



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Maíra Mello

**Corpos em potência: narrativas imagéticas de professoras na produção de
outras existências negras/racializadas possíveis**

Rio de Janeiro

2020

Maíra Mello

Corpos em potência: narrativas imagéticas de professoras na produção de outras existências negras/racializadas possíveis

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Orientadora Prof.^a Dra. Maria da Conceição Silva Soares

Rio de Janeiro

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

S586 Mello, Maíra.
Corpos em potência: narrativas imagéticas de professoras na produção de
outras / Maíra Mello Silva. – 2020.
129 f.

Orientadora: Maria da Conceição Silva Soares.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Imagem – Teses. 2. Raça – Teses. 3. Gênero – Teses. 4. Identidade –
Teses. 5. Formação de professores – Teses. I. Soares, Maria da Conceição Silva.
II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

bs

CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Maíra Mello

Corpos em potência: narrativas imagéticas de professoras na produção de outras existências negras/racializadas possíveis

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Aprovada em 19 de outubro de 2020.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Maria da Conceição Silva Soares (Orientadora)
Faculdade de Educação - UERJ

Prof.^a Dr.^a Stela Caputo
Faculdade de Educação - UERJ

Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Lima Santos
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Rio de Janeiro

2020

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha mãe, que se não tivesse sucumbido aos padrões sociais tradicionais nos/para os quais foi criada, como o matrimônio, teria sido uma brilhante acadêmica da Matemática.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, por sempre acreditar muito mais em mim do que eu mesma;

Ao meu pai, por me ajudar a estar no Rio durante o mestrado;

Ao Vinícius Reis, pela parceria no olhar audiovisual e paciência com meu perfeccionismo, minhas exigências e inconformidades;

À Michelle Trancoso, pela amizade, carinho e diversas contribuições durante toda minha caminhada acadêmica;

À Conceição Soares, por me receber como sua orientanda mais uma vez e viver a imensidão que é a UERJ;

Ao Márcio Caetano, por todo apoio, leitura, parceria e troca generosa, quando o caminho da escrita parecia impossível;

À Simone Costa, pelo amor incondicional;

À Paloma, Cátia, Cristiane, Viviane e Mariana, pela confiança em compartilhar suas histórias, dores e alegrias de ser quem se é;

Por fim, inspirada na cantora Anitta: agradeço a mim mesma, por ter persistido e chegado ao fim do mestrado, apesar da vontade de desistir ter batido no peito, continuamente, nesses dois anos e meio.

Sou dona de um peito apertado,
Atado em desejos infindos.

Luedji Luna

RESUMO

MELLO, Maíra. *Corpos em potência: Narrativas imagéticas de professoras na produção de outras existências negras/racializadas possíveis*. 2020. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

Este trabalho problematiza a imagem produzida social, histórica e culturalmente sobre quem é essa professora negra/racializada e o que ela representa, trazendo conceitos sobre rosto e rostidade de Deleuze e Guattari (2012), com a possibilidade de desconstrução e desrostificação dessa imagem a partir da fotografia como dispositivo de pesquisa-intervenção. Entendendo que a rostidade produzida sobre professoras-mulheres-negras/racializadas parte das verdades engendradas sobre elas através do olhar dominante em uma sociedade patriarcal racista e sexista, fruto de uma relação de poder de homens brancos sobre essas mulheres subalternizadas, apresentando-as e representando-as como coisas e objetos desprovidas de autonomia e desejos. Cinco professoras de instituições de ensino municipal, estadual e federal, da região metropolitana do Rio de Janeiro, negras/racializadas, colocaram-se em frente de uma câmera, durante ensaios fotográficos realizados em estúdio montado pelo Grupo de Pesquisa Currículo, Narrativas Audiovisuais e Diferença (CUNADI), para se autoapresentarem e autorrepresentarem em processo de devir-imagético (GONÇALVES; HEAD, 2009), problematizando racismo, sexismo e o rosto-professora por meio da produção de outras imagens possíveis sobre si. A partir de suas potências individuais, elas se colocaram a fabular outras imagens sobre ser mulher negra/racializada e professora para além da docência, sem tentar construir uma imagem comum e/ou coletiva, porém em suas singularidades, gerando implicações na formação e autoformação docente com os currículos praticados nas escolas e na cultura. A partir de suas narrativas orais, apresento os modos como elas se autoidentificam e se percebem como negras e/ou racializadas nos múltiplos processos de racialização e subjetivação, com problematizações sobre identidade negra e o mestiço enquanto sujeito no contexto brasileiro. Dessa forma, cada uma nos apresenta como seus corpos racializados são recebidos, vistos, apontados, marcados e julgados nos *espaçostempos* dentro-fora das escolas e com suas as implicações para os currículos. Utilizei como aparato teórico-metodológico-epistemológico as pesquisas nos/dos/com os cotidianos, em que as narrativas orais e imagéticas são ferramentas importantes para suscitar percepções sobre as práticas docentes, a partir das representações dessa docência, possibilitando refletir sobre os processos de constituição dos sujeitos a partir de suas práticas nas múltiplas redes educativas, *dentrofora* das escolas, em constante invenção e reinvenção da própria existência.

Palavras-chave: Imagem. Narrativas imagéticas. Raça e Gênero. Identidade. Formação de Professores

ABSTRACT

MELLO, Maíra. *Bodies in power: imgetic narratives of female teachers in the production of other possible black/racialised existences*. 2020. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

This work discusses the image which has been produced socially, historically and culturally about who the black/racialized teachers are, bringing concepts about face and rostitiy as Deleuze and Guattari's concepts (2012), with the possibility of deconstructing and de-rostitification of such image, from photography as a research-intervention device. As we understand the face produced on black/racialized women-teachers starts from the truths engendered about them from the dominant view, in a racist and sexist patriarchal society, in a power relationship of white men over these subordinate women, presenting and representing them as things and objects without autonomy and desires. Five black/ racialized teachers from municipal, state and federal educational institutions in the metropolitan region of Rio de Janeiro, stood in front of the camera during photo shoots conducted in the studio set up by the Curriculum Research Group, Audiovisual Narratives and Difference (CUNADI in Portuguese), to present and self-represent themselves in the process of becoming-imagery (GONÇALVES; HEAD, 2009), discussing racism, sexism and the 'teacher-face' through the production of other possible images about themselves. From their individual strengths, they set out to create other images about being a black/racialized woman and teacher beyond teaching, without trying to build a common, collective image, in its singularities, generating implications for teacher training and self-education with curricula practiced in schools and culture. From their oral narratives, we present the ways in which they identify and perceive themselves as black and/or racialized in the multiple processes of racialization and subjectivation, with several problematic issues about mestizo and black identity as a subject in the Brazilian context. In this way, each one presents how their racialized bodies are received, seen, pointed out, marked, judged in *spacetimes insideoutside* schools and their implications for curricula. Used as a theoretical-methodological- epistemological apparatus, the research in/of/with the everyday life studies, in which the oral and imagery narratives are important tools to raise perceptions about teaching practices from its representations allowing to reflect on the subjects constitutional processes from their practices in multiple educational networks, insideoutside schools, constantly inventing and reinventing their own existence.

Keywords: Image, Imagery narratives, Race and Gender, Identity, Teacher training

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Minha turma da 5ª série (do antigo 1º grau)	16
Figura 2 -	Eu na 5ª série (do antigo 1º grau), aos 11 anos	17
Figura 3 -	Turma da disciplina de Raça, Gênero e Sexualidades	26
Figura 4 -	Cátia	32
Figura 5 -	Viviane.....	32
Figura 6 -	Paloma.....	32
Figura 7 -	Cristiane	32
Figura 8 -	Mariana.....	32
Figura 9 -	Paloma com o cabelo alisado e em processo de transição.....	43
Figura 10	Viviane com o cabelo alisado.....	45
Figura 11 -	Mariana com o cabelo alisado.....	47
Figura 12 -	Cristiane com o cabelo alisado.....	51
Figura 13 -	Cátia com o cabelo alisado.....	53
Figura 14 -	Cátia.....	95
Figura 15 -	Cátia.....	96
Figura 16 -	Cátia.....	97
Figura 17 -	Cátia.....	98
Figura 18 -	Cátia.....	99
Figura 19 -	Cátia.....	100
Figura 20 -	Paloma.....	103
Figura 21 -	Paloma.....	104
Figura 22 -	Paloma.....	105
Figura 23 -	Paloma.....	106
Figura 24 -	Paloma.....	107
Figura 25 -	Paloma.....	108
Figura 26 -	Viviane.....	111
Figura 27 -	Viviane.....	112
Figura 28 -	Viviane.....	113
Figura 29 -	Viviane.....	114
Figura 30 -	Viviane.....	115

Figura 31 -	Viviane.....	116
Figura 32 -	Cristiane.....	120
Figura 33 -	Cristiane.....	121
Figura 34 -	Cristiane.....	122
Figura 35 -	Cristiane.....	123
Figura 36 -	Cristiane.....	124
Figura 37 -	Cristiane.....	125
Figura 38 -	Mariana.....	129
Figura 39 -	Mariana.....	130
Figura 40 -	Mariana.....	131
Figura 41 -	Mariana.....	132
Figura 42 -	Mariana.....	133
Figura 43 -	Mariana.....	134
Figura 44 -	Eu.....	139

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	10
1	CAMINHOS DA PESQUISA.....	13
1.1	Meus caminhos nos cotidianos da pesquisa.....	24
1.2	Procedimentos metodológicos.....	28
1.3	Os encontros com as professoras.....	31
2	CORPOS, RAÇA E GÊNERO: PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO A PARTIR DAS REDES DE CONHECIMENTOS E SIGNIFICAÇÕES ACERCA DOS CORPOS FEMININOS RACIALIZADOS.....	33
2.1	Racismo generificado.....	35
2.2	Racialidade, subjetividade e identidade.....	41
3	DOCÊNCIA, RAÇA E GÊNERO.....	56
4	IMAGEM, FOTOGRAFIA E FABULAÇÃO.....	78
4.1	Fotografia e pesquisa.....	88
4.2	Outros olhares das/para as professoras negras/racializadas.....	91
4.2.1	<u>Cátia e a alegria de ser.....</u>	92
4.2.2	<u>Paloma: cabelo e identidade.....</u>	101
4.2.3	<u>Viviane e a cultura negra.....</u>	109
4.2.4	<u>Cristiane e a mulher negra nas Ciências Exatas.....</u>	117
4.2.2	<u>Mariana: militância e hipersexualização do corpo da mulher negra</u>	126
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
	REFERÊNCIAS.....	140

INTRODUÇÃO

*[...] ter a capacidade de tirar força de si mesma,
de ser sua própria fonte de energia, de cura e de amor.
É solitário, mas é potente também.¹*

Luedji Luna

Antes de tudo, preciso fazer uma marcação: esta dissertação foi escrita durante a pandemia do Coronavírus², em 2020. Um momento trágico, difícil, angustiante, assustador e solitário. Entre notícias de amigas que se contaminaram e quase morreram e amigos de meus pais que faleceram, direta ou indiretamente pela Covid-19, um pensamento não saía de minha cabeça: será que termino a dissertação? Pensei em desistir muitas vezes. Era um momento em que não havia nada no horizonte. O passado e o futuro se resumiam ao presente. Um excesso de presente, como disse um amigo meu. Essa impossibilidade de desenhar um futuro passou a tirar o sentido desta dissertação, da pesquisa, do mestrado e da vida como um todo. Entre semanas de leituras e escritas e sem conseguir por a mão no texto, cheguei aqui. Não digo isso para trazer um ar de vitimização e sim, para mostrar que qualquer ato criativo é complexo e, em meio à dor e falta de sentido, pode levar ao caos interno. Tendo a pandemia como pano de fundo durante a escrita, muitas coisas aconteceram para além de mim.

Quando o Brasil se deu conta da gravidade do coronavírus em março deste ano, ele já havia se alastrado rapidamente e vinha do exterior, através de alguém que estava fora do país, tendo a cidade de Wuhan, na China, como epicentro. No entanto, uma das primeiras vítimas fatais no Brasil e primeira do estado do Rio de Janeiro foi uma empregada doméstica, moradora do município de Miguel Pereira, a 120 km do bairro do Leblon, onde trabalhava. Sua patroa havia retornado de uma viagem à Itália e estava infectada. Ainda assim, manteve a empregada na casa. Não sabemos se a vítima era negra, mas muito provavelmente era uma mulher racializada. A privacidade da patroa foi preservada e não se sabe nome dela, nem se ela morreu ou não. O que sabemos é que o pouco caso da patroa em relação à empregada, mostra o lugar destinado às mulheres negras/racializadas na construção imagética desses sujeitos: a de subserviência e subalternização. São vistas como

¹ Trecho da entrevista com cantora Luedji Luna, concedida à filósofa Djamila Ribeiro para a Carta Capital. <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/luedji-luna-do-cabula-para-o-mundo/> - Acesso em 13/08/2020.

² Vírus pandêmico que gerou um período de quarentena em diversos países no mundo, inclusive no Brasil, causando mais de 130mil mortes só no país até setembro de 2020.

'não semelhantes' aos que as contratam, vidas precárias (Butler, 2018) à mercê da necropolítica (MBembe, 2018) não tendo valor como ser humano.

Esse imaginário alimenta a estrutura racial da sociedade brasileira, principalmente a partir da pós-escravidão. Uma sociedade formada à base de discriminação, racismo, sexismo, misoginia, classismo, homofobia, lesbofobia, transfobia e muito mais. Todas as formas de preconceito, intolerância e de violência - prática e simbólica - contra quem é considerado diferente, que destoa, que desvirtua do metro-padrão, do modelo desejável e socialmente reconhecido como merecedor de todos os privilégios. No caso da população negra, a situação toma outros meandros, marginalizando-a, empurrando-a para as periferias das cidades para não se misturar às “pessoas de bem”, sendo enquadrada como violenta.

Ainda durante esse período, muitos casos de racismo vieram a público. Temos o caso da adolescente Ndeye Fatou Ndiaye: a jovem foi vítima de racismo por parte de estudantes da mesma escola em que estudava – de classe média alta, na Zona Sul do Rio de Janeiro - por meio de mensagens trocadas pelo aplicativo *Whatsapp*. O que vimos foi total descaso da instituição, que se restringiu a divulgar apenas uma nota de repúdio. Seguido ao caso da Fatou, temos o menino Miguel, de 5 anos, que morreu ao cair do 9º andar de um prédio de luxo do Recife, Pernambuco. A mãe de Miguel, também negra, empregada doméstico de um dos apartamentos do edifício, havia decidido para caminhar com o cachorro da patroa, a quem pediu para ficar com o filho durante esse tempo. Os dois casos se juntaram ao de George Floyd: homem negro, americano, morto durante abordagem policial em Minneapolis, no Estado de Minnessota, nos Estados Unidos. Os três casos nos mostram a forma como pessoas negras são tratadas no cotidiano: com repulsa, sem valor, sem direito a viver.

É entendendo esse contexto complexo e difícil na luta contra o racismo que, nesta pesquisa, tentei pensar a imagemprofessora a partir de questões mais específicas de mulheres negras/racializadas: um perfil docente foi engendrado e, a partir dele, produzido uma referência de aparência, comportamento, caráter, qualificação, enfim, um rosto (DELEUZE; GUATTARI, 2012). Não há como pensarmos nesse rosto sem levarmos em conta outros atravessamentos. É preciso pensarmos interseccionalmente e é a partir do imaginário sobre essa professora, interseccionando com as questões e a imagem produzidas da mulher negra/racializada, que pretendi discutir junto com as docentes desta pesquisa: Quais imagens engendradas sobre a mulher docente e quais/quantas outras possíveis poderíamos agenciar?

Para isso, no primeiro capítulo, transcorri sobre meu caminhar cotidiano na vida - com minhas próprias experiências com o racismo e as questões raciais - e na pesquisa. Com

Nilda Alves (2019), fui além do já sabido e teci conhecimentos outros, em outras redes dentro e fora da UERJ. Esses diversos *espaçotempos*³ colaboraram para meu olhar sobre mim, a pesquisa e as interlocutoras. Apresento também as pesquisas nos/dos/com os cotidianos como aparato metodológico que orientou toda a pesquisa, em conversas com Certeau (2014), Alves (2006; 2019) e Oliveira (2003; 2007); e, tendo como dispositivo disparador para a problematização a fotografia, entendendo que as audiovisuais nos auxiliam em outras formas de produzir ciência (SOARES, 2010; 2016).

No segundo capítulo, apresento meus processos subjetivos raciais, junto aos das docentes, pensando em como o processo de racialização acontece primeiro no *espaçotempo* familiar, em que nos reconhecemos racializadas a partir de falas e ações sobre o nosso corpo, de maneira a nos adequarmos ao "Ideal do Ego Branco" (SOUZA, 2019), em conversa com Hordge-Freeman (2019), Schucman (2019) e Souza (2019). Contextualizo a produção histórica, cultural e discursiva sobre o corpo com Nogueira (1998), Rodrigues (1983), Foucault (2020; 1979) e Carneiro (2005), ao mesmo tempo em que levanto questionamentos sobre a produção da identidade com Munanga (2019), Bhabha (2011) e Certeau (2012), pensando os mestiços enquanto sujeitos pertencentes a um 'grupo/não grupo', a partir das questões problematizadas junto às docentes sobre identidade negra.

No terceiro capítulo, discuto como os corpos negros/racializados das docentes transitam no *espaçotempo* da escola e da universidade, as práticas docentes e as implicações de seus corpos marcados nos currículos praticados. Trago para a discussão as *práticas políticas* de Oliveira (2003; 2013); o entendimento de que a formação docente é uma formação, assim como uma produção de subjetividade e acontece nas múltiplas redes de conhecimento de acordo com Alves (2006); e, a importância de uma educação antirracista com Gomes (2008; 2017).

No quarto e último capítulo, com Deleuze e Guattari (2012) problematizo a rostidade produzida sobre o que é uma professora e, com Gonçalves e Head (2009), eu e as docentes pensamos em um devir-imagético a partir da fotografia – resultante de ensaios fotográficos realizados com elas - como um dispositivo para fabulação e produção de outras existências possíveis e, assim, outras formas de autoapresentar-se, de autorrepresentar-se e de ser, enquanto professoras negras/racializadas. Narrativas fotográficas como invenção de si e do mundo.

³ Esses termos aparecem juntos para indicar a necessidade que temos de ir além dos limites que herdamos das ciências modernas (ALVES, 2004).

1 CAMINHOS DA PESQUISA

*Atravessei o mar
Um sol da América do Sul me guia
Trago uma mala de mão
Dentro uma oração
Um adeus*

Um Corpo no Mundo, Luedji Luna

As pesquisas nos/dos/com os cotidianos pretendem observar o que acontece entre o início e o fim, o caminho, e as práticas cotidianas dos sujeitos nos *espaçotempos* em que vivem. Para mim, pesquisar os cotidianos é olhar pra a vida, o que acontece no seu percurso, entre nascimento e morte, um *espaçotempo* de criação e de tessitura de múltiplas redes de conhecimentos e de modos de sentir, atribuir sentido e conhecer. É dar atenção às relações tecidas em rede, ir além do que se achava saber e ressignificar. É criar, constantemente, táticas de sobrevivência, liberdades e conquistas possíveis, a partir do que nos é imposto e nos oprime a cada dia, como sujeitos *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2012) dos cotidianos de nossa própria existência.

Quando a cantora e compositora Luedji Luna nos apresenta questões sobre o corpo em seu álbum *Um corpo no mundo*, questionando qual lugar ele habita e o lugar que lhe é permitido habitar, ela resume que o próprio corpo é o mundo: um grande campo de vivências, histórias, fabulações e em constante expansão. O próprio corpo se torna um *espaçotempo* de significações de acordo com o que nele é 'tatuado', marcado, identificado, apontado, reprimido, expandido e modificado. Um corpo que afronta, que é inconveniente, mas que insiste em ser o que é e o que se deseja ser. É entendendo o corpo como protagonista da existência do sujeito e, ao mesmo tempo, resistência que entendi como eu e as interlocutoras desta pesquisa nos vemos e nos damos a ver no mundo; e como, nesse processo vamos nos transformando e atribuindo sentidos às nossas existências.

Em um primeiro momento, esta pesquisa seria uma reflexão sobre os corpos negros femininos. No entanto, a decisão de pesquisar sobre as vivências e experimentações desses corpos não foi fácil. Havia uma barreira em mim, que dizia que eu não tinha propriedade para falar sobre o assunto. Logo eu, esse corpo que sempre se sentiu sem lugar. Demorei semanas para fechar o tema final da pesquisa, pelo menos o embrião do que seria: a partir das fotografias (imagens) produzidas com cinco professoras negras (CERTEAU, 2014), discutir de que forma elas se constituíam enquanto negras, mulheres e docentes em suas

práticas cotidianas, nos diferentes contextos em que viviam e trabalhavam. Como elas se veem, se narram e atribuem sentidos às suas vidas, em um regime de significação associado às imagens de si e ao devir da própria autoimagem desencadeado com esse processo. Cinco mulheres narrando suas histórias a partir de suas vivências: em relação a questões étnico-raciais e de gênero envolvendo tom da pele, cabelo, fenótipo, família, ser mulher, docente e, ainda, apresentando seus corpos de forma livre, como gostariam de ser vistas e como gostariam de se dar a ver, durante o ensaio fotográfico, como tentativa de romper com uma imagem esperada, padronizada e pré-concebida de uma professora. Um corpo tão complexo, rompendo com o padrão e as normas hegemônicas de ser e estar no *espaçotempo* social, da escola, da universidade e do mundo. Esse caminhar não foi simples assim.

Para pensar e falar sobre esses corpos, precisei olhar pra as marcas tatuadas em meu corpo no percurso de minha própria história. Pertencço a uma família bem parecida com as de Paloma, Viviane, Cátia, Cristiane e Mariana – minhas interlocutoras nesta jornada de pesquisa. Uma família inter-racial, mas que não tem uma visão crítica sobre a questão. Tenho a impressão de que o marcador consanguíneo que determinava nossos vínculos familiares, diluía qualquer possibilidade de questionamento fenotípico que pudesse nos diferenciar.

Nesse caminho, minha avó materna tinha descendência indígena (a sua avó era indígena) e europeia (o seu pai era da Turquia) e tinha a pele clara e o cabelo um pouco crespo (não sei ao certo, pois ela sempre o escovou). Então não tenho essa memória. Minha mãe é a cópia de minha avó, mas, como acontece com muitas mulheres no Brasil, ela não conheceu o pai, fato que me impossibilita de saber mais sobre minhas raízes a partir dela. Meu pai, ‘moreno claro’, cabelo ondulado, é filho de um homem branco, com cabelo liso e traços finos (meu avô), e uma mulher com a pele pigmentada, como a minha, com cabelos quase lisos e traços não tão negróides (minha avó). Lembro-me de ter ainda conhecido meu bisavô, pai de minha avó, um homem de pele retinta, cabelos lisos e traços finos. Dessa união surgiu uma típica ‘família mestiça brasileira’: nenhum dos sete filhos nasceu com o tom de pele de minha avó. São todos com tons de pele variados, com uma tendência ao branqueamento, e cabelos com estilo ondulado para lisos, com traços finos, mais indígenas do que negróides, inclusive. Percebam que não aponte os traços como os de pessoas brancas, porque de fato parecem mais indígenas, a meu ver. Com o tom de pele igual o da minha avó somos apenas eu e um casal de primos mais velhos, mas com os cabelos cacheados. Contudo, algo assume sentido no momento de encontro com essas experiências. Minha família não era branca. Quando me reencontro com minhas memórias, sou levada a

pensar que nunca fomos vistos com essa marca. Contudo, minha família jamais se assumiu em outro lugar ou se permitiu ver sob outras marcas raciais.

O interessante disso é que ninguém se entende como pertencente à população negra, mas me entendem dessa forma e, ao mesmo tempo, tentam fazer de conta que não, para que eu não me sinta ‘mal’. Afinal de contas, aprendemos desde cedo que ser negro(a) é ruim e, como minhas tias, principalmente, tinham grande apreço e afeto por mim, elas negavam minha racialidade. O afeto é um ponto muito marcante na vida de famílias racializadas, o que se acentua em famílias inter-raciais. Para que um ente reafirme o amor por um membro da família, ele nega a cor e/ou o fenótipo desse sujeito (GONZALEZ, 1984; HORDGE-FREEMAN, 2019; SCHUCMAN, 2018; SOUZA, 2019).

A família do meu pai sempre cultivou pensamentos e comportamentos de cunho racista, com piadas e maneiras de referir-se ao outro destacando a cor da pele. Na maioria das vezes, sem nem perceber o racismo que praticam. Um dia, acho que eu tinha uns 14/15 anos, uma de minhas tias, irmã do meu pai, me sugeriu fazer luzes no cabelo, pois, segundo ela, clarear o cabelo dava uma impressão de pele mais clara. Olha isso! E eu respondi que não tinha nenhum problema com a cor da minha pele. Tenho outra tia, também irmã do meu pai, que sempre queria fazer escova no meu cabelo, pois ela achava que ficava mais arrumado. Meu cabelo é cacheado. Com isso, sempre tive uma sensação de não pertencimento⁴ neste espaço familiar, mas, enquanto criança, não entendia muito bem o por quê. Apenas a partir da pré-adolescência consegui entender o que acontecia, quando passei a ser vítima de racismo em outros ambientes. O branqueamento nas famílias inter-raciais se dá na negação da negritude dos entes mestiços com fenótipos negróides e na tentativa de enquadrá-los ao padrão estético branco: alisando e/ou clareando cabelo, por exemplo, principalmente de mulheres (HORDGE-FREEMAN, 2019; SCHUCMAN, 2018; SOUZA, 2019).

Meus pais são do estado do Rio de Janeiro – minha mãe vivia entre um bairro da Zona Sul e um município da Baixada Fluminense e meu pai entre os municípios de Campos dos Goytacazes e Niterói -, mas se mudaram para Vitória, no Espírito Santo, em 1984, quando eu completaria dois anos. A capital capixaba tem algumas características que sempre me afetaram durante a vida e também me trouxeram essa sensação de não pertencimento. Apesar de anos depois o estado contar com um governador negro, de pele retinta⁵, meu avô paterno,

⁴ Meu sentimento de não pertencimento não se resumia apenas à minha racialidade, mas me contentarei apenas a essa parte nesta pesquisa. Vale destacar que o não lugar experimentado pelos limites impostos aos pertencimentos, foi algo que orientou minha formação também na escola.

⁵ Albuíno Cunha de Azeredo foi governador do estado do Espírito Santo, eleito pelo PDT, entre os anos de 1991 e 1995.

em sua primeira vez na cidade para nos visitar, questionou ao meu pai se não havia negros na região, pois observou a ausência deles nas ruas. Vale considerar aqui que nós morávamos em um bairro nobre, fato que, talvez, possa ter influenciado a percepção dele e que, inclusive, é um segundo ponto na tentativa de branqueamento de famílias mestiças: subir na hierarquia social (SOUZA, 2019) e tornar-se domesticado (GONZALEZ, 1984). O Espírito Santo é um estado originalmente de aldeias indígenas e imigração italiana e alemã. Como aconteceu em grande parte do país, a quantidade de indígenas atualmente não é tão expressiva, mas o de descendentes de imigrantes europeus, principalmente italianos, é bem forte. Então, a miscigenação é bastante significativa.

Estudei em uma pequena escola privada no meu bairro e, durante o Ensino Fundamental, até a quarta série (1º grau), nunca tive um(a) professor(a) negro(a). Depois disso, tive uma professora negra na antiga 5ª série e um professor negro, de pele retinta, no Ensino Médio.

Figura 1: Minha turma da 5ª série (do antigo 1º grau).



Fonte: A autora

Quando fui para o Ensino Fundamental II (antigo ginásio), a situação mudou um pouco, pois entrei no Colégio Salesiano, ensino confessional filantrópico, de classe média, mais distante de minha casa. O Salesiano era uma escola muito grande, diversas quadras de esportes, um enorme campo de futebol. Tudo lá era grande. Era uma imensidão. Minha antiga quinta série tinha salas da letra A a N, com uma média de 45 estudantes em cada turma. Um corredor

inteiro. Mas nunca me assustei com isso, pelo contrário. Toda essa imensidão me cabia, pois além do espaço geográfico, havia uma imensidão de vidas.

Figura 2: Eu na 5ª série (do antigo 1º grau), aos 11 anos.



Fonte: A autora

Nessa escola estudavam jovens de diversas classes sociais, desde o filho do Governador do Estado ao menino morador do morro localizado em frente à instituição, pois havia programa de bolsas para a comunidade. Isso era incrível para mim. Morar em Vitória e vivenciar o cotidiano apenas do meu bairro sempre foi algo que me angustiava. Havia uma vida além daquilo. O Salesiano era o contraponto disso, na época, em 1993. Era um portal para um mundo novo. Mas nem tudo era tão perfeito assim, afinal de contas, em uma escola as questões são quase sempre as mesmas. É um *espaçotempo* de relações humanas, de socialização, seja estudante-estudante, estudante-professor(a), professor(a)-professor(a), sem contar os(as) demais profissionais.

Eu sempre era uma das poucas alunas com a pele mais escura e eu já observava isso desde o primário, mas só fui vítima de racismo na escola, pela primeira vez, na 6ª série, quando o(a) professor(a) de História – não lembro se era homem ou mulher – nos ensinava sobre a Peste Negra⁶. Imagine do que passaram a me chamar durante um bom tempo! Depois desse fato, fui sentir isso novamente no 1º ano do Ensino Médio, quando, durante um desentendimento com um menino da minha turma, que olhou pra mim e me chamou de negrinha. Ele, lógico, branco de olhos claros. Depois disso, não vivi, pelo menos de forma tão explícita e direta, o racismo na escola, mas vivenciei em outros contextos sociais. Acredito que isso se deu, talvez, pelas táticas que adotei para ser aceita nesse ambiente, principalmente a de ser divertida, engraçada, ao mesmo tempo que passei a me colocar como invisível. Havia um limite em minha exposição. Dialogando com Certeau (2014), percebemos que as táticas criadas pelos praticantes dos cotidianos tentam burlar as lógicas operatórias a partir delas e com elas mesmas. Desta forma, os praticantes racializados estão constantemente usando de táticas de sobrevivência em meio a atitudes racistas diretas e/ou indiretas. As práticas cotidianas de ‘sobrevivência’ que adotei durante o período escolar, fizeram com que meu corpo racializado passasse despercebido no decorrer dos anos nesse *espaçotempo*. Então, passei a focar no meu lado divertido, engraçado, piadista, sendo colega de todos, mas sempre me colocando/impondo um limite. Assim me tornei, ou busquei me tornar, uma pessoa neutra, sem cor, sem sexualidade, sem gênero e, ainda assim, relacionando-me socialmente com as demais pessoas naquele *espaçotempo* na posição do ‘sem’ singularidade.

Apesar de não ter sofrido racismo novamente na escola, depois desses dois episódios, eu presenciei vários. Ainda no Salesiano, eu convivia com uma amiga com o fenótipo negro: pele retinta, nariz largo, lábios grossos e cabelos crespos. Nessa época, o destaque na escola eram os estudantes que praticavam esporte. E lá estava ela no vôlei. Excelente jogadora. Inclusive tinha como apelido o nome de uma das principais jogadoras da seleção brasileira na época. A tática utilizada por ela e o fato de ser filha adotiva de uma família com ótimas condições financeiras e pais brancos, não a eximiram de vivenciar experiências racistas em decorrência de suas acentuadas marcas raciais. Isso era mais forte. Testemunhei várias vezes ela passar por situações constrangedoras e humilhantes pelo fato de ser negra e, conseqüentemente, tida como feia. Porque também é assim que a mulher negra era vista naquela escola em vários momentos, como também é vista na sociedade como um todo. As

⁶ Peste Negra foi o nome popular dado a Peste Bubônica, doença que acometeu a Europa no século XIV. O nome popular se referia a um dos sintomas da doença: manchas negras sobre o corpo (fonte: <https://www.infoescola.com/doencas/peste-negra-bubonica/> - Acesso 18/04/2020).

redes de significações atribuíram ao corpo negro, histórica e culturalmente, significados que o desqualificam estética e moralmente, sendo visto como feio, abjeto, desprezível, sujo, inaceitável, indesejável e vários outros adjetivos degradantes (NOGUEIRA, 1998). Era comum e rotineiro os meninos se organizarem ao redor dela e a xingarem durante o recreio, apenas por ela ser negra. Nunca presenciei a mesma cena acontecer com meninos negros. E nem com meninas brancas. Mas era uma forma de diminuí-la duplamente: por ser mulher e negra. O problema era ela existir ali. Talvez, em vários aspectos, os meninos quisessem, a partir de suas experiências, reiterar por meio de seus atos, as posições que lhe cabiam. Se considerarmos a literatura predominante apresentada nas escolas, aquelas que líamos nas atividades de leitura, talvez os meninos entendessem que o lugar de minha amiga, em decorrência de sua pele, era a cozinha de suas casas ou o abuso sexual em suas camas. Grada Kilomba (2019) nos mostra que o sexismo vivenciado por mulheres negras é diferente do sexismo vivenciado por mulheres brancas e utiliza o termo racismo genderizado⁷ para abarcar a questão. Para ela, a opressão racial sentida por mulheres negras é estruturada por uma “percepção racista dos papéis de gênero” (KILOMBA, 2019, p. 99). A construção cultural do mito da mulher negra como disponível ou serviçal, a partir da história escravocrata e do papel da mulher escravizada nesse contexto (DAVIS, 2016), coloca esse corpo como passível de violação e desrespeito.

Nesse sentido, o elemento classe não foi suficiente para garantir a integridade de minha colega naquele *espaçotempo*. E, para uma mulher retinta, realmente não é, porque o tom de sua pele vem antes de qualquer outro signo. Neusa Santos Souza (2019) traz um pouco o movimento de ascensão do negro no Brasil em *Tornar-se Negro* e um dos apontamentos que ela faz é de que mesmo chegando a uma classe social abastada, a mulher negra se vê ainda apontada enquanto inferior, inclusive pelo homem negro, que a aceita enquanto amante, mas não como namorada ou esposa. Neste momento ele se reafirma enquanto homem, um sujeito incluído socialmente à branquitude com uma mulher branca ou de pele clara. Fato que ratifica a afirmação de Davis (2016) de que “o racismo alimenta o sexismo”.

Tanto essa amiga da escola quanto eu havíamos seguido, mesmo que inconscientemente, a ideia do que Souza (2019) chama de ideal do ego, ao definir o branco como referência de beleza, comportamento, moral, inteligência, intelectualidade, ser bem sucedido; e, o que fosse o contrário disso, é errado, inadequado, feio e marginal, reafirmando o mito negro. Mais do que ser o branco, é o que a branquitude representa que faz com que

⁷ Grada Kilomba utiliza o termo a partir do inglês, *gender*, para discutir racismo e sexismo.

mantenhamos um comportamento que nem nosso é de fato. Assim, como ela se tornou uma atleta do vôlei na escola, eu passei a me comportar de uma forma mais ‘agradável’ para que fosse aceita.

Quando pensamos que esse acontecimento se passou numa escola, dialogamos com Soares e Nolasco-Silva (2015) entendendo que esse é um *espaçotempo* de fabricação de identidade e, logo, de diferença, por meio de processos curriculares que legitimam formas de constituir-se ao dizer-nos o que é ser mulher, ser homem, ser homossexual, heterossexual, o que é ser negro, branco. Diferenças que não são respeitadas, mas repreendidas, questionadas, silenciadas, ignoradas e, muitas vezes, violentadas, tal como aconteceu comigo e, principalmente à minha amiga. Apesar da escola ser um *espaçotempo* de tessitura de conhecimentos e significações a cerca dessa estrutura de opressão racial e sexista da diferença, ela não é a única instituição. O próprio *espaçotempo* familiar também fabrica essa diferença por meio da racialização⁸ (SCHUCMAN, 2018; SOUZA, 2019; HORDGE-FREEMAN, 2019). Ao sermos apontadas sempre pela nossa diferença, aprendemos desde pequenas o que nos é permitido ou não, e, como devemos ou não ser vistas. Falarei mais sobre isso no próximo capítulo.

No entanto, a escola reforça os conhecimentos e significações dessa diferença. Exemplo disso, é que durante os anos em que estive ali, nunca houve debates a respeito da diferença, seja ela qual fosse. Apesar de ser um Colégio que vendia uma imagem de acolhimento e de ensino humanizado, ele mantinha as políticas curriculares impostas sem pensar nos currículos tecidos nos cotidianos da escola, nessas tensões que surgem das relações de força. E, nesse caso, nossa subjetividade, minha e dessa minha amiga, não era legítima uma vez que nossos corpos marcados fugiam à norma vigente. Lembro que em todos esse momentos, nunca um(a) professor(a), coordenador(a) ou qualquer outro profissional da instituição se envolveu com a questão ou levou para um debate maior durante as aulas. Nessa época, década de 1990, o que era muito discutido no Salesiano era nosso comportamento envolvendo a iniciação sexual (cis-heterossexual) e o uso de drogas. Inclusive tínhamos uma disciplina chamada ‘Orientação para a Vida’, voltada para questões morais. O assunto sexualidade para além da lógica da saúde reprodutiva, racismo ou gênero nunca foram debatidos. Nem sequer existiam ali. Uma escola da magnitude do Salesiano reforçava a diferença nas relações cotidianas, à medida que determinadas formas de se constituir sujeito eram legitimadas a partir do enfraquecimento e da invisibilidade de outros grupos.

⁸ Processo de atribuir identidade racial ou étnica.

Pensar as dimensões raciais em sua intersecção com gênero, classe e/ou sexualidade ainda é um desafio para o campo da Educação. Dessa maneira, Davis (2016) nos mostra as múltiplas violências desumanizadoras a que foram e são cotidianamente submetidas as mulheres negras. Independente desse cenário, no que me tange, não lembro de ter sofrido algo da magnitude do que minha amiga sofreu. Ao menos, o que sofri não assumiu tamanho impacto. E é aí que entra a questão: nunca sofri porque, na verdade, para a população negra, eu não era tão negra assim. Por outro lado, para os brancos eu não era totalmente negra ou ainda eu era morena jambo (sim, ainda tinha isso), como forma de ‘amenizar’ minha cor e, de certa forma, sexualizar meu corpo. Eu era negra, mas clara, com traços finos, cabelos cacheados não crespos. Eu era a morena no meio de tanta mistura racial originalmente violentada que é o Brasil. Esse questionamento me levou a tomar outros caminhos nesta pesquisa.

Ser divertida não foi a única tática (CERTEAU, 2014) que adotei. Já adulta, fiz graduação, trabalhava, era independente e me arrumava bem. Você vai se encaixando no que é esperado de você e/ou naquilo que você acredita ser esperado de você. Um processo de domesticação, como aponta Lélia Gonzalez (1984), pela qual passa a população negra, fortalecendo o imaginário do mito da democracia racial. Um(a) racializado(a) que silenciou sua identidade e adotou práticas e comportamentos ditos da branquitude.

Preto aqui é bem tratado, tem o mesmo direito que a gente tem. Tanto é que, quando se esforça, ele sobe na vida como qualquer um. Conheço um que é médico; educadíssimo, culto, elegante e com umas feições tão finas... Nem parece preto. [...] Por aí se vê que o barato é domesticar mesmo (GONZALEZ, 1984, p. 226).

Essa domesticação que Gonzalez nos traz é tão sutil que quando você se dá conta, já está seguindo as normas de tolerância, mas perdida de si mesma, numa sensação, na verdade, de aceitação e não aceitação. Em algum momento você passa a se questionar sobre quem de fato você é, quem quer ser e como quer ser vista na sociedade. Esse ‘despertar’ pode vir por meio das mais variadas situações. Para mim, aconteceu quando me dei conta de que não me reconhecia mais ao me olhar no espelho e olhar para as pessoas que trabalhavam comigo. Eu sempre trabalhei em empresas predominantemente femininas, com apenas mulheres. Tive apenas duas experiências de trabalhar em ambientes mistos, em relação ao gênero, e apenas uma em que havia outra pessoa de pele escura, mais retinta. Nas empresas que trabalhei a maior parte da minha vida, havia apenas mulheres, brancas, cisgêneros e heterossexuais. Todas basicamente de cabelos lisos e, em sua maioria, compridos.

Logo após o fim da faculdade, em 2006, eu passei a alisar meu cabelo, seguindo a moda da famosa escova progressiva, e segui assim até 2015. Era muito prático ter o cabelo mais maleável para o meu dia a dia tão corrido. Pelo menos essa foi a fórmula que me foi vendida e eu a comprei sem grandes questionamentos, ainda que o processo de alisamento não fosse simples. Esse quadro ocorreu até o dia que me dei conta de que era mais prático para minha vida profissional ou, usando uma frase famosa: dá mesmo trabalho. Mas dava menos trabalho para minha vida pessoal ou social? O cabelo é um ponto muito forte quando falamos sobre mulheres racializadas, principalmente as que possuem cabelos crespos. A maioria delas enfatiza sempre a questão, sendo o cabelo visto como o corpo e não uma parte dele (HOOKS, 2005). Não foi diferente comigo, como não foi diferente com nenhuma das professoras que entrevistei para a pesquisa. Todas, sem exceção, falaram sobre o que o cabelo representava na vida delas. Falarei mais sobre o assunto no capítulo dois.

Como meu trabalho sempre foi corporativo – sou graduada em jornalismo e fui assessora de imprensa por muitos anos – eu reforçava a ideia de que tinha que estar bem apresentável, bem vestida, com uma imagem esperada para encontrar os clientes da agência. Tentava não ficar abaixo das outras jornalistas nesse quesito. O referencial para preencher as (auto)exigências não passavam pelas marcas da negritude. No entanto, olhava para mim e não me reconhecia mais. Estava cada vez mais distante de quem eu era ou sentia que era. Sabia apenas que eu não era aquela pessoa no momento. Quando tive esse questionamento, parei de alisar o cabelo e o deixei voltar ao natural. Foi ao questionar essa ordem que, durante os dois anos e meio seguintes, fui redescobrimo minha imagem.

Meu processo de subjetivação anda junto a meu processo racial, mas sempre em questionamento. Após uma graduação em Jornalismo, em uma faculdade privada e anos trabalhando como repórter, assessora de imprensa, fotógrafa e, atualmente, analista de mídias sociais de uma escola privada em Vitória, chego à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e encontro mais um novo mundo. Estar na UERJ, primeira universidade pública do país a ter cotas⁹ para negros, foi bastante desafiador assim que iniciei o mestrado, tendo em vista a diversidade de pessoas que ali circulam, estudam, lecionam, oriundas das mais diversas regiões. Como contei anteriormente, nunca havia estado em um ambiente tão diverso. Aqui acho importante tecer alguns apontamentos, pois entendo meu privilégio enquanto o de uma mulher de classe média, que nunca estudou em escola pública e que, apesar de ter sofrido discriminação racial em várias situações, não nasceu em um ambiente onde se destacasse a

⁹ <http://www.uerj.br/a-uerj/a-universidade/sistema-de-cotas/> - Acesso em 08/06/2019.

racialidade – digo aqui, por parte de meus pais. Minha constituição enquanto mulher negra, ainda em processo, em minha diferença, veio de outras partes da família, como já mencionei, assim como de fora dela. Nosso processo de constituição enquanto sujeito está relacionado ao outro. Nós não nos constituímos, mas somos constituídos por quem aponta, demarca, referencia e delimita. No entanto, esse processo se dá em constante movimento. Lia Vainer Schucman (2018) deixa claro que as identidades são relacionais e contingentes, ou seja, “[...] brancos e negros só existem em relação um ao outro, e suas diferenças variam conforme o contexto” (SCHUCMAN, 2018, p.59). Entretanto, entendo a identidade enquanto posicionamento político, mas quando se trata da subjetividade e da singularidade, as diferenças se multiplicam.

Por isso, estar nesse lugar me fez questionar minha própria racialização. Hoje, me entendo como uma pessoa não branca, mas também não negra (ainda) - ao menos naquilo que hegemonicamente se entende como negra -, o que me fez, durante a pesquisa, me aproximar da problematização envolvendo a mestiçagem, ou, quem sabe, o hibridismo (BHABHA, 1998). O híbrido não implica em apaziguamento da diferença racial, mas em constante tensão nos entre-lugares da cultura. Por isso, ao fechar meu tema de pesquisa pensei, num primeiro momento, que não tinha propriedade para falar sobre questões relacionadas à mulher negra, especificamente. Para mim, raça e classe sempre andaram juntas, então, a partir disso, que embasamento eu, oriunda da classe média, de uma família que não discutia o assunto e, automaticamente, negava a questão, teria para falar sobre questões ligadas à negritude? Eu entendia que só quem era morador de favela ou de movimentos sobre a causa negra é que poderia falar sobre.

No entanto, entendi um pouco o porquê deste desconforto após leitura de bell hooks¹⁰ (2019), quando ela relata um episódio acontecido durante um encontro de mulheres negras. Em meio a vários relatos de dor e humilhação por parte das mulheres do grupo, hooks conta como foi a sua vida numa comunidade rural unida, em que sempre ouviu mensagens positivas sobre quem era. Mas sua narrativa foi criticada pelas mulheres negras presentes na reunião, que interpretaram o relato de hooks como não legítimo à causa da mulher negra.

A voz da mulher negra que era considerada “autêntica” era a voz da dor; somente o som da mágoa poderia ser ouvido. Nenhuma narrativa de resistência era compartilhada e respeitada neste espaço. Fui embora me perguntando por que essas mulheres negras apenas se sentiam ligadas umas às outras quando nossas narrativas ecoavam, somente quando contávamos a mesma história de dor compartilhada e

¹⁰ bell hooks é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins. Ela decidiu por escrevê-lo todo em caixa baixa para dar mais enfoque ao conteúdo que escreve, do que a ela mesma.

vitimização. Por que era impossível falar de uma identidade elaborada a partir de um lugar diferente? (HOOKS, 2019, p. 103).

Ao questionar “Por que era impossível falar de uma identidade elaborada a partir de um lugar diferente?”, hooks reforça o problema de enfatizarmos a identidade como única operação que legitima um grupo. A esse questionamento, Michel Foucault a responderia: “A identidade imobiliza o gesto de pensar [...]” (CERTEAU, 2016, p. 118). Para Foucault, ser classificado, categorizado, seja como filósofo, escritor ou pensador, por exemplo, não descrevia tudo o que ele era. Ele não era apenas uma coisa ou outra. Para ele, a identidade como fixadora do ‘ser’ limitava o processo contínuo de constituição do sujeito.

Pensar é passar; é questionar essa ordem, surpreender-se pelo fato de sua presença aí, indagar-se sobre o que tornou possível essa situação, procurar – ao percorrer suas paisagens – os vestígios dos movimentos que a formaram, além de descobrir nessas histórias, supostamente jacentes, o “modo como e até onde seria possível pensar diferentemente” (CERTEAU, 2016, p. 118).

Certeau (2014) mesmo refere-se ao sujeito como um praticante de algo que vai se constituindo na prática, que vai fabricando-se nas práticas. Para ele, a constituição do sujeito dá-se nas singularidades das experiências que se entrecruzam e passam a fazer outros agenciamentos, levando a outras percepções, criando possibilidades de existência e outros modos de se viver. Então, quando hooks (2019) nos apresenta a questão de que as mulheres negras nesta reunião só aceitavam e reconheciam outras mulheres negras a partir das mesmas opressões, ela mostra que esse grupo havia criado uma identidade que determinava o que era uma mulher negra americana, não levando em consideração as experiências singulares e as subjetividades das que não tinham a mesma narrativa. Logo, ao não se identificar totalmente com os relatos que ouviu, há um estranhamento para ela. O mesmo que acontece comigo. Eu, por exemplo, penso que nunca fui parada na rua por policiais por conta do meu tom de pele; nunca me vi seguida por seguranças em loja; nunca fui expulsa ou impedida de entrar em qualquer lugar, mas estou segura que vivi várias experiências racistas. Por isso, sem deixar de revisar minha trajetória, trouxe para a pesquisa a importância de me atentar à singularidade das narrativas das professoras apresentando suas histórias a partir de suas vivências e práticas, assim como seus processos subjetivos raciais, algo que aprofundarei no próximo capítulo.

1.1 Meus caminhos no cotidiano da pesquisa

Entendendo que o disciplinamento dos corpos, além de ter por objetivo o controle (biopoder) e ditar como os sujeitos devem ser ou não, também tenta criar identidade a partir

da padronização e homogeneização desses corpos. No entanto, se existe a identidade, há também a diferença, fabricada a partir dela - a que foge a norma, desvirtua e problematiza. Esse corpo diferente, nesta pesquisa, é o corpo feminino racializado: cinco professoras - quatro negras autodeclaradas e uma ainda em constituição. Mulheres que narraram suas histórias envolvendo dores, descobertas, força, luta e alegria. Não apenas as fotografei e entrevistei. Procurei conversar como se conversa com alguém íntimo, entendendo a importância de uma escuta focada, ouvir e sentir nesse processo de formação coletiva, e como formas outras de perceber o mundo (OLIVEIRA, 2007).

Durante esse processo, tive questionamentos internos que junto às narrativas de minhas interlocutoras, me fizeram procurar respostas em outros *espaçostempos*. Como narrar minha história em relação a minha constituição subjetiva racial se eu, na verdade, não me entendia enquanto negra; ao mesmo tempo em que encontrei algumas professoras com a imagem parecida com a minha e que se identificavam dessa forma? Ao narrar minha perspectiva sobre ser negra ou não, e minhas experiências com o racismo, conto minha história do meu ponto de vista, do meu lugar, entendendo que o que digo, para mim mesma, é um fato ou realidade, que pode ser ou não, sem querer dar certezas ou conclusões sobre minha experiência. Porque, ao narrarmos nossos dilemas cotidianos (PAIS, 2007), nos colocamos a ficcionar, falando sobre o que vivenciamos, não necessariamente o que vivenciamos (CERTEAU, 2014). Como cotidianista, não tenho o intuito de apresentar o que aconteceu com minhas interlocutoras, nem mesmo comigo, mas expor o que nós experienciamos a partir dessas vivências, problematizando, e as implicações em nossas vidas e na prática docente.

Nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos, da qual esta pesquisa se utiliza como aparato teórico-metodológico, entendemos que as narrativas são ferramentas importantes para suscitar percepções sobre as práticas docentes a partir das representações dessa docência.

[...] as narrativas docentes permitem aos professores produzir contornos e sentidos ao vivido, direcionando suas experiências a partir de suas compreensões sobre que aspectos, experiências e versões desse vivido são relevantes para pensar suas práticas, a docência, as escolas e os currículos (GARCIA; EMILÍAO, 2018, p. 333).

Por isso, junto a minha própria narrativa e a das minhas entrevistadas, entendi que eu precisava me aprofundar ainda mais nas produções epistemológicas sobre a questão negra e, principalmente, sobre a mestiçagem no Brasil, e para isto matriculei-me na disciplina 'Raça, Gênero e Sexualidades: abordagens interseccionais e perspectivas Sul-Sul', ministrada pela Prof^a. Dr^a. Fátima Lima, no Mestrado em Relações Étnico-Raciais, no CEFET/RJ. Que experiência! No primeiro dia segui para o quinto andar, onde era a sala de aula, e no caminho

já percebi algo diferente. As pessoas com quem esbarrava chamavam-me a atenção e eu não entendia o porquê. Ao entrar em sala, havia poucos(as) estudantes. Na medida em que eles começaram a chegar, foi me despertando, num primeiro momento, uma sensação de estranheza. A turma era basicamente de pessoas que se autodeclaravam negras, com tons de pele variados, cabelos cacheados e crespos, em sua maioria de regiões periféricas da região metropolitana do Rio de Janeiro. Havia pouquíssimas pessoas brancas.

Figura 3: Turma da disciplina de Raça, Gênero e Sexualidades: abordagens interseccionais e perspectivas Sul-Sul, com a Prof.^a Dr.^a Fátima Lima, no mestrado de Relações Étnico-Raciais do CEFET, RJ.



Fonte: A Autora

Lembro-me de passar a aula inteira impactada com aquilo. Na minha vida, eu nunca havia estado numa sala de aula com aquela composição. Era algo estranho, surpreendente e, ao mesmo tempo, muito novo. Era uma mistura de encantamento e receio. Não me via pertencente àquele espaço e sentia, ao mesmo tempo, que era o meu lugar. Sensações contraditórias e complementares. Saí de lá muito impactada com a experiência. Depois entendi o porquê: percebi de forma mais contundente que, para algumas pessoas, ser negro(a) não se limita a cor da pele ou ao fenótipo negroide, ainda que esses marcadores sejam importantes para definição de laços de identificação e experiências raciais. Tem a ver com identidade política, envolve cultura, posicionamento, ancestralidade, origem, ainda que as

sequelas do racismo tenham esses marcadores como princípio de sua operatividade/operacionalidade. Muitos estudantes eram participantes de grupos de direitos humanos, organizações não governamentais relacionadas ao movimento negro e de periferia. Parecia que todos falavam a mesma língua e eu pensava mais uma vez: o que estou fazendo aqui? Não tenho nada a acrescentar frente a tantas experiências marcantes.

Entendi minha presença ali como uma oportunidade de ouvir, (me)entender e (me)aprender para além do já sabido (ANDRADE; CALDAS; ALVES, 2019), algo que a vida e os livros não deram conta. Como falei, não sou originária de bairro popular, de periferia ou de favela e nem de uma família que discute ou tenha sofrido as desigualdades econômicas influenciadas pelas questões raciais. Talvez, nossas marcas fenotípicas interseccionadas com o nosso poder financeiro e escolaridade tornaram as dimensões do racismo mais sutis ou mais naturalizadas entre nós. Mesmo entendendo que sofri racismo em vários momentos, nada se compara às narrativas que ouvi nessa disciplina durante três meses.

Estar nessa disciplina, durante o processo de pesquisa, ajudou-me a apurar os sentidos e entender que meu objetivo não era confirmar e/ou descobrir algo; mas, construir sentidos e outras formas possíveis de existência e de pensamento. Quando me dei a chance de estar em uma sala de aula tão diferente do que eu já havia experienciado, me dei a abertura de ouvir, libertando-me de entendimentos preestabelecidos, naturalizados na maioria das vezes, e permitindo-me ir além do já sabido e “ir sempre adiante” (ANDRADE; CALDAS; ALVES, 2019, p.26).

Nesse cotidiano de descobertas, aprendizagens, quebra de paradigmas e produção de novos sentidos, sentir esse misto de sensações foi algo muito importante. Minha principal questão tornou-se: o que faz com que o sujeito se reconheça negra(o)? Para tentar encontrar pistas que me fizessem conseguir responder essa pergunta, matriculei-me em outra disciplina, no mesmo período da disciplina do CEFET, na Pós-Graduação em Psicologia, na própria UERJ, sobre processos de subjetivação e racialização. Entre muitas trocas potentes, com estudantes da Psicologia, da História e da Educação, sobre a coordenação da Prof.^a Dr.^a Amana Mattos, um dia, comentando sobre minha pesquisa durante a aula, ela e os(as) demais estudantes me fizeram a seguinte pergunta: “Qual foi seu critério para a escolha das professoras negras para a pesquisa?” À princípio, eu pensei logo em mulheres retintas, com a pele bem escura, que é a imagem culturalmente aprendida - respondi. Quando pensamos em pessoas negras, remetemo-nos diretamente ao tom da pele e ao fenótipo. Ao responder percebi que em mim mesma existia uma imagem já formada, preconcebida de um estereótipo do que era uma pessoa negra. Foi automático! Possivelmente, uma mistura dos significados

atribuídos ao corpo negro culturalmente, suas marcas, ao longo da história (NOGUEIRA, 1998; SOUZA, 2019; NOGUEIRA, 2006) com uma cegueira epistemológica (OLIVEIRA, 2007), conseqüente de uma cultura em que aprendemos a ser parciais em nossas observações e “experiências singulares”.

Dentro da metáfora da tessitura do conhecimento em rede, podemos expressar o que aqui queremos desenvolver nos seguintes termos. Se nos mantemos excessivamente ligados a premissas predefinidas a respeito do que pretendemos pesquisar, em função daquilo que acreditamos já saber, criamos, em nossas redes, “nós cegos”, que subtraem dela algo de sua maleabilidade e, portanto, da possibilidade de entrada e articulação de novos fios de saberes ao anteriormente sabido (OLIVEIRA, 2003, p. 43).

Esse “nó cego” já havia me prendido no fim da graduação, em 2006, quando escrevi minha monografia sobre gênero. O tema ‘A representação da mulher na Revista NOVA’ tinha um ineditismo à época, principalmente naquela faculdade, pela discussão a cerca da objetificação do corpo feminino a partir da análise de um periódico voltado para esse público. As edições eram mensais e, durante seis meses, analisei capas e conteúdos. No entanto, olhando para essa pesquisa hoje, vejo nitidamente esse “nó cego”: das seis edições, apenas uma tinha na capa uma mulher negra, a jornalista Glória Maria, e, em nenhum momento, eu me atentei para a questão racial. Mesmo que na época ainda não houvesse discussões sobre interseccionalidade como hoje, fui generalista e focada apenas no que queria ver, sem o mergulho tanto enfatizado por Nilda Alves.

Voltando a esta pesquisa, também foi esse “nó cego” que me prendia ao que já estava definido em minha mente como é a imagem de uma mulher negra, que quase me levou a seguir com minha pesquisa de forma classificatória, estereotipada, reforçando preconceitos e modelos pré-estabelecidos, aquilo que Oracy Nogueira (2006) nomeou como preconceito racial de marca¹¹. Apresento aqui minha história a partir de minhas experiências com racialização e o racismo, tecendo com as narrativas que trarei de minhas interlocutoras mais adiante e nos próximos capítulos.

1.2 Procedimentos metodológicos

Fui estimulada pela minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Maria da Conceição Soares, a trazer a interseccionalidade entre as categorias gênero, raça e docência, como parte da pesquisa dela

¹¹ Oracy Nogueira traz a ideia de que no Brasil há o preconceito racial de marca, em que a pessoa é identificada como negra por conta do fenótipo. Já nos Estados Unidos, há o preconceito racial de origem, em que a identidade negra tem origem biológica.

intitulada *Professoras em devir: fabulações imagéticas de si, problematizações do feminino e implicações para a docência*. Pesquisa essa que dá continuidade às pesquisas que o Grupo Currículo, Narrativas Audiovisuais e Diferença – CUNADI¹² -, orientado por ela e do qual faço parte, têm desenvolvido desde 2005, na interface entre narrativas audiovisuais, currículos, formação docente e diferença. O objetivo principal da sua pesquisa é problematizar questões que envolvem a imagem padronizada e estereotipada do que é ser uma professora, pela sua condição de mulher e docente; e, as implicações na própria docência e além dela, por meio de ensaios fotográficos e videográficos em estúdio, como *espaçotempo* de fabulações.

Em nosso grupo de pesquisa, fazemos uso das audiovisualidades como dispositivo de pesquisa-intervenção, entendendo-as como práticas de criação, fabulação e invenção de si (KASTRUP, 2007). Criação, não no sentido de criatividade, mas como espaço de problematização e para pensarmos as implicações e, conseqüentemente, soluções, como processo de aprendizagem para além do já sabido. Dialogando com Conceição Soares (2016), como praticantes do cotidiano (CERTEAU, 2014), fazemos uso das audiovisualidades para criar narrativas outras na pesquisa acadêmica.

O audiovisual como dispositivo para a pesquisa-intervenção nos/com os cotidianos das redes educativas opera como um produtor/disparador/desencadeador de sentimentos, sensações, significações e experiências estéticas partilháveis que, problematizados em rodas de conversas e/ou no entrelaçamento com diferentes redes de saberes-fazer, tanto nos espaços-tempos da recepção como da produção, impulsiona a problematização e a negociação de sentidos em relação ao que nos toca, ao que nos afeta, ao que nos agencia, ao que nos constitui. Praticar as audiovisualidades em contextos escolares possibilita questionar modelizações e engendrar outros modos de conhecer e de se constituir, para além daqueles hegemonicamente fixados conforme os interesses do capital, dos mercados e do biopoder (SOARES, 2016, p. 92).

No caso desta pesquisa, usei a fotografia como dispositivo de pesquisa-intervenção e narrativa complementar à narrativa verbal, para apresentar, discutir e problematizar junto às minhas interlocutoras como o corpo feminino negro/racializado se constitui, é constituído, marcado, vigiado, controlado, dentro-fora da escola, problematizando as interseccionalidades envolvendo raça, gênero e docência. Em um estúdio fotográfico, criamos um *espaçotempo* de representações, autoapresentações e fabulações de si, questionando, por meio das imagens produzidas durante os ensaios fotográficos, o que é discutido como relativo ao feminino com e para além da docência e produzindo novas/outras imagens. Corpo é imagem e o protagonista desta pesquisa.

¹² Grupo de Pesquisa CNPq Currículos, Narrativas audiovisuais e Diferença.

As pesquisas nos/dos/com os cotidianos se utilizam de imagens como narrativas complementares à escrita, quando essas por si só não dão conta da complexidade do cotidiano nos mais variados *espaçotempos* (OLIVEIRA, 2007). No entanto, utilizo aqui as imagens como disparador de problematizações, compondo e impulsionando outras linguagens. Tanto a narrativa verbal quanto a imagética funcionam não como representação do real, mas sim como criação ou fabulação sobre o real. São interpretações da realidade. Da mesma forma que ao narrar, o mais importante não é o fato mas o que é dito sobre o fato (CERTEAU, 2014), a fotografia funciona nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos não como dispositivo de captura do momento real, a imagem ali estática, mas como possibilidade das diversas interpretações possíveis da imagem criada daquele momento. Soares (2010), em diálogo com Certeau (2014), nos aponta a importância dos usos da fotografia nas pesquisas “como potência para a produção de *teoriaspráticas* que visem à compreensão e a invenção do vivido” (SOARES, 2010, p. 70).

A proposta inicial era fazermos três encontros com minhas interlocutoras: o primeiro, para apresentarmos a pesquisa a elas e elas já apontarem algumas questões pessoais; o segundo, a entrevista oficial e o ensaio fotográfico; e o terceiro, um encontro com todas para mostrarmos as fotos e criarmos um *espaçotempo* de discussão e compartilhamento de ideias sobre as imagens. No decorrer da pesquisa, percebi que não seria possível fazer as três etapas com todas, uma vez que a maioria trabalha, estuda e uma tem filhos. Então, adaptei de acordo com o tempo de cada uma, focando apenas numa conversa preliminar, por telefone ou presencial, em que expliquei a pesquisa, e o dia do encontro no estúdio para a entrevista e as fotos. A entrevista no estúdio era importante, pois foi gravada em vídeo para posterior produção de um documentário, um dos materiais resultantes da pesquisa guarda-chuva de minha orientadora.

A partir da explicação sobre a pesquisa em conversas preliminares, que se deram via celular por meio de mensagem de texto, solicitei a cada uma que levassem para o ensaio fotográfico objetos pessoais, roupas e acessórios que quisessem, a partir do que passam e sentem: como elas se veem, como gostariam de ser vistas, como as pessoas as veem, como também elas se autoapresentam e se autorrepresentam a partir (e apesar) de e com as situações que vivenciam e/ou inventam¹³. Na permanente invenção de si, do grupo e do mundo.

A imagem que fazemos de nós mesmos é relacional, a partir do olhar do outro sobre nós, uma “verdade constituída” (GONÇALVES; HEAD, 2009, p. 21) de grupos hegemônicos.

¹³ Inventam no sentido que criam, produzem, contam.

Quando pensamos na imagem da população negra, por exemplo, o preconceito de marca (NOGUEIRA, 2006) nos leva a uma imagem pré-concebida do que seja um negro, um rosto (DELEUZE; GUATTARI, 2012), com o fenótipo significado de maneira desqualificada, menor e inferior. No entanto, entendemos o ensaio fotográfico nesta pesquisa como espaço de fabulação, não apresentando nem o real ou o fictício, mas potencializando outras maneiras possíveis de ser e estar dos sujeitos, no caso, das professoras, dentro da ideia de *devir-imagético*, desenvolvida por Marco Antonio Gonçalves & Scott Head.

Assim, a conceituação de *devir-imagético* problematiza conceitos-chave do pensamento sociológico clássico como o individual e o coletivo, o sujeito e a cultura ao abrir espaço para a individualidade ou imaginação pessoal criativa que passa a formular uma fabulação de si como forma de auto-representação (sic). O indivíduo, a partir de sua potência de individuação enquanto manifestação criativa e através de sua interpretação pessoal, pode se auto-representar (sic) como pertencente a um mundo cultural que se constitui no momento mesmo de sua apresentação (GONÇALVES; HEAD, 2009, p. 25/26).

Essa potência de individuação no momento de se autoapresentar fez com que as professoras sentissem-se livres para fabular, ficcionar, problematizando a imagem que fazem delas, a imagem que elas entendem ter, o que são e o que querem ser. Durante o ensaio, cada uma levou objetos variados para compor as fotos: roupas, brinquedo, peruca, livro, fantasia de carnaval, espelho, computador. As escolhas foram pessoais e uma peça foi adquirida pela pesquisa.

1.3 Os encontros com as professoras

Depois de compreender que minha escolha sobre os sujeitos da pesquisa, as professoras, não deveria se basear na minha concepção do que era uma mulher negra – tom de pele, fenótipo -, mas na autodefinição delas, com ajuda de colegas do grupo de pesquisa e de outros grupos do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPED-UERJ), cheguei a cinco professoras. Optei por nomeá-las apenas com o primeiro nome de cada uma, pois, por mais que estejam aqui em foto, acredito ser possível resguardar um pouco suas privacidades.

Cátia, 50 anos, foi minha primeira entrevistada. Ela é pedagoga e historiadora, professora de uma escola municipal no Centro do Rio de Janeiro, amiga de trabalho de uma colega do meu grupo de pesquisa, quem se prontificou a convidá-la.

Minha segunda interlocutora, Viviane, 32 anos, graduada em Letras/Português, doutoranda em linguística, traz uma força em sua imagem. Ela foi convidada por uma amiga minha do Proped, a Michelle. Professora de língua portuguesa e espanhola em duas instituições públicas de ensino, uma federal e uma estadual de Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense, ela contou com entusiasmo como a docência tem um grande significado em sua vida. *Eu sempre quis ser professora, já fazia parte das minhas brincadeiras todas de criança, na minha infância.*

Paloma, 26 anos, é pedagoga, professora de produção textual, e chegou um pouco nervosa, mas empolgada ao estúdio. Ela foi indicada por uma colega de meu grupo de pesquisa, Isabela. Entrei em contato com Paloma por telefone para explicar sobre a pesquisa e convidá-la. Ela logo aceitou. Disse que havia comentado com Isabela o quanto o tema da pesquisa era importante, pois ela vivia muitas situações de preconceito relacionadas à imagem dela na escola, seu ambiente de trabalho.

Cristiane tem 44 anos, é graduada em Matemática, mestre em Educação e professora de informática educativa em um colégio federal. Ela traz consigo a alegria e a força da mulher negra. Ela também foi indicada pela querida Michelle.

Mariana, 37 anos, minha quinta e última entrevistada, é pedagoga, doutora em Educação, professora de um instituto de ensino público para deficientes visuais, em um bairro da zona sul do Rio de Janeiro. Ela também foi indicada pela Michelle. Sua força vem da militância feminista e negra, como ela mesma diz. De pele clara e cabelos cacheados, ela tem seu engajamento sobre questões que rodeiam seu próprio cotidiano, principalmente a cerca da saúde mental e da hipersexualização do corpo da mulher negra.

Figura 4: Cátia



Figura 5: Viviane



Figura 6: Paloma



Figura 7: Cristiane



Figura 8: Mariana



2 CORPOS, RAÇA E GÊNERO: PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO A PARTIR DAS REDES DE CONHECIMENTOS E SIGNIFICAÇÕES DOS CORPOS FEMININOS RACIALIZADOS

*Eu sou um corpo, um ser, um corpo só
Tem cor, tem corte
E a história do meu lugar
Eu sou a minha própria embarcação
A minha própria sorte...*

Um corpo no mundo, Luedji Luna

Como esbocei no capítulo anterior, os corpos são os protagonistas desta pesquisa. É a partir das redes de conhecimentos e significações tecidas e atribuídas a eles, e com eles, que pretendo discutir neste capítulo, a constituição identitária e subjetiva racial das mulheres negras/racializadas que participaram desta pesquisa. Para isso, busquei compreender de que forma as lógicas operatórias (CERTEAU, 2014) identificam e classificam os corpos racializados, determinando seu lugar social, a importância das nuances na paleta hierárquica de pigmentações desses corpos e os fenótipos nessa classificação.

Isildinha Baptista Nogueira (1998), em sua tese *Significações do Corpo Negro*, nos traz um panorama acerca da construção dos significados atribuídos ao corpo negro a partir de uma ideologia cultural, partindo da ideia de que a representação social do corpo explica a estrutura de uma sociedade. As representações estariam culturalmente ligadas a uma lógica - o que seriam as lógicas operatórias, se pensarmos junto com Certeau (2014) - que determina o modo de se viver. Quando os sistemas de representações hegemônicos estão estabelecidos, apreendidos, também estão estabelecidas semelhanças necessárias à vida no coletivo. Esse entendimento é codificado e atua nas classificações.

A análise da representação social do corpo possibilita entender a estrutura de uma sociedade. A sociedade privilegia um dado número de características e atributos que deve ter o homem, sejam morais, intelectuais ou físicas; esses atributos são, basicamente, os mesmos para toda a sociedade, embora possam se nuançar para diferentes grupos, classes ou categorias que fazem parte da sociedade (NOGUEIRA, 1998, p. 45).

Dessa forma, Nogueira (1998) explica que a imagem que o negro tem na sociedade está relacionada à representação do seu corpo cultural e historicamente construída, “na rede de unidade significativa que constitui a cultura como estrutura significante” (NOGUEIRA, 1998, p. 46). Os significados dados ao corpo negro são construções culturais, a partir da forma

como ele foi classificado ainda durante a escravidão Ocidental, como abjeto, coisa, mercadoria, ‘não persona’, não havendo portanto nenhuma construção relacional de semelhança com o corpo branco dos senhores. Situação problemática, uma vez que segundo Nogueira (1998), “antes de ser indivíduo, o homem é um ser entre semelhantes, que se relaciona com os outros, enquanto seres iguais, antes de se referir a si mesmo” (NOGUEIRA 1998, p. 35). Se me veem e eu me vejo como mercadoria, como posso me sentir semelhante ao outro que é considerado humano? Ela explica que a instituição escravidão construiu um imaginário do que era um corpo negro que não pertencia ao corpo social, sendo depois de ‘livre’ marginalizado.

Nilma Lino Gomes (2002) também enfatizou que a forma perversa como o corpo negro foi tratado durante o período escravista, orientou a maneira como ele continuou a ser visto após a abolição no Ocidente. Voltando a Nogueira (1998), essa imagem ficou inclusive entre os próprios negros, que ao olharem para o próprio grupo, reafirmavam a imagem do corpo mercadoria e passaram a ver o branco como ideal de corpo social, o que seria o "Ideal do Ego Branco", como nos falou Souza (2019). Isso afetou inclusive sua inserção na sociedade pós-escravocrata, ao perceber que seu corpo o interditava pra uma nova vida em sociedade, pois “está além do conjunto dos valores nos quais os indivíduos se reconhecem” (NOGUEIRA, 1998, p. 46). Vale ressaltar que ao dizer que os negros, ao olharem entre si, assimilavam o que era imposto sobre eles, não significa que não havia resistência, mas em grupo. Sueli Carneiro (2005) nos aponta que é no âmbito da coletividade que o negro é visto como não civilizado e todas as demais classificações atribuídas a ele. Por isso, a partir da República a inserção do negro na sociedade da época precisou ser individualizada, desracializando, recusando e camuflando a identidade racial. Apenas desassociando-se das marcas simbólicas da negritude é que se daria a inclusão social de negros e negras. Sabemos, no entanto, que não foi bem assim o que aconteceu.

Ao pensar nessas marcas simbólicas da negritude, trago José Carlos Rodrigues (1983) em diálogo com Nogueira (1998), apontando que a sociedade é formada por um sistema de significações tendo o corpo como sistema simbólico. Ele explica que culturalmente há uma necessidade de se produzir o negativo para legitimar o que seria considerado positivo, desejável ou, trazendo para aquilo que tratamos aqui, a identidade¹⁴ e a diferença, na

¹⁴ Aqui, utilizo o termo identidade como referência ao hegemônico, ao padrão estabelecido culturalmente e historicamente de moralidade, civilidade, intelecto. Não como identidade racial, como abordarei no decorrer do capítulo.

perspectiva deleuziana. Desta forma, atribuiu-se uma rede de conhecimentos e significações sobre o corpo negro, distintas e opostas ao corpo branco, acerca dos valores sociais e morais.

Trago para a discussão Michel Foucault, para quem o corpo também é resultado de um processo cultural, social e histórico. No entanto, mais do que a potência desse corpo, o teórico volta suas análises acerca do poder exercido sobre ele, sobre as forças que o fabricam, já que o poder, mais do que reprimir, produz (FOUCAULT, 1979). Completando o que Nogueira (1998) e Rodrigues (1983) trouxeram, segundo Foucault (2002; 1979), essas redes de conhecimentos e significações seriam os saberes-poderes produzidos a partir do controle desse corpo, extrínsecos a ele. E sabemos que o controle exercido sobre os corpos negros foi à base de violência física, sexual e simbólica, assim como foi à base dos discursos sobre eles. Esses atos teceram a maneira como os corpos negros foram culturalmente construídos e classificados pela estrutura social institucionalizada, branca, tendo o biopoder como práticas e discursos que organizam e classificam esses corpos. Se o poder está na ordem do discurso, como nos traz Foucault (2008), é o discurso que determina o que significa ter um corpo negro, ao ser categorizado como um corpo marcado pela aparência, pelo fenótipo e, a partir disso, classificado e ordenado como inferior, indesejável, abjeto, feio e perigoso. Segundo Carneiro (2005), dialogando com Foucault (1979), é a partir do racismo enquanto dispositivo de poder que se dá o disciplinamento dos corpos negros, praticado por meio do discurso que classifica a partir do tom de pele, do fenótipo, a marca no corpo da pessoa negra (NOGUEIRA, 2006; SCHUCMAN, 2018).

Assim, no corpo estão inscritos significados racializantes: ele está imerso em um campo de significados construído por uma ideologia racista. Portanto, ao ser percebido socialmente, esse corpo emerge do campo ideológico marcado, investido e fabricado por significados inscritos na sua própria corporeidade (SCHUCMAN, 2018, p. 87).

Dessa forma, entendo que os significados atribuídos aos corpos negros partem de uma lógica discursiva construída culturalmente durante a história e fortemente atravessados pelos dispositivos dos poderes e interesses econômicos e políticos, a partir de uma falsa representação do corpo hegemônico como semelhante e pertencente a um grupo. A partir disso, discutirei como essas lógicas operam na família, na vida social e nos *espaçotempos* das escolas/universidades de minhas interlocutoras.

2.2 Racismo generificado

Se aos corpos negros são atribuídos significados que o diminuem e estereotipam, ao falarmos dos corpos femininos negros, entramos em especificidades que envolvem a tessitura de conhecimentos e significações sobre raça e gênero, interseccionados, também a partir do controle de seus corpos na história, desde a escravidão. Para Certeau (2012), cultura pode ser pensada como uma rede de práticas produtoras de significações, portanto, as práticas cotidianas. Nos diferentes *espaçostempos* vão se constituindo e modificando os processos de significação e os conhecimentos que vão sendo criados para/com esses corpos nas múltiplas contingências sociais, econômicas e políticas, ou melhor, no contexto das relações de poder forjadas com essas contingências.

Em *Mulher, Raça e Classe*, Angela Davis (2016) nos apresenta um panorama historiográfico sobre a mulher negra americana nos períodos escravocrata e pós, assim como o controle exercido sobre seus corpos. Davis nos conta que as escravizadas viviam em situação de vulnerabilidade, comparada aos homens negros escravizados, quando se tratava de algumas práticas cotidianas que permanentemente as ameaçavam. Além dos açoitamentos e mutilações, a mulher negra ainda era vítima de violência sexual, e o estupro nunca esteve ligado ao sexo e, sim, ao domínio, controle e poder sobre elas, sobre seus corpos. Apesar de tratarem as mulheres negras da mesma maneira que os homens negros no trabalho escravo, era por meio do estupro que os senhores e feitores mostravam seu domínio e o lugar delas enquanto mulheres, fracas e passivas. No entanto, vale destacar que durante muito tempo a história também romantizou o estupro de mulheres negras escravizadas como relações sexuais consentidas entre elas e seus senhores, resultando na miscigenação. O fato já foi retratado diversas vezes nas telenovelas brasileiras, em que o senhor supostamente se apaixona por uma negra escravizada.

Por isso, Davis (2016) traz essa discussão, pontuando que não havia base “para afeto e amor”: “Era enquanto opressores – ou, no caso dos que não possuíam escravos, enquanto agentes de dominação – que os homens brancos se aproximavam do corpo delas” (DAVIS, 2016, p.38). No entanto, havia resistência da mulher negra em relação à escravidão. Segundo Angela Davis

Se mulheres negras sustentavam o terrível fardo da igualdade em meio à opressão, se gozavam de igualdade com seus companheiros no ambiente doméstico, por outro lado elas também afirmavam sua igualdade de modo combativo, desafiando a desumana instituição da escravidão. Resistiam ao assédio sexual dos homens brancos, defendiam a família e participavam de paralisações e rebeliões. [...] Dos numerosos registros sobre a repressão violenta que os feitores infringiam às mulheres, deve-se inferir que aquela que aceitava passivamente sua sina de escrava era a exceção, não a regra (DAVIS, 2016, p.31).

Ao entendermos que corpo é *locus* de produção e de expressão das dimensões culturais da raça e do sexo (CAETANO, 2016), o corpo negro, nesse contexto, é o que afronta, resiste e mostra força, e por isso, deve ser interdito. Essa violência se perpetuou após a escravidão no âmbito social, racial e sexual. Por isso, Davis (2016) diz que “o racismo alimenta o sexismo”, mostrando-nos que a mulher negra encontra-se na base da hierarquia social. Inclusive que se ela se movimenta, toda a estrutura social se movimenta também. E a sociedade patriarcal tem consciência disso, inclusive as mulheres brancas.

Os movimentos de mulheres pela luta contra o sexismo – seja no direito ao voto ou ao trabalho - sempre focaram em questões que atravessavam a vida de mulheres brancas, de classe média, apesar de aparentarem se entender enquanto um grupo homogêneo, seguindo uma visão eurocêntrica e universal sobre suas necessidades. Os movimentos feministas¹⁵, em suas etapas iniciais e universalizadas, praticamente não reconheceram as diferenças, as desigualdades e especificidades das opressões sofridas por todas as mulheres dentro do grupo, ignorando outras formas de opressão, violência, estigmatização e controle dos corpos para além do sexismo, fortalecendo o silenciamento e apagamento de outras mulheres na história (CARNEIRO, 2003) e da história dessas outras mulheres (KILOMBA, 2019). Os distintos atravessamentos sobre as questões das mulheres são de longa data. Em relação à realidade das mulheres ocidentais, durante o período escravocrata, a mulher negra escravizada trabalhava na lavoura exercendo as mesmas funções que o homem negro escravizado; a mulher branca da classe média lutava para ‘fugir’ dos papéis de mãe e esposa, em busca do direito ao voto e ao trabalho; e as mulheres brancas da área rural saíram do trabalho de economia doméstica para o trabalho nas fábricas (DAVIS, 2016; FEDERICI, 2017).

Lélia Gonzalez (1985), dialogando com Hasenbalg (1982), destaca que o Brasil invisibiliza a população negra de seu próprio registro, ao referir-se ao fato do movimento feminista dos anos 1960/70 discutir questões relativas às mulheres também de forma homogênea, como se todas vivessem realidades iguais, ignorando questões específicas das mulheres negras, por exemplo. No entanto, paralelo ao movimento de mulheres brancas de classe média, as mulheres negras no Brasil também se organizaram em prol de debater suas questões no Movimento Negro - organizado por pessoas negras de classe média - e, principalmente, no Movimento de Favelas - “a partir do subproletariado urbano em associações de moradores” (GONZALEZ, 1985, p. 7).

¹⁵ Uso plural aqui, pois houve vários movimentos.

Gonzalez (1985) inclusive conta que, no Brasil, as mulheres negras já se reuniam muito antes do movimento de mulheres brancas de classe média para discutir o racismo e o sexismo - que elas inclusive sofriam dos próprios homens negros. Davis (2016) também mostra que, mesmo sobre racismo violento, as mulheres negras americanas se organizavam em discussões sobre sua condição e resistência, desde o período da escravidão. Davis (2016) reforça a existência de associações de mulheres negras como resistência e luta contra o racismo institucionalizado no pós-abolição. Foi em reação à desenfreada onda de linchamentos e ao abuso sexual indiscriminado de mulheres negras, que as primeiras associações de mulheres negras foram estabelecidas (DAVIS, 2016, p.134).

As líderes dessas agremiações eram mulheres negras de classe média. O que as unia ao restante das mulheres negras era a luta contra o racismo. O que fica claro é que enquanto as mulheres brancas lutavam contra o sexismo, as mulheres negras lutavam, também, contra o racismo e, as mais empobrecidas, pela própria subsistência e a de seus filhos e filhas. Essa situação me faz pensar o quanto é equivocada, se consideramos a luta negra, a afirmação de que as mulheres ingressaram no mundo do trabalho a partir da década de 1960. Essa afirmação denuncia a desumanidade prescrita da mulher negra, enquanto retroalimenta as consequências decorrentes do apagamento de seus corpos na História da sociedade brasileira.

As discussões em torno das imbricações entre público e privado, as reivindicações para a entrada e equivalência no mercado de trabalho, a liberação sexual têm sido pautas de relevância para os debates sobre os direitos das mulheres. Porém, historicamente, a necessária liberação do âmbito doméstico, não considerou as mulheres que então passaram a ocupar este espaço de cuidado das crianças e do lar, tampouco considerava àquelas mulheres que não tinham marido, ou filhos/as ou mesmo lar, também excluía, e, por conseguinte, oprimia as mulheres que não eram brancas ou eram brancas e pobres. Nesse sentido, o discurso feminista que se queria universal, era, de fato, localizado e direcionado para uma parcela seleta de mulheres (GOULART; CAETANO, 2016, p. 168-169).

bell hooks (2015) também traz a questão ao criticar o movimento feminista americano pela exclusão e pelo silenciamento desse grupo de mulheres na luta. Voltando à realidade do Brasil, Gonzalez (1984) destaca as opressões e consequências violentas às quais as mulheres negras ficaram, e estão sujeitas, na sociedade pelo seu gênero, sua classe e sua racialidade.

O lugar em que nos situamos determinará nossa interpretação sobre o duplo fenômeno do racismo e do sexismo. Para nós o racismo se constitui como a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira. Nesse sentido, veremos que sua articulação com o sexismo produz efeitos violentos sobre a mulher negra em particular (GONZALEZ, 1984, p. 224).

Além dos efeitos violentos – sejam físicos, emocionais, psicológicos e estruturais, entre outros – também é intelectual. Se as mulheres brancas foram apagadas e/ou silenciadas

na história, as mulheres negras nem existiram. A mulher praticamente não ocupava os espaços de produção do conhecimento e, mesmo quando seu grupo era analisado, partia de uma visão hegemonicamente masculina e branca, sendo o objeto de estudo: o outro.

Essas distintas realidades levaram a interesses e consequências também distintas a cada grupo de mulheres, restando às mulheres negras a posição de subserviência e inferioridade. As questões que acometiam as mulheres brancas eram vistas como questões do feminino, do lugar da mulher, e reforçadas pela sociedade patriarcal: mãe e esposa. O que divergia das opressões vividas pelas mulheres negras, já que essas trabalharam desde sempre. Dessa forma, nenhum significado atribuído ao feminino era direcionado a elas. O processo de coisificação dos escravizados (GOMES, 2002) atingia em cheio a imagem do corpo da mulher negra. Um momento marcante que exemplifica isso ocorreu em 1850, durante a primeira Convenção Nacional Pelos Direitos das Mulheres, com a emblemática presença de Sojourner Truth – mulher negra americana, ex-escravizada – que se posicionou em relação às contestações masculinas sobre a imagem da mulher universalizada, homogeneizada, como sexo frágil, ao questionar: “Eu não sou uma mulher?”.

[...] “Aquele homem ali diz que é preciso ajudar as mulheres a subir numa carruagem, é preciso carregar elas quando atravessam um lamaçal e elas devem ocupar sempre os melhores lugares. Nunca ninguém me ajuda a subir numa carruagem, a passar por cima da lama ou me cede o melhor lugar! Eu não sou uma mulher? Olhem para mim! Olhem para meu braço! Eu capinei, eu plantei, juntei palha nos celeiros e homem nenhum conseguiu me superar!” (RIBEIRO, 2017, p. 20).

A participação e os questionamentos de Sojourner não incomodaram só os homens presentes na Convenção, mas também as mulheres brancas que, inclusive, tentaram impedi-la de falar em outros momentos. Isso mostra que, em muitos momentos da história, a mulher negra não só era invisibilizada, como não era reconhecida enquanto mulher, sendo coisificada. Aqui, dialogando com Butler (2003), não há uma identificação, por parte das mulheres brancas, de uma performatividade feminina atribuída a elas em relação às mulheres negras. Carneiro (2003) amplifica a discussão ao nos lembrar do mito da fragilidade feminina questionando, como Sojourner, sobre qual mulher a sociedade patriarcal está falando, destacando que mulheres negras nunca foram tratadas como frágeis: “Fazemos parte de um contingente de mulheres com identidade de objeto” (CARNEIRO, 2003, p. 1). Carneiro (2003) também faz duras críticas ao movimento feminista branco e entende que se o movimento existe para libertar as mulheres, deve, então, enfrentar as diversas formas de opressão.

A partir desse ponto de vista, é possível afirmar que um feminismo negro, construído no contexto de sociedades multirraciais, pluriculturais e racistas – como são as sociedades latino-americanas – tem como principal eixo articulador o racismo e seu impacto sobre as relações de gênero, uma vez que ele determina a própria hierarquia de gênero em nossas sociedades (CARNEIRO, 2003, p. 2).

Por isso, só é possível entender que o racismo impacta as relações de gênero entendendo as histórias de exploração, abusos e violências que esses corpos carregam e como foram, e ainda tentam, ser disciplinados, controlados e domesticados (FOUCAULT, 2014; BUTLER, 2003; GONZALEZ, 1984) pela sociedade patriarcal, branca e racista. Seguindo essa linha de pensamento, a intelectual e artista afro-portuguesa, Grada Kilomba (2019), e a pesquisadora afro-americana, Elizabeth Hordge-Freeman (2019), investigaram a questão da mulher negra enquanto racismo genderizado e racismo generificado¹⁶, respectivamente. Aqui, adotarei o termo utilizado por Hordge-Freeman, uma vez que ela o aproximou da língua portuguesa, a mesma utilizada na escrita desta dissertação. Elas entendem que há questões relacionadas ao racismo específicas às mulheres negras/racializadas, afetando o gênero e a questão étnico-racial – ser mulher e ser negra/racializada -, em que as opressões se entrecruzam, interseccionam. Por isso, Kilomba (2019) destaca a importância de se falar em racismo generificado “para se referir à opressão racial sofrida por mulheres *negras* como estruturadas por percepções racistas de papéis de gênero” (KILOMBA, 2019, p. 99).

Quando falamos do silenciamento de mulheres negras e como a sincronia dos fatores gênero, raça e classe especificam a opressão sofrida por elas, Kilomba (2019) aponta-nos um fato que teria acontecido com ela, para exemplificar a visão hegemônica sobre o lugar que deve ser ocupado por mulheres negras/racializadas, independente da idade. Ao final de uma consulta médica, quando tinha entre 12/13 anos, o médico, homem branco, lhe fez uma proposta: ele e a família iriam passar férias de verão no litoral e precisavam de alguém para cuidar da casa, cozinhar e lavar suas roupas. Ele fez essa proposta a ela, sua paciente, dizendo que ela teria tempo também para ir à praia e passear pelo local. Kilomba conta que “estava diante de algo irracional” (KILOMBA, 2019, p. 93), uma vez que ela não foi vista apenas como mais uma paciente, mas como uma servente, nem mesmo sua idade foi levada em consideração. Por isso, ela reforça a ideia de que as categorias raça e gênero são indissociáveis, e faz uma ‘equação’.

E se o médico fosse um homem *negro*, ele teria perguntado a uma menina *branca*, sua paciente, se ela se tornaria sua servente durante as férias? Ele teria pedido que

¹⁶ Os dois termos referem-se ao racismo sofrido por mulheres. Kilomba optou pela palavra a partir do inglês, *gender*, enquanto Hordge-Freeman pela origem do português, gênero.

ela cozinhasse para ele e para sua família e lavasse suas roupas, enquanto eles brincavam na praia? Ou o contrário: Se fosse uma médica *negra* ela teria perguntado a uma menina *branca* se queria trabalhar para ela em sua residência? Ela teria insistido que a menina *branca* se juntasse a sua família na condição de servente? Tal fantasia colonial poderia ocorrer no consultório de uma/um médica/o *negra/o*. E se fosse uma médica *branca* e um menino *negro* como paciente, teria sido possível que no final da consulta ela perguntasse a ele se queria servi-la? Muito possivelmente (KILOMBA, 2019, p. 95).

Ela explica que raça e gênero andam juntos, porque o racismo é construído com base no gênero e o gênero com base na raça e na vivência do racismo. As denúncias da invisibilização - ou como nos ensinam Goulart e Caetano (2016) e Werneck (2013), a produção ativa da inexistência – de lutas cotidianas das mulheres negras/racializadas, mesmo dentro de espaços feministas, chamam ao centro da discussão a complexa rede que dá forma ao que Kimberly Crenshaw (2002)¹⁷ nomeia como interseccionalidade.

O mito da mulher *negra* disponível, o homem *negro* infantilizado, a mulher muçulmana oprimida, o homem muçulmano agressivo, bem como o mito da mulher *branca* emancipada ou do homem *branco* liberal são exemplos de como as construções de gênero e de “raça” integram (KILOMBA, 2019, p. 94).

O racismo sofrido por elas por suas marcas raciais (NOGUEIRA, 2006), seja cor da pele, traços negroides e/ou cabelos crespos ou trançados mais o sexismo, por serem mulheres, apontando qual deve ser o lugar delas no mercado de trabalho, na docência, seu comportamento e a subvalorização numa estrutura de poder baseada no patriarcado racial (KILOMBA, 2019), fazem parte da construção de suas subjetividades, trazidas em suas narrativas apontando para o controle dos seus corpos a todo o momento. Também perceber as implicações em suas vidas, pelo fato do ambiente familiar ter sido o primeiro *espaçotempo* de tessitura de significados sobre sua racialização no processo de subjetivação; e terem a escola e a sociedade como *espaçotempos* disciplinadores e domesticadores desses corpos.

Entender que mulheres negras sofrem opressões de raça, classe e gênero é importante para entendermos as especificidades e complexidades da realidade das professoras que participaram desta pesquisa.

2.3 Racialidade, identidade e subjetividade

¹⁷ CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. In Dossiê III Conferência Mundial Contra o Racismo. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, vol. 10, n. 01, 1º sem. 2002, p. 171 – 188. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>>. Acesso em 23/01/2006.

Tendo um panorama cultural, histórico e social das opressões interseccionadas sofridas pelos corpos negros femininos junto às questões sobre racialidade, apresentadas no primeiro capítulo, e os conhecimentos e significados atribuídos a esses corpos, trago aqui algumas reflexões. Uma das grandes questões que tive durante o caminhar da pesquisa, foi sobre o que é ser negra. O que faz de mim uma mulher negra? O que faz minhas interlocutoras se perceberem enquanto negras? E o que me fez identificá-las dessa forma? Como falei no capítulo anterior, fui questionada em um determinado momento sobre quais critérios eu teria utilizado para convidar as professoras para minha pesquisa: cor da pele, fenótipo? Essa foi a grande questão para mim durante todo o processo. Desde o convite às participantes, nas conversas preliminares, no encontro presencial, antes, durante e depois da entrevista e do ensaio fotográfico. Discutir durante todo o processo de pesquisa a identidade negra, me fez passar noites e noites em claro pensando ainda mais sobre: será que eu sou negra? O que faz de mim uma mulher negra? A resposta? Não encontrei ainda. O que sei é que a conversa que tive com essas mulheres foi enriquecedora para minha constituição subjetiva, em processo. No entanto, uma delas foi o grande disparador para fortalecer a mudança de boa parte desta pesquisa: Paloma.

Paloma é a interlocutora com a pele mais clara. Ela tem cabelos crespos. No entanto, a mãe tem a pele branca, como a dela, e cabelos praticamente lisos, com poucas ondas. Já o pai, tem a pele branca também e os olhos com o tom “mel esverdeado”, como ela descreveu, e cabelos crespos. Estética mais parecida com a dela, como ela também descreveu. No entanto, explicou: entre os avós paternos, a avó era negra e o avô descendente de alemães, com pele e olhos claros; já entre os avós maternos, a avó tinha pele clara e o avô, “algo indígena”. Essa mestiçagem nunca havia sido uma questão para Paloma durante o período em que ainda alisava o cabelo. *Antes de assumir o cabelo, eu nunca tinha me identificado como negra. Depois que eu assumi o natural, essa questão passou a ser uma pergunta retórica para mim.* Esse diálogo ocorreu já durante a escrita da dissertação. Como expliquei anteriormente, eu já havia entrevistado e fotografado Paloma quando fui questionada sobre a escolha das professoras para a pesquisa e tomei consciência para a questão. Por isso, foi necessário um novo contato com ela para entender esse processo.

Durante o encontro no estúdio, ela já havia me apresentado a questão do cabelo, mas sem aprofundamento acerca do impacto sobre sua racialização.

Quando eu comecei a faculdade eu tinha o cabelo alisado, tinha um estilo diferente, uma forma de pensar diferente. Depois disso, com o tempo, eu decidi, inicialmente por questão estética, **assumir** o cabelo natural. E com o tempo eu fui deixando

crescer e tudo mais. É sempre uma questão muito grande estética, porque você fica naquela: “Ah, vou deixar meu cabelo natural, vou ter que cortar curtinho e tudo mais. Mas quando você se **assume**, você usa algo diferente do que você é, para as pessoas causa um certo impacto. Aí pensei: meu deus! Sempre tive problema, sabe, desde novinha, e aí resolvi **assumir** o natural. Eu deixei o cabelo crescer um pouquinho e cortei curtinho. A partir daquele momento **assumi** o natural e fui evoluindo tanto esteticamente, porque teve a questão do cabelo, mas junto com o cabelo veio a questão da culpa, veio a questão da aceitação da identidade e você vai tendo uma visão de mundo diferente. É engraçado falar sobre isso, porque a maioria das meninas que eu vi que resolveram então **assumir** o seu cabelo, elas tiveram, pra mim, uma mudança social muito grande, de ponto de vista, de estudo, de conhecimento de causa. (Paloma)

Figura 9: Paloma com o cabelo alisado e em processo de transição



Fonte: Arquivo pessoal

Perceba que Paloma utiliza a palavra **assumir** diversas vezes em sua narrativa sobre o cabelo. Assumir, segundo o dicionário Aurélio, é apropriar-se de algo, tomar para si, exibir. Ao deixar o cabelo crescer natural, Paloma se apropria de uma identidade, mesmo que não saiba direito qual é ainda, mas percebe que seu corpo não é visto da mesma forma nos espaços do seu cotidiano, o que a leva a não se ver da mesma forma também. *Tudo mudou depois do cabelo. Por isso, passei a enxergar o mundo de outra forma, entender a questão racial, o racismo, a militância, a partir do momento em que assumi o natural.* No entanto, ela permanece sem se apropriar de uma identidade, como ela mesma me afirmou tempos depois dessa conversa. Talvez por entender a questão racial pelo tom da pele e pela forma como muitas organizações sociais negras acreditam: aquele/a que não sofre discriminação racial, não pode se autodeclarar negro(a) (SCHUCMAN, 2018). E, até a mudança do cabelo, ela não havia sofrido. Entendo aqui como Souza (2019) que ser negro não é uma condição, mas um vir a ser. É tornar-se. Talvez, esse seja o processo no qual Paloma ainda se encontra.

Para Mizrahi (2019) o cabelo tem grande importância para a estética da mulher negra, não como aparência, mas como artefato de potência. O *black*, por exemplo, que passou a ser

muito usado por Paloma, tem uma dimensão performativa da negritude. Cada estilo de cabelo “refere-se a modos diferentes de o corpo sentir, conhecer e responder politicamente e criativamente às imagens cristalizadas e racializadas produzidas sobre a negritude” (p. 462). Apesar de ainda não se identificar como negra ou como branca, foi o que Paloma pareceu sentir. Durante o tempo em que alisou o cabelo, ela nunca percebeu o olhar do outro diferente em relação a ela. Apenas após “assumir” o cabelo natural por decisão própria e a partir do olhar do outro, ela entendeu que seu corpo não era mais o mesmo no mundo e seu próprio olhar em relação a esse mundo também não.

Nunca havia vivido a questão de uma situação discriminatória antes de assumir o cabelo. Até a questão da "cantada/assédio" na rua mudou... Antes me chamavam de "loira/loirinha". Com o cabelo crespo, mesmo que tenha exatamente a mesma cor, que é a cor natural dele, falam "morena", "preta"... Tudo mudou depois do cabelo. Por isso, falei de enxergar o mundo de outra forma, entender a questão racial, o racismo, a militância a partir do momento em que assumi o (cabelo) natural. (Paloma)

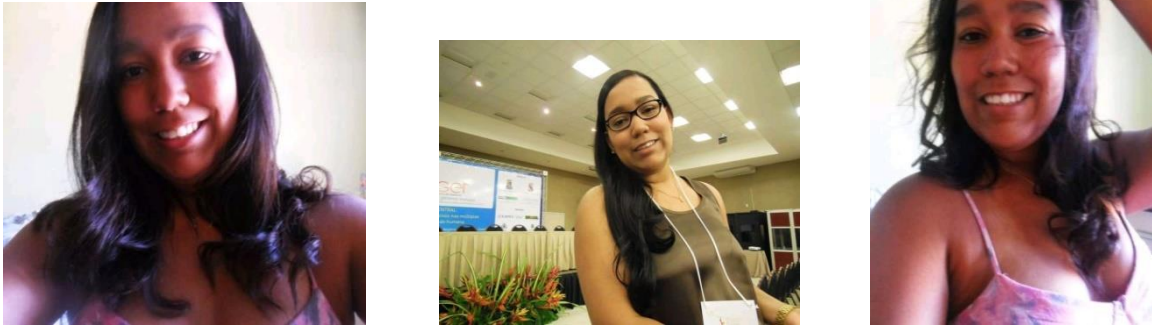
Gomes (2019) nos traz algumas considerações que dialogam com a questão apontada por Paloma, em pesquisa realizada em alguns salões de beleza étnico-raciais em Belo Horizonte, Minas Gerais. No trabalho, Gomes procurou compreender como esses espaços contribuem para conscientização de uma estética positiva acerca do corpo negro, por meio da manipulação do cabelo crespo, a partir de penteados de origem africana como tentativa de reverter a imagem pejorativa atribuída a esse corpo. Ela aponta que o cabelo crespo e o corpo negro são símbolos da identidade negra, de uma estética da beleza negra. Dessa forma, ao deixar de alisar o cabelo, Paloma não muda apenas sua imagem, mas entra num processo de construção de uma identidade que só é possível, segundo Gomes (2019), a partir do outro, do olhar do outro, da troca, da negociação e do contraste, o que nos leva a pensar que ela apenas entrou em questionamento após perceber como passou a ser vista pelos outros.

Paloma tem a pele clara e apenas a partir do seu cabelo, passou a problematizar sua identidade e as implicações dessa mudança estética em sua vida profissional e social. No entanto, a questão com o cabelo apareceu de maneira mais acentuada na narrativa de mais duas interlocutoras: Viviane e Cristiane. Ambas, inclusive, destacaram o ambiente familiar como o primeiro lugar de apontamento sobre sua racialidade e a partir do cabelo, de forma conflituosa. Durante nossa conversa, Viviane contou que até a adolescência, a mãe tentou alisar seu cabelo:

Até os meus 15 anos, por exemplo, minha mãe tentou alisar meu cabelo de todas as maneiras. Porque ela não gosta. Hoje em dia, ela disse que eu tenho o cabelo de bruxa, porque eu deixo assim, solto, entendeu?! “Ah, porque seu cabelo é de bruxa”,

ela fala esse tipo de coisa. Ela também é baiana, criada no interior e já veio com essa mentalidade de que ser negro é feio e você vai sofrer se você for negra. Você vai sofrer se você assumir a sua identidade negra. (Viviane)

Figura 10: Viviane com o cabelo alisado (arquivo pessoal)



Fonte: Arquivo Pessoal

Aqui, vemos duas situações em relação à atitude da mãe de Viviane: a negação da negritude da filha e a ideia de que ser negro é feio. Por meio da negação da negritude da filha, a mãe de Viviane reforça o racismo ao alisar o cabelo dela para que não fosse enquadrada nos significados atribuídos ao corpo negro. Num país em que o corpo negro é classificado de forma pejorativa e negativa, aproximar-se do ideal branco de beleza não só possibilita vantagens capitais, como sexuais/afetivas. Ao enfatizar que a mãe tentou alisar seu cabelo até os 15 anos, Viviane reforça a necessidade da mãe em mantê-la dentro de um padrão estético de beleza aceitável socialmente, valorizando seu capital afetivo (HORDGE-FREEMAN, 2019) e simbolizando a transformação de menina para mulher: “A entrada na feminilidade não é um processo biológico, mas social, baseado em parte no olhar sexual masculino” (HORDGE-FREEMAN, 2019, p. 102). Ressalto aqui que Viviane tem a pele clara, porém mais escura que a de Paloma, cabelos cacheados e se identifica como negra.

Apesar de Viviane ter a pele mais escura que Paloma, ela não tem a pele retinta. Seu cabelo também não é crespo, como o de Paloma e sim, cacheado. Desta forma, Viviane se identifica como uma mulher negra, enquanto Paloma ainda não sabe como se identificar. Essas duas situações são muito comuns entre pessoas que não tem o tom de pele escuro ou retinto, mas tem alguma outra marca no corpo que remete a negritude, geralmente de famílias inter-raciais. Em *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus Identidade negra*, Kabengele Munanga (2019) discute a formação da identidade nacional tecendo diversas teorias de historiadores brasileiros dos períodos escravocrata e pós-escravocrata.

Segundo esses pesquisadores, os(as) filhos(as) oriundos(as) das relações e violências sexuais de homens brancos sobre mulheres negras e indígenas (apesar de que, não trabalharei essa categoria racial), teriam gerado o embranquecimento da população: os mestiços – pessoas com peles mais claras e fenótipos negroides ou de pele escura e fenótipo brancoide. Um *entre-lugar* (BHABHA, 2003) onde o encontro entre diferenças, nesse caso raciais, engendra disputas e negociação, o que sempre indica tensão e desigualdade, a partir do qual vantagens e desvantagens dependem da ascensão social ou da domesticação (SOUZA, 2019; GONZALEZ, 1984). Munanga (2019) explica que durante a escravidão as pessoas mestiças ainda usufruíam de alguma regalia por serem filhos(as) de senhores de engenho e não terem a pele retinta; e no pós-escravidão foram muitas vezes consideradas marginais. No entanto, atualmente: “Eles são filhos e filhas de pais e mães de classe pobre e, portanto, constituem-se na maior vítima da discriminação racial, devido à ambiguidade cor/classe, além de serem mais numerosos que os ‘negros’” (MUNANGA, 2019, p. 88).

Para Abdias do Nascimento (1978), a tentativa de embranquecimento da população negra teria sido, na verdade, uma estratégia de genocídio desse grupo. Isso porque, ainda que a população negra, como traz o antropólogo brasileiro-congolês, tente reforçar uma identidade negra que contemple negros(as) retintos(as) e mestiços(as) e entenda que o sujeito que ocupa esse lugar sofre tanto racismo quanto o anterior, ele usufruiria de certo ‘privilégio’ na sociedade. Entendo que no Brasil, o que caracteriza alguém como negro é o fenótipo (tom da pele e traços), como já nos explicou Nogueira (2006), e não o genótipo (biologia), como acontece nos Estados Unidos: quanto mais clara é a pele e mais ‘delicados’ os traços físicos, mais perto do branco o sujeito ‘está’, ‘facilitando’ sua convivência entre os brancos, o que Munanga chama de *passing*: “a drenagem dos mestiços mais claros na categoria de brancos” (p. 97).

[...] confundir o fato biológico da mestiçagem brasileira (a miscigenação) e o fato transcultural dos povos envolvidos nessa miscigenação com o processo de identificação e de identidade, cuja essência é fundamentalmente político-ideológico, é cometer um erro epistemológico notável. Se, do ponto de vista biológico e sociológico, a mestiçagem e a transculturação entre povos que aqui se encontraram é um fato consumado, a identidade é um processo sempre negociado e renegociado, de acordo com os critérios ideológico-políticos e as relações do poder (MUNANGA, 2019, p. 102).

Dialogando com Munanga, Gomes (2017) explica que as discussões sobre racismo no Brasil, levando em consideração os negros, toda a história e cultura afro-diaspóricas, são invisibilizadas, trazendo para o centro do debate a mestiçagem como forma de reafirmar o mito da democracia racial – ideia sustentada por diversos historiadores durante boa parte do

século XX. Portanto, uma maneira de deixar a questão superficial e enfraquecer o debate. Dessa forma ela reafirma a ideia de Munanga (2019), de que a população mestiça/morena foi, e ainda é, uma maneira de branqueamento da população negra.

É o ideal do corpo brasileiro mestiço, não como possibilidade de conformação social, cultural e étnico-racial brasileira, mas como superioridade; como corpo que se desloca do extremo “negro” e caminha para o outro extremo “branco”, e nunca o contrário (GOMES, 2017, p. 78).

Esse é o ponto da minha questão: uma pessoa de pele retinta sente o racismo na estrutura social e não apenas na discriminação cotidiana, individual, por seu fenótipo. O sujeito moreno/mestiço é racializado pelo fenótipo (SCHUCMAN, 2018) e sofre racismo, ou não, de acordo com “os critérios ideológico-políticos e as relações do poder” (MUNANGA, 2019, p. 102), assim como pela leitura racial do seu corpo (HORDGE-FREEMAN, 2019). Passemos então ao relato de Mariana, com o tom de pele parecido com o de Viviane, com cabelos cacheados, mas com traços negroides, de família de classe média que, atualmente, se identifica como negra.

Minha construção de negritude vem carregada de contradições e num debate recente. Por eu ser de família baiana eu nunca me reconheci negra, porque a Bahia é um estado que carrega um grande contingente de negros e, principalmente, negros retintos. Embora toda minha cultura, minha relação com a comida, eu ter vivido minha infância no Recôncavo Baiano, que é oriundo de um sincretismo muito grande da religião...enfim, essas questões do racismo eu fui entender mais tarde. Eu sempre tive pele muito clara e traços negroides, só que no Brasil essa discussão tem tido mais força de cinco anos pra cá. Principalmente o colorismo, que não é aceito por algumas frações extremas do movimento negro, o que é entendível por alguns argumentos e outros é totalmente complicado de se entender. Eu sempre frequentei muito escola e eu percebi que em algumas brincadeiras eu era chamada de macaca. Eu não entendia por que, porque eu era bastante clara e sempre quando tinha alguma coisa de eleger, seja a mais bonita ou a sinhá, eu era sempre a que era esquecida ou a que sobrava, né? (Mariana)

Figura 11: Mariana com o cabelo alisado (arquivo pessoal)



Fonte: Arquivo pessoal

Mariana nos aponta questões muito importantes para a problematização da complexidade do que é ser mestiço no Brasil. Ela narra que, apesar de ter nascido na Bahia, região com o maior número de negros depois do continente africano¹⁸ e por ter a pele mais clara, não era reconhecida como negra, principalmente entre os negros retintos. No entanto, não ter a pele retinta nem branca a colocava num lugar de invisibilidade, de não existência, uma vez que nas brincadeiras na escola ela não era escolhida nem como a bonita nem como a sinhá. Costa (2009) destaca que o mestiço sofre preconceito de brancos e negros uma vez que a sociedade “não reconhece o mestiço como grupo” (COSTA, 2009, p. 106). Ela aponta que isso é uma questão nas discussões sobre filhos(as) de famílias inter-raciais em que a mãe, geralmente branca, se preocupa com os problemas que o filho ou a filha possa vir a ter durante a vida, caso nasça com a pele mais escura, não sabendo de que lado ele ou ela está: negro ou branco. Schucman (2018) também analisa a questão quando traz uma entrevista realizada com uma família inter-racial, nesse caso envolvendo o pai branco e a mãe negra, em que a filha não sabe como se identificar. Para o pai, ela é branca, pois ele entende que raça é uma construção social e eles são da classe média alta de São Paulo. Para a mãe, a filha é negra, pois não tem o tom de pele tão claro e tem descendência negra. Na escola, ela é vista como branca pelas amigas de tom de pele retinto. E a filha não sabia se autotransclassificar racialmente. Situação parecida aconteceu com a pesquisadora Joyce Souza Lopes (2016), mestiça, que ao problematizar sobre a construção da localização racial intermediária em sua dissertação, acaba por se autotransclassificar como branca, entendendo também que raça é uma construção social e, se ela é da classe média, logo, é branca.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2015, 43,1% dos entrevistados se autodeclararam pardos(as) no Brasil e apenas 7,6%, preto(as). No entanto, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) de 2018 mostra que 22,9% da população do estado da Bahia, origem de Mariana e Viviane, se autodeclararam pretas e 58,2%, pardas. Aqui, entendemos como parda¹⁹ a população mestiça. Pela classificação do IBGE, tanto Viviane quanto Mariana seriam pardas. Entretanto, em suas autodeclarações, se afirmariam como negras, como fizeram durante a entrevista, pois a identidade negra seria um posicionamento político – para Mariana – e cultural – para Viviane.

Viviane, como Mariana, também é baiana, de Ilhéus, e vivenciou sua constituição subjetiva racial dentro da família, como eu trouxe anteriormente, e na escola, a partir da

¹⁸ Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2015, Salvador, capital da Bahia, é o lugar com mais pessoas autodeclaradas negras no mundo, depois de todo o continente africano.

¹⁹ Não entrarei na discussão sobre o termo.

negação da negritude e do racismo, respectivamente. Ela também percebeu desde jovem a contradição sobre sua identidade racial e a leitura racial de seu corpo a partir do olhar do outro.

A Bahia ainda é um lugar em que circula muito racismo. Apesar de ser um lugar que tem muitos negros. Muitas vezes, pessoas como eu, que não tem a pele tão negra, tão retinta, se acham brancas e no direito de praticar racismo com outra pessoa que tem a pele um pouco mais retinta. Então tem essa coisa, se você é mais clarinho, você é mais branco do que fulano e esse era o discurso que circulava quando eu era criança. E ninguém queria ser negro. Porque ser negro era ruim, ser negro era feio, ter o cabelo crespo era ter o cabelo ruim, cabelo pixaim, tinha tudo isso. E como eu escutava tudo isso, eu também não queria ter. Eu passei por um processo de formação, de vivência, em que o racismo estava muito presente. Presente na família, presente na sociedade. (Viviane)

Com o relato de Viviane, vemos como os significados atribuídos ao corpo negro são ensinados às pessoas desde pequenas, na fase infantil, sendo absorvidos pedagogicamente por elas e reproduzidos, entendendo que a partir de uma pigmentação da pele e o tipo de cabelo, as relações de poder já se estabelecem nesse período da vida. No entanto, percebo que há uma fluidez na categoria ‘mestiço’. Não há como determinarmos uma identidade única baseada em nossas origens, nem mantermos a dicotomia de que há brancos e negros, apenas. Viviane traz em sua narrativa como a mestiçagem na prática a colocou mais no lugar do grupo negro do que no do grupo branco, diferente de Paloma, que era colocada no grupo branco; e de Mariana, que não era vista nem como negra, nem como branca. Vejo isso como uma grande problemática, tendo em vista que algumas vertentes do movimento negro não incluem essa questão nas discussões por tabu. Além disso, muitas vezes não reconhece o mestiço enquanto categoria e, em alguns casos, não o reconhece como negro. Aliás, esse debate está em voga e é extremamente conflituoso e complexo.

Então, como entender o que seria o corpo mestiço? Mestiço poderia ser uma forma de identidade? Em sua crítica ao multiculturalismo para a formação da identidade, Homi Bhabha (2011) nos traz algumas reflexões acerca das tentativas de homogeneização da cultura, como forma de abarcar todas as questões relativas aos oprimidos. Quando pensamos na identidade em relação às questões étnico-raciais, entendemos a importância da homogeneização para uma luta política e social de direitos e respeito. Mas, ao nos depararmos com questões subjetivas - colorismo, mulheres-negras-morenas-mestiças, mulheres-negras-morenas-mestiças-lésbicas, mulheres-negras-morenas-mestiças-transexuais -, passamos a perceber a importância de nos atentarmos às singularidades.

[...] os multiculturalistas que lutam para construir as identidades não discriminatórias das minorias não podem simplesmente fazê-lo por meio da

afirmação do lugar que eles ocupam ou um retorno a uma autêntica origem ou a um pré-texto “não marcado”: o seu reconhecimento requer a negociação de uma indeterminação perigosa, já que a presença visível demais do outro reconhece o sujeito nacional autêntico, mas nunca poderá garantir a sua visibilidade ou sua verdade (BHABHA, 2011, p. 86).

Como Bhabha (2011) nos traz, negociar essa indeterminação racial que é o mestiço em meio a questões não só da construção de uma identidade racial, mas da personificação imagética cultural do brasileiro que leva a essa construção, aquece a disputa ideológica-política, assim como as relações de poder, como havia nos atentado Munanga (2019).

Para confrontar essa questão, trago a narrativa de Cristiane. Negra retinta, como ela mesma se descreve, com o tom de pele escuro, traços negroides e cabelos crespos, ela traz em todo seu corpo a confirmação de uma identidade por ela assumida e, pelo outro, reafirmada. Cristiane não é confundida com uma mulher branca, nem com alguém de classe média. As marcas trazidas em seu corpo não deixam dúvida em nossa sociedade patriarcal racista qual o lugar de Cristiane no mundo e o que está atribuído a elas. Quando a questioneei sobre o que era ser negro, além da cor, ela já tinha a resposta na ponta da língua: *ser mais escuro faz muita diferença sim*.

Cristiane, como as interlocutoras anteriores, experienciou as leituras raciais sobre seu corpo e, claro, o racismo, a partir da negação de sua negritude ainda em casa, começando pelo cabelo, assim como Viviane. A mãe a orientava em relação ao cabelo e, por isso, ela o alisava e/ou fazia cachos para que estivesse sempre “arrumada”.

Teve a fase do hennê [tradicional produto para alisamento de cabelo]. Então, eu passava hennê, o cabelo caía. Começou na minha casa. Claro que na rua você também escuta que você tem que andar sempre bem arrumada: “Nossa, como seu cabelo hoje está bonito”, porque estava mais alisado ou porque eu tinha feito um babyliss [máquina para fazer cachos definidos]. Hoje, minha mãe ta com 80 anos, então tem algumas coisas que estão tão intrínsecas à minha mãe que eu tenho que ela nunca vai entender. Mas eu lembro de uma prima. Ela tem uma prima com 80 e poucos anos, quando ela me encontra ela pergunta: “Cristiane, você ta trabalhando? Você ta sem dinheiro?” Porque ela acha que to sem dinheiro para arrumar o cabelo. Aí eu sempre finjo que não to entendendo: “To trabalhando, sou funcionária pública agora, e eu decidi”. “Mas por que você decidiu?” “Porque é meu cabelo”. Então, pra galera mais velha, ainda é difícil de entender. (Cristiane)

Nesse primeiro momento, Cristiane nos conta que para sua família a aparência envolve muito o cabelo. E é a partir dele que ela é vista pela prima como quem está com ou sem dinheiro, pobre, sem condições financeiras de se cuidar, tentando encrustar em Cristiane que seu cabelo natural representa desleixo. E não é à toa. É por meio do cabelo que se pode reforçar ou desqualificar uma identidade. E, no Brasil, considerando a estrutura que orienta o racismo, o cabelo tem um importante papel no reforço da origem negra do sujeito e,

consequentemente, sua não adequação ao padrão de beleza hegemônico branco, representado pelo cabelo liso.

Figura 12: Cristiane com o cabelo alisado (arquivo pessoal)



Fonte: Arquivo Pessoal

Assim como a democracia racial encobre os conflitos raciais, o estilo de cabelo, o tipo de penteado, de manipulação e o sentido a eles atribuídos pelo sujeito que os adota podem ser usados para camuflar o pertencimento étnico/racial, na tentativa de encobrir dilemas referentes ao processo de construção da identidade negra. (GOMES, 2003, p. 8).

Ao tentar encobrir as origens étnico-raciais por meio da manipulação do cabelo de Cristiane, a mãe e a prima tentam evitar possíveis questões referentes à identidade racial dela. Isso porque, como eu trouxe no início do capítulo, corpo é um signo e a ele são atribuídos significados edificantes ou pejorativos, ficando a segunda opção relativa aos corpos negros. Sendo assim, quando pensamos na necessidade da manipulação do corpo de Cristiane a partir do cabelo, dialogamos também com Hordge-Freeman (2019) que acredita que a importância atribuída ao cabelo da mulher negra está ligada a facilidade de seu acesso social e econômico, traduzindo-se assim em uma manifestação do racismo generificado.

O racismo generificado enfatiza excessivamente a beleza para as mulheres em todos os lugares, mas no Brasil, onde a “beleza abre portas”, o cabelo pode ser um impedimento importante para a mobilidade econômica das mulheres negras. A racialização de características não é meramente uma questão estética, é reflexo do poder, da autoridade de nomear, julgar, e determinar quem deve ter acesso a que recursos (HORDGE-FREEMAN, 2019, p. 111).

Além dos cabelos, segundo Cristiane, sua mãe também tentava adequá-la ao padrão de beleza hegemônico por meio de rituais raciais, a partir de sua fisionomia.

Começou na minha casa: “Cristiane, olha, faz isso no nariz pra você afinar o nariz” [ela fez um movimento no nariz como se fosse uma massagem, de cima pra baixo]. “Faz isso na boca” [ela fez um movimento com os lábios para dentro e para fora, como forma de afiná-los também]. Minha mãe falava pra fazer e eu fazia. E ela tem os lábios grossos como os meus. (Cristiane)

A leitura racial do corpo de Cristiane, feita pela mãe e sua prima, foi no sentido de apontar o que seria negativo para ela aos olhos dos outros no mundo. Uma tentativa de adequá-la ao que é aceito. Mas como elas conseguiriam fazer isso, se Cristiane traz em todo o seu corpo a marca racial? A narrativa de Cristiane sobre a tentativa da família em disciplinar seu corpo reforça como esse é o primeiro lugar de racialização e subjetivação racial e onde ocorre a tentativa de adequação desse corpo ao ideal branco (HORDGE-FREEMAN, 2019; SCHUCMAN, 2018; SOUZA, 2019), mas de posterior resistência.

O contexto familiar é o lugar primeiro onde a ação constituinte do Ideal do Ego se desenrola. É aí onde se cuida de arar o caminho a ser percorrido, antes mesmo que o negro, ainda não sujeito, a não ser ao desejo do Outro, construa o seu projeto de chegar lá. Depois é a vida de rua, a escola, o trabalho, os espaços do lazer. Muitas vezes, é nesses lugares segundos, pleno de experiências novas, que o Ideal do Ego — cujas vigas mestras já foram erguidas — encontra ocasião de reforçar-se, assim adquirindo significado e eficácia de modelo ideal para o sujeito. (SOUZA, 2019, pos. 629 de 1621).

As vigas mestras erguidas, como nos traz Souza (2019), dialogando com o que estou expondo a partir das narrativas de Cristiane, são alicerces construídos e erguidos dentro de casa, por familiares, geralmente as mães, em relação à racialização das filhas, de forma que, a partir do entendimento de que são negras e dos significados atribuídos a sua racialidade, percebam a importância dos rituais raciais para o Ideal do Ego (que é ser branco) e as implicações positivas na vida cotidiana, onde será reforçado sobre a necessidade de adequação de seu corpo no mundo. Aqui, vemos mãe e prima negando a identidade da filha/prima a partir da negação da própria identidade e do próprio corpo, de Cristiane e delas.

Apesar do tom de pele escuro, mas não retinto como o de Cristiane, Cátia atribui ao cabelo episódios de racismo que vivenciou em ambientes de trabalho.

Sofri muito racismo no trabalho. Não tanto pela minha cor de pele, mas pelo meu cabelo. Sobretudo quando eu assumi minha raiz natural. Tem aquele mito de que o cabelo é a moldura do rosto. Ainda que a mulher branca tenha o cabelo liso...mesmo que não seja branca, mas tem um tom de pele aceitável, palatável, mas que tem o cabelo escorrido, alisado. Tanto é que eu não tinha problemas quando tinha o cabelo alisado. (Cátia)

Figura 13: Cátia com o cabelo alisado
(arquivo pessoal)



Fonte: Arquivo Pessoal

Cátia reforça que o cabelo liso é uma forma de performatizar a branquitude, uma vez que, segundo ela, alisar o cabelo muda a forma como as pessoas a tratam, chamando-a inclusive de ‘morena’. *Me deixava um pouco chateada, porque eu não sou morena, eu sou negra e tenho muito orgulho disso.*

Hordge-Freeman (2019) desenvolveu uma pesquisa, em Salvador, Bahia, em que acompanhou durante um tempo a população negra da cidade, observando como a identidade negra era constituída nos espaços familiares e além deles, como no convívio social. Ela identificou que o processo de racialização muitas vezes começava dentro da própria família – como também nos trouxe Souza (2019) -, já na infância, afirmando que “[...] todo o corpo é racializado e mapeado com ideias sobre branquitude” (HORDGE-FREEMAN, 2019, p. 129). O que significa que as identidades são relacionais, como toda forma de poder: na questão que trago, o branco só existe a partir da negação do negro. Dialogando com Foucault (1979; 2018; 2008), a identidade negra é marcada tendo como referência a branquitude, por meio do controle dos corpos, do disciplinamento e do discurso produzido sobre esses sujeitos, levando ao alisamento dos cabelos, à necessidade de exercícios para diminuir nariz e lábios, em alguns casos, até a tentativa de clareamento da pele, dentre outros. Uma maneira de se enquadrarem a partir da negação ou rejeição da própria negritude e da precarização de seus corpos. Em conversa com Butler (2018): “O que limita quem eu sou é o corpo, mas o limite do corpo nunca pertence plenamente a mim” (BUTLER, 2018, p. 87). A partir da afirmação de Butler, reforço que os processos raciais são estipulados a partir do outro e não de mim mesma. Por isso, ao me questionar sobre como nos entenderíamos enquanto negras, quais fatores nos caracterizam negras, nos racializam, a resposta para mim sempre foi: a partir do olhar do

outro sobre meu corpo. É o outro que nomeia, enquadra, classifica e hierarquiza quem e o que somos, como vimos com Nogueira (1998) no início deste capítulo; e como Paloma passou a sentir em sua vida após parar de alisar os cabelos. No entanto, ressalto que esse corpo não é estático, mas mutável no espaço e no tempo.

Reconheço as acentuadas críticas feministas aos ideais de beleza generificados e racistas e, ao mesmo tempo, respeito o desejo das mulheres administrarem e apresentarem seus corpos de acordo com normas dominantes porque se sentem bem ao serem vistas como belas (capital afetivo) e por isso estar associado à vantagens materiais e econômicas (capital incorporado). Aprofundo o conceito teórico de capital racial incorporado, que se refere ao que está em jogo na adaptação às regras normativas da aparência racial.

[...] a racialização e a generificação de corpos têm implicações singulares para as mulheres afro-brasileiras, uma vez que não só estão sujeitas aos “padrões de beleza definidos hegemonicamente” que privilegiam a branquitude, como também devem impor tais valores em suas famílias (HORDGE-FREEMAN, 2019, p. 98).

Podemos dizer que tanto o *passing* (MUNANGA, 2019), quanto o capital racial incorporado (HORDGE-FREEMAN, 2019), são formas de enquadramento, negando ou rejeitando a racialidade do corpo da mulher negra/racializada e tentando, ao mesmo tempo, uma performatividade corporal dita feminina (BUTLER, 2003) a partir do que é considerado o feminino branco. Dialogando novamente com Butler (2018), seria a lente pela qual somos vistos e, logo, tratados pela e na sociedade patriarcal racista. Ela fala sobre a precariedade da vida e das vidas consideradas possíveis de serem vividas, enquanto outras não. Apesar da autora trabalhar a noção sobre vida precária, passível de luto, não na perspectiva racial, entendo que cabe ao que estou trazendo, uma vez que simbolicamente esse corpo negro vigiado, enquadrado, disciplinado, é um corpo precarizado, pois nele estão inscritos significados racializantes (HORDGE-FREEMAN, 2019). Por isso, a tentativa constante de adequá-lo - seja alisando cabelo, fazendo exercícios para afinar nariz e lábios, deixando-o vivo - não o permite viver em plenitude, sendo silenciado, subjugado, a partir do corpo branco que representa a vida, passível de viver.

Esse enquadramento interpretativo funciona diferenciando tacitamente populações das quais minha vida e minha existência dependem e populações que representam uma ameaça direta à minha vida e à minha existência. Quando uma população parece constituir uma ameaça direta à minha vida, seus integrantes não aparecem como “vidas”, mas como uma ameaça à vida (uma representação viva que representa a ameaça à vida) (BUTLER, 2018, p. 69).

A população negra tem histórico de ser vista como ameaça. Por isso, como falei no início do capítulo, a necessidade de mantê-la sempre separada evitando a coletividade, algo que geraria força e ação. Hordge-Freeman (2019) acrescenta à citação de Butler (2018) ao explicitar a importância que as mulheres negras dão hoje a beleza. Segundo ela, “em seu ato mais destrutivo, a beleza tem sido evocada para fazer determinações sobre quem é humano e quem não é” (HORDGE-FREEMAN, 2019, p. 99). Segundo a pesquisadora, a desqualificação da beleza negra foi fator para desumanizar a população negra e reforçar a supremacia branca. Hordge-Freeman (2019) também destaca como a mulher negra escravizada no Brasil foi oprimida em sua beleza e em exaltá-la, sendo proibida de “usar certas cores, de se adornarem com véus coloridos e de usar calçados ou roupas que fossem considerados superiores a ela” (HORDGE-FREEMAN, 2019, p. 99). Esse contexto histórico explicaria a ênfase que as mulheres negras hoje dão a beleza. De fato, se pensarmos então nas redes sociais digitais, o que mais encontraremos são canais de exaltação, valorização e compartilhamento de dicas de produtos para cabelo e pele, além de maquiagem, específicas para mulheres negras/racializadas.

Quando Hordge-Freeman (2019), numa citação anterior, nos fala que a “racialização e a generificação de corpos têm implicações singulares para as mulheres afro-brasileiras”, vemos mais um exemplo no relato de Cristiane. No mesmo dia da entrevista, horas depois, Cristiane me enviou um áudio por um aplicativo de mensagem de celular dizendo que havia pensado muito sobre a questão de a mãe ensiná-la a fazer exercícios faciais e percebeu que esse movimento, em relação a sua estética, era feito apenas com ela e não com o irmão que tinha também tom de pele retinto e traços negroides, como ela. O que reafirmou o que Hordge-Freeman (2019) trouxe sobre o racismo generificado. A mãe de Cristiane, a todo o momento, tentou fazer com que a filha, por ser mulher, estivesse não apenas no padrão branco de beleza, mas no padrão branco feminino, e que, a partir da estética, seu corpo performativizasse o feminino branco (BUTLER, 2003). No Brasil, além de a beleza abrir portas, ela não se mantém apenas na estética, mas no poder, nos acessos a que essa mulher negra/racializada poder ter.

[...] os traços negros são degradados e estigmatizados, observando como narizes e lábios são descritos não como cheios, mas como *grossos* ou *grosseiros*. Um nariz não é largo, mas um *nariz chato*, com o adjetivo *chato* significando não apenas largo, mas também algo enfadonho ou maçante. [...] Em contraste, os brancos são construídos como a gente bonita, com *cabelo bom*, *pele limpa* (limpa em vez de pele branca) e *nariz fino*. Os processos de racialização são assim incorporados e mapeados na estrutura linguística de uma nação (HORDGE-FREEMAN, 2019, p. 101-102).

Por isso, os feminismos negros têm tido tanta força nos últimos anos, entendendo que há particularidades na luta da mulher negra, que ultrapassam a luta das mulheres brancas. Junto a isso, as implicações dos corpos mestiços em meio às relações raciais de poder entre brancos e negros, e as barganhas possíveis de serem adquiridas a partir do não-grupo, de um entre-lugar. No próximo capítulo, trago as narrativas das professoras sobre o racismo vivenciado na prática docente, as problematizações possíveis a partir da presença de seus corpos nas escolas e as implicações no currículo.

3 DOCÊNCIA, RAÇA E GÊNERO

*Para que te quero, asas?
Se eu tenho ventania dentro
Eu fiz até uma tempestade
Rodei no céu, na imensidão...*

Asas, Luedji Luna

Se entendemos o corpo como um território, *lócus* de inscrição e significação da cultura, torna-se imprescindível compreendê-lo enquanto espaço disputado, produtor e produto de discursos. Nesse sentido, podemos pensá-lo como provisório, conjuntural e histórico, ou seja, não reside em seus significados nada que o possa considerá-lo natural, ainda que saberes e poderes invistam sobre ele instaurando verdades (CAETANO, GOULART, SILVA, 2016). Seguindo com as questões inerentes à construção discursiva sobre o corpo e, nesta pesquisa, sobre o corpo da mulher negra/racializada e as forma como as interlocutoras da pesquisa passaram pelo processo de racialização e subjetivação, chegamos à presença delas com seus corpos no *espaçotempo* das escolas, buscando analisar e pensar a relação entre corpo racializado, formação docente e currículos. Vimos que o processo formativo das professoras, tomando a racialidade como principal viés analítico, se iniciou na família, por meio da rejeição/aceitação (GOMES, 2019) e da negação da racialidade de cada uma por seus familiares, de acordo com os relatos de algumas. Outras tiveram diferentes redes, como o ambiente de trabalho e as relações sociais. Reforçando que pesquisar com os cotidianos é refletir sobre os processos de constituição dos sujeitos a partir de suas práticas nas múltiplas redes educativas, *dentrofora* das escolas, em constante invenção e reinvenção da própria existência (ALVES, 2008, 2010; KASTRUP, 2005, 2007) no mundo.

A partir da racialização, as interlocutoras foram se percebendo como um outro, diferente, mesmo entre seus semelhantes. Reflexo do que vimos no capítulo anterior, quando trouxe a produção dos conhecimentos e significados atribuídos ao corpo negro, histórica e culturalmente, assim como a produção discursiva que reforçou e manteve esse saber-poder até os dias atuais, afetando a construção identitária de cada uma e também, a maneira como elas entendem a questão racial em suas subjetividades.

Neste capítulo, trago outras redes que contribuíram para formação subjetiva racial das professoras; como os *saberesfazeres* de estudantes contribuíram para esse processo; como as lógicas operatórias nos/dos/com os *espaçotempos* das escolas as levaram a criar maneiras

outras de praticar a docência (CERTEAU, 2014); e as implicações de suas práticas nos currículos, principalmente a partir da questão racial.

Em suas narrativas, Mariana e Viviane mostram como os *saberesfazeres* de estudantes racializadas teceram uma rede de saberes acerca das questões raciais, potencializando seus corpos no mundo e contribuindo diretamente com a construção da identidade negra de cada uma, gerando implicações na formação e autoformação docente com o currículo praticado na escola. Já para Paloma, seu próprio corpo na escola é causa de tensionamento e problematizações, levando a prática de novos currículos. Ao chegarmos à Cristiane e Cátia, o fato de seus corpos com tons de pele mais escuros retornarem aos *espaçotempos* das escolas em outra posição, como docentes, contribui tanto para a autoformação, quanto para a representatividade, segundo elas. Seus diferentes corpos passam por questões diferentes e particulares no dentro-fora das escolas, ampliando minha discussão quanto à questão da diferença do olhar e do *passing* (MUNANGA, 2019) do corpo mestiço e do corpo negro em relação às barganhas sociais e profissionais, a partir das nuances de tons de pele e outros fenótipos. Entendo ainda que a relação estabelecida entre mim e as professoras durante a pesquisa, também é *espaçotempo* de problematização, formação, autoformação e formação continuada, como forma de potencializar os diferentes *currículos praticados*, principalmente no exercício docente (OLIVEIRA, 2003; 2005), ampliando nossas redes de conhecimento sobre gênero, raça, racialização e racismo.

Foi a partir da relação com as estudantes adolescentes que Mariana e Viviane teceram novos conhecimentos acerca de suas identidades raciais. Em 2016, Mariana teve contato com diversos(as) estudantes secundaristas por conta do movimento de ocupação²⁰ das/nas escolas, tema de pesquisa de seu doutorado. A partir da relação que ela estabeleceu com as estudantes racializadas do movimento, Mariana decidiu passar pela transição capilar, tendo grande impacto na sua construção político-subjetiva enquanto mulher negra.

Eu percebi que era importante essa autoafirmação a partir do momento que eu via jovens negras minhas [alunas] se empoderarem - empoderar é uma palavra polêmica -, mas assim, no caso se autodeclarando enquanto negras e abraçando essa negritude. Seja pelo empoderamento do cabelo, seja pelas questões de identificação com os espaços, exigindo esse feminismo que faça um recorte de classe e de raça. Então, de 2016, com as ocupações, em contato com as ocupações, eu fui percebendo esse grande *boom* do movimento negro dentro das escolas, principalmente nos grêmios. E isso me trouxe vários questionamentos. Eu alisava o cabelo e, a partir desse momento, eu começo a transição capilar, que não é um processo fácil, é de dentro pra fora, é muito mais do que estético. (Mariana)

²⁰ Movimento formado por estudantes do Ensino Médio e universitário em ataque a medidas e reformas educacionais propostas pelos governos estaduais e federal, que se estendeu por todo o segundo semestre de 2016.

Por meio de fragmentos dessa rede de *saberesfazeres* tecidas com as estudantes que faziam parte do movimento de ocupação das/nas escolas, Mariana percebeu que essa mudança na ação política das estudantes não tinha relação apenas com o espaço escolar, mas com eles enquanto *sujeitospraticantes* daquele cotidiano, neste caso, a partir da afirmação de uma identidade racial inseparável de uma nova compreensão de gênero. Uma juventude racializada e feminina, politizada em relação às questões acerca da identidade negra. Veja que não há na fala de Mariana questionamentos vindos dessas jovens, mas afirmações e posicionamentos sobre sua racialidade. Mas que identidade é essa? Mariana não explica se são jovens pretas ou jovens que apenas se identificam com a negritude. No entanto, o que ela traz é uma narrativa de que essa nova geração de meninas racializadas entende o que é ser negra e se apropria dos significados da negritude a partir do cabelo, algo que para Mariana ainda era uma questão, ao parece, já que ela traz a necessidade de começar a transição capilar a partir desse evento, como forma também de afirmar uma identidade. Lembrando que o cabelo, assim como o corpo, é expressão, signo e marca da identidade negra (GOMES, 2019; NOGUEIRA, 2006; MUNANGA, 2019). Também retomo aqui que o processo de subjetivação de Mariana a partir da questão racial foi confuso, como ela relata no capítulo um. Ela não se entendeu como negra nem branca por muito tempo.

A minha formação de identidade enquanto mulher negra foi algo muito confuso. Porque minha família é baiana e grande parte dos meus parentes são retintos. A Bahia tem uma população de 82% de pessoas negras em Salvador. Então, essa questão do colorismo lá é muito confusa. Você é a moreninha. Você é a morena de cabelo cacheado. Você tem traços mais grossos, mas é morena. Mas nunca é negra. Eu acho que a gente precisa delimitar os recortes de diferentes territórios, como eles te leem. (Mariana)

Mariana chama atenção para um aspecto recorrente na questão do mestiço no Brasil: a regionalidade. A confusão identitária de Mariana parte da referência determinante do local onde nasceu: a cor da pele. Como vimos no capítulo anterior, a Bahia é a região com a maior densidade demográfica negra – com pessoas autodeclaradas pretas e pardas - depois da África. Dessa forma, por Mariana ter a pele mais clara - não preta - e cabelos cacheados - não crespos -, a leitura racial sobre seu corpo não é como negra naquele lugar. Ela é considerada morena, apesar dos traços negroides. No entanto, fica implícito que no Rio de Janeiro, município em que ela reside atualmente, seu corpo passa a ser lido como um corpo racializado por ela mesma - tendo em vista que ela, inclusive, reside em um bairro da zona sul -, ao se perceber semelhante às estudantes. Por isso, esse encontro foi um despertar para a questão da identidade racial e um importante divisor de águas para a racialização de Mariana. Podemos

entender esse encontro com as jovens no movimento de ocupação das escolas, como uma das redes de formação subjetiva e docente de Mariana, redes essas que nos formam e pelas quais nos formamos (ALVES, 2017).

Viviane passou por situação parecida. Ela é professora de Letras/Espanhol no Ensino Médio. O olhar e os apontamentos das estudantes sobre ela, foram os disparadores para mudar o olhar sobre si mesma e se entender enquanto mulher negra.

Quando eu cheguei na escola pública, eu não me reconhecia como negra. Passei a adolescência achando que meu cabelo era muito feio. Eu cheguei na escola pública estadual, onde eu atuo hoje além da federal, e as minhas alunas falavam que meu cabelo era lindo, que eu deveria soltar, que eu deveria deixar livre. E ele agora é isso aqui, né? Tá aí, tá solto. E esse processo de amadurecimento e de reconhecimento de quem eu sou passou pela escola, vindo dos alunos pra mim. Então, eu tento hoje em dia também mostrar algo de mim pra eles. [...] Eu acho que esse tipo de preconceito [racial] ainda se repete muito. Mas eu acho que a conscientização também é grande. E eu digo isso por conta de ter passado por um processo de reconhecimento de quem eu sou por conta das minhas alunas. Elas se reconheceram em mim, e eu soltei meu cabelo e eu me reconheci nelas. E eu vejo as outras professoras negras sendo olhadas com admiração, sabe? Porque “essa professora parece comigo”. (Viviane)

A tessitura de *saberesfazeres* que se deu na relação de Viviane com as estudantes, como aconteceu com Mariana, mostra mais uma vez uma politização das jovens acerca do racismo e da identidade negra, sendo decisivo para a aceitação de sua negritude. No caso de Viviane, o cabelo alisado não era necessariamente negação ou alienação sobre seu corpo racializado, porque, como ela irá apontar mais abaixo, ela já se reconhecia²¹ como mulher negra, mas a partir de significados negativos atribuídos a esse corpo. Havia o que Gomes (2019) chama de rejeição/aceitação sobre sua identidade:

[...] o processo de *rejeição/aceitação* é sutilmente diferente de *negação* do “ser negro”, pois negar-se a si mesmo e ser totalmente ignorado pelo outro representa um processo mais complexo. Já que o reconhecimento do nosso ser e a confirmação do nosso valor podem ser considerados o oxigênio da nossa existência, viver um processo de “negação” provoca um resultado muito mais danoso à nossa subjetividade e à nossa identidade (GOMES, 2019, pos. 2576 de 7317).

A narrativa de Viviane sobre identidade negra nos mostra que havia nela uma vontade de, uma potência reprimida e oprimida quanto à sua racialidade. Como vimos antes, a mãe de Viviane compartilha o discurso negativo sobre o corpo negro, sempre tentando alisar o seu cabelo quando era adolescente. Ela, inclusive, passou a dizer que o cabelo de Viviane era de bruxa quando ela deixou de alisá-lo, com total conotação negativa, negando assim a racialidade da filha. Mas, um dos momentos mais marcantes para ela, foi durante uma aula ainda em seu período escolar.

²¹ Aqui entendo reconhecimento como confirmação da existência do sujeito.

Eu vinha de uma realidade, de um lugar onde a maioria das pessoas são negras e eu tive uma professora que resolveu contar a história da evolução humana, da criação do mundo de uma forma bem complicada. Tava na segunda série e ela disse que Deus tava criando o homem fazendo biscoitinhos, colocando no forno, e assim de cada fornada saía uma parte da humanidade. Mas em uma dessas fornadas, o diabo resolveu brincar com Deus e o distraiu. Então nessa distração em que o diabo fez de propósito, a fornada queimou e foi assim que os negros nasceram. Então eu nasci de uma fornada queimada. Voltei pra casa chorando, perguntei a minha mãe se eu era distração do diabo, porque até então todos eram filhos de Deus, a fornada correta, e eu nasci da fornada errada. A minha mãe foi na escola, porque eu cheguei em casa horrorizada, traumatizada, porque eu cheguei em casa falando que eu era fruto de demônio. Deus fez todo mundo, porque só o demônio resolveu me fazer? E ela foi falar com a professora, mas ela só foi falar com a professora por conta de eu achar que eu era fruto do demônio, não por conta da questão do negro, porque isso, eu acho, que foi o secundário para ela. Primeiro foi: eu cheguei em casa, chorando, dizendo pra ela que a professora disse que foi o demônio que me criou. (Viviane)

Viviane conta que, apesar do fato ter ocorrido em Ilhéus, cidade ao sul da Bahia, a professora em questão era branca, descendente de alemães. Não houve entendimento sobre a história da população da região onde ela lecionava. Nada. Se havia, não temos essa informação. De qualquer forma, vemos aí um caso de racismo típico, em que a professora mistura religião com uma possível superioridade das pessoas brancas sobre as negras, já que Deus, um ser místico idealizado como justo na cosmovisão judaico-cristã, por um erro, fez as pessoas negras. Além disso, Viviane chama atenção para outra questão: ao relatar a situação para a mãe, essa vai à escola reclamar com a professora não pela questão racial, mas pela religiosa (assunto que abordarei mais à frente). O que incomodou a mãe de Viviane foi a professora ter dito que ela, por tanto, seria filha do demônio.

A relação de Mariana e Viviane com os *saberesfazeres* das estudantes teceu novos conhecimentos sobre elas mesmas e outras possibilidades de existência, pois entendemos que o conhecimento é tecido por múltiplas redes educativas (FERRAÇO, 2005). O interessante é perceber como os *saberesfazeres* cotidianos se esbarram na constituição da identidade negra de Mariana e Viviane. Nenhuma das duas negava a negritude. Como acontece com a maioria dos mestiços no Brasil, elas se reconheciam racializadas, mas sem uma identidade racial exatamente, num misto de rejeição/aceitação (GOMES, 2019) inconsciente, inclusive, já que em nenhum momento em nossas conversas elas disseram: "nunca quis ser negra". Há uma 'inadequação' racial sobre de qual grupo se faz parte, mostrando a necessidade de uma identidade para poder se reconhecer e apontando as tensões resultantes da dialética da alteridade branco/negro. E esse 'algo confuso' estava no tom de pele mais claro de seus corpos e do cabelo cacheado, apesar de alguns traços negroides e a região na qual nasceram e cresceram.

No entanto, ao discutir o que é negritude, Munanga (2019) chama atenção para esse movimento dos jovens acerca da afirmação de uma identidade negra.

De que identidade se trata? Dessa identidade mítica-religiosa conservada nos terreiros religiosos? Da identidade do grupo oprimido que vacila entre a consciência de classe e a raça? Ou da identidade política de uma “raça” afastada de sua participação política na sociedade que ajudou a construir? Esta última, ainda em formação, que caracteriza a tomada de consciência da jovem elite negra politicamente mobilizada, me parece a mais problemática de todas. Nela se misturam os critérios ideológicos, culturais e raciais. Nesse caso, a situação do mestiço fica mais crítica ainda pela ambivalência racial e cultural da qual ele participa, e sua opção fica geralmente baseada em critérios ideológicos. Também nem todos que participam desse processo vivem plenamente os valores culturais negros. Mas, por causa da discriminação racial da qual todos são vítimas, quase todos se referem retoricamente aos valores culturais negros ou tentam recuperá-los, pelo menos simbolicamente, como mostra o discurso da negritude (MUNANGA, 2019, p.13-14).

Além de trazer a discussão retórica sobre a questão da identidade negra no Brasil, questionando-a e, em muitos momentos, deixando evidente que o país é composto por mestiços, Munanga (2019) traz dois pontos importantes: com que base a juventude racializada se autoidentifica negra? E o não-lugar, mais uma vez, reservado para os mestiços dentro dessa construção identitária, como aconteceu com Mariana e Viviane? Focando no momento para a questão dos jovens, trago alguns apontamentos que acredito ter influência.

O Movimento de Negros e Negras - em suas diversas vertentes - tem trabalhado há décadas para que as políticas educacionais reconheçam a necessidade das agendas raciais. Meu ensino básico foi todo na década de 1990, quando se falava sobre a população negra apenas nas aulas de História e a partir da escravidão, sendo a população negra retratada como ‘escrava’, termo não mais utilizado atualmente, dando ideia de que aquela era a condição natural daquele povo por conta da cor da pele. A questão racial não era problematizada. Na foto que mostrei com minha turma da 5ª série, no capítulo um, há uma mulher negra no canto direito, em pé. Ela era negra, com tom de pele retinto, cabelos crespos e professora de História. Em momento algum, pelo que me lembro, ela problematizou a questão racial na disciplina e eu não a culpo. Provavelmente, a questão também não foi problematizada para ela durante o período escolar e/ou no ensino superior. Vale lembrar que não tenho informações sobre sua racialização. Apenas chamo atenção para uma das formas de desumanizar a população negra a partir do silenciamento e da invisibilidade de sua existência, assim como a participação na história e sua própria história, no currículo oficial da escola.

Importante ressaltar que ao abordar a questão escravocrata durante a aula, o papel do livro didático também era importante. Neles vinham imagens reproduzidas da população negra sempre, e apenas, na posição de escravizada: carregando coisas pesadas, vestida com

trapos, sendo agredida e, lembro-me, sempre com semblante de sofrimento. No entanto, a imagem além de produzir rostos (DELEUZE; GUATTARI, 2012), é linguagem, é virtualidade (que pode se atualizar). O discurso trazido ali era muito bem compreendido: aquele era o lugar e a condição de homens e mulheres negras, por terem a pele retinta e virem de uma região ‘não civilizada’. Goulart e Caetano (2016) afirmam que dessa lógica:

depreende-se e relacionam-se ideais eurocêntricos de modernidade para a concepção do mundo em que, em primeiro plano, a história da civilização humana é retratada como uma trajetória que parte de um estado de natureza e culmina na Europa; e, em segundo plano, são outorgadas enquanto diferenças de natureza (racial) e não de história do poder, as diferenças entre europeus e não europeus. Dessa maneira, legitimava-se a dicotomização e a essencialização identitária. [...] Assim, o primeiro componente é apresentado como o puro, ideal a ser alcançado, o modelo a ser copiado, a razão, enquanto ao segundo resta a cópia, a incompletude, a animalidade, a natureza. Tais características foram utilizadas para justificar a exploração e escravização de mulheres e homens africanas/os englobadas/os na categoria, criada com as relações colonialistas de poder, “negros/escravos” pelos “brancos/senhores”. Estas categorias têm construção identitária relacional, e, portanto, sempre atrelada a seu “oposto” (GOULART; CAETANO, 2016, p. 177).

Ao pensar no cenário descrito acima e na atuação dos Movimentos de Negros e Negras, entendo a tática de encarar a educação escolar como um dos caminhos determinantes da luta antirracista. Depois de décadas, em 2003, foi aprovada a lei 10.639 que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira. Nesse sentido, a luta da população negra, sua cultura e presença na formação da sociedade brasileira, destacando sua contribuição nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil²² no currículo escolar dos Ensinos Fundamental e Médio, de instituições públicas e privadas, passaram a ser lei federal e além disso, a legislação estabeleceu 20 de novembro como o Dia da Consciência Negra. Nilma Lino Gomes²³, em debate sobre *Caminhos Para Uma Educação Antirracista*, no Canal TudoEduca, no *Youtube*, enfatizou a importância do Movimento de Negros e Negras, e suas diversas vertentes, no tensionamento necessário para luta antirracista na política educacional. Para ela, o movimento passou a entender “a importância de leis emancipatórias que não apenas normativas” para essas mudanças. Vale lembrar que as conquistas não são permanentes e é preciso vigilância constante. Exemplo disso foi que, em 2018, houve a tentativa de alterar o edital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)²⁴ para seleção e aprovação dos livros didáticos a serem distribuídos para as

²² http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm - Acesso em 16/06/2020.

²³ <https://bit.ly/Caminhosparaumaeducacaoantirracista> - Acesso em 11/06/2020.

²⁴ O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e

turmas do Ensino Fundamental 2 – do 6º ao 9º ano -, das escolas públicas do país, a partir de 2020, divulgadas em janeiro de 2019. As alterações pretendidas no edital do PNLN contavam com pontos de extrema importância para a formação dos estudantes. Além da supressão dos itens sobre a necessidade de referência bibliográfica, a não publicidade e a promoção da história e cultura africana no material a ser distribuído, também de acordo com o anúncio do Governo Federal da época, não seria mais exigido que as ilustrações das publicações abordassem a diversidade étnica brasileira. Entretanto, o Governo Federal logo voltou atrás e suspendeu as alterações no edital.

Além das questões envolvendo a educação de crianças e adolescentes, Gomes (2017) acredita que as mudanças políticas, com as ações afirmativas, também reeducaram jovens em relação ao seu corpo negro.

[...] não podemos negar que as políticas de ações afirmativas reeducam os negros e as negras na sua relação com o corpo e também reeducam na sociedade brasileira no seu olhar sobre o corpo negro. A partir do advento das ações afirmativas configurou-se um outro perfil de juventude negra que se afirma por meio da estética e da ocupação de lugares acadêmicos e sociais. Juventude essa, em sua maioria periférica, que aprendeu a ter orgulho de ser negro e da periferia, numa postura afirmativa e realista. O olhar dos jovens negros de hoje é muito mais firme e afirmativo do que o olhar da geração que os antecedeu. Encaram o “outro”, discutem, posicionam-se. As jovens negras discutem mais abertamente feminismo negro, indagam a lógica de classe média das feministas brancas, cobram dos companheiros uma postura não violenta, realizam debates e discussões sobre o lugar da mulher negra na sociedade, polemizam a questão da solidão da mulher negra, vivem com mais desenvoltura a sua sexualidade (GOMES, 2017, p. 75-76).

Apesar de Gomes (2017) mostrar quais causas podem ter levado a mudança no comportamento de jovens negros e negras na atitude política e afirmativa identitária no âmbito do Ensino Superior, acredito que esse movimento reverbera nos adolescentes das mesmas regiões. Como a autora, também acredito que as conquistas políticas contribuíram para a visão de jovens sobre a questão racial, principalmente em relação às políticas afirmativas nas universidades públicas, mas não apenas isso. Apesar da lei 10.639 ser de suma importância, vale ressaltar que sua implementação não vem sendo tão simples. Em 2008, Gomes (2008) já chamava a atenção para a resistência de professores e professoras em abordar o assunto na escola. Anos depois, Oliveira (2011) ratificava essa resistência já com a lei modificada para a 11.645/08, com inclusão do Ensino da História Indígena. No entanto, acredito que a movimentação política dos últimos anos, somada aos usos das redes sociais digitais, entendendo-as também como *espaçostempos* digitais formativos e de

saberesfazerespoderes compartilhados pelo ativismo negro, trouxeram implicações para a sociedade como um todo, para a subjetividade racial desses(as) jovens e para os currículos praticados por todos os sujeitos dos cotidianos das escolas. Desta forma, professores e professoras têm a possibilidade de problematizar o tema nos *espaçostempos* escolares, visando uma prática docente antirracista, pelo menos por parte de docentes negros(as)/racializados(as). Entendendo que a escola é um dos *espaçostempos* de produção e reprodução das diferenças, não basta apenas trabalhar a tolerância e o respeito, mas colocá-las em permanente questão (SILVA, 2017). Discutirei as teorias críticas do currículo sobre diferença em diálogo com os currículos praticados pelas professoras mais adiante.

Na citação de Munanga (2019), descrita anteriormente, ele discute a situação ambivalente do mestiço frente à construção de uma identidade negra. Dessa forma, chegamos à Paloma, que tem o cabelo como protagonista de seu processo subjetivo racial desde que passou pela transição. É apenas a partir dele que ela percebe sua diferença – embora uma diferença ainda confusa. *Algumas pessoas me enxergam como negra, outras não. E eu carrego um dilema dentro de mim, porque eu não sei onde é o meu espaço ainda. Mas será que é necessário pertencer a um espaço específico? Por isso, é a partir do cabelo enquanto signo da diferença em seu corpo que Paloma percebe o preconceito²⁵ sobre ela, inclusive no ambiente escolar.*

Com a pele clara, mais clara do que a de Mariana e Viviane, quase branca, mas com o cabelo crespo, ela passou a ser vista de maneira diferente desde que parou de alisá-lo, como apresentado anteriormente, e seu fenótipo passou a ser motivo de questionamento, controle e discriminação²⁶ velada. O processo de transição capilar de Paloma ocorreu enquanto ela trabalhava em escola pública e, segundo ela, a única situação que vivenciou nesse ambiente em relação ao cabelo foi com o estranhamento das crianças, pois o processo de fato é complicado para a mulher. Ao interromper o processo de alisamento, é preciso que o cabelo cresça um pouco para que seja possível fazer o *big chop*²⁷. Durante esse período, os fios ficam com duas texturas: a alisada e a natural, que começa a aparecer no crescimento. No entanto, após esse processo, já com o cabelo curto, mas natural, ela conta que tudo correu bem por se tratar de um espaço com crianças racializadas, com cabelos semelhantes ao dela. Assim, ela se percebeu como uma referência, principalmente para as meninas. Paloma apenas se dá conta de que seu corpo é visto de forma diferente, ao ir para uma escola particular.

²⁵ Utilizo a palavra ‘preconceito’ como apontador de diferença, não como violência.

²⁶ Utilizo a palavra ‘discriminação’ como violência simbólica.

²⁷ *Big chop* é um corte em que é retirada toda a parte alisada do cabelo, deixando apenas a parte cacheada ou crespa.

Depois eu saí, depois desse estágio eu fui pra uma escola particular. E aí, até então, eu tava muito bem resolvida com o cabelo, a estética, mas como é uma escola particular muito tradicional, eu achei que fosse criar problemas nessa escola, né? Lembro da primeira reunião que eu tive com o diretor. Ele virou pra mim e falou: que cabelo é esse? É cabelo de férias ou é assim mesmo? E aí na época eu não sabia o que era cabelo de férias, mas já imaginava e falei: não, meu cabelo é assim mesmo. E ele: “ah, bonito”. Aí falei, acho que ele não gostou muito. Depois eu entendi que o cabelo de férias era porque em todo o momento quando as crianças não estavam na escola, os professores iam mais à vontade, com cabelo diferente, roupa diferente. E aí perguntou se meu cabelo era assim naturalmente ou se eu usava o cabelo em momentos que eu não tivesse trabalhando, mas...era meu cabelo. E aí, era uma escola particular, onde a maioria das crianças não tinha o cabelo crespo. (Paloma)

Paloma nos chama atenção para dois pontos: sua racialidade está representada pelo cabelo e o racismo estrutural. Quando ela diz que a maioria das crianças na escola não tem cabelo crespo, fica implícito que não há crianças negras ou racializadas naquele espaço. Logo, estar nesse local trazendo em seu corpo uma marca racial, o cabelo, deixa evidente o abismo que existe no conhecimento sobre o outro e a produção de uma identidade, branca, naquele espaço a partir de sua diferença. Há reconhecimento entre os semelhantes brancos. Outra coisa também que fica implícita: não havia outra profissional ou professora com o fenótipo racializado? Seja pelo tom da pele, pelos traços faciais ou pelo próprio cabelo? Paloma não traz isso, mas pelo questionamento do diretor dessa escola, parece que não. Aqui entendo que apesar da marca da racialidade estar apenas no cabelo de Paloma ela usufrui, mesmo sem intenção, do capital racial incorporado (HORDGE-FREEMAN, 2019) para ter acesso à escola em questão, a partir de outros fenótipos brancoides como o tom da pele. Será que uma professora com os fenótipos de Cátia ou até de Cristiane teriam problema na contratação? Não terei resposta para isso, pois nenhuma das duas trouxe a questão envolvendo instituição privada.

Algumas professoras que estão nesta pesquisa, apresentam narrativas como *praticantespensantes* no dentro-fora dos *espaçostempos* escolares e suas práticas para uma educação antirracista, entendendo que “não há prática que não integre uma escolha política e que não há política que não se expresse por meio de práticas e que por elas não seja influenciada” (OLIVEIRA, 2013) E mais: o corpo é político.

Mariana tem na militância negra e feminista sua formação racial subjetiva, objetiva e docente. Sua prática docente cotidiana está diretamente ligada a essas questões. Ela é professora de uma instituição de ensino pública voltada para crianças e adolescentes com deficiência visual, localizada na zona sul do Rio de Janeiro, e reflete sobre a realidade deles, moradores de regiões periféricas do município carioca e de outras cidades da região

metropolitana, em sua maioria, e todas distantes da localização da escola. Mariana enfatiza a importância da discussão racial na escola pública por ser uma instituição predominantemente negra, como ela afirma. Dessa forma, torna-se incoerente que num ambiente tão negro - no sentido de quantidade de pessoas racializadas - o tema racismo seja uma pauta tão negligenciada.

Eu começo a atuar inicialmente em contrato em escolas federais, CAP UFRJ, CAP UERJ, posteriormente, [Colégio] Pedro II, mas eu vejo uma realidade ainda distanciada do nosso Brasil, do sentido da escola pública. É quando eu passo em dois concursos da baixada [fluminense], um em Queimados e outro em Nova Iguaçu, na docência, de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, e orientação educacional em Queimados. Eu começo a sentir, realmente, o chão da escola pública ali. A gente via uma realidade da baixada muito evangélica, um alunado muito preto, e contraditoriamente, professores extremamente conservadores, com relação a questões de gênero. Quando tinha a semana da consciência negra, que era obrigatória, a gente percebia que eram celebrações muito estereotipadas, com equívocos dos conteúdos pedagógicos. É quando eu começo a ler, a fazer algumas disciplinas na universidade e abraçar essa causa da formação antirracista. Eu percebo que os professores são muito relutantes a esta questão. Eu não sei se por uma questão de incomodo ou de difícil entendimento da problemática que é trazer isso pra sala de aula. Porque o que a gente percebe é que são também alunos negros e filhos da classe trabalhadora, filhos de pais evangélicos que muitas vezes não vão querer por exemplo que você fale sobre tradições e cultura africana. Vão demonizar, vão marginalizar isso dentro da sala de aula. Então isso é uma questão muito forte. Por exemplo: eu sinto essa rejeição maior quando a gente fala de questões envolvendo sexualidade, LGBTs, sexualidade precoce, questões da puberdade, da mudança de corpo. Eu sinto uma rejeição maior. Mas as de raça eu acho que tangencia pra aceitação da cultura, mas quando a gente chega nas questões envolvendo celebrações e religiões de matrizes africanas, isso também é um tensionamento. Então eu vejo hoje uma separação dentro da escola. Assim como a esquerda dita por muitos como esquerda branca, esquerda clássica, muito distanciada da sua base, das periferias, que é o papel que infelizmente as igrejas evangélicas tem feito da década de 80 pra cá, eu percebo também um distanciamento desses professores concursados com a classe popular e uma falta de dialogo de chegar a esse consenso para uma aceitação dessa formação antirracista, né? Então, há uma tensão muito grande aí. (Mariana)

Mariana nos apresenta várias questões que atravessam sua formação docente. Ao seguir para escolas da baixada fluminense, ela percebe um perfil de estudantes com corpos marcados pela racialidade e classe social. Junto a isso, a questão religiosa, que tem sido um dos grandes pontos discutidos sobre a escola pública. Uma religiosidade que vem de professores e professoras, mas também da comunidade de pais. Vale lembrar aqui que temos vivido, há alguns anos, um período de proibições de debates nas escolas, numa perspectiva política-religiosa-conservadora. O projeto intitulado Escola Sem Partido²⁸, por exemplo,

²⁸ O Escola “sem” Partido não é um discurso novo, tampouco isolado. Suas origens datam de 2004 e são, em teoria, uma reação a um professor de História que teria feito uma comparação entre Che Guevara e São Francisco de Assis. Na turma deste professor estava a filha do Procurador do Estado de São Paulo Miguel Nagib e foi ele quem idealizou este movimento “100% apartidário” que “tem dois objetivos: combater o uso do sistema educacional para fins políticos, ideológicos e partidários e defender o direito dos pais dos alunos sobre a

vinha ganhando força no país. Em algumas cidades brasileiras através de legislações municipais, o projeto chegou a se tornar uma realidade inibindo e limitando o debate promovido por professoras e professores nas salas de aula sobre temas recorrentes na sociedade e que dizem respeito, principalmente, aos grupos historicamente silenciados como o das mulheres negras/racializadas de classe social desfavorecida.

Com a justificativa de combate à uma 'suposta' doutrinação, buscou-se a implementação de aulas voltadas à uma 'suposta' neutralidade, uma educação indiferente às questões sociais específicas. Debater sobre gênero, sexualidades, racismo, preconceito, discriminação e intolerância religiosa, dentre outros temas, vinha tornando-se, na ótica dos defensores desse projeto, doutrinação. No entanto, o discurso proferido pelo atual presidente da república legitima comportamentos violentos e intolerantes de grupos repressores compostos majoritariamente por homens brancos, heterossexuais, cisgêneros, da classe média alta e da elite brasileira, com forte apelo religioso cristão sobre a moral e a família. Esse discurso tem como grande foco a escola, espaço que o presidente entende como de doutrinação de crianças e adolescentes sobre assuntos que não são de interesse do governo, como os citados anteriormente.

Somado a isso, como Mariana nos traz, desde os anos de 1980 há uma movimentação de grupos neopentecostais em regiões desassistidas pelos governantes. Desta forma, criou-se um terreno fértil para propagação de ideologias judaico-cristãs deturpadas e perseguição a espaços e pessoas de religiões de matriz africana, numa nítida intolerância religiosa e racista. Segundo Mariana, isso dificulta a discussão sobre a cultura africana na escola, pois perpassa a questão religiosa. *Vão demonizar, vão marginalizar isso dentro da sala de aula.* Apesar de perceber menos aceitação acerca do debate sobre gênero, sexualidade e questões LGBTI+, ela percebe que *quando a gente chega nas questões envolvendo celebrações e religiões de matrizes africanas, isso também é um tensionamento.* Nesse caso, a questão racial na escola pública, segundo Mariana, envolve mais do que o corpo racializado, mas os componentes simbólicos que ele traz: tradição, política, cultura e religiosidade.

Sidnei Nogueira, em *Intolerância Religiosa* (2020), faz um paralelo entre discriminação, perseguição e violência contra as religiões de matriz africana e o racismo. Para ele, cristianizar a sociedade não é apenas um movimento de fé, mas um projeto de poder.

O preconceito, a discriminação, a intolerância e, no caso das tradições culturais e religiosas de origem africana, o racismo se caracterizam pelas normas perversas de

juízos que estigmatizam um grupo e exaltam outros, valorizam e conferem prestígio e hegemonia a um determinado “eu” em detrimento de “outrem”, sustentados pela ignorância, pelo moralismo, pelo conservadorismo e, atualmente, pelo poder político – os quais culminam em ações prejudiciais e até certo ponto criminosas contra um grupo de pessoas com uma crença considerada não hegemônica. No cerne da noção de intolerância religiosa, está a necessidade de estigmatizar para fazer oposição entre o que é normal, regular e padrão, e o que é anormal, irregular, não padrão. Estigmatizar é um exercício de poder sobre o outro. Estigmatizar-se para excluir, segregar, apagar, silenciar e apartar do grupo considerado normal e de prestígio (NOGUEIRA, 2020, p.19).

Ao estigmatizar as religiões de matriz africana, há um reforço da ideologia cristã neopentecostal que entende essas manifestações religiosas não como parte da cultura africana, mas endosso ao satanismo, um dos estigmas do qual fala Nogueira (2020), proferindo discursos e práticas de intolerância e perseguição. Aliás, nesse processo, toda a cultura de matriz africana, ou a ela atribuída, passa a ser satanizada por esses grupos, como o samba, o funk, a distribuição de doces do dia de Cosme e Damião, dentre outras práticas culturais. Além de perceber essas religiões como o outro, o grupo é estimulado politicamente a violentar esses sujeitos outros, silenciando-os e excluindo-os. Como Nogueira (2020) nos traz, a Frente Evangélica está presente no Congresso Nacional desde o fim dos anos de 1980, quando começaram a tentar dominar os veículos de comunicação, com concessões de rádio e televisão. Isso nos mostra um trabalho estratégico e de manipulação ideológica massiva de controle da população mais carente do país. Talvez isso explique como um grande número de pessoas segue religiões neopentecostais nas comunidades, principalmente no Rio de Janeiro.

Voltando à escola, Caputo (2015) nos afirma que não é possível trabalhar história e cultura negra africana sem pensar nas religiões originárias desse continente, no caso específico de suas pesquisas, o candomblé.

[...] trazer essas culturas para o centro da discussão é um caminho potente para desestabilizar contundentemente práticas racistas que se repetem todos os dias nas escolas. Para nós, práticas racistas cotidianas precisam ser problematizadas e enfrentadas por ações antirracistas cotidianas (CAPUTO, 2015, p. 793).

Como Caputo (2015) nos traz, discutir as religiões de matriz africana problematizando a questão racial, é fundamental para a luta antirracista na educação. A escola, nesse contexto, tornou-se ambiente importante para compartilhamento e introjeção de ideologias religiosas. Mariana nos mostra que, muitas vezes, essas ideologias são colocadas em prática pelos professores ao não discutirem assuntos que fazem parte da vida dos estudantes, como a questão racial. No entanto, ela enfatiza que em datas específicas, determinadas pelo calendário escolar, há comemoração ou desenvolvimento de atividades relacionadas com o assunto, como a semana da consciência negra, mas sempre de maneira estereotipada,

folclorizada e deturpada da realidade, como se estivessem visibilizando esse grupo. Dessa forma, Gomes (2017) explica que é reduzindo sua existência que a escola visibiliza esse corpo.

A não existência do corpo negro e seus saberes pode se fazer presente quando esse corpo é tematizado via folclorização, exotismo ou negação. Ou então quando esse corpo é apresentado e representado como indisciplinado, lento, fora do ritmo, que não aprende, violento. Esse é um tipo particular de produção de não existência que acontece no campo da educação, pois se realiza através de uma presença redutora que relega o corpo negro e os seus saberes ao lugar de negatividade e da negação. Trata-se da negação do corpo negro como corpo livre, que age, move, contesta, vibra, goza, sonha, reage, resiste e luta. No limite, é a produção do corpo negro como não existência (GOMES, 2017, p. 79).

Mariana trouxe esse exemplo na fala dela ao dizer: *[...]que os alunos negros sempre são vistos como indisciplinados e Quando tinha a semana da consciência negra, que era obrigatória, a gente percebia que eram celebrações muito estereotipadas, com equívocos dos conteúdos pedagógicos.* Então, dialogando com Gomes (2017), a invisibilização do aluno negro no *espaçotempo* da escola, tem como referência uma visibilidade que se enquadre na performatividade de um corpo aceito, como o corpo branco e todos os atributos que o significa. É por meio da reafirmação ativa e simbólica do discurso tecido na produção do conhecimento e dos significados sobre o corpo do(a) estudante negro(a)/racializado(a), que se produz seu não reconhecimento e sua não existência.

Mariana chama atenção para um fato desde o início: a escola pública é negra, composta por corpos racializados. No entanto, é um espaço de racismo cotidiano, institucional e estrutural. Para além do currículo prescrito, Mariana fez uso de seu próprio corpo, por conta da reação dos(as) estudantes e suas mães durante sua transição capilar, para trabalhar a autoidentidade negra. Lembrando que ela é professora de jovens com deficiência visual, que só sabem como são seus corpos a partir da descrição vinda da família.

Eu tinha nove alunos negros na sala. No primeiro dia de aula, eu perguntei - todos deficientes visuais hein: “quantos de vocês são negros?” Apenas um levantou a mão. Eu pensei assim: gente, essa questão da autodeclaração com pessoas deficientes visuais é ainda mais sensível. Porque é conforme a família descreve essa pessoa. E a família vai dizer sempre que ela é uma pessoa branca, obviamente né? A mídia é branca, os espaços de privilégio são brancos, os espaços de escolarização e de sucesso são com pessoas brancas. E a família vai reproduzir isso. E a partir desse momento eu comecei a fazer um trabalho de autodeclaração, de afirmação, de positivação do negro dentro da sala de aula que foi muito importante, em que as meninas começaram a fazer penteado, elas usavam o cabelo parecido, pedir pras mães pra fazerem o cabelo parecido com o meu. Começaram a cultivar divas pops negras. E ao final desse processo de autoafirmação e a necessidade de positivar a questão do negro na sociedade, dentro da sala de aula, eu perguntei a todos os meus alunos negros quem aqui, hoje, se declara negro. E todo mundo se declarou negro. Aí falei: “vocês perceberam que teve uma mudança?” A resposta: “Sim! Hoje a

gente acha bonito e acha importante se declarar negro, professora”. E isso foi o maior retorno que eu tive. (Mariana)

Entendendo que a escola é um *espaçotempo* de produção das subjetividades (SOARES, NOLASCO-SILVA, 2015), o currículo praticado por Mariana advém de um signo da identidade negra que é o cabelo. Com o estranhamento vindo dos estudantes e de suas mães, mais a necessidade de se discutir questões relacionadas à identidade negra por perceber que seus alunos não se reconheciam dessa forma, faz com que ela rompa com o pré-determinado e crie outros modos de fazer docente para discutir a questão com eles, a partir da constituição subjetiva racial deles. Com abordagens positivas sobre negritude, sobre o que seria ser negro, Mariana conseguiu mudar a forma como eles se percebiam e desmistificar a imagem do corpo negro/racializado.

Entendendo que é a partir do outro que nos constituímos sujeitos racializados e que a relação com a família envolve o capital afetivo (HORDGE-FREEMAN, 2019), como uma criança ou um adolescente vai questionar sua racialidade a seus pais, sem nem se ver? Aqui, existe uma relação de confiança que faz com que ele nem questione isso. Mesmo se um dos estudantes soubesse desde sempre que era negro, mas no momento não quisesse levantar a mão, nos mostraria a possível rejeição por conta do conhecimento dos significados negativos atribuídos ao corpo negro, pois a família é uma rede de significações (SCHUCMAN, 2018). Logo, esse estudante não se consideraria negro.

A partir de então, houve diversas tentativas de discussões, debates e atividades que envolviam o tema racismo na escola em que Mariana trabalha. Ela, em especial, por sua militância, tem em sua prática cotidiana uma política educacional voltada para a luta antirracista no *espaçotempo* da escola, tendo como uma de suas redes de *prácticasteorias* os movimentos sociais. Dialogando com Oliveira (2013) e Alves (2017), é impossível dissociar políticas e práticas, uma vez que as políticas e as práticas funcionam em um círculo ininterrupto.

Outro aspecto a observar quanto à existência dessas redes — exatamente pelas relações múltiplas de seus *‘praticantespensantes’* dentro delas e as estabelecidas entre elas — é que são *‘espaçotempos’* necessariamente políticos nos quais se fazem, se pensam e se criam políticas. Desse modo, compreendemos os *‘espaçotempos’* cotidianos como políticos e nos quais forças múltiplas e complexas estão permanentemente em disputa e negociações (ALVES, 2017, p. 4).

Seguindo as ideias de Alves (2017), essas redes são espaços políticos e são múltiplos os *espaçotempos*, entre eles, a escola - local de constante tensão, negociação e tessitura de conhecimento. Por isso, a formação de professores não acontece apenas nos cursos formais, mas nos cotidianos dessas múltiplas redes, nos cotidianos da vida.

Como vemos, as narrativas de Mariana e Viviane nos mostram que atualmente novos saberes têm sido tecidos no *espaçotempo* das escolas, a partir dos *saberesfazeres* que os(as) próprios(as) estudantes *ensinam aprendem*. Enquanto isso, são os adultos que fomentam preconceitos, são os professores(as), coordenadores(as) ou demais profissionais da educação que estão no cotidiano das instituições. Viviane relata que costuma passar por situações em relação à roupa que veste e sua valorização da cultura africana, pois é capoeirista e frequentadora de rodas de jongo²⁹.

Passo situações por conta, às vezes, da questão da roupa, porque atuo em escola em que tem muitas pessoas que levam a questão religiosa muito a sério. Muito a ferro e fogo. E eu às vezes uso adornos que não tem, pra mim, muitas vezes nem uma questão muito religiosa, porque eu gosto. E eu sou, além do fato de ser baiana, sou questionada se eu não sou macumbeira, umbandista, por conta de usar búzios, por conta de usar saia, por conta de fazer capoeira também, por conta de estar em ambientes de samba de roda, de jongo. Porque são culturas que eu gosto que eu faço como hobby em minha vida. Muitas vezes eu sou questionada por isso e tento mostrar pros alunos que não é isso que molda a gente. A gente veste o que a gente gosta, mas por trás dessa vestimenta não há um estereótipo. Eu poderia ser da umbanda, eu poderia ser do candomblé, e também não teria problema algum. (Viviane)

A cultura e as religiões de matriz africana são foco de perseguição e discriminação há algum tempo, que têm se intensificado. Ao se referirem à vestimenta e aos acessórios de Viviane, fica evidente o racismo religioso exercido pelas pessoas que compõem a escola em que trabalha. No entanto, ela usa o fato para praticar um currículo com os(as) estudantes que enfatiza o respeito à diferença e à opção religiosa.

Mariana não trouxe relatos sobre racismo sofrido por ela na prática docente, apesar de ser chamada para falar de racismo apenas em pautas já prescritas no calendário escolar, como a Semana da Consciência Negra. No entanto, teve um momento em que ela conseguiu organizar um debate sobre racismo estrutural que fez emergir falas racistas de outros(as) professores(as) da própria escola.

A escola é um espaço de reprodução de muito racismo estrutural. A gente se percebe como professora negra que às vezes a gente tá muito sozinha. Porque é sempre a única professora que fala disso e na consciência negra procuram logo você. Porque o outro professor não pode fazer, porque você que tem que fazer com ele. Uma vez eu puxei um debate de racismo estrutural na escola, em que três debatedores falaram sobre o assunto e em seguida, com as intervenções dos professores eles fizeram colocações extremamente racistas. Uma disse que entendia nossa dor, mas também estava muito difícil viver na cidade do Rio de Janeiro, que ela não aguentava ir pra praia porque sempre tinha arrastão. E era muito difícil a convivência. E aí eu já fiquei muito apavorada. E a outra intervenção foi de uma outra professora dizendo que sofreu racismo reverso dos negros. Que tinham pessoas negras que tinham inveja de onde ela tinha chegado enquanto profissional. O debate explodiu. Um dos

²⁹ Dança de roda, de origem africana.

convidados era de um movimento negro extremo. Bateu boca. E alguns professores defenderam esses outros professores e eu fiquei um ano sem frequentar a sala dos professores por conta do racismo. Aí você a tônica de como que isso é uma fissura, né? É uma ferida aberta que não cicatriza tão cedo. E que muitos professores, profissionais de educação, não estão dispostos a ter esse tipo de formação. Querem reproduzir sandices, querem falar que é mi mi mi. E eu tenho pensado muito em problematizar, principalmente pensado: será que meu aluno negro vai voltar pra casa? Uma das coisas que mais temo é abrir o jornal e ver que um aluno meu foi assassinado. (Mariana)

O racismo estrutural faz com que, mesmo tendo estudantes negros(a) e racializados(as) nas salas de aula, professores(as) brancos(as) mantenham na prática cotidiana docente um comportamento racista ao compartilhar um estereótipo, um rosto (DELEUZE; GUATTARI, 2012), uma imagem, um perfil de seus(suas) próprios(as) estudantes, subjugando-os(as). Antes de ser professor(a) existe um sujeito que traz em sua subjetividade valores e crenças, saberes esses tecidos pelas múltiplas redes de suas vivências que são indissociáveis a sua prática docente. No relato apresentado por Mariana, vemos como os discursos se tornam verdade e permeiam o imaginário social e cultural. No entanto, a postura de Mariana frente à situação mostra que a contribuição das jovens nas ocupações das escolas, somada a sua militância, engendraram e se articularam às suas práticas de formação e tessitura do conhecimento, levando-a à prática de currículos antirracistas não apenas com seus estudantes, mas com os demais docentes.

Inserida em uma sociedade que de certa forma exercita seu olhar panóptico (FOUCAULT, 2014) sobre os corpos como efeito das lógicas operatórias (CERTEAU, 2014) que regulam o viver e o existir, Paloma sentiu os mesmos efeitos sobre seu corpo. Enquanto os profissionais da instituição questionam seu cabelo, Paloma faz uso dele para praticar outros currículos possíveis, como entender que só devemos tocar o corpo do outro com consentimento.

E é engraçado que, quando chegam para elogiar o cabelo é assim: “posso ver eu cabelo? Você tem uma beleza muito exótica. Seu cabelo é muito diferente. Posso tocar?” Aquela coisa de sentir. E as crianças têm muito isso, do tocar, de saber como que é. De se aproximar e outras crianças começarem a mexer. Criança quer saber como é que é. Porque elas não têm essa referência do cabelo crespo, de como é. [...] Eu trabalhei em duas escolas e essa questão do cabelo é sempre muito presente. Pelo menos nas histórias que eu tenho em relação à escola tem uma coisa do cabelo muito conectada. Há pouco tempo eu coloquei trança também e as crianças, né, tem sempre aquela de olhar: “tia, hoje tá horrível seu cabelo. Não gostei desse seu cabelo”. Ou de elogiar. E aí eu aproveitei pra falar justamente sobre respeito com o corpo do outro com eles né. Porque eles queriam tocar, mexiam e opinavam. E eu aproveitei pra falar um pouco sobre isso com eles, porque a gente precisa ter respeito com o corpo do outro, com o espaço do outro. A gente não pode tocar no outro, sem perguntar se eu posso tocar. E aí eu falei: olha, primeiro eu quero que vocês me perguntem se pode tocar no cabelo. Se eu deixar, vocês podem tocar. E que tenha respeito pela minha escolha, né? [...] Porque, às vezes as pessoas tocam né, dão sua opinião sem perguntar você quer ouvir, né? Porque eu acho que se você tá dando...se

a pessoa que ouvir uma opinião, pergunta: “o que você achou do meu cabelo?”. Mas as pessoas têm essa questão de achar que elas podem opinar sem ser perguntado. E aí eu falei isso para as crianças. Falei: olha, se você chegar aqui com seu cabelo cortado, quando estiver com uma cor diferente, eu falar que tá ruim, tá feio, sem perguntar se você quer me perguntar o que eu achei do seu cabelo. Ter um cuidado, um respeito, com o que eu falo com o outro. E eles entenderam e tudo mais, mas nessa mesma época, as professoras que trabalhavam na minha escola já olharam torto, eu de trança assim, né? porque tem sempre essa referência. Se eu mudo, se eu aliso o cabelo, eu to no padrão, mas se tenho uma coisa como o laço, uma trança, um black chama muito mais atenção. E eu lembro que uma professora chegou pra mim e falou...olha...nossa, quando eu tirei a trança falou: “você tá bem melhor assim, seu cabelo tá ótimo desse jeito. Você estava estragando o que já é bom”. E aí eu pensei, gente, eu não perguntei pra ela sobre meu cabelo, se meu cabelo tava bom ou não daquele jeito. O que eu quis saber sobre a opinião dela? Mas as pessoas têm essa forma de interferir. (Paloma)

Tomaz Tadeu da Silva (2017) traz uma discussão sobre as teorias do currículo e de que forma ele produz identidade e diferença em meio a relações de saber-poder. O ponto principal, para ele, não é entender o currículo, mas como ele é produzido e o que produz a partir das *praticasteorias* que o definem. No caso das pesquisas nos/dos/com os cotidianos, currículo é o que acontece nos/com os cotidianos das escolas, a partir das redes lá tecidas, entremeadas com redes de conhecimentos criadas em outros contextos sociais. Assuntos, questões, temas, tudo que foge do currículo oficial, ou os usos que se faz dele, e é produzido pelos *praticantespensantes* dos cotidianos.

Percebemos que a presença do corpo de Mariana, Viviane e Paloma geraram currículos relacionados às questões raciais. No entanto, com Mariana aconteceu a partir de inquietações acerca da dificuldade da autoidentificação racial dos estudantes deficientes visuais e da confirmação da presença de professores(as) racistas na escola em que é docente; com Viviane, foi a partir da valorização da cultura negra, por meio de seus acessórios, vestimentas e práticas culturais de origem africana; e com Paloma, a partir do seu cabelo. Todos esses corpos, objetos e processos, assim como os modos como são usados, podem ser considerados artefatos curriculares, especialmente no que se refere a uma educação antirracista.

Se o corpo é político, o de Cristiane e Cátia falam por si só. O currículo praticado por elas é a partir de seus corpos. A presença delas na escola, enquanto mulheres pretas - com tom de pele retinto – já dita a importância dessa presença ali, como referência, representatividade. Acredito nisso, pois nenhuma das duas trouxe em suas narrativas relatos sobre racismo sofrido na prática docente; e também, por que acredito na importância da representatividade. No entanto, não é possível reduzir uma prática docente afirmativa racialmente ou antirracista. É preciso entender: essa presença é disparadora de problematizações sobre racismo? Para Silvio Almeida (2019), a presença de uma pessoa negra num lugar de liderança ou em

instituições, nem sempre significa que ela está no poder. Para ele, isso inclusive pode reforçar a ideia de meritocracia, já que poderia passar a impressão de que se aquela pessoa negra chegou lá, qualquer uma pode chegar. No entanto, ele enfatiza a importância de se estar nessas posições com poder de atuação real em relação a questões de cunho racial: “[...] a pessoa alçada à posição de destaque pode não ser um representante, no sentido de vocalizar as demandas por igualdade do grupo racial ou sexual ao qual pertença” (ALMEIDA, 2019, pos. 1090 de 2930).

Mesmo que Cátia, como Cristiane (veremos mais a frente), não esteja numa posição de poder institucional com poder de tomada de decisão, por exemplo, acredito que a presença de seus corpos na escola represente mais do que possamos imaginar, pensando na realidade das escolas públicas no Brasil, principalmente no Rio de Janeiro, com questões raciais e sociais ainda mais complexas. Por isso, acredito que o corpo preto e retinto fala por si só no mundo. Quem carrega em sua pele a negritude, muitas vezes nem precisa ir para o embate. O enfrentamento já está em existir e ocupar os espaços que lhes são negados. E exatamente por isso, o racismo sofrido por elas acaba sendo inevitável, principalmente no âmbito estrutural. Apesar de em sua narrativa deixar evidente que o racismo que sofreu sempre envolveu o cabelo e não outros fenótipos, Cátia relata um episódio em que esse ponto não fica claro, quando ela foi trabalhar no Liceu de Artes e Ofícios, antes de ser professora.

Ao mesmo tempo em que foi meu céu, foi meu inferno. Porque ali [no Liceu de Artes e Ofícios], no primeiro dia que eu cheguei, foi a primeira vez que eu me deparei com a questão racial num ambiente diferente de trabalho. Porque até então...eu trabalhei em fábrica, lojas, e nunca senti tão de perto. Porque eu morava no Jacaré [bairro do subúrbio do Rio de Janeiro] e quando fui entrevistada, antes da entrevista, a pessoa que ia me entrevistar, mandou um recado pra mim pedindo que eu não fosse vestida de shortinho e top. Aí eu fiquei pensando: gente, eu sou uma professora, vou pra uma entrevista de short e top? Mas aí tudo bem, passou. (Cátia)

A partir do tom de pele de Cátia, somado a seu local de residência naquele momento, a entrevistadora baseou-se no rosto (DELEUZE; GUATTARI, 2012), numa referência, numa imagem, num perfil estereotipado, produzido social e culturalmente do que seria uma mulher negra, moradora de bairro periférico. Assim, a leitura corporal que a contratante fez de Cátia reflete o racismo que sustenta a estrutura social brasileira: se ela é uma mulher negra, com tom de pele escuro, e periférica, de comunidade, logo não tem consciência de como deve se vestir em um ambiente de trabalho.

Anos depois dessa experiência, Cátia passou no concurso da Prefeitura do Rio de Janeiro para então exercer a docência com crianças que eram como ela, segundo a própria Cátia. Crianças essas de comunidade pobres. Ela via ali uma forma de poder contribuir para

um futuro diferente para elas. Logo no primeiro dia de aula, ela entendeu a importância de seu corpo ocupar aquele espaço.

Meu primeiro dia de aula na escola que eu trabalho até hoje, que eu gosto muito, duas meninas estavam conversando, uma virou pra outra e falou assim: ih, ela falou que você é preta. Aí eu falei assim: tá. Tá, ok! Aí chamei a menina e perguntei: eu sou negra sim, eu sou preta sim. Você acha que tem algum problema? Ela riu e fez assim: “não. Até que enfim que pela primeira vez eu tive uma professora preta”. Eu achei maravilhoso. É isso que acaba me dando alegria no dia a dia. Eu amo a minha prática. Não quero mais me violar. Não quero negar aquilo que eu sou. Eu sou preta, negra, seja lá que maneira foi chamada, foi nomeada. Meu cabelo é esse, é duro, é crespo, é sarara, sei lá. Mas é meu cabelo, é assim que eu nasci e é assim que eu gosto de ser e vou continuar sendo. [...] Elas conseguem se ver negras também. Elas têm mais facilidade de se aceitar como são. Não todas não. Tem algumas que se negam. Tem umas que me acusam assim: “você é negra, mas eu não sou”. [...] É como se a minha atuação permitisse essa fala. Até negando aquilo que ela realmente é, de ela se permitir dizer que não é. (Cátia)

Ela acrescenta que a presença dela, enquanto mulher negra, é referência para algumas meninas também negras. Apesar de algumas negarem ou rejeitarem sua racialidade, porque têm a pele um pouco mais clara e por se considerarem brancas, como a própria Cátia sinalizou, ela entende que só o fato de sua presença despertar o assunto, problematizar, é uma oportunidade de se discutir a questão com elas.

Cátia nos traz exemplo de um ponto, discutido no capítulo dois, que é a negação e/ou rejeição do próprio(a) negro(a). Trazer a questão de que algumas alunas falam para ela que não são negras, mostra que ao negarem sua racialidade, reafirmam o racismo que elas mesmas possivelmente sofrem. Mesmo morando em uma região mais humilde, em comunidade, em que a maioria das pessoas é racializada, compreendendo as nuances de tom de pele, os significados produzidos reforçados pelos discursos racistas e vivenciados por elas mesmas, possivelmente no cotidiano da região – operações policiais, por exemplo – reafirmam a todo o momento que ser negro é ser feio, inferior e marginal (criminoso). Logo, elas não querem ser isso.

Cristiane também entende que seu corpo enquanto mulher negra pode ser referência para as meninas, principalmente por ser da área das Ciências Exatas que ainda é muito dominada por homens brancos. *Quando digo que sou matemática, ninguém acredita.* Essa foi uma das primeiras frases que Cristiane me falou, quando andávamos a caminho do estúdio fotográfico para a entrevista. Não pude disfarçar minha surpresa. É, também me surpreendi! Quando viu minha cara de espanto, Cristiane riu e disse: então, vou deixar pra te contar tudo quando chegarmos ao estúdio. E assim ela fez. A surpresa de todos por Cristiane ser formada em matemática e ter sido professora dessa disciplina tem uma causa: o tom de sua pele. Cristiane é negra retinta, logo, ela não poderia ter ensino superior, muito menos em

matemática - esse é o pensamento vigente. Aqui temos as três questões: raça, gênero e classe social.

Quando eu comecei a fazer licenciatura eu era a única que não dava aula. Todo mundo da turma era professor. E eu não era. E quando eu olhei praquilo eu pensei: cara! É isso que eu quero fazer na minha vida. E sempre pensava na matemática e pensava também nas minhas questões na escola. Quando eu era criança. Quando eu sofria em relação ao meu cabelo. Quando eu sofria em relação à minha cor. Meu cabelo hoje é black, mas quando eu era criança minha mãe passava henê. Eu achava que aquilo iria resolver todos os meus problemas em relação ao racismo, mas eu não conseguia entender por que me tratavam mal, por que ninguém queria dançar comigo na festa junina. Na licenciatura, eu vi que eu podia fazer diferença na escola como uma menina que sofreu na escola, que foi pra uma universidade pública e que foi fazer matemática. [...] Eu acho que de alguma forma se a gente conseguir fazer com que essas meninas pequenas percebam através da Cristiane que é professora, que é negra, que passou pelas mesmas dificuldade que para elas também rola, acho que vai ser bem bacana. (Cristiane)

Optar por estudar um curso na área de Ciências Exatas, sendo mulher negra retinta, foi praticamente um ato de transgressão e, principalmente, uma atitude que rompeu com paradigmas – de gênero, classe e raça. Vemos que Cristiane percebe o *espaçotempo* da escola como um lugar de relações conflituosas, racismo e sexismo, sendo produtora e marcadora da diferença. Mesmo alisando o cabelo para adequar sua imagem/corpo ao 'Ideal do Ego branco' (SOUZA, 2019) e obter o capital racial incorporado (HORDGE-FREEMAN, 2009), Cristiane se vê colocada pelo outro numa posição de rejeição e abjeção e esse outro não são os adultos, pelo que ela nos relata. São crianças como ela, que na sua infância, não a viam como semelhante, mas um corpo inferior.

A partir das narrativas de Mariana e Viviane sobre a importância dos *saberes/fazer*s das estudantes para a sua construção identitária negra, a narrativa de Paloma sobre os questionamentos relacionados ao seu cabelo na escola e as narrativas de Cátia e Cristiane sobre a importância dos seus corpos no *espaçotempo* escolar, sendo representativos para jovens meninas, vemos um processo formativo a partir de suas subjetividades em constante constituição. Trago como subjetividade o diálogo entre Kastrup (2005) e Foucault (2006): enquanto para a primeira, subjetividade é um processo de invenção de si, de problematização e os resultados inventivos; para o segundo, constituo-me enquanto sujeito relacionalmente, a partir do olhar do outro sobre mim e minha reação a isso, em potência. Dessa forma, as docentes desta pesquisa estão em um processo ininterrupto de entendimento sobre o que são seus corpos racializados e de que forma eles são vistos, como devem estar, viver e experienciar o mundo a partir das violências simbólicas cometidas contra eles: o racismo. No caso de professoras, um constante processo subjetivo enquanto mulheres, docentes e racializadas.

É a partir dessa invenção de si na formação e autoformação docente que vou adentrar o capítulo seguinte, trazendo para reflexão quais *saberes-poderes* produzem e são produzidos na criação de uma imagem, um rosto (DELEUZE; GUATTARI, 2012), um padrão, um perfil, uma referência, um estereótipo do que é uma professora. Quais implicações desse imaginário na presença de mulheres racializadas praticando a docência? Quais outras formas de ser e existir elas produzem a partir das fotografias? Para isso, utilizei como dispositivo de pesquisa, e disparador da discussão, ensaios fotográficos, em que elas puderam se apresentar, se autoapresentar e representar outras existências (e resistências) possíveis de si mesmas e para a imagem docente.

4. IMAGEM, FOTOGRAFIA E FABULAÇÃO

*Eu vou andando pelo mundo como posso
E me refaço em cada passo dado
Eu faço o que devo, e acho...*

Acalanto, Luedji Luna

Como explicado anteriormente, esta pesquisa é parte da pesquisa guarda-chuva de minha orientadora, em que ela procura questionar e problematizar uma imagem professora ideal e única, padronizada, formatada e com um rosto (DELEUZE; GUATTARI, 2012) docente feminino. Por meio de um estúdio fotográfico onde foram realizados ensaios e entrevistas, criamos um *espaçotempo* para essa problematização através das narrativas apresentadas pelas interlocutoras da pesquisa e, em especial, das fotografias produzidas no local, principal discussão deste capítulo. Um *espaçotempo* para pensarmos corpo-imagens-potência.

A partir do questionamento de uma docente da pós-graduação da UERJ sobre o tipo de roupa que ela poderia ou não usar por ser professora, somado às narrativas de algumas estudantes de uma turma de graduação em Pedagogia da mesma instituição durante uma atividade em sala de aula, ministrada por minha orientadora, sobre memória cinematográfica, em que elas apresentaram filmes de comédias românticas, dramas familiares ou histórias de superação, com a justificativa de que a escolha era por serem do gênero feminino, emergiu a questão: de qual imagem de professora estamos falando? Ou: qual imagem estamos produzindo, compartilhando e perpetuando? Ela é homogênea? Dá conta de todas as subjetividades? E quando atribuímos a essa imagem docente feminina a questão racial? Uma professora negra/racializada é vista e recebida da mesma forma que uma branca? E mais: uma mulher negra/racializada é percebida enquanto professora? Na proposta do trabalho das estudantes, elas justificaram as escolhas dos filmes com narrativas sobre cuidado, atrelando suas imagens de mulheres e professoras a um trabalho de cuidar do outro. Uma imagem muito comum e propagada, normalmente, entre as pessoas, ao pensarem nas mulheres na atuação professoral, principalmente de creche, da educação infantil e de séries iniciais do Ensino Fundamental. Para Guacira Lopes Louro (1997), tanto as práticas sociais quanto as instituições são generificadas³⁰ como também racializadas, sexualizadas sendo a escola incluída nessa questão, como um espaço feminino, branco e heterossexual. Para

³⁰ Louro não usa esse termo. Eu que estou usando. Ela diz que as instituições têm gênero.

contextualizar isso, Louro (1997) faz uma longa explanação sobre o perfil inicialmente masculino das instituições educacionais até final do século XVIII, com forte influência religiosa católica no Brasil – com o papel dos jesuítas – envolvendo modelos de comportamentos e virtudes no processo educativo escolar de meninos e meninas, mas, principalmente, na formação dos professores.

Modelos de virtudes, disciplinados, guias espirituais, conhecedores das matérias e das técnicas de ensino, esses primeiros mestres devem viver a docência como um sacerdócio, como uma missão que exige doação. Afeição e autoridade, bom senso, firmeza e bondade, piedade e saber profissional são algumas das qualidades que lhes são exigidas (LOURO, 1997, p. 93).

Louro (1997) conclui que esse perfil educador se assemelha à paternidade e ao papel exercido pelos homens das famílias com seus filhos e suas filhas, com autoridade e disciplinamento. No Brasil, esse perfil educacional se estendeu pra além do século XVIII, mas algumas mudanças foram ocorrendo durante esse tempo, principalmente ao longo da segunda metade do século XIX, acompanhando as mudanças sociais e econômicas pelas quais o país estava passando. Com a industrialização – que levou muitos homens a almejar outros cargos, fora da docência -, a conseqüente urbanização - levando muitas famílias a migrarem da área rural para a urbana em busca de trabalho e melhores condições de vida -, a luta das mulheres (brancas e das camadas médias e elites da sociedade) pelo direito ao voto e ao trabalho fora de casa, junto aos novos estudos e discursos sobre infância - passando a considerar o afeto e o amor como fundamental na aprendizagem -, o magistério se torna a profissão possível, permitida e indicada para as mulheres nesse contexto. Esse último ponto, talvez o mais importante para este trabalho, mostra a associação do papel feminino da época relacionado ao cuidado, e a escola como extensão do lar, levando a uma representação, um imaginário de um perfil feminino sobre a profissão de professora, mas sempre a partir do olhar masculino, tendo em vista a sociedade patriarcal. Num primeiro momento, Louro (1997) explica que a representação da professora era de uma mulher ‘solteirona’ que por não ter conseguido casar, foi exercer o destino de seu papel feminino no magistério. Também foi produzido um imaginário de professora assexuada, havendo controle de sua vida amorosa, sexual e moral, inclusive influenciando suas vestimentas. Essas rostidades (DELEUZE, GUATTARI, 2012) e representações, tinham o objetivo de ser espelho de comportamento e moral para os(as) estudantes, principalmente para as meninas, um modelo a ser seguido, de como deveria ser uma mulher – numa perspectiva de mulher branca.

Dessa forma, vemos que os discursos sociais engendram rostos, representações que nem sempre refletem o real, mas a produção de um imaginário com base nas relações de

poder, produzindo significados implicados nas relações sociais (DELEUZE, GUATTARI, 2012; POLLOCK, 1990; SILVA, 1996; FOUCAULT, 1979). Louro (1997) ainda completa:

Professores e professoras – como qualquer outro grupo social – foram e são objeto de representações. Assim, ao longo do tempo, alinham-se determinadas características, apelam-se para alguns recursos para falar deles e delas. Essas representações não são, contudo, meras descrições que “refletem” as práticas desses sujeitos; elas são, de fato, descrições que os “constituem”, que os “produzem”. Estamos aqui operando a partir de uma perspectiva teórica que entende a representação não como um reflexo ou espelho da realidade, mas como sua constituidora. Nessa perspectiva, não cabe perguntar se uma representação “corresponde” ou não ao “real”, mas, ao invés disso, como as representações produzem sentidos, quais seus efeitos sobre os sujeitos, como elas constroem o real (LOURO, 1997, p. 99).

Tentando responder a frase final da citação de Louro (1997): quando percebemos que, na segunda década do século XXI, estudantes de Pedagogia de uma universidade pública se autoidentificam e compartilham significados de um rosto feminino docente, produzido há mais de um século, dando sentido a ele, vemos que essas construções têm efeitos na constituição dos sujeitos, fazendo com que essas estudantes, por exemplo, se percebam cuidadoras enquanto mulheres. Um significante diretamente ligado ao feminino. Por isso, entendemos a necessidade e a importância desta pesquisa na formação de professores(as). Porém minha questão vai ainda além. Minha pesquisa, particularmente, conta com uma especificidade muito importante: como a questão racial afeta ou é afetada por tudo isso?

Gilles Deleuze e Félix Guattari (2012) trouxeram algumas discussões acerca de rosto e rostidade. Segundo suas ideias, a sociedade é formada por rostos produzidos pelo que denominam de máquina abstrata da rostidade (DELEUZE; GUATTARI, 2012): uma produção social do rosto, uma imagem, na qual estão inscritos perfis, valores, signos, padrões, comportamentos, que ditam uma realidade hegemônica e dominante. Constituindo subjetividades a partir da produção de significantes. “Os rostos não são primeiramente individuais, eles definem zonas de frequência ou de probabilidade, delimitam um campo que neutraliza antecipadamente as expressões conexões rebeldes às significações conformes” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 36). Dialogando com Certeau (2014), a máquina da rostidade produz rostos e opera a partir das lógicas que regem o sistema social, que levam a inclusão ou exclusão dos sujeitos e seus corpos. Sistema esse que engendra verdades reiteradas, baseadas nas relações de poder e em discursos (FOUCAULT, 1979; 2008) operados de forma sistematizada, até tornar esse saber-poder tão enraizado na mente dos sujeitos que a desconstrução, a partir da percepção de outras possibilidades, do que foge a essa ideia formatada e a esse imaginário engendrado, se torne um processo contínuo de

rompimentos dessa realidade dominante, entendendo e reconhecendo a existência de outras subjetividades e suas multiplicidades, diferenças, sujeitos em eterno devir –, em um processo contínuo. No entanto, os teóricos explicam que a máquina rejeita esses rostos “desviantes” e diferentes.

A cada instante, a máquina rejeita rostos não-conformes ou com ares suspeitos. Mas somente em certo nível de escolha. Pois será necessário produzir sucessivamente desvios padrão de desviação para tudo aquilo que escapa às correlações biunívocas, e instaurar relações binárias entre o que é aceito em uma primeira escolha e o que não é tolerado em uma segunda, em uma terceira, etc. (DELEUZE, GUATTARI, 2012, p. 49-50).

São esses desvios que fogem da rostidade, que mostram a existência de diferenças, que são rejeitadas pela máquina abstrata. Subjetividades relacionadas a esse desvio são marginalizadas, perseguidas, excluídas, silenciadas, invisibilizadas e eliminadas muitas das vezes. Dessa forma, é a partir da desconstrução do rosto hegemônico enquanto imagem considerada padrão, estereotipada e referencial, que forma uma identidade social e cultural, que se produzem, ao mesmo tempo, outras identidades e a multiplicidade de existências.

Nesse contexto, percebemos que ao longo da história um rosto de mulher branca foi produzido para representar uma professora, com significados e sentidos atribuídos a esse significante; por sua vez, sendo a mulher negra/racializada um rosto desviante. No caminhar da pesquisa, percebi que, nesse caso em particular, um rosto professora e um rosto mulher negra/racializada se confrontam e se interseccionam. Antes de serem professoras, minhas interlocutoras passaram por processo de racialização, numa contínua constituição subjetiva em relação à racialidade e, como consequência, o entendimento, familiarização e aceitação da identidade negra, para algumas. Em alguns casos, esse processo aconteceu antes mesmo de pensarem em ser professora ou de estudarem para tal, como Cristiane e Cátia. Em outros, o processo se desenvolveu em conjunto com a prática docente, como foi o caso de Mariana, Viviane e Paloma (mesmo que ela ainda não se perceba com uma identidade definida).

O significado do rosto mulher negra/racializada perpassa outras questões, que ultrapassam o paradigma de gênero isoladamente, trazendo para o debate a questão racial e de classe. Pensar na situação da mulher negra/racializada nesse contexto é entender os caminhos percorridos no que se refere à escolaridade e ao trabalho que produziu rostidades, estereótipos e imagens. Nos Estados Unidos, por exemplo, muitas ex-escravizadas foram trabalhar com serviços gerais ou como domésticas na casa dos senhores, como lavadeiras e, mesmo quando conseguiram empregos nas fábricas, era executando serviços pesados, principalmente de limpeza (DAVIS, 2016; COLLINS, 2019). Ainda segundo Davis (2016), nos Estados Unidos

pós-Guerra Civil, a vida da mulher negra não mudou muito comparada a vida durante a escravidão. A maioria, segundo o censo de 1890, seguiu o trabalho nas casas das famílias brancas de classe média. Uma nítida releitura da escravidão. No trabalho doméstico, elas vivenciavam os mesmos problemas da época: horas exaustivas de serviço; irrisório tempo livre – uma tarde a cada duas semanas –; e vulneráveis à violência sexual.

Durante a escravidão, foram produzidos rostos e representações depreciativas sobre as mulheres negras/racializadas. A partir dessa rostidade mulher negra/racializada foram criadas, segundo Collins (2019), imagens de controle que não são estereótipos, como o rosto, mas se utilizam da rostidade para manter padrão de dominação sobre os corpos de mulheres negras/racializadas. As concepções sobre grupos sociais, trabalho e família, dentre outros, varia de acordo com quem controla as definições, manipula a máquina abstrata, produz os estereótipos, as rostidades, numa relação de poder (FOUCAULT, 1979). Produzir imagens sobre um grupo social, nesse contexto, é o primeiro passo para o controle sobre ele, o mantendo separado, ‘em seus lugares’, e que só estejam entre o grupo dominante se forem solicitados e numa posição de subserviência.

Pensando no contexto brasileiro, a imagem predominante está relacionada à servidão e hipersexualização. A maior parte das empregas domésticas, por exemplo, são mulheres negras/racializadas, repetindo o papel serviçal, exploradas e colocadas como inferiores, não humanas. Após a abolição, como nos EUA, muitas mulheres negras/racializadas livres permaneceram trabalhando na casa dos antigos senhores como domésticas ou babás. As crianças da elite brasileira tiveram como imagem da mulher negra/racializada a empregada doméstica e a babá, quem cuida da casa e delas, mas que não é valorizada por elas ou em relação ao trabalho exercido. Pelo contrário, a posição da empregada doméstica é de desumanização e invisibilidade enquanto sujeito. Ela está ali como uma ‘coisa’ a serviço de quem ordena, manda e está ‘acima’ dela na pirâmide social, tendo como local de trabalho a casa de famílias de classe média alta. Apesar das crianças dessas famílias terem durante a infância a referência dessa mulher como alguém que cuida delas, não significa que haja uma relação de afeto desse lado.

Um dos exemplos é apresentado em artigo produzido por Valeria Ribeiro Corossacz³¹ (2014). A pesquisadora traz narrativas de duas pesquisas, realizadas em diferentes períodos, sobre abusos e violências sexuais cometidos contra empregas domésticas na cidade do Rio de Janeiro, apontando que as violências sexuais sofridas pelas mulheres negras em situação de

³¹ Professora de antropologia do Dipartimento di Studi Linguistici e culturali Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia- Itália. E-mail: valeria.ribeirocorossacz@unimore.it.

escravidão permaneceram na pós-abolição. Na primeira, ela ouviu homens autodefinidos brancos e de classe média alta, com idade entre 43 e 60 anos, entre 2009 e 2012. Nessa, o objetivo de pesquisa era entender a construção da branquitude e da masculinidade desse grupo. No entanto, chamou à atenção da pesquisadora as histórias que surgiram sobre o acesso deles ao corpo das empregadas domésticas, em sua maioria durante adolescência, como parte da construção da masculinidade. O fato a levou a realizar uma segunda pesquisa, em 2011, em que ouviu trabalhadoras domésticas e sindicalistas do Sindicato das Empregadas Domésticas do Rio de Janeiro sobre a vivência individual com os abusos sofridos nas casas onde trabalhavam e o que fizeram para contrastá-los. O que Corossacz (2014) traz é a imagem da mulher negra e pobre como serviçal. Um corpo que está na casa a serviço dos patrões para limpeza, cozinha, cuidado dos filhos deles e para práticas sexuais, consensuais ou não. Segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea)³², divulgados em 2019, houve queda na proporção de mulheres que trabalham como domésticas: de 17%, em 1995, para 14,6%, em 2018, em média. No entanto, cresceu para 18,6% a quantidade de mulheres negras nesse tipo de trabalho, contra 10% de mulheres brancas.

Todo esse contexto, com a escravidão e pós-escravidão, a produção de significados atribuídos ao corpo da mulher negra, desde então perpetuados, e os lugares reservados a ela, produziu um rosto, uma imagem, um perfil: o da mulher negra/racializada, negativo e pejorativo, que não ‘conversa’ com o significante mulher docente. A mudança dessa imagem para as mulheres negras/racializadas não foi apenas ocupar o espaço de professora nas escolas, mas, antes de tudo, ter acesso à educação superior. Ser docente, nesse caso, é um ato de subversão e transgressão, indo contra uma sociedade que não reconhece nem a existência da população negra/racializada, quem dirá sua posição social.

Gomes (1996), em sua pesquisa gênero, trabalho e raça, também traz a discussão acerca das mulheres negras que subvertem esse caminho naturalizado e seguem para a docência.

Essas mulheres negras, ao se tornarem professoras, “saíram do seu lugar”, isto é, do lugar predestinado por um pensamento racista e pelas condições sócio-econômicas da maioria da população negra brasileira – o lugar da doméstica, da lavadeira, da passadeira, daquela que realiza serviços gerais –, para ocuparem uma posição que, por mais questionada que seja, ainda é vista como possuidora de status social e está relacionada a um importante instrumento: o saber formal (GOMES, 1996, p. 77-78).

³² https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=35255&catid=10&Itemid=9
– Acesso em 02/06/2020.

A partir daí, se todo grupo social está passível de representação, os das mulheres negras/racializadas não passaria ileso. Observe que na citação, Gomes (1996) enfatiza que as mulheres negras deixam as posições esperadas para elas e vão para a docência, “por mais questionada que seja” (a profissão). Aqui, ela dá a entender o reducionismo atrelado a profissão docente pelo perfil feminino e seus significados ainda reproduzidos. Ela não deixa evidente que questionamento é esse sobre a profissão, mas acredito que seja exatamente a desqualificação, pela ideia de que a docência, principalmente infantil, se iguala a representação dos atributos do papel feminino, sendo visto como inferior. No entanto, ela deixa evidente que, de qualquer forma, o saber formal possui status social.

Sabemos que o acesso da população negra à educação, tanto o fato de poderem estudar quanto de serem docentes e atuarem no ambiente escolar/universitário, sempre foi terreno de conflito, racismo e interdição. No entanto, em suas narrativas, minhas interlocutoras mostram que ao mesmo tempo em que seus corpos femininos negros/racializados causam incômodos nesses *espaçostempos*, elas são praticantes ativas na tessitura de conhecimentos e ressignificações nas redes educativas cotidianas acerca das questões raciais e de gênero, sendo *praticantespensantes* tecendo as *políticaspráticas* (OLIVEIRA, 2013) cotidianas, problematizando e quebrando paradigmas. Por isso, a educação foi e é tão importante na luta antirracista.

Para se empoderarem frente à opressão e lutar pela liberdade, o saber sempre foi imprescindível para a população negra. Davis (2016), mais uma vez, nos traz um panorama da realidade da população negra escravizada nos Estados Unidos e destaca que já havia o entendimento de que o conhecimento era o caminho para a verdadeira liberdade. E os senhores sabiam da força que o conhecimento tinha e, por isso, temiam que os escravizados se rebelassem caso tivessem acesso aos estudos e, principalmente, desenvolvessem um pensamento questionador.

Com a emancipação, o povo negro americano manteve esse ímpeto da educação e a necessidade de escolas era uma das prioridades. Algumas mulheres brancas da classe média arriscaram a própria vida para garantir que negros tivessem acesso à educação, como o conhecido caso da professora Prudence Crandall, que defendeu o direito de meninas negras frequentarem a escola, chegando a ser presa (DAVIS, 2016). Mas eram casos isolados. Liberdade e conhecimento se tornam perigosos para os brancos, levando a população negra a ser vista como uma ameaça à chamada raça anglo-saxã. No geral, as mulheres do movimento sufragista, inclusive, acreditavam que haveria iminência de uma guerra racial se a população negra fosse instruída.

Para entender como se deu o processo de escolarização dos negros no Brasil, tentei buscar informações nas pesquisas historiográficas sobre o assunto. O que constatei foi a inexpressiva presença de conteúdos na História da educação deste país, que contemplem as trajetórias educacionais e escolares da população negra em geral, o que nos leva a constatar mais uma vez o epistemicídio na história. A historiadora Surya Aaronovich Pombo de Barros (2018) explica que o tema raça nos estudos da historiografia da educação é muito recente, se observarmos as pesquisas sobre outros temas como currículo e formação de professores(as), mesmo com pesquisas que analisam a educação no Brasil desde o século XVI. Em todas as discussões não há uma interseccionalidade apesar de, segundo ela, a população negra ser em maior número no país desde o período colonial.

Como a história de um povo tão numeroso foi ‘apagada’? Barros (2018), dialogando com Romão (2005), acredita que essa ausência da população negra na história da educação pode ter como causa a dificuldade de fontes disponíveis sobre o assunto e, também, o fato de tantos os negros escravizados, quanto os livres serem proibidos legalmente de se matricularem nas escolas. As duas hipóteses levantadas por Barros (2018) vão ao encontro do que dizem mulheres negras engajadas ao tema. Em entrevista ao Canal Preto³³, no *Youtube*, a advogada e presidente do Portal Geledés³⁴, Maria Sylvania de Oliveira, conta que ainda no período imperial escravocrata, em 1824, houve o 2º Ato Oficial, lei que proibia os negros de estudarem. Logo, de fato, durante boa parte do período colonial, a população negra esteve fora das instituições de ensino oficiais. Já no material produzido pelo próprio Governo Federal em 2005, intitulado *A História da Educação do Negro e Outras Histórias*, a pesquisadora Mariléia dos Santos Cruz explica que as fontes históricas são importantes para construir uma narrativa. E o fato de determinado grupo conservá-las

[...] pode dizer mais sobre a participação desse grupo nas narrativas históricas de um povo, do que de outros sobre os quais as fontes não foram conservadas, organizadas e consultadas [...]. A problemática da carência de abordagens históricas sobre as trajetórias educacionais dos negros no Brasil revela que não são os povos que não têm história, mas há os povos cujas fontes históricas, ao invés de serem conservadas, foram destruídas nos processos de dominação (CRUZ, 2005, p. 23).

Por isso, a importância de cada vez mais termos professores(as) negros(as) e racializados(as) na prática docente. Apesar de historicamente o magistério estar atrelado a um trabalho que envolva um papel de gênero, uma performatividade feminina relacionada ao cuidar, zelar, também sendo uma oportunidade para muitas mulheres poderem trabalhar fora

³³ https://bit.ly/CanalPreto_MariaSylviaDeOliveira – Acesso em 19/03/2020.

³⁴ Geledés é um portal de notícias e informações na internet sobre questões étnico-raciais, criado por Sueli Carneiro.

de casa, para a mulher negra/racializada a docência significa ascensão social e econômica, reconhecimento, ocupando um espaço considerado ‘melhor’ do que o destinado para ela socialmente, principalmente se for uma mulher retinta. Cristiane traz isso de forma bem enfática.

O ser mais escuro faz muita diferença sim. [...] Eu era tutora do Cederj, em Nova Iguaçu. Em frente ao polo em que eu trabalhava tinha uma pastelaria. Um dia eu descí para comprar um pastel. Na época meu cabelo estava liso, andava sóbria [sobre o estilo de roupa mais formal], de salto alto. Fui comprar o pastel. E conversando com a atendente, eu falei: eu trabalho nesse prédio aqui em frente. “É mesmo? Nossa! Mas não é muita coisa pra você esse prédio?” Ela achou que eu era a faxineira do prédio. Então eu sempre fiquei pensando nisso assim: não era meu cabelo alisado que ia fazer diferença, não era o fato de...eu tava muito arrumada, porque as vezes perguntam: você estava arrumada? Minha família às vezes pergunta se eu estava arrumada. Então foi a cor da minha pele mesmo. Como eu tenho a pele bem escura, eu sou faxineira. E na época eu respondi: não. Eu não uso todo o prédio não. Eu tenho uma sala com ar condicionado e eu atendo meus alunos e dou conta. Aí ela não entendeu. (Cristiane)

O que aconteceu com Cristiane não é um caso isolado e reforça o que representa ser uma mulher negra, qual rostidade a representa: uma mulher pobre, sem estudo e que trabalha em serviços gerais, de limpeza, rosto esse que é resultado da estrutura racista construída durante séculos de escravidão. O racismo sofrido por Cristiane se estende a Cátia, com cunho sexual e de classe. Quando morava num bairro do subúrbio do Rio de Janeiro, Cátia recebeu ligação da profissional de uma empresa na qual iria fazer uma entrevista de emprego, orientando-a a não comparecer ao local de short e top. Cátia ficou surpresa com a fala da pessoa e disse que isso só foi falado por ela ser negra e moradora de área humilde. Em 2017³⁵, a professora de História, Luciana Tolentino, postou no *Facebook* um texto em que contava que havia sido parada na rua por uma senhora que a perguntou se ela fazia faxina. Ela respondeu na hora que não, que era professora e estudante de mestrado. O que aconteceu com Cristiane, Cátia e Luciana é a operacionalização da lógica que mantém a estrutura racista a partir da manutenção de um rosto mulher negra/racializada.

A construção dos significados atribuídos ao corpo negro/racializado é reforçada cotidianamente, principalmente pelos meios de comunicação apesar de vermos um movimento tentando desrostificar o rosto da mulher negra/racializada, ressignificando sua imagem na sociedade. Intelectuais negras brasileiras têm se destacado na mídia, escolhendo esse meio como veículo propagador de suas ideias e suas histórias, as questões de gênero e étnico-raciais. Os movimentos, antes muito voltados para um debate direto com a população

³⁵ <https://g1.globo.com/minas-gerais/noticia/apos-ser-perguntada-se-fazia-faxina-professora-diz-nao-faco-mestrado-e-caso-viraliza-na-internet.ghtml> - Acesso 03/08/2020.

negra, tomou os meios de comunicação, principalmente os digitais, com forte impacto. Temos alguns nomes de destaque hoje, principalmente em posições em que a visibilidade faz com que o tema chegue para um grupo maior de pessoas, como a filósofa e professora Djamila Ribeiro – que tem como pauta a luta antirracista por meio de produções literárias sobre o assunto sendo seu último livro, *Pequeno Manual Antirracista*, o mais vendido durante o período da quarentena (no primeiro semestre de 2020) - e a historiadora e professora Giovana Xavier – que reforça a necessidade de se produzir conhecimento a partir da escrita em primeira pessoa, numa perspectiva decolonial, com mulheres negras/racializadas contando suas próprias histórias e por meio de leituras de intelectuais negras.

Trouxe para a discussão Djamila e Giovana, por serem duas mulheres negras em evidência e intelectuais que têm em suas histórias de vida diversas formas de racismo, principalmente o estrutural e institucional, com situações em que são confundidas com profissionais de áreas menos valorizadas. Em algumas entrevistas que pude assistir de cada uma, elas relatam situações de desconforto e constrangimento ao serem questionadas sobre suas presenças em determinados lugares, por exemplo. As duas representam novas imagens que estão sendo produzidas à base de muito esforço, muita luta e muita resistência para que a representação da mulher negra/racializada mude, principalmente por terem uma trajetória acadêmica, espaço da intelectualidade branca masculina. O compartilhamento de suas ideias e a imagem da mulher negra que chegou à posições de destaque no ambiente intelectual, acadêmico, exercendo a docência já no nível superior, mas tendo passado pela educação básica, reforça o compromisso que tive em trazer as histórias de Viviane, Paloma, Cristiane, Mariana e Cátia.

Percebemos, nesse caminhar, que em muitos momentos as interlocutoras de minha pesquisa tentaram se adequar e performatizar (BUTLER, 2003) por meio de processos miméticos (WULF, 2013), um rosto-mulher-branca para capital afetivo e racial incorporado (HORDGE-FREEMAN, 2019), principalmente no que concerne ao fenótipo: como rituais raciais – com massagens para modificar e adequar seus traços físicos -, e manipulação dos cabelos, alisando-os, numa tentativa de desrostificar a imagem da mulher negra/racializada para se adequar a outro rosto, o da mulher branca, num processo de busca do 'Ideal do Ego Branco' (SOUZA, 2019). Wulf (2013) explica que mimese não se resume à imitação, mas a tornar-se semelhante, parecido. Ao que percebemos, isso é praticamente impossível. No entanto, para Deleuze e Guattari (2012) é possível desrostificar o rosto.

[...] se o homem tem um destino, esse será mais o de escapar ao rosto e às rostificações, tornar-se imperceptível, tornar-se clandestino, não por um retorno à

animalidade, nem mesmo pelos retornos à cabeça, mas por devires-animais muito especiais, por estranhos devires que certamente ultrapassarão o muro e sairão dos buracos negros, que farão com que os próprios traços de rostidade se subtraíam à organização do rosto, não se deixem mais subsumir pelo rosto, sardas que escoam no horizonte, cabelos levados pelo vento, olhos que atravessamos ao invés de nos vermos neles, [...]. Sim, o rosto tem um grande porvir, com a condição de ser destruído, desfeito. A caminho do a-significante, do a-subjetivo. (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p.40-41).

Foi por meio da fotografia como dispositivo e disparador dessa discussão, colocando-se a fabular, em devir-imagético (GONÇALVES & HEAD, 2009) e invenção de si (KATRUP, 2007), que as professoras desta pesquisa se permitiram um processo a-significante e a-subjetivo, desrostificando o rosto mulher-negra/racializada-professora. Dessa forma, sugerimos a elas que se mostrassem em frente à câmera com vestimentas, objetos ou o que mais quisessem, de escolha livre, com a proposta de se apresentarem, representarem e autoapresentarem à vontade para as fotos, como gostariam de ser vistas e se darem a ver. O ensaio em estúdio funcionou como um *espaçotempo* para problematizar a questão e poder repensar outras possibilidades de ser, estar e existir enquanto docente e mulher negra/racializada, pois “o rosto é uma política” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 55), uma forma de poder, e imagem significativa e imagem-corpo produzem subjetividades e saberes-fazer-poderes que orientam a docência e a criação de currículos nos cotidianos das redes educativas dentro-fora da escola.

4.1. Fotografia e pesquisa

A utilização de imagens (fotográficas e/ou fílmicas) nas pesquisas em diversas áreas das Ciências Sociais, como nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos em Educação, das quais esta pesquisa faz parte, acompanha a necessidade de se pensar uma apresentação/representação não mais do outro pesquisado, enquanto objeto de estudo, mas como sujeito, num pensamento em conjunto, numa relação intersubjetiva sobre essa apresentação/representação. O uso da narrativa a partir do texto escrito como principal dispositivo para as pesquisas da alteridade, passa a ser questionado, pois criam “desenhos”, imagens, um imaginário sobre o outro e sua cultura, sua forma de vida e representação sobre ela que podem não ser real, mas pictórica, pois a subjetividade de quem pesquisa reflete no olhar sobre o outro. Essa criação imagética a partir dos textos e da escrita ajuda a todos os

sujeitos da pesquisa a questionarem as apresentações/representações e a pensarem em novas apresentações/representações, principalmente quando o sujeito não pesquisador passa a falar por/sobre si. No entanto, como fazer isso a partir do que esse sujeito nos traz, como “[...] falas, discursos, intervenções, explicações críticas e diferentes pontos de vistas [...]” (GONÇALVES; HEAD, 2009, p. 18). Gonçalves e Head (2019) apontam que o audiovisual seria um caminho, mas em diálogo com Certeau (2014), isso depende dos usos que se faz deles, pois muitas pesquisas que utilizam tanto documentários como fotografias acabam também criando um imaginário, apresentando e representando o sujeito ainda como objeto de estudo e de forma simplesmente expositiva e estereotipada. Ronaldo Mathias (2016) nos conta, por exemplo, que ao fotografar povos indígenas norte-americanos durante pesquisa, o etnógrafo e fotógrafo Edward Curtis os fez posarem para a foto com trajes típicos “reproduzindo práticas já abandonadas” (p. 77), reforçando representações e os objetificando.

Uma imagem fotográfica que se instaura como parte de um sistema de classificação e tipificação organizada do corpo estranho para ser visto pela cultura não primitiva, estabelecendo um sentido de veracidade mas também de regulação de representação (MATHIAS, 2016, p. 78).

A crítica de Mathias (2016) sobre o que seria o ‘mau uso’ da fotografia na pesquisa de Curtis, salienta e reafirma o que Gonçalves e Head (2009) estão problematizando acerca da necessidade de se pensar outras possibilidades dos usos das audiovisualidades nas pesquisas, para outra apresentação e representação dos sujeitos.

Se existem, evidentemente, diferenças fundamentais entre representações/apresentações escritas e imagéticas de si e do outro, em todas essas dimensões - éticas, estéticas, políticas e epistemológicas, o ponto principal a ser salientado é que, a partir do momento em que se reconhece uma simetria entre representações escritas e imagéticas como formas de conhecimento e como modos de apresentar o outro [...] é justamente o momento em que a ‘passagem à imagem’ antropológica se torna efetiva (GONÇALVES; HEAD, 2009, p. 19).

Os usos das narrativas imagéticas, sejam elas fílmicas ou fotográficas, a partir do entendimento do sujeito enquanto produtor de sua própria realidade, apresentação e representação, de quem fala de si e por si, me levam a pensar, junto com Gonçalves e Head (2009), em autoapresentação e autorrepresentação. Não é mais o pesquisador falando sobre o outro, mas o sujeito na pesquisa falando por si, fabulando, criando, reinventando, interpretando e produzindo novos conhecimentos sobre sua existência, o que os autores chamaram de *devir-imagético*.

O *devir-imagético* estrutura uma narrativa que procura dar conta desses dois aspectos na simultaneidade, propondo de uma só vez a um só momento a não mais

antagônica relação entre subjetividade e objetividade, cultura e personalidade, indivíduo e sociedade. Assim, a conceituação de *devir-imagético* problematiza conceitos-chave do pensamento sociológico clássico como o individual e o coletivo, o sujeito e a cultura ao abrir espaço para a individualidade ou imaginação pessoal criativa que passa a formular uma fabulação de si como forma de auto-representação (sic). O indivíduo, a partir de sua potência de individuação enquanto manifestação criativa e através de sua interpretação pessoal, pode se auto-representar (sic) como pertencente a um mundo cultural que se constitui no momento mesmo de sua apresentação (GONÇALVES; HEAD, 2009, p. 25-26).

O processo de fazer uma foto, seja um autorretrato, uma *selfie* ou como referente³⁶, o ato fotográfico, é um momento de fabulação de si. Ao ficarmos em frente à câmera, mudamos nossos gestos, nossa postura, nossa forma de nos colocarmos, nos portarmos e nos comportarmos de forma que a imagem corresponda àquilo que queremos mostrar e como queremos ser vistos e nos dar a ver. Roland Barthes (2015), em *A Câmara Clara*, traz essa sensação por meio de sua própria experiência. Ao saber que seria fotografado, Barthes relata que sua forma de estar naquele momento mudou, criando-se novas possibilidades de ser. “Ora, a partir do momento que me sinto olhado pela objetiva, tudo muda: ponho-me a “posar”, fabrico-me instantaneamente um outro corpo, metamorfoseio-me antecipadamente em imagem” (BARTHES, 2015, p.18). Quando Barthes diz que se metamorfoseia antes da imagem, significa colocar-se em fabulação. Tendo o ato fotográfico já com essas características sobre o fotografado, o de criar em cima da imagem que será feita de si, ao pensarmos na fabulação durante o ato, possibilitamos complementar essa criação a partir da produção de novas existências, da forma de cada professora perceber o mundo.

Entendendo que a rostidade produzida sobre mulheres negras/racializadas parte das verdades engendradas sobre elas, a partir do olhar dominante em uma sociedade patriarcal racista e sexista, em uma relação de poder de brancos sobre negros, com origem na época da escravidão e que se perpetua até os dias atuais, apresentando-as e representando-as como coisas e objetos sem autonomia e desejos, é que as professoras se colocaram em frente às câmeras para se autoapresentarem e autorrepresentarem, em processo de devir-imagético, problematizando a questão por meio da produção de outras imagens possíveis sobre si. A partir de suas potências individuais, elas se colocaram a fabular novas imagens sobre ser uma mulher negra/racializada professora e para além da docência, sem tentar construir uma imagem comum, coletiva, mas sim em suas singularidades. A fotografia, nesse contexto, dialogando com Soares, Paiva e Fonseca (2017), tem a potência de inventar outras possibilidades de mundo, assim como a de sermos e estarmos no mundo (KASTRUP, 2007),

³⁶ Termos usado por Roland Barthes para se referir ao objeto ou pessoa fotografada, sem a qual não existira a foto.

operar em “linha de fuga”, desterritorializar (DELEUZE; GUATTARI, 2012), sair do fixo e estabelecido, para o que pode ser fluido e em movimento. Somos todos sujeitos mergulhados em paradigmas e discussões acerca de infinitas questões que nos atravessam.

Nesse sentido utilizei a fotografia como dispositivo e ferramenta de pesquisa para pensarmos juntas - a partir da imagem (perfil, estereótipo, rosto) produzida historicamente sobre a mulher negra/racializada e da professora - a desconstrução desses estereótipos, ‘desrostificação’, fabulação de si e produção de novas existências a partir da multiplicidade de subjetividades envolvendo professoras racializados, problematizando a diferença dentro da diferença, com a imagem-corpo do mestiço no âmbito da subjetividade, em relação à identidade negra. Como nos trazem Deleuze e Guattari (2012), não há como voltar atrás, mas é preciso debatermos a criação de novos usos para a máquina da rostidade, afinal: “Se um rosto é uma política, desfazer o rosto também o é, engajando devires reais, todo um devir-clandestino” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p, 64).

A partir das discussões acerca da desconstrução desse rosto mulher negra/racializada, em cruzamento com o rosto professora, as docentes criaram outras imagens a partir da potência de seus corpos, das práticas, dos desejos, dos valores, dos *saberesfazeres* e das crenças, enfim, de suas singularidades, utilizando elementos que levaram para os ensaios fotográficos tais como: objetos pessoais, roupas, materiais escolares, *laptop*, brinquedo, livros, acessórios dentre outros, fabulando outras subjetividades e imaginários relacionados à mulher-negra/racializada-professora. A maioria problematizou por meio das fotografias a vida fora da escola, enquanto outras fizeram um paralelo entre a imagem que esperam delas e a imagem que elas fazem de si mesmas, como querem ser vistas. Nesta pesquisa, não houve intuito de produzir uma imagem do real, nem produzir uma imagem padrão, que engendrasse um novo perfil homogeneizado hegemônico, mas ficcionar a partir de um rosto pré-existente, novas imagens possíveis.

4.2. Outros olhares das/para as professoras negras/racializadas

Durante o processo dos ensaios, tive a preocupação de não interferir nas escolhas das professoras para suas fotografias. Tentei, na maior parte das vezes, não opinar sobre poses nem como usar os elementos e materiais que levaram, uma vez que a proposta era que elas se autoapresentassem e autorrepresentassem. No entanto, algumas solicitaram sugestões e ideias

de como seria a melhor forma de se colocarem em frente à câmera, talvez buscasse no olhar especialista a credibilidade para dar vazão à fabulação. O imaginário era o limite da criação. Em raros momentos, como o com Viviane, interagi no sentido de auxiliá-la na *performance*, como veremos mais à frente.

As entrevistas foram gravadas em vídeo para posterior documentário da pesquisa de minha orientadora e foram realizadas antes das sessões de fotos, no mesmo dia. Em todas as etapas no estúdio contei com o auxílio de Vinícius Reis – para gravação dos vídeos e produção das fotos - e Brenda Ferreira – para produção das fotos e *making of* - ambos componentes do meu grupo de pesquisa. Todos os ensaios fotográficos e videográficos foram realizados no estúdio montado pelo grupo de pesquisa, com recursos do financiamento da bolsa "Cientista Nosso Estado", de minha orientadora, no bairro do Rocha, no Rio de Janeiro, majoritariamente no período da tarde, com exceção de Cristiane. Priorizamos marcar os ensaios sempre às terças-feiras, no horário em que fazíamos a reunião do grupo de pesquisa.

4.2.1. Cátia e a alegria de ser

*Não sou escravo de nenhum senhor
Meu Paraíso é meu bastião
Meu Tuiuti, o quilombo da favela
É sentinela na libertação.*

(Samba enredo da Escola Paraíso do Tuiuti, 2018)

Cátia, minha primeira interlocutora, tem 50 anos e é formada em Pedagogia e História, com pós-graduação em Psicomotricidade, professora de uma escola municipal na região do Centro do Rio de Janeiro. Amante da escola de samba carioca Paraíso do Tuiuti, ela iniciou nossa conversa cantando o samba enredo de 2018. A letra reflete a história da escravidão no Brasil, nos 130 anos da Lei Áurea, e faz uma crítica ao racismo e às dificuldades dos trabalhadores brasileiros ainda hoje, trazendo a questão: “Meu Deus, meu Deus, está extinta a escravidão?” O samba e a letra da Tuiuti dizem muito sobre Cátia.

Conheci Cátia através de Simone, integrante do meu grupo de pesquisa, mas não com muita intimidade. Dona de um sorriso contagiante, Cátia sempre me passou uma energia de felicidade. *Eu sou muito feliz. Muito feliz. Por tudo. Vida. Dificuldades não faltam. Mas mesmo assim, a possibilidade sempre de recomeço, de tentar de novo. Eu sou meio Poliana,*

sabe? Acho que no fim tudo fica bem. Sempre acredito nisso. Após o convite de Simone para participação na pesquisa e a confirmação de Cátia, marcamos o encontro direto no estúdio para a entrevista e o ensaio fotográfico. Por ser a primeira a participar não só da minha pesquisa, mas a primeira da pesquisa guarda-chuva, tudo ainda estava em ajustes. Não sabíamos ao certo como funcionaria. As fotos e a gravação da entrevista acabaram sendo simultâneas, o que na prática não foi uma boa experiência, mas não prejudicou no resultado. O estúdio estava cheio neste dia, o que dificultou algumas coisas, mas ainda assim, consegui depois fazer algumas fotos só com ela. Não sabíamos ainda como definir quantas eram as pessoas necessárias para estarem na parte técnica, então estávamos em cinco pessoas. Um assistindo, outras filmando, fotografando, perguntando e eu no meio de tudo tentando fotografar e conversar com ela. O fato de Cátia ser extrovertida e ter um bom humor, ajudou muito. Ainda assim, entrei em contato com ela algumas vezes depois desse encontro para conversar um pouco mais.

Cátia chegou com um longo macacão vermelho destacando o tom de sua pele e uma linda faixa azul turquesa destacando seu cabelo. Ela levou alguns objetos para as fotos: dois bichos de pelúcia, um adereço de cabeça de escola de samba, sua paixão, e um caderno, no qual escreveu um poema sobre o corpo. Por uma experiência ruim durante a pós-graduação, em que uma professora a intimidava, Cátia escreveu de que forma a afetação aflorava em seu corpo por meio de um poema intitulado *Gagueira Motora*.

O que é um corpo?
 Corpo fechado, suado, delgado, inchado, não inchado, acabado, desanimado,
 desacordado, sufocado, reprimido, não permitido.
 Pra ciência uma máquina, para o capitalismo um produto, para Eduardo Galeano:
 uma festa!
 Festa de gala, festa à fantasia, de carnaval ou festa sombria?
 Não importa qual seja, nem onde esteja, o corpo é festa, sangue que circula, coração
 que pulsa, ar que expulsa.
 Sentimento que exprime, exime, inibe, força interna, natureza bela, pintada na tela.
 Corpo nu, violado, marcado, desejado, deleitado.
 O que é um corpo então? Templo do espírito, casa da alma, encanto que acalma,
 desejo que cala, vida que exala.
 O que faço com ele, o que faço dele e o que eu faço por ele?
 Corpo, estrutura humana donde vida emana.
 Se te privo, ao temor te crivo, ao confim te envio tristeza, falta de destreza e até de
 gentileza.
 Se de ti mau uso fácil, o resultado então se transforma em refrão.
 Corpo comprimido, reprimido, exprimido, difundido, expandido, medido, retido,
 corpo infeliz. *Gagueira motora que aflora. (Cátia)*

O poema nos faz perceber que o corpo fala por si só. Ele é imagem, sentimento e emoção. Cátia explicou que a questão não tinha relação com o fato de ela ser negra, mas por

ela não acompanhar o ritmo da aula. Por conta disso, a professora ficava expondo-a em frente aos demais estudantes, o que quase a fez desistir do curso. Mesmo não se sentindo bem em relação ao acontecido, Cátia é uma pessoa alegre e sua prática docente não reflete o comportamento dessa professora que lhe causava constrangimento e intimidação. Pelo contrário, ela em todo momento se mostrou feliz falando de seus estudantes.

Cátia também levou ursos de pelúcia para o ensaio. Segundo ela, os brinquedos simbolizam sua infância, ao mesmo tempo em que remete ao amor que ela tem por crianças, culminando em sua escolha pela Pedagogia.

[...] passei para o concurso da prefeitura e finalmente realizei meu desejo que era ser professora da rede municipal do Rio de Janeiro. Lidar com crianças que eram exatamente como eu fui. Pobres, nascidas numa comunidade. Comunidade não, numa favela mesmo. Comunidade é amenizar uma coisa que não é tão fácil. Eu sou muito feliz com isso. Mas o fato de eu ser feliz com isso não significa que é sempre tudo muito perfeito. Tudo muito tranquilo. (Cátia)

De fato ela tem feito. Como vimos no capítulo anterior, Cátia já ouviu de uma estudante que estava feliz por enfim ter uma professora negra na escola. Mas Cátia reflete sobre sua imagem como professora, sobre como as pessoas veem a mulher docente.

Uma coisa que me incomoda um pouquinho é às vezes quando um aluno me vê vestida na rua e no caso eu estou de short e fala: “professora, você tá de short”. Sim. A professora anda de short. [...] Então, existe isso de uma forma não dita, de uma forma velada, de um ser professor que na verdade precisa ser quebrada. Porque professor é uma pessoa. Que tem conflitos, que perde a paciência. Que tem amor pelo que faz, mas que gosta do salário porque tem que pagar contas. Tudo isso. Que transa. Que trai. Que é traída. Que come. Que bebe. Toma cachaça. Toma porre. Tudo isso. Mas outra coisa que a gente fica: o que é ser professor? Que que é ser professor? É só passar conteúdo? É saber muito? É se envolver? É entrar na vida das pessoas que entram na nossa vida? Cada ano. Cada turma. Com 33/34/35, não sei quantos [alunos]. É um pouco de tudo isso. Um pouco de tudo isso. A gente se envolve. À vezes a gente chora. Às vezes a gente se alegra. A gente se frustra. É assim. Eu sou muito intensa naquilo que eu faço. Quando eu tô dentro, eu tô de verdade. Mas quando eu também, sabe, assim...[...] Eu sou considerada a professora maluquinha. Geralmente assim: a imagem que se passa de um bom professor é o daquela professora que é bem séria, que fala manso, que ri pouco. Eu não sou nada disso, gente. Adoro ri. Ri é o melhor remédio. Tenho bom humor. Sou muito feliz. (Cátia)

Não é à toa que Cátia é amante do carnaval, uma festa feita pela comunidade negra e pobre que expressa suas dores, sofrimentos e injustiças por meio da alegria e da fabulação. E é essa forma de encarar a vida que Cátia trouxe para as fotos.

Figura 14: Cátia



Fonte: Maíra Mello

Figura 15: Cátia



Fonte: Maíra Mello

Figura 16: Cátia



Fonte: Maíra Mello

Figura 17: Cátia



Fonte: Maíra Mello

Figura 18: Cátia



Crédito: Maíra Mello

Figura 19: Cátia



Fonte: Maíra Mello

4.2.2. Paloma: cabelo e identidade

Paloma tem 26 anos, é Pedagoga e professora de produção textual em duas escolas particulares na região metropolitana do Rio de Janeiro. Ela participou da pesquisa por indicação de Isabela, com quem fez a graduação e que faz parte do mesmo grupo de pesquisa que eu. Encontrei com Paloma uma semana antes da entrevista oficial, pois o grupo como um todo teve a ideia de conversar com as participantes antes para entender a história de cada uma e explicar melhor sobre a pesquisa e assim fizemos. No dia “oficial” da entrevista e do ensaio fotográfico, Paloma chegou muito ansiosa para falar e mostrar novamente as questões pelas quais passa por ter o cabelo crespo e ser professora: na família, na escola e na convivência em sociedade. *Quando eu decidi participar da pesquisa, foi porque eu me interessei justamente por essa questão de ser professora e ser mulher, né? Dessa diferença que tem do corpo, da sua imagem, enquanto professora e enquanto mulher.* Mesmo nervosa por falar sobre o assunto, ela manteve sempre um sorriso no rosto. Durante nossa conversa, Paloma destacou muito o quanto assumir seu cabelo natural afetou não só a forma como outros(as) professores e professoras da escola em que trabalha passaram a vê-la e questioná-la, como a maneira com que ela passou a ver o mundo. O cabelo de Paloma, como vimos anteriormente, é o disparador de suas questões sobre identidade e sobre sua imagem docente.

Paloma é uma jovem de pele clara e cabelos crespos e, por conta do cabelo, a incluí como uma mulher negra na pesquisa. Quando passei a questionar minha referência racial para a escolha das professoras em minha pesquisa, eu já a havia entrevistado e resolvi mantê-la. Eu a vi como uma peça-chave para problematizar como é o processo de racialização das mulheres da minha pesquisa e a construção da identidade negra. Foi a partir de Paloma que meu olhar pra pesquisa mudou. Tempos depois, já durante a escrita da dissertação, conversei mais vezes com ela por telefone sobre as questões que envolviam sua racialização, sua identidade e essa imagem no *espaçotempo* dentro-fora escola.

Em cada fala de Paloma é perceptível seu desconforto e indignação em relação às situações que tem passado por conta do cabelo. A decisão de parar de alisá-lo não foi fácil, pois havia um receio sobre como a receberiam na escola.

Como fica sua imagem, né? Porque ainda mais que a gente tem uma profissão, por mais que você tenha um cabelo todo estragado, mas tá com o cabelo alisado que esteticamente é agradável para todo mundo, tá tudo certo. [...] Normalmente eu recebo elogios sobre meu cabelo, graças a Deus, não tantas críticas. Uma história que marcou muito também...eu participei de um projeto com a Isabela Vique, na escola que ela trabalha. Eu participei de alguns projetos e uma deles foi sobre uma

oficina de turbante que ela pediu pra que eu fizesse com as crianças e aí eu fiquei pensando de que forma falar sobre o turbante na vertente africana que eles entendesse o que significasse aquilo, né, pra cultura. Aí eu criei um personagem na época que se chamava Quênia na história, e tudo mais, e contei. E foi uma semana de muito amor. As crianças adoraram. Os meninos colocaram turbantes, as meninas. Eles entenderam um pouco da cultura, da história, do turbante. Um momento que vivi ali muito legal, que eu fiquei muito feliz. E eu lembro que um dia voltando da escola com a Isabela, indo trabalhar e em frente a escola e um homem passou de carro, um homem branco, devia ter uns 50 anos por aí e gritou: “Cabelo feio da porra!”, pra mim. Eu estava em frente à escola que eu trabalhava na hora fiquei parada assim né, sem saber o que fazer. Eu fingi que não era comigo, fiquei um pouco...e aí fui embora. E fiquei pensando o quanto as pessoas, primeiro, se sentem no direito de falar o que querem das outras, não pensam no que aquilo pode causar né? Eu naquela época tava muito bem decidida, lógico, que o processo de transição né, pra você se identificar, se mostrar como é, é doloroso e é difícil, porque você está acostumada a se ver de uma forma, cabelo alisado, naquele padrão. E aí você se revela natural, de uma forma que você nunca foi...já é um processo difícil a transição. Mas pra mim já tava muito decidido que eu queria ser o que eu era. E quando ele falou aquilo eu falei: gente, como a pessoa pode...eu to muito bem comigo. Eu tive uma semana muito boa naquele momento ali né com as crianças. Toda minha história e identidade que tava naquilo ali. Mas ele virar e falar...me ofender sem saber quem eu sou, qual a minha história, se aquilo poderia me atingir de uma forma negativa. E eu falei..essas pessoas se elas se sentem no direito de machucar o outro, de falar o que quer sem pensar no que vai acontecer. E eu acho assim, foi uma coisa que ficou muito presente. Mas fora isso, normalmente, a estética é bem aceita, mas lógico que tem algum comentário ou outro, uma percepção, uma opinião. Mas que no geral é..eu pelo menos acho que se você se sente bem consigo, você abstrai o que tem de ruim e fica só com o que tem de bom. (Paloma)

Por conta dessas vivências, Paloma quis mostrar no ensaio fotográfico um padrão de imagem da professora que queriam que ela fosse: recatada, discreta, com cabelo liso, preso, socialmente aceito. Para isso, ela optou por uma roupa preta, como símbolo de luto dessa imagem. Depois ela se apresentou “como eu sou”, segundo ela. Alegre, colorida, cheia de energia. Paloma quis fazer um contraponto com a mulher que ela estava caminhando para ser e a mulher que ela considera ser, se vê e quer ser vista, existindo e resistindo.

[...] eu quis trazer a questão de uma roupa mais formal, toda preta, uma peruca com o cabelo alisado, pra ver que o luto do que eu era antes e que não era o que de fato eu sou e o que eu sou de fato, colorida, com acessórios, turbantes e tudo mais. Para de fato colocar meu antes e depois nessa história. (Paloma)

Figura 20: Paloma



Fonte: Maíra Mello

Figura 21: Paloma



Fonte: Maíra Mello

Figura 22: Paloma



Fonte: Maíra Mello

Figura 23: Paloma



Fonte: Maíra Mello

Figura 24: Paloma



Fonte: Maíra Mello

Figura 25: Paloma



Fonte: Máira Mello

4.2.3. Viviane e a Cultura Negra

Viviane, minha segunda interlocutora, tem 32 anos, é formada em Letras Português/Espanhol e leciona em um colégio estadual na Ilha do Governador, Rio de Janeiro, e também em uma unidade federal no município de Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense. Ela foi indicada por Michelle, uma amiga do mestrado. Entrei em contato com Viviane por telefone, por meio de mensagem de texto, conversamos sobre a pesquisa e ela logo se interessou em participar por acreditar na relevância do tema, segundo palavras dela. Primeiro marcamos um encontro inicial na própria UERJ, numa segunda-feira pela manhã, como meu grupo havia decidido. A ideia era ela já trazer algumas de suas questões sobre ser uma mulher docente e como ela se via nessa posição, enquanto uma mulher negra/racializada. Ela narrou algumas situações pelas quais passou na infância e na escola, o que a levou a querer ser professora e quais táticas ela utiliza para uma prática docente diferente. Depois, marcamos novo encontro numa tarde de terça-feira, no estúdio, para a entrevista oficial quando ela levou acessórios de religião de matriz africana, como pulseira de búzios, além de roupa de capoeira e a saia de jongo. Praticante de capoeira e frequentadora de rodas de jongo, são nessas redes cotidianas que ela reafirma sua paixão pela cultura afro-brasileira.

Eu sempre quis ser professora, já fazia parte das minhas brincadeiras todas de criança, na minha infância. Eu não cresci no Rio de Janeiro, eu sou baiana, nasci em Ilhéus. Por mais que na minha infância as meninas brincassem de boneca, tudo isso, eu sempre inseria a escola nas minhas brincadeiras. (Viviane)

As experiências ruins que Viviane passou com professoras com comportamentos racistas, só fortaleceram sua vontade de ser docente e com o objetivo de fazer diferente. Isso a faz ressignificar a imagem docente, afetando diretamente sua prática e o currículo praticado. Ao ser professora, no entanto, se deparou com olhares de professoras e professores sobre sua aparência e vestimenta, pois ela sempre valoriza sua beleza negra na escolha de suas roupas e acessórios. Muitas vezes é questionada sobre a roupa que está usando para dar aula, principalmente em relação aos adornos que usa – brincos, pulseiras – e também ao fato de ser capoeirista, envolvendo a questão da religião, mesmo ela não sendo de alguma religião de matriz africana. O fato de fazer capoeira e usar pulseira de búzios, por exemplo, desperta esse estigma nas(os) outras(os) professoras(es).

O ambiente em que mais circula qualquer tipo de questionamento com relação a preconceitos muitas vezes é do ambiente da sala dos professores. Por quê? Porque é lá dentro que todos os professores se encontram, no seu descanso entre uma aula ou outra. E é lá onde circulam as falas mais preconceituosas ou questionadoras. Tanto em relação a nossa imagem, quanto em relação a quem a gente é, ou o tipo de aula que a gente dá ou em relação aos alunos. Então, na sala dos professores eu já fui questionada por estar de vestido, por exemplo. Ou por estar com essa roupa que estou agora, porque de certa forma tem um decote. Não parece para eles, de repente, uma roupa de dar aula, parece uma roupa, não sei, de sair, ou de ir para alguma tipo de culto...me perguntaram inclusive se eu ia depois para algum tipo de culto. Mas eu, na verdade, resolvi me vestir dessa forma, nesse dia, utilizando todos esses adornos, não foi nem pensando nos professores. Foi pensando nos alunos, em como eles me perguntavam, me questionavam em relação aos adornos que eu usava. [...] Essa saia aqui é uma saia que fez muito sucesso. As alunas adoram, perguntam onde eu comprei. Então assim, elas querem saber quem eu sou, mas a partir do momento que eu me reconheci, me libertei ao ponto de não ter problema nenhum ir com meu cabelo solto, ou até ir com maquiagem pra escola, porque elas ficam: “ah, porque a gente não pode usar maquiagem. Mas eu gosto de usar maquiagem”. Eu vou dar aula maquiada. Eu não tenho problema nenhum de usar rasteirinha, do que estar sempre no salto alto, eu não curto. Fui abolindo essas práticas que eu tinha quando eu comecei a dar aula. [...] Quando eu comecei a dar aula minha roupa padrão era calça, salto alto e blusinha de botãozinho para tá elegante pra dar aula. Só que não era eu ali. Eu nem conseguia circular pela sala direito com o salto. Acho que até hoje eu não sei andar bem com aquilo. Então eu gosto de andar assim [ela mostra a roupa que está usando], mais livre. E eu acho que tá mudando, porque as meninas, principalmente, eu acho das meninas porque a questão do cabelo é latente entre as meninas, elas estão mudando também, estão se reconhecendo. E os professores que incentivam isso fazem com o que elas vão replicando essa ideia que você tem que ser do jeito que você é, bonita do jeito que você é, usar o que você quer. (Viviane)

Para problematizar como ela se vê e quer que as pessoas as vejam, que Viviane se apresentou no ensaio fotográfico com o tipo de roupa sobre a qual já foi questionada em usar na escola, com os adereços, e suas atividades extratrabalho, como o jongo e a capoeira. No entanto, sabemos que a formação permanente dos professores se tece em redes, no cruzamento dos *saberesfazeres* criados nos diferentes contextos em que as pessoas vivem e *aprendemensinam*. Formam-se e formam. No caso de Viviane, essa rede aconteceu na relação dela com suas estudantes, como também nesses outros espaços culturais. Viviane também é doutoranda em linguística aplicada na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Figura 26: Viviane



Crédito: Maíra Mello

Figura 27: Viviane



Crédito: Maíra Mello

Figura 28: Viviane



Crédito: Maíra Mello

Figura 29: Viviane



Crédito: Maíra Mello

Figura 30: Viviane



Crédito: Maíra Mello

Figura 31: Viviane



Crédito: Maíra Mello

4.2.4. Cristiane e a mulher negra nas Ciências Exatas

Até hoje, quando penso no encontro com Cristiane me pego rindo de mim mesma. Cristiane foi indicação também de Michele. O dia do encontro com ela foi diferente. Até então, estávamos priorizando marcar as entrevistas e os ensaios nas terças-feiras à tarde. No caso da Cristiane, ela só poderia na quinta-feira pela manhã, por conta do trabalho e da escola dos dois filhos. Por isso, neste encontro estávamos apenas Vinícius e eu, componente de nosso grupo de pesquisa, responsável pela gravação dos vídeos das entrevistas e pelo estúdio.

Combinei com Cristiane de encontrá-la na estação ferroviária do Riachuelo, no bairro Rocha, Zona Norte do Rio, para que pudéssemos ir juntas ao estúdio. Com um sorriso largo, como o de Cátia, Cristiane é alegria e energia. Fomos andando e conversando sobre tudo, até que perguntei se ela também havia cursado Pedagogia. Ela me olhou, riu e perguntou: “Não te falaram qual é a minha graduação?” E eu, sem graça, respondi: “Não...” Cristiane caiu na risada e falou: “Então vou te deixar curiosa e vou contar só lá na entrevista”.

Rimos. Apesar de ser de manhã, o que pra mim é sempre sofrido, ela conseguiu levar todo seu alto astral para o encontro, que nem senti. Cristiane tem 44 anos, é professora de Informática Educativa de um colégio federal, em São Cristóvão, Zona Norte do Rio. Indo na contramão de tudo que a sociedade e a família esperavam para seu futuro, ela fez o curso de eletrônica no Ensino Médio e trabalhou durante um tempo com manutenção de computadores. Na faculdade, optou por Matemática, quando seu pai esperava que ela fosse secretária. E foi durante a graduação, na licenciatura, que ela sentiu o ‘chamado’ para a docência.

É engraçado pensar minha construção como professora, porque começa no meu ensino médio. Fiz técnico em eletrônica, e já foi um grande desafio ser menina fazendo eletrônica, fazendo exatas. Meu pai nunca gostou dessa ideia de eu ir pra exatas, nunca. Ele achava que eu tinha que ser secretária e que meu irmão tinha que ir pra eletrônica. E foi o contrário: meu irmão foi pra administração e eu fui pra eletrônica. E fui pra faculdade com a intenção de fazer engenharia, eletrônica, fazer informática que eu gostava muito. E no meio do caminho encontrei uma pessoa que disse para eu não fazer análise de sistemas, nem informática. Pra eu fazer matemática: “você vai ter um leque muito maior e não vai ter tanta dificuldade como eu tive quando fiz análise de sistemas”. Aí fiz vestibular para matemática para várias universidades e fui estudar na rural (Universidade Federal Rural Rio de Janeiro), pensando na eletrônica, pensando na informática e me descobri professora. [...] Eu me tornei professora, descobri que eu nasci pra ser professora, é a coisa que eu mais amo fazer. Eu larguei eletrônica. Eu larguei manutenção de computadores. Eu larguei tudo aquilo que eu gostava de fazer, que eu achava que gostava de fazer, pra virar professora. (Cristiane)

Mas no caso de Cristiane, não era apenas ser uma mulher professora, mas mulher-professora-negra-matemática. A área das Ciências Exatas sempre teve uma imagem de cursos

masculinos, um estereótipo que coloca os homens como únicos aptos a projetar, construir e calcular. Cristiane mesmo fala sobre isso, quando percebe a necessidade de estimular meninas das séries iniciais para áreas da ciência.

[...] pretendo daqui um tempo, criar um projeto pensando na menina pequena, do fundamental 1 já pra ciências, pra pesquisa. Eu percebo muitos trabalhos das meninas na ciência, mas no fundamental 2, ensino médio para lá. Mas e a pequenininha, aquela que entrou no primeiro ano, no segundo ano, e que está ali se construindo enquanto menina, que de repente quer ser como eu: trabalhar com a área de exatas, ser cientista, mas sempre dizem pra gente que não é pra gente, que não é nosso lugar. Então quero dizer pra essa menina pequenininha, de 6/7 anos, que é o lugar dela sim. (Cristiane)

Vemos na fala de Cristiane a necessidade de mostrar a estudantes pequenas que elas podem ocupar o lugar que elas quiserem na educação e não apenas carreiras associadas ao cuidado ou carreiras da área de Humanas, sem desmerecer essas escolhas. Quando pensamos em Cristiane, além do gênero, a questão racial tem um peso considerável. Se a rostidade racial coloca a mulher negra em trabalhos considerados inferiores, de servir, como entender que uma mulher negra está muito longe disso? Mostrei anteriormente que uma trabalhadora desempenhando uma função mais simples, a atendente da pastelaria, não conseguiu associar a imagem de Cristiane a uma professora, deduzindo que ela era faxineira do prédio onde trabalhava.

[...] ninguém acredita que eu sou professora de matemática. Hoje eu dou aula para criança pequena, de informática educativa, mas já dei para ensino médio e superior, mas as pessoas sempre se assutam: “você dá aula de matemática? Para criança né?” E eu: “não”. Mas se desse também, e daí? Porque também tem essa coisa de achar que dar aula pra criança é menor. E por eu ser negra, eu tenho certeza disso. As pessoas realmente não acreditam. (Cristiane)

A narrativa de Cristiane atesta o que falei antes: se ela fosse professora apenas de criança, na educação infantil, até poderia não soar estranho, pelos significados atribuídos à profissão. No entanto, professora de matemática e para estudantes mais velhos/as, isso é sinônimo de estranheza. Mas Cristiane não falou em nenhum momento que sofre discriminação direta por isso, apesar de ela ter consciência que o estranhamento está relacionado à questão racial e de gênero. Cristiane vê em sua própria história e sua presença na escola uma maneira de mudar essa imagem estereotipada sobre a mulher negra.

Fiz minha matemática. Entrei nas escolas estaduais para dar aula, mas ainda assim ficava uma angustia porque menina, negra, exatas, matemática...então todo um ...a coisa da ciência...e eu queria fazer outras coisas. Trabalhar matemática, mas pensar na questão do empoderamento, na questão do lugar que eu tenho enquanto menina, enquanto mulher, enquanto negra, negra de cabelo *black* sim. [...] Aí fui por um

outro caminho. Descobri na informática educativa um outro jeito de trabalhar e trabalhar com projetos. Hoje, na informática educativa como professora eu já trabalho com projetos. Ainda trabalho com matemática, em parceria com professora de matemática, em parceria com a professora de português, com professor de história, mas com um outro jeito. (Cristiane)

Cristiane também é mestre em Educação, pelo PROPED/UERJ, com pesquisa na área da cibercultura, sobre Educação Online no curso de Pedagogia da UERJ. Ela levou para o ensaio alguns objetos que compõem sua vida: livros infantis com histórias étnico-raciais, os quais ela lê para seus filhos e indica para a escola deles; um laptop para representar a área em que trabalha na docência: a informática educativa; e um microfone, pois ela é vocalista de uma banda na igreja a qual frequenta: *A música me ajudou também a aprender a falar, aprender a mostrar que eu posso também* (ela faz um movimento de respiro/alívio).

Figura 32: Cristiane



Crédito: Maíra Mello

Figura 33: Cristiane



Crédito: Maíra Mello

Figura 34: Cristiane



Crédito: Maíra Mello

Figura 36: Cristiane



Crédito: Maíra Mello

Figura 35: Cristiane



Crédito: Maíra Mello

Figura 37: Cristiane



Crédito: Maíra Mello

4.2.5. Mariana: militância e hipersexualização do corpo da mulher negra

Mariana foi minha última interlocutora da pesquisa. Ela tem 36 anos, é Pedagoga e professora de uma instituição federal de ensino para deficientes visuais, na Zona Sul do Rio, e também foi indicação da Michele. Entrei em contato com Mariana por telefone e marcamos um primeiro encontro ainda na UERJ para falar sobre a pesquisa. Nesse dia, conversamos pouco mais de uma hora e, por estarmos apenas nós duas, percebi que ela se sentiu mais à vontade para narrar detalhes de sua vida envolvendo questões sobre seu corpo racializado. Por isso, boa parte do que usei da narrativa de Mariana na dissertação foi desse dia.

No dia da entrevista no estúdio e do ensaio, esperei por ela já no local. Nesse dia estávamos apenas em três pessoas da equipe, o que a deixou um pouco mais confortável. Ela relatou suas histórias sobre esse “corpo no mundo”, o tempo todo incomodando, causando desconforto e, ao mesmo tempo, sendo visto como objeto público a ser tocado sem permissão. Mariana é militante pelas causas antirracista e feminista, entendendo que as opressões são interseccionadas. Ela entende que a estrutura racista e sexista da sociedade define o lugar da mulher negra.

Esta semana foi aniversário da minha mãe. A gente acordou cedo pra tomar um café na Colombo, ali do Forte de Copacabana, que é um lugar super embranquecido, mas era perto da nossa casa, é um bom café, tem um vista bonita. Eu me arrumei toda, minha mãe se arrumou também. E a gente chegou na porta do Forte e veio um recruta, não sei a patente dele, falar assim: o que você veio fazer aqui? Aí eu: Oi, bom dia, eu vim na Colombo tomar um café com minha mãe. Ele pergunta: Por que, você é funcionária? Então é sempre isso, né? Como uma música de samba diz: um olhar tipo porta de serviço. Você sabe sua posição de negra quando você mora na zona sul. Talvez você tenha dúvida quando você vai pra Madureira. Ou quando você transite pela baixada. Mas quando você tá na zona sul, você não tem dúvida que você é negra. Pelo tratamento, pela relação de subalternidade, pela inferiorização ao seu diálogo com as outras pessoas. Tudo isso é muito nítido. A gente não consegue ter dúvida quando a gente transita pelos espaços de poder, sejam eles territoriais, de zona, acadêmicos, e até mesmo políticos. É um corpo que incomoda. É um corpo que não foi construído socialmente para tá naqueles espaços, mas a gente veio pra mudar essa tônica, esse imaginário social que tá aí. (Mariana)

Além disso, Mariana conta que na escola ela teve dois momentos em que sua imagem foi questionada: uma partiu de estudantes e das mães quando ela passou pela transição capilar e ganhou peso, por conta do contexto do doutorado; outra partiu de professoras de uma escola de Nova Iguaçu, onde ela trabalhava, por conta de suas posições políticas e militância feminista. As professoras eram majoritariamente evangélicas, segundo ela, e a monitoravam pelas redes sociais, também questionando suas fotos.

É uma coisa muito doida, porque eles [estudantes] tocam meu cabelo. Então foi um processo difícil porque eu tinha um cabelo muito padrão, eu era mais magra. Devido às questões de doutorado, enfim, comecei a engordar e também tive esse momento de transição e houve uma rejeição do próprio padrão estético que eu tava naquele momento. [...] Houve uma situação em que eu fui para a Marcha das Vadias e eu estava de sutiã, de short, porque lá a gente tira a roupa, e a diretora me chamou para conversar perguntando o que eu estava fazendo no ‘bonde das vadias’. Eu falei: “Não é bonde, é uma manifestação feminista que surge no Canadá, a partir do momento que uma mulher está andando de roupa curta e ela é violentada, estuprada e ela vai falar pro policial e ele diz que ela estava andando igual uma vadia. E esse movimento surge a partir disso. Há na constituição o direito de livre manifestação. Isso que você está me fazendo aqui é coação moral, porque você está interferindo na minha vida privada, de onde eu estava me manifestando e fazendo alusões a minha maneira de me vestir e me portar nos espaços privados da minha vida”. E aí, as professoras ficaram todas boladas e tal. Existiu um questionamento por parte dessa escola que tinha mulheres evangélicas e que por isso questionavam meu comportamento, a minha forma de vestir, no mundo, nas redes sociais. (Mariana)

Além dessas situações que ocorreram com Mariana por ser docente, com questionamentos às mudanças em seu corpo, cabelo e seu comportamento fora do espaço escolar, ela enfatiza muito, em vários momentos de nossa conversa, a questão de ser mulher e negra não apenas na prática docente, mas na formação, na pós-graduação, com silenciamento, apagamento e epistemicídio.

Eu vivo um processo muito difícil na pós-graduação. Um processo de não aceitação da minha escrita e do meu corpo. E de tudo que eu vivenciei, esse talvez...talvez não, foi o processo mais violento da minha vida. Da negação da minha militância, negação da minha escrita, negação do meu corpo negro, nesse espaço que é um espaço super coercitivo e que tem seus nichos de proteção. E que, caso você seja um corpo estranho e questione vários engessamentos dessa política, você vai sofrer retaliação, vai adoecer. Então esse é um espaço que eu reluto de falar, mas acho que é importante da gente falar. O que é ser acadêmico. Acho que a gente tem que questionar essas práticas e descolonizar. O que é ser acadêmico, né? Não se tem uma construção autoral de escrita. É tudo muito colonizado, engessado. Pessoas falando sobre currículo aberto, sobre democratização de escola pública, sobre desconstrução, sobre teoria queer dentro da escola, você vai ver as práticas, são totalmente de privilégios, são racistas, são hierárquicas, você não consegue diálogo com essas pessoas. Acho que não podemos demonizar a academia, muitos dos meus irmãos [dizem]: “Ah, esse espaço não é pra gente. Esse espaço é racista”. Não é verdade. É um espaço que a gente tem que disputar. É um espaço de poder que com nosso corpo, a nossa cara preta, tem que disputar. Em contrapartida, a gente paga um preço muito alto. A gente adocece, a gente fica exposta. A gente tem desqualificação acadêmica em todo o momento. (Mariana)

Os múltiplos modos de se formar docente, implicam na constituição de diferentes currículos engendrados nos cotidianos das escolas e da cultura, como também nas políticas e diretrizes para a formação, para o currículo e para a educação. Entre seus relatos, fortes em vários momentos, Mariana mostrou a força que há em todas as mulheres que entrevistei, dialogando com suas táticas cotidianas (CERTEAU, 2014) na escola, na universidade e na vida para enfrentar as questões que envolvem gênero, raça e classe.

Para o ensaio fotográfico, Mariana usou vestidos e acessórios que remetem à cultura africana como o espelho de Oxum, adquirido pela pesquisa especificamente para a sessão de fotos dela. Com ela, produzimos um cenário em uma parte da sessão, pois ela queria mostrar símbolos que compõem religiões de matriz africana, como água e folhas.

Durante a escrita dessa dissertação, Mariana se tornou doutora em Educação pelo PROPED/UERJ, com pesquisa sobre o movimento de ocupação das escolas.

Figura 38: Mariana



Crédito: Maíra Mello

Figura 39: Mariana



Crédito: Maíra Mello

Figura 40: Mariana



Crédito: Maíra Mello

Figura 41: Mariana



Crédito: Maíra Mello

Figura 42: Mariana



Crédito: Maíra Mello

Figura 43: Mariana



Crédito: Maíra Mello

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chego às considerações finais ainda com interrogações que talvez não cessem. Como disse no início, tive muita resistência em pesquisar sobre questão racial. Pode parecer estranho, mas nunca me senti com lugar de fala, principalmente porque todas as discussões, que de alguma forma chegavam até a mim sobre o assunto, eram interseccionadas com a dimensão de classe social. E como eu não cresci em bairro de periferia, nem estudei em escola pública de frequência popular, como eu poderia falar sobre o racismo? Porque um tema estava vinculado ao outro, eu pensava. E, também, porque sempre me colocaram nesse lugar, sem lugar: nem rica, nem pobre, nem inteligente, nem burra, nem negra, nem branca. Nem! No entanto, as conversas com as professoras que aqui estão, foram me fazendo olhar para a questão de outra forma e entender que interseccionalidade não é a soma das opressões. Que não estou passível de opressão apenas se todas elas juntas afetarem minha existência enquanto sujeito. Foi a partir desse entendimento, junto às disciplinas que cursei e as demais redes em que teci conhecimentos sobre o assunto, que me senti um pouco mais confortável. Um pouco, porque ainda é uma zona estranha. Ainda caminho pelo reconhecimento das marcas de pertencimento negro que o racismo, com outras estratégias, buscou apagar em mim. Ainda me encontro com os "eus" que me constituem como mulher racializada.

Iniciei a pesquisa com um foco: por meio de narrativas imagéticas e orais, discutir com as professoras negras sobre a imagem da mulher docente, dentro-fora da escola, e as implicações para o currículo. No entanto, com a primeira delas, Cátia, comecei e terminei meio perdida quanto a isso. Com Paloma, por conta do questionamento na disciplina de Psicologia, meu olhar foi mudando e outras questões despertaram sobre a subjetividade mestiça. Vejam que não estou falando sobre mestiçagem e toda aquela conversa sobre democracia racial que sabemos. Mas o mestiço enquanto sujeito híbrido, grupo, em sua multiplicidade. Assunto esse que me despertou a vontade de pesquisar a respeito num outro momento. Até ali, estava olhando apenas para as professoras. Com Viviane, o olhar virou e se somou a como jovens estudantes se posicionam em relação à questão racial e de gênero e o quanto contribuem para o processo subjetivo e identitário de professoras racializadas. O quanto essa geração está mais politizada e consciente sobre esses assuntos, se colocando e se impondo. Com Cristiