então, a UFRN como instituição, que tem uma certa dificuldade de tratar de alguns temas, alguns temas ainda são invisibilizados, esse é um. Mas, acho que também isso é uma questão da postura potiguar. Natalense, especialmente, onde a população negra está invisibilizada e o debate sobre isso, sobre o racismo, não é um debate que esteja nas pautas. Como o Centro de Educação não está descolado de nada disso obviamente, é parte disso. Como tudo, a gente é parte desse mundo; que se debate sobre seus problemas, então é um pouco reflexo do que é essa discussão para o Brasil, Rio Grande do Norte, Natal (*Marisa Sampaio*, 2021).

Dentro dessa percepção, acerca de colegas do Centro de Educação e sobre a cultura acadêmica da UFRN sobre cotas e conduta antirracista, Andréia Quintanilha fez uma reflexão que considero consoante e complementar à fala de Marisa Sampaio, ao tecer o seguinte comentário:

> [...] em relação ao Centro de Educação, eu acho que têm muitos temas; muitos que seriam importantes serem debatidos, discutidos. Mas, são muito focalizados naqueles grupos que geralmente estão no poder. Então, aqueles grupos, direcionam para onde as coisas vão, até porque a própria forma institucional da UFRN, é uma cultura muito de "chapa única". Se você vê, historicamente, ela não tem assim duas chapas antagônicas debatendo a instituição; meio que por essa cultura em que os temas "polêmicos" devem ser acordados nos pequenos grupos, antes de serem levados para o debate em reuniões colegiadas. Aí, tem aquela coisa da chapa única; é uma questão institucional de uma região fortemente marcada por essa questão do coronelismo, que eu acho que o Vitor Nunes Leal, trata muito bem naquele livro, "Coronelismo, Estado e voto". Então assim, isso vai de alguma forma, essa cultura institucional vai influenciar, o que

> que vai ser tema, para se parar para pensar, o que vai entrar no currículo (por exemplo). Não vejo essa questão [das cotas e do antirracismo] como uma preocupação. Não parece, pode até ser individualmente, mas eu estou falando enquanto política institucional. Vamos pensar essa questão, de como é que está essa questão da política de cotas aqui no nosso centro [CE/UFRN], como é que os alunos identificados como pretos e pardos se sentem dentro desse espaço? Não me parece ser um tema recorrente, vamos dizer assim. Não parece ser um tema que brote, mas assim, [sobre os colegas] eu não tenho como falar, a vida deles lá na sala de aula, não tenho essa experiência. Mas, assim quando a gente vai se reunir, não é um tema que vem à tona, não é um tema que se fale (*Andréia Quintanilha*, 2021).

A complementariedade destacada se dá no entendimento da cultura acadêmica da UFRN, apontada por ambas as docentes estar entrelaçada a um arraigamento; ligado em minha compreensão à branquitude institucionalizada sem questionamentos e debates adensados, com apreensões do neoliberalismo. Inerente a esse aspecto, as professoras situam tais características com comuns ao contingente cultural nordestino, potiguar e natalense – e brasileiro – que podem ser atribuídos à negação do racismo, e até mesmo diante da negação referente a existência de pessoas negras escravizadas à época da escravidão aqui no Rio Grande do Norte, e dentro da população como um todo.

Além disso, se pode pensar ainda na vinculação dessas práticas sociais também como inerentes à hierarquização – como eixo central das relações – e conformação da mesma, por uma naturalização das práticas com características do coronelismo, ainda presente nas relações atuais de maneira consciente e/ou inconsciente. Para finalizar as discussões desse tópico, penso não ser possível deixar de tratar de um último assunto que considero também situar de maneira mais aproximada a cultura potiguar, que leio ainda estar distanciada das pautas das causas raciais que envolvem a Educação para as relações étnico-raciais.

Na gestão de Marisa Sampaio, como coordenadora do curso de graduação da Pedagogia presencial entre os anos de 2015 e 2017, houve a movimentação para discussão e implementação do novo currículo para a estrutura de disciplinas obrigatórias e optativas do curso, em que, tanto Luciane Garcia e Andréia Quintanilha, mesmo como professoras do Centro de Educação da UFRN afirmaram não ter tido participação e ligaram essa realidade ao fato de não atuarem muito como professoras do curso, mas sim, principalmente em disciplinas de outras licenciaturas na UFRN e no PPGEd da instituição.

Assim, perguntei a Marisa Sampaio, devido à sua participação ativa nesse episódio como gestora, quais motivos ela identifica/identificou, para que o componente

curricular História e Cultura Indígena, Africana e Afro-brasileira[142] não ter entrado no novo currículo do curso de Pedagogia como disciplina obrigatória, a professora então respondeu:

> [...] vou te dizer que isso foi; o fato desse componente na Pedagogia presencial não ser um componente obrigatório, tem a ver com duas coisas: com currículo você já sabe, que é [gestual indicando embate]. Como diz meu pai: "luta de foice no escuro". Cada um querendo, o seu torrão. E, isso é muito difícil. É embate o tempo todo. Então, dentro desse embate, essa perspectiva, ou esse componente. A perspectiva que esse componente tinha que ser obrigatório, não tinha muita força. E aí, vem a segunda questão: uma coisa que junta as duas coisas que eu quero dizer, na época e até hoje, a gente tinha, quase nenhum professor que trabalhava com isso. Tinham dois professores que depois se colocaram nisso. Mas, que tinham acabado de chegar, então a falta de professores que tivesse isso como seu objeto de estudo fazia com que essa defesa se enfraquecesse e também fazia com que a gente, não tivesse como bancar que fosse obrigatório, porque a gente não ia ter quem assumisse depois. Houve muita participação dos estudantes, mas eu sinceramente, neste momento não me lembro de uma reivindicação muito forte para que esse componente virasse obrigatório. Me lembro de dizerem, me lembro depois de aprovado etc.; de algumas pessoas terem falado sobre isso, alguns alunos terem falado. Inclusive um aluno meu de TCC. Um orientando meu de TCC, que fez um questionamento aos alunos sobre o currículo novo, mas tentando olhar principalmente a participação e o acolhimento de pessoas LGBTQIAP+, mas ele ouviu isso também. Então, apareceu. Eu acho que isso pode ser registrado também como um reflexo do racismo que existe na sociedade e na UFRN. Então, eu me lembro que na época, como a gente viu que não daria para entrar como componente obrigatório a gente manteve lógico como optativa, e a gente discutiu que essa era uma questão que devia ser transversal. Uma discussão que devia aparecer em diversos componentes (*Marisa Sampaio*, 2023).

Em um momento anterior, quando também tratávamos dessa temática, havia perguntado à professora Marisa Sampaio, se não havia existido resistência a não inclusão da disciplina disposta como obrigatória, por defesa da parte de algum professor ou professora. Na ocasião, a lembrança acima disposta é complementada e endossada pela memória abaixo situada:

> [...] houve, acho um entendimento de que – não acho um bom entendimento que assim nos serve como justificativa não – mas, o entendimento que esse seria um tema que estaria presente tanto nas discussões da minha; pelo menos nas discussões da minha área, das disciplinas da minha área na verdade: organização, trabalho pedagógico e curricular, I, II, e III e das disciplinas da área de ensino.

[142] Atualmente, o componente curricular "História e Cultura Indígena, Africana e Afro-brasileira" se faz presente no currículo do curso de Pedagogia presencial de forma optativa, sendo ofertada semestralmente pelos docentes da área do Ensino da História do Departamento de Práticas Educacionais e Currículo (DPEC) do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Já no curso de Pedagogia à Distância, o componente curricular "História e Cultura Afro-brasileira e Indígena" é uma disciplina obrigatória. Ambas vem sendo ministradas pelos professores Azemar Soares Júnior e Aliny Dayany Pranto. Ressalto ainda que o debate empreendido para a formação da ementa desse componente curricular para o curso de Pedagogia presencial, foram encabeçados à época por uma professora recém chegada, pelo professor Azemar Soares dos Santos Júnior e outro professor, atualmente aposentado.

> Mas eu vejo que está presente em outras também. Nada disso justifica o fato de a gente não ter, tanto esta, as duas coisas que a gente está falando aqui. Uma disciplina que se dedique a discutir, a história dos povos afro-brasileiros, africanos e indígenas e outra que discuta as questões de gênero (*Marisa Sampaio*, 2021).

Assim, a professora Marisa Sampaio, percebe reflexos do racismo sendo (re)produzido nessas discussões acerca do currículo, ao tempo em que também analisa a movimentação articulada a favor da obrigatoriedade de um componente curricular que trata das histórias dos povos marginalizados (negros e indígenas). A disciplina, como relatou, foi defendida por poucos professores/as, dois deles, segundo recorda, eram professores recém-chegados, porém, a defesa não produziu força suficiente à compreensão massiva feita pelos demais de que, os conteúdos a serem discutidos na disciplina poderiam e deveriam ser tratados em outras disciplinas.

Tal fato indica também, uma dimensão hierárquica acerca da credibilidade, que foi retirada do olhar dos professores "novatos" na situação evidenciada acima. Importante lembrar que essa dimensão, foi apontada como parte da lógica e ordenamento verificado como fortemente presente na cultura – potiguar – inserida, tanto por Marisa Sampaio como por Andréia Quintanilha, por essa última, foi analisada ainda com traços do coronelismo, em que não se deve questionar o que está posto como norma ou normalidade. Portanto, vale a reflexão de que assim como a (re)produção do racismo, em atitudes e/ou palavras, pode não ser algo consciente aos indivíduos que o praticam, as dimensões hierárquicas construídas nos espaços institucionais também podem ser (re)produzidas de modo (in)consciente. Pois, nas realidades postas, o que é/está sendo seguido, embora tenha sido construído e aprendido, agrega valor de naturalidade.

Ademais, penso que o questionamento e inquietação acerca da publicação da ***Imagem 6***, feita no portal oficial do *Instagram* da UFRN mais uma vez, me leva a reflexão. Porém, acerca das problematizações acima. Me inquieto então a pensar se, caso houvessem pessoas negras, não negras, ou brancas no Centro de Educação /UFRN, que tivessem tido acesso ao letramento racial ainda que minimamente, entre as pessoas presentes nas discussões sobre cotas raciais ou sobre a inserção ou não, de uma disciplina obrigatória que aborda a História e cultura afro-brasileira – e indígena – no curso de Pedagogia presencial da UFRN, se esses debates teriam desenrolado um rumo diferente.

Por isso, essa inquietação está diretamente relacionada à falta de representação/representatividade negra entre docentes e discentes no CE/UFRN e no PPGEd/UFRN. Dado a isso, a inalteração da estrutura curricular do curso de Pedagogia

presencial da UFRN, nas decisões em que um componente curricular que trata da História e Cultura Afro-brasileira – e indígena – permaneceu como disciplina optativa não causa surpresa. Portanto, não só cabe o pouso analítico acerca do questionamento, mas a ampliação dele, em relação à ausência de pessoas, não apenas minimamente letradas racialmente entre profissionais da educação, discentes e professores/as, nesses espaços. Mas, que entre esses últimos, sejam estudiosos das temáticas das relações étnico-raciais.

É preciso refletir sobre essas faltas e ausências entre os pares que demoraram a encarar a políticas de cotas, não só como importante, mas como necessária nos processos de ingresso e seleção de discentes no PPGEd. Por isso é urgente e, essencial que haja diversidade e diferença nos espaços de poder e decisão. Dessa maneira, indago diretamente: Será que os conteúdos do componente curricular da disciplina citada, disposta ainda como optativa, está sendo de fato trabalhado em outras disciplinas obrigatórias do curso de Pedagogia presencial?

Se houvesse um quantitativo maior, ou proporcional de pessoas negras ou não negras, que tivessem acesso mesmo que mínimo ao letramento racial, ou estudiosas das temáticas acerca das relações étnico raciais, em relação à discussão da inserção da obrigatoriedade de uma disciplina que aborda conteúdos da História e cultura afro-brasileira e indígena no currículo do curso de Pedagogia da UFRN presencial à época, o curso hoje teria ainda a oferta desse componente como sendo opcional?

Se entre discentes e docentes no PPGEd/UFRN, houvesse em maior número pesquisadores negros/as, brancos/as ou não negros/as que tivessem tido acesso às premissas do Movimento Negro Educador, e se o antirracismo fosse compreendido como um dos principais fundamentos para a democracia, o referido programa da UFRN, teria demorado tanto tempo para pensar nas cotas raciais para o ingresso de seus estudantes por essa via?

Os questionamentos e análises que faço, embora sejam hipotéticos e de cunho reflexivo, penso que poderiam ser suscitados, não só no PPGEd ou Centro de Educação da UFRN, mas em todos os outros centros e programas de pós-graduação da instituição, caso a política de cotas, bem como a educação para as relações étnico-raciais pudesse ser discutida de forma ampla e provocada pela gestão da UFRN. Penso que principalmente, se o combate ao racismo fosse visto como deveria, como um fundamento de base da democracia. Ou seja, caso fosse visto como responsabilidade e compromisso de todos, todas e todes que fazem parte da UFRN enquanto instituição, e todos/as/es que fazem parte da sociedade potiguar e brasileira.

Diante do exposto, se fez possível compreender que os relatos discursivos apresentados pelas professoras interlocutoras nesse último tópico (3.4), e as problematizações dispostas nos tópicos do terceiro capítulo como um todo, proporcionaram a compreensão de que as Profas. Dras. Andréia da Silva Quintanilha Sousa, Luciane Terra Garcia e Marisa Narcizo Sampaio, enegrecem o Centro de Educação e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, não apenas enquanto representação, mas também enquanto representatividade.

Elas movem em suas docências ainda que de modo individual, condutas antirracistas, que imbricam vivência, identidade e identificação negra afastada dos Movimentos Negros enquanto entidade ou instituição e pessoas que deles façam parte. Mas, próximas em demasia do Movimento Negro Educador (GOMES, 2017); o que as fizeram arranjar e criar em suas artes de existências, resistências possíveis em meio a episteme, muros, corpos e mentes "brancas", eurocentradas que majoritariamente lhe cercaram/cercam em suas trajetórias de vida, nas instituições que passaram e em sua atuação docente na Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Destarte, certa da incompletude que toda pesquisa possui, dadas às múltiplas possibilidades de escolhas de problematizações e construções epistemológicas, o presente tópico "encerra" as encruzilhadas de conhecimento dispostas no presente texto, pois é preciso "dar fim", à tese proposta. Encruzilhei aqui memórias, pensamentos e histórias de vida de três docentes negras que embora imersas no contexto de Educação brasileira – familiar, cultural, institucional, formal e não formal de estudos, bem como nas relações de trabalho – dominado pela branquitude e embranquecido por preceitos eurocêntricos, moldaram/moldam em suas práticas professorais aspectos e contribuições antirracistas, mesmo não tendo as relações étnico-raciais e o racismo como objeto direto de estudo nas pesquisas e estudos que desenvolvem.

Dessa maneira, enfrentam as estruturas racistas que lhes circundam produzindo resistência; por meio de suas identificações e identidades negras, pelos conhecimentos que a experiência da existência negra interpela em suas vidas e cotidianos, e também através da densa compreensão epistemológica que têm acerca dos problemas de classe e das desigualdades na esfera social, advindos de suas formações. Assim, (re)organizam em suas condutas práticas de combate ao racismo, de modo próximo aos preceitos defendidos pelo Movimento Negro Educador, conceituado por Nilma Lino Gomes.

Considerações finais

Para dar um "fim" ao que foi só o início

É chegada a hora de dar "fim" a pesquisa. As aspas apenas harmonizam de maneira mais coerente os indicativos apreciados pelos objetivos do presente estudo. As escolhas, o norteamento de cada capítulo, tópico e a forma de encruzilhar as histórias contadas nesses escritos não ganharam corpo de completude ou esgotamento. Ao contrário, para chegar ao "final" desse ciclo, indicou-se não apenas o término de uma fase de meu processo de escolarização, mas sobretudo, teve início, o meu percurso como pesquisadora no campo da História da Educação Brasileira e da História das Relações Étnico-raciais.

Iniciar o mergulho nas teorias desse campo através dessa tese, oportunizou muitos (re)encontros. O primeiro foi com a ancestralidade negra e comigo mesma, ao escrever um projeto para seleção de ingresso no doutoramento no PPGEd/UFRN – ainda em 2019 – em que havia o objetivo e desejo primeiro de estudar e compreender realidades de existências negras mulheris entre discentes e docentes no Ensino Superior. Projeto realinhado, (re)pensado e (re)organizado, a partir do segundo reencontro, esse se deu com meu orientador, o Prof. Dr. Azemar Soares Jr. de quem fui aluna na graduação do curso de Pedagogia presencial da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, um professor que admirei desde então, dos raros entre aqueles/as que me fizeram passar a questionar mais a História enquanto disciplina, para além da perspectiva do colonizador.

Em terceiro lugar, tive a oportunidade de realizar os (re)encontros com as professoras Andréia da Silva Quintanilha Sousa, Luciane Terra Garcia e Marisa Narcizo Sampaio, as interlocutoras que dividiram suas histórias e me fizeram através de seus relatos constituir a episteme desse estudo. A possibilidade de (re)encontro com autores e autoras negras que anteriormente só ouvira falar sobre, ou que as leituras estavam em fila. E por último, novamente o (re)encontro ancestral através da "finalização" da tese, que me enegreceu ainda mais, em mente, identidade, corpo, espírito, alma e coração.

Ao encruzilhar o arcabouço teórico junto a estes encontros e às fontes produzidas, me foi permitido compreender proximidades e distanciamentos das histórias contadas pelas professoras com a História do povo negro brasileiro, com as histórias de outras

mulheres negras brasileiras, e com minha própria trajetória de vida e memórias. A História Oral (HO), junto à interseccionalidade e seu método, permitiram a construção de conhecimento, ao longo de todo o desenvolvimento deste texto, devido às questões de gênero, raça e classe estarem marcadamente presente nos discursos das professoras; em que ora uma questão/categoria se sobressai mais do que outra, mas as demais não deixam de se fazerem presentes.

Diante do exposto, retorno nesse momento ao meu **argumento de tese**: de que o racismo à brasileira (re)produz uma dinâmica de violências diretas, indiretas e simbólicas sobre a trajetória de vida de mulheres negras, independentemente do nível de escolarização e classe social a que pertençam. Essas violências foram e são assimiladas por elas de maneira consciente ou inconsciente. Tal compreensão se deu por meio da prerrogativa da Educação, no contexto brasileiro, basilarmente ser constituída por uma História vinculada ao pensamento colonial, romantizado e eurocentrado. Essa realidade auxilia na elaboração da imagem do negro, a partir da ideia de outro, enquanto oposição negativa, ao modelo "universal" de homem branco. Atrelada ao mito da democracia racial, a ideia situada (des)organiza a estrutura de um pensamento crítico dos indivíduos sobre si, a sociedade e principalmente sobre como se dão as relações étnico-raciais no Brasil. Assim, sujeitos negros e não negros normalizam construções racistas conformando-as como naturais, reverberando num cenário de tensões em que a construção identitária negra, principalmente de mulheres é atravessada por violências e resistências, envolvendo uma soma de opressões interseccionais de classe, raça e gênero ainda que essas passem despercebidas em seus cotidianos.

Ao retomar o argumento de tese desenvolvido é possível afirmar que a tessitura da pesquisa o abarcou quase em sua totalidade. Para evidenciar esse aspecto, falarei sobre a tese defendida e sua presença em cada um dos capítulos escritos: **no primeiro capítulo**, a construção da identidade das docentes, indicou que há em suas trajetórias uma construção de identidade negra ainda em assentamento; em que identidade e identificação se confluem; o cabelo, a estética de apresentação, a representação do que é belo lhes foi dada – ensinada e aprendida – a partir do eurocentrismo e racismo nele contido, esses que no imaginário social estão também imbricados; assim, o cabelo e o uso deles em sua forma natural na trajetória de vida das interlocutoras foram/são marcas indissociáveis da/para a concepção de si mesmas enquanto mulheres negras; **no segundo capítulo**, os episódios cotidianos de racismos vivenciados e contados pelas professoras, possibilitaram a compreensão de que, ser mulher e negra nos torna mais vulneráveis às discriminações

e ao assédio, devido a somatória do julgo de gênero, racista, classista e machista, devido às imagens de controle, ainda que estejamos em lugar e posição de exercer representação/representatividade, nada pode nos blindar dos “ismos” reproduzidos e difusos nas/pelas pessoas nas instituições no que diz respeito às tensões das relações étnico-raciais.

Em meio a violências (in)diretas, as interlocutoras precisaram organizar formas de enfrentamento aos racismos vividos, ainda que o enfrentamento seja revertido em proteger-se no não enfrentamento, afinal existem muitas formas de fazer e ser resistência; já **no terceiro capítulo**, foi possível fazer um parâmetro de como é ser docente e discente negra dentro dos muros da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e no Centro de Educação da referida instituição, ao considerar a falta de representação/representatividade negra. Como a falta de letramento e consciência racial pode autorizar a reprodução do racismo e suas violências (in)conscientemente, além de atrasar a legitimação de direitos da população negra no interior de uma instituição como a UFRN e em um Centro de Educação, pela falta de compreensão da urgência da luta pela equidade racial e antirracista ser prerrogativa postural de instituições de ensino que defendem a democracia. Assim, o racismo em estrutura também apareceu nas relações, discursos e diálogos dispostos nesse capítulo, bem como o capitalismo, neoliberalismo e a defesa desses à ideia falaciosa da meritocracia.

Nesse sentido, posso assim afirmar que **o primeiro capítulo** deu ênfase maior às discussões de gênero, pela compreensão da identidade negra pelo norteador “mulher”, enquanto **o segundo capítulo** deu mais visibilidade às questões de gênero, raça e racismo pela imersão em relatos de episódios de racismo contados pelas professoras; **o terceiro capítulo** teve sua máxima discutida em torno das problematizações temáticas acerca da representação, representatividade e meritocracia a partir da ênfase também nas questões de classe e raça. O racismo, suas formas de apresentação nos meios sociais e sua perversidade cruzaram todo esse texto, marcando todos os capítulos, corpos negros e histórias aqui problematizados.

Ao refletir sobre os desdobramentos possíveis para a presente pesquisa, é preciso afirmar que essa é uma pesquisa que dá margem a outras, tanto no sentido de analisar/comparar outras trajetórias de vida de mulheres e professoras negras, quanto a temática do racismo, em sua expressão mais cruel e tão necessária de ser combatida. Estudar sobre temas vinculados diretamente ao racismo estrutural historicamente vivido no Brasil, é ainda nos dias de hoje, por muitas vezes, uma ação política individual que se

soma a tantas outras vozes consideradas dissonantes quando o assunto é contrário às premissas da branquitude normatizadas pelo colonizador.

Dito isto, penso em poder focar cada temática e categoria trabalhadas de forma individual e coletiva. Muito ainda precisa ser dito sobre histórias de vida de mulheres e homens negras e negros de modo mais aprofundado, biografado, para adensar a difusão da história de vida desses docentes no Brasil; muito ainda deve ser discutido sobre os episódios de racismo que pessoas negras são vítimas cotidianamente e que, trazem em suas memórias de maneira viva o gosto do fel que amarga as trajetórias devido à violência que tais situações nos impugnam e entender que contar é botar para fora, é mais do que denunciar ou publicizar; é amenizar a dor a partir de sua partilha, além de ser um meio para fazer justiça.

É preciso ainda falar sobre colorismo; essencial ao debate das relações étnico-raciais, aos diálogos e compreensões acerca das cotas raciais e às bancas de heteroidentificação realizadas na tramitações de processos seletivos e concursos. Principalmente numa sociedade como a nossa, potiguar e brasileira, em que o racismo liga-se ao visual e não ao traço genético, portanto, à leitura social. Falar sobre o colorismo, tendo em referência, implica também em compreender por exemplo, que quanto mais escura ou retinta for a nossa cor, a mais violências racistas estamos expostas. Então, penso que não à toa, a professora de pele negra mais escura, no caso Andréia Quintanilha, foi também a que mais episódios de racismos diretos partilhou.

Outros possíveis desdobramentos de pesquisas, diante do presente texto são as questões de representação e representatividade a serem contempladas em análises feitas individualmente e coletivamente em outros textos que devem ser produzidos. A partir, por exemplo, de como as interlocutoras dessa pesquisa – e tantas outras historicamente silenciadas – se sentem, sendo mesmo ser ter escolha, a materialização da representação e representatividade negra, ao mesmo tempo; para outras pessoas negras, principalmente mulheres que almejam ser professoras universitárias.

Desejo que a leitura desse texto provoque a reflexão de como estão dispostas as tensões no que diz respeito ao racismo e as relações étnico-raciais na Universidade Federal do Rio Grande do Norte e principalmente no Centro de Educação. E que, dessa reflexão possam surgir mais pesquisas dialogando e discutindo a temática nesses espaços. Que esse texto seja um grito de alerta, uma chamada de atenção para a urgência da temática, uma forma de resistir aos silenciamentos, a invisibilidade, aos grilhões simbólicos que ainda tentam aprisionar mulheres e homens negras e negros.

Ademais, desejo que esse texto seja incômodo, perturbador da ordem do eurocentrismo e do racismo. Destarte, vejo esse trabalho como sendo apenas o início, pois desejo continuar a construir uma episteme negra, com as fontes produzidas através dos relatos das professoras interlocutoras dessa pesquisa. Mas, também com outras mulheres negras, com profissões e áreas profissionais outras em que a História da Educação Brasileira e da História das Relações Étnico-raciais estejam presentes.

Essa pesquisa me mudou, não posso mais ser quem fui antes de iniciá-la e concluí-la. Certamente, ela me fez conhecer mais sobre as professoras interlocutoras, mas sobretudo, me fez conhecer mais sobre mim mesma e o meu povo. Quem sou atualmente e onde quero chegar como professora. Quero poder ser uma professora que adotou em seu currículo de vida, uma prática antirracista intencional e sistematizada. Continuarei então, a fazer o que aprendi primeiramente com o meus ancestrais em prática e experiência corpórea e espiritual negra dentro do racismo à brasileira, e depois conceitualmente e teoricamente com as aulas do professor Azemar e sobretudo, com essa pesquisa: seguirei resistindo e sendo resistência. Axé!

Referências

Fontes Orais

GARCIA, Luciane. Entrevista de História Oral 1 concedida à autora em modo remoto, 2021.

GARCIA, Luciane. Entrevista de História Oral 2 concedida à autora em modo remoto, 2021.

GARCIA, Luciane. Entrevista de História Oral 3 concedida à autora em modo remoto, 2021.

GARCIA, Luciane. Entrevista de História Oral 4 concedida à autora em modo remoto, 2021.

GARCIA, Luciane. Entrevista de História Oral 5 concedida à autora em modo remoto, 2022.

GARCIA, Luciane. Entrevista de História Oral 6 concedida à autora em modo remoto, 2022.

GARCIA, Luciane. Entrevista de História Oral 7 concedida à autora em modo remoto, 2022.

GARCIA, Luciane. Entrevista de História Oral 9 concedida à autora em modo remoto, 2023.

SAMPAIO, Marisa. Entrevista de História Oral 1 concedida à autora em modo remoto, 2021.

SAMPAIO, Marisa. Entrevista de História Oral 2 concedida à autora em modo remoto, 2021.

SAMPAIO, Marisa. Entrevista de História Oral 3 concedida à autora em modo remoto, 2021.

SAMPAIO, Marisa. Entrevista de História Oral 4 concedida à autora em modo remoto, 2021.

SAMPAIO, Marisa. Entrevista de História Oral 5 concedida à autora em modo remoto, 2022.

SAMPAIO, Marisa. Entrevista de História Oral 6 concedida à autora em modo remoto, 2022.

SAMPAIO, Marisa. Entrevista de História Oral 9 concedida à autora em modo remoto, 2023.

QUINTANILHA, Andréia. Entrevista de História Oral 1 concedida à autora em modo remoto, 2021.

QUINTANILHA, Andréia. Entrevista de História Oral 2 concedida à autora em modo remoto, 2021.

QUINTANILHA, Andréia. Entrevista de História Oral 3 concedida à autora em modo remoto, 2021.

QUINTANILHA, Andréia. Entrevista de História Oral 4 concedida à autora em modo remoto, 2021.

QUINTANILHA, Andréia. Entrevista de História Oral 5 concedida à autora em modo remoto, 2021.

QUINTANILHA, Andréia. Entrevista de História Oral 6 concedida à autora em modo remoto, 2022.

QUINTANILHA, Andréia. Entrevista de História Oral 7 concedida à autora em modo remoto, 2022.

QUINTANILHA, Andréia. Entrevista de História Oral 9 concedida à autora presencialmente na UFRN, 2023.

Bibliografia

ABADIA, Danúbia Mendes. Descolonizar as mentes e os corações: Amílcar Cabral e a ruptura com a razão colonial. **Anais... XXIX simpósio nacional de história–contra os preconceitos: história e democracia, Brasília**, 2017.

ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. 8ªed.São Paulo: Perspectiva,2016.

ABRAHAM, Leonardo Spagnol et al. Tratamentos estéticos e cuidados dos cabelos: uma visão médica (parte 2). **Surgical & Cosmetic Dermatology**, v. 1, n. 4, p. 178-185, 2009.

AKOTIRENE, Karla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.

ALBUQUERQUE, Durval Muniz de. SILVEIRA. A (re)invenção da História. Cid Morais e Fagner Soares. **HHMAGAZINE**, HUMANIDADES EM REDE. 5 nov. 2018. Seção: Entrevistas. Disponível em: https://hhmagazine.com.br/a-reinvencao-da-historia/, acesso em: 22 fev. 2020.

ALVES, Daiana Allessi Nicoletti; STANKEVECZ, Rafael Velloso. O neoliberalismo e seus impactos no trabalho feminino. **Coletânea de artigos jurídicos (livro eletrônico): em homenagem ao Professor José Laurindo de Souza Netto. 1ª edição. Curitiba: Clássica Editora**, p. 233-249, 2020.

ADICHIE, Chimamanda Ngozie. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural.** São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

ARGOLO, José; RIBEIRO, Kátia; FORTUNATO, Luiz Alberto Machado. **A direita explosiva no Brasil**. Mauad Editora Ltda, 1996.

BAIÃO, Jonê Carla. "SE ELES FAZEM MIL, TEMOS DE FAZER MIL E UM"- E ELA FEZ! TRAJETÓRIA ACADÊMICA DE UMA DOUTORA NEGRA NOS ANOS 1970. **Revista TransVersos**, n. 21, p. 222-240, 2021.

BARRETO, Raquel. Uma pensadora brasileira. **Cult**, 3 jul. 2019. Disponível em: https://revistacult.uol.com.br/home/lelia-gonzalez-perfil/, acesso em: 05 mar. 2021.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1996. **(Obras Escolhidas; v. 1).**

BENTO, Maria Aparecida da Silva. **Pactos Narcísicos no Racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. 2002a. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes**, p. 25-58, 2002b.

BENTO, Maria Aparecida Silva. A identidade racial em crianças pequenas. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades–CEERT**, p. 98-114, 2012.

BERSANI, Humberto. Racismo estrutural e o direito à educação. **Educação em Perspectiva**, v. 8, n. 3, p. 380-397, 2017.

BORGES, Lorena. Direito à ancestralidade. **Geledés**, 01 ago. 2020. Disponível em: https://www.geledes.org.br/direito-a-ancestralidade/, acesso em 08 set. 2020.
BORN, Claudia. Gênero, trajetória de vida e biografia: desafios metodológicos e resultados empíricos. **Sociologias**, p. 240-265, 2001.

BOSI, Ecléia. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo, T. A. Queiroz, 1979.

BOURDIEU, P. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **cadernos pagu**, p. 329-376, 2006.

BRANDÃO, Lucas. Michael Young: o sociólogo que criou o termo "meritocracia" e o definiu como uma distopia. **Comunidade cultura e arte**, 20 fev. 2023. Disponível em: https://comunidadeculturaearte.com/michael-young-o-sociologo-que-criou-o-termo-meritocracia-e-que-o-definiu-como-uma-distopia/. Acesso em 28 fev. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2016** - Notas Estatísticas. MEC/INEP, 2016.

BRASIL. **Lei nº 14.532, de 11 de janeiro de 2023**. Altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, e a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, para equiparar a injúria racial ao crime de racismo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 de janeiro de 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14532.htm. Acesso em: 27 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.990 de 09 de junho de 2014**. Dispõe sobre a reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm. Acesso em: 03.jun 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1
BRASIL, Lei 11.788 de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em 22 jul. 2022.

BRASIL, **Lei nº 11.645** de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 30 jun. 2022.

BRASIL, **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em 03 jul. 2022.

BRITO, Bianca Maria Santana de. **A escrita de si de mulheres negras: memória e resistência ao racismo**. 2020. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

BUENO, **Winnie. Imagens de controle: um conceito do pensamento de Patricia Hill Collins**. Porto Alegre, RS: Zouk, 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrítica 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.
CARMICHAEL, S. e HAMILTON, C. **Black power:** the politics of liberation in America. New York, Vintage, 1967.

CARMO, N. A. do; RODRIGUES, Ozaias da S.. Minha carne não me define:: a hipersexualização da mulher negra no Brasil. **O Público e o Privado**, v. 19, n. 40 set/dez, 2021.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos avançados**, v. 17, p. 117-133, 2003.

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

CAVALLEIRO, E. Educação Anti-Racista: Compromisso indispensável para um mundo melhor Selo Negro. **Selo Negro Edições**, 2001.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Tradução de Claudio Willer. São Paulo: Veneta, 2020.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos avançados**, v. 5, p. 173-191, 1991.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**. Entre Práticas e Representações. Lisboa: Difel, 1990.

COLLINS, Patrícia Hill. **Interseccionalidade.** São Paulo: Boitempo, 2021.

COLLINS, Patrícia Hill. **Pensamento Feminista Negro**. São Paulo: Boitempo, 2019.

COURTINE, Jean-Jacques. Definição de orientações teóricas e construção de procedimentos em Análise do Discurso. **Policromias-Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som**, v. 1, n. 1, 2016.

CRUZ, Victoria Santa. Me gritaram negra (letra em português). **Em diálogo UFF**. Disponível em: http://www.emdialogo.uff.br/content/gritaram-me-negra. Acesso em 06 mai. 2021.

CUSTÓDIO, Crislei de Oliveira. Racismo à brasileira e possíveis contribuições do pensamento de Paulo Freire para uma educação antirracista. **Educação & Linguagem**, v. 23, n. 2, p. 23-46.

DAVIS, Angela. Quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela. **El País [Internet]**, 2017.

DELGADO, Lucillia de Almeida Neves. **História Oral: memória, tempo, identidades**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DESS, Conrado. Notas sobre o conceito de representatividade. **Urdimento-Revista de Estudos em Artes Cênicas**, v. 1, n. 43, p. 1-30.

DEVULSKY, Alessandra. **Colorismo**. Editora Jandaíra, 2021.

FARE, Arlette. **O sabor do arquivo.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.
FERREIRA NETO, João Leite. Artes da existência: Foucault, a psicanálise e as práticas clínicas. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 23, p. 177-183, 2007.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**.: aula inaugural do College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970.24ª ed. São Saulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade II** – O uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: A vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 2009.
FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos V**- O uso dos Prazeres e as Técnicas de Si. 1983.

FRANKENBERG, Ruth. A miragem de uma branquidade não-marcada. **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond**, p. 307-338, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala:** formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. São Paulo: Global, 2005.

FRISH, Michael. A história pública não é uma via de mão única. **História pública no Brasil: sentidos e itinerários**, p. 57-70, 2016.

GARCIA, Deomara Cristina Damasceno. **TRANSGRESSÕES HUMANAS**: PECADO E SENTIMENTO DE CULPA, 2006.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Autêntica Editora, 2019.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ Editora: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e pesquisa**, v. 29, n. 01, p. 167-182, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. **Aletria: revista de estudos de literatura**, v. 9, p. 38-47, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu**, n. 6/7, p. 67-82, 1996.

GOMES, Nilma Lino. A mulher negra que vi de perto. – Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GOMES, Nilma Lino et al. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal**, v. 10639, n. 03, p. 39-62, 2005.

GONÇALVES, Rita de Cássia; LISBOA, Teresa Kleba. Sobre o método da história oral em sua modalidade trajetórias de vida. **Revista KatáLysis**, v. 10, p. 83-92, 2007.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-africano**: ensaios, intervenções e diálogos/ organização Flávia Rios, Márcia Lima. __1ª ed. __Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GONZALEZ, L.; HASENBALG, C. **Lugar de Negro**. 1ª ed. Rio de Janeiro, Zahar, 2022.

GRUZINSKI, Serge. **O pensamento mestiço**. São Paulo: Cia das Letras, 2001.
HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2013.
HALBWACHS, Maurice. **A memoria coletiva**. S. Paulo: Vértice/ Revista dos Tribunais, 1990.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. DP&A: Rio de Janeiro, 2006.

HOOKS, Bell**. Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HOOKS, Bell. Alisando nosso cabelo. **Revista Gazeta de Cuba** – Unión de escritores y Artista de Cuba, janeiro-fevereiro de 2005. Tradução do espanhol: Lia Maria dos Santos. Retirado do blog coletivomarias.blogspot.com/.../alisando-o-nossocabelo.html, disponível em: https://reaju.files.wordpress.com/2018/07/bell_hooks_alisando_nosso_cabelo.pdf , acesso em: 02 de fev. de 2023,

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

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

LE GOFF, Jacques. **Documento/monumento**. In:____. História e memória. 4. ed. Campinas-SP: Unicamp, 1996.

Lélia Gonzalez e a moda: como a intelectual fez do estilo um aliado na construção da sua identidade racial. **Vogue**, 14 abr. 2021. Moda, Disponível em: https://vogue.globo.com/moda/noticia/2021/04/lelia-gonzalez-e-moda-como-intelectual-fez-do-estilo-um-aliado-na-construcao-da-sua-identidade-racial.html. Acesso em: 21 jul. 2021.
LIMA, Andrea Franco; SILVA, Grécia Mara Borges da. Falando a voz dos nossos desejos: os sentidos da representatividade e do lugar de fala na ação política das mulheres negras. **Revista Eletrônica Interações Sociais**, v. 3, n. 1, p. 42-56, 2019.
LUDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. **A Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

MACIEIRA, Valéria. Nilma Lino Gomes vence Prêmio Carolina Bori Ciência & Mulher, da SBPC. Universidade Federal de Minas Gerais, 25, jan. 2022. Disponível em: https://ufmg.br/comunicacao/noticias/nilma-lino-gomes-e-uma-das-vencedoras-do-3-premio-carolina-bori-ciencia-mulher Acesso em: 03, fev. 2022.

MARCONDES, Mariana Mazzini et al. (Orgs.). **Dossiê mulheres negras**: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil. Brasília: Ipea, 2013.

MATOS, Lídia. Transição capilar como movimento estético e político. **Anais do I Seminário Nacional de Sociologia da UFS**, 2016.

MATTOS, Júlia Silveira; SENNA, Adriana Kivanski de. História oral como fonte: problemas e métodos. 2011. 2014.

MBEMBE, Achille**. Crítica da Razão Negra**. Lisboa: Editora Antígona, 2014
McNAMEE, S.J, e MILLER Jr, R. K. **The meritocracy myth**. 2ª ed. Maryland: Rowman & Littlefield, 2009.

Me gritaron negra! A poeta Victoria Santa Cruz. **PORTAL GELEDÉS**. 28 set. 2023. Disponível em: https://www.geledes.org.br/me-gritaron-negra-a-poeta-victoria-santa-cruz/ . Acesso em 03 fev. 2020.

MEIHY, José Carlos Sebe B.; SEAWRIGHT, Leandro. **Memórias e narrativas**: história oral aplicada – São Paulo: Contexto, 2020.
MERCIER, Daniela. Lélia González, onipresente. Portal Geledés, 26 out. 2020. Disponível em: https://www.geledes.org.br/lelia-gonzalez-onipresente/. Acesso em: 02 nov. 2021.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista brasileira de ciências sociais**, v. 32, 2017.

_____. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 34, n. 1, p. 287-324, 2008.
MIRANDA, Claudia. **Narrativas subalternas e políticas de branquidade**: o deslocamento de afrodescendentes como processo subversivo e as estratégias de negociação na academia, 2006.

MORAES, Aza Njeri Viviane. Reflexões artístico-filosóficas sobre a humanidade negra. **Ítaca**, n. 36, p. 164-226, 2020.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro: Editora Jandaíra, 2020.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

MORRISON, Toni. **Playing in the Dark**. Whiteness and the Literary Imagination. New York: Vintage Books, 1992.

MUNANGA, Kabengele. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. **Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura**, v. 5, n. 1, p. 17-24, 1996.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Palestra proferida no 3 Seminário Nacional sobre Relações Raciais e Educação–PENESB. **Rio de Janeiro**, v. 5, 2003.

NASCIMENTO, Beatriz. Beatriz **Nascimento, Quilombola e Intelectual:** Possibilidades nos dias da destruição. Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2018.

NASCIMENTO, AEJ. Educação e preconceito racial no Brasil: discriminação no ambiente escolar. **ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM ALAGOAS**, v. 5, 2010.

NOGUEIRA, Isildinha Baptista. Significações do corpo negro. **Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo**, 1998.

OLIVEIRA, Marcus Taborda de. Pesquisas sobre a educação dos sentidos e das sensibilidades na história da educação: algumas indicações teórico-metodológicas. **História da Educação**, v. 24, 2020.

OLIVEIRA, A. C. H.; SILVA, Kennedy F. A. O blackface no carnaval brasileiro e a legitimação do racismo recreativo. **Das Amazônias**, v. 3, n. 1, p. 04-15, 2020.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista:** para familiares e professores. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PESAVENTO, Sandra. Apresentação do dossiê “História Cultural & Multidisciplinaridade”. **Fênix-Revista de História e Estudos Culturais**, v. 4, n. 4, p. 1-5, 2007.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Sensibilidades na História:** memórias singulares e identidades sociais. Porto alegre: Editora da UFRGS, 2007.

PORTELLI, Alessandro. **História Oral Como Arte da Escuta**, São Paulo, Letra e voz, 2016.

PRADO, Caio. **Não sou teu negro** [2020]. Disponível em: https://www.letras.mus.br/caio-prado/nao-sou-teu-negro/, Acesso em: 03 mar. 2023.

PRANTO, Aliny Dayany Pereira de Medeiros. **Os Acampamentos da Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler” e as Relações Dialógicas com a Comunidade**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2018.

QUEIROZ, Rafaele Cristina de Souza. Os efeitos do racismo na autoestima da mulher negra. **Cadernos de Gênero e Tecnologia**, v. 12, n. 40, p. 213-230, 2019.

Representatividade negra: entenda a importância na educação infantil. **Hihappy**, 16 nov. 2021. Disponível em: https://modobrincar.rihappy.com.br/representatividade-negra/. Acesso em 3 jan. 2022.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução de Alain François [et al.]. Campinas, SP: Unicamp, 2007.

SARGENTINI, Vanice Oliveira. O arquivo e a circulação de sentidos. **Revista Conexão Letras**, v. 9, n. 11, 2014.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SCHUCMAN, LIA VAINER. O Branco e a Branquitude: Letramento Racial e Formas de Desconstrução do Racismo. **Portuguese Literary and Cultural Studies**, p. 171-189, 2022.
_____. Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, p. 83-94, 2014.

SILVA, A. F. L.; SILVA, G. M. B. Falando a voz dos nossos desejos: os sentidos da representatividade e do lugar de fala na ação política das mulheres negras. **Revista Eletrônica Interações Sociais**, v. 3, n. 1, p. 42-56, 2019.

SILVA, Celia Regina Reis da. Beleza negra, orgulho crespo: no corpo (des) constrói-se a (in) diferença, o estigma. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, v. 56, 2016.

SILVA, Katiene Nogueira da; CATANI, Denice Barbara. Fantasias da igualdade: uniformes escolares e democratização no Brasil. **Cadernos de História da Educação**, v. 15, n. 2, p. 700-722, 2016.

SILVA, Martiniano. **Racismo à Brasileira**: raízes históricas: um novo nível de reflexão da história social do Brasil. 4ª ed. São Paulo: Anita Garibaldi, 2009.
SILVA, Petronilha Beatriz. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, v. 30, n. 63, p. 489-506, 2007.

SILVA, Priscila Elisabete da et al. O conceito de branquitude: reflexões para o campo de estudo. **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris**, p. 19-32, 2017.

SONTAG, Susan. **A Doença como metáfora**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

SOUSA, Fausto Ricardo Silva et al. Formação docente na perspectiva da educação antirracista como prática social. **Práxis Educativa**, v. 17, 2022.

SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira:** quem é e como vive. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

SOUZA, Jessé. **Como o racismo criou o Brasi**l. 1ª ed. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se Negro ou As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

SOUZA, Vanderlei Sebastião de. Eugenia, racismo científico e antirracismo no Brasil: debates sobre ciência, raça e imigração no movimento eugênico brasileiro (1920-1930). **Revista Brasileira de História**, v. 42, p. 93-115, 2022.

STEPAN, Nancy Leys. Eugenia no Brasil: 1917-1940. In: **Cuidar, controlar, curar: ensaios históricos sobre saúde e doença na América Latina e Caribe**. 2004. p. 331-391.

TEIXEIRA, Cassiane B. O empoderamento da mulher negra através da roupa de grifes de moda brasileiras. **Tecnólogo em Design de Moda-Florianópolis**, 2021.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **O racismo no cotidiano escolar**. 1994. Tese de Doutorado.

UFRN. **Plano de Integridade da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, de 29 de novembro de 2018** (UFRN) [versão 1]. Disponível em: https://repositorio.cgu.gov.br/handle/1/65475 . Acesso em 27 jan. 2023.

VELLOSO, J. et all. **Empretecer o pensamento é ouvir a voz da Beija-flor** [2022], Disponível em: https://www.letras.mus.br/beija-flor-rj/samba-enredo-2022-empretecer-o-pensamento-e-ouvir-a-voz-da-beija-flor/ , Acesso em 05 jul. 2022.

VERGÉS, Françoise. **Um feminismo decolonial**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

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

YOUNG, Michael. **A ascensão da meritocracia** . Routledge, 2017.

_____, Down with meritocracy. **The Guardian**. 29 de jun. 200. Disponível em: https://www.theguardian.com/politics/2001/jun/29/comment. Acesso 23 nov. 2022.

Fontes Audiovisuais:

BEIJA-FLOR TV. Samba-Enredo 2022 - Clipe Oficial "Empretecer o Pensamento é Ouvir a Voz da Beija-Flor. **YouTube,** 24 de mar. 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Q-_WVnSoJuk .

CAIO PRADO. Não Sou Teu Negro (Lyric Video).**YouTube**, 20 de nov. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=qctO0rX24BU.

COMUNICA QUE MUDA. Racismo – Tensão americana. **YouTube**, 29 de set. 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3LM6IKZRfMo&t=13s .

JONATHAN BANDEIRA. GRITARAM-ME NEGRA (Poema cantado de Victoria Santa Cruz) Legendado em pt-br. **YouTube**, 05 fev. 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=g52jzCTUKXA .

REELBLACK ONE. Malcom X – Interview At Berkeley (1963). **YouTube,** 11 de jun. 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=FZMrti8QcPA&t=352s .

RODA VIVA. Cida Bento explica o que é o pacto da branquitude e como ele sustenta as desigualdades. **YouTube**, 2 de mai. 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=zc51sZOlrQw&t=1s.

TED^{x}TALKS. Racismo Estrutural |AD junior| TEDxLaçador. **YouTube**, 18 de jun. 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_cCqIYediyg&t=357s .

TVE BAHIA Angela Davis ao vivo - “Atravessando o tempo e construindo o futuro da luta contra o racismo” **YouTube** 25 jun. 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2vYZ4IJtgD0.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO 2021.1

ANEXO A - ROTEIRO GERAL DE ENTREVISTA
Pesquisadora: Louise Carla Siqueira da Silva
Orientador: Prof. Dr. Azemar Soares Jr.

- Nome completo do (a) entrevistado (a).
- Data e local (cidade, vila, sítio e município) de nascimento
- Cidade(s) onde morou quando criança.
- Nome completo do pai e data de nascimento.
- Nome completo da mãe e data de nascimento.
- Escolarização do pai.
- Escolarização da mãe.
- Trabalho ou profissão do pai.
- Trabalho ou profissão da mãe.
- Número de irmãos (quantos) e de irmãs (quantas); filhos
- Religião da família.
- Nome da(s) escola(s) onde estudou a educação primária.
- Locais (cidade, vila, sítio e município) onde estudou a educação primária.
- Quantos professores/colegas negros teve ao longo de sua trajetória?
- Quais instituições de ensino estudou (da Ed. Infantil à pós-graduação).
- Quais lugares morou?
- Para você o que é identidade; como foi o processo de formação identitária junto a negritude? (dentro da família/autonomamente/durante a trajetória)
- Em relação ao racismo, como pensa acerca do que é; como o racismo a afetou ao longo de sua trajetória? Ser mulher e negra é diferente?
- Como avalia sua prática docente?
- Para você, o que é representatividade? /Importância das cotas.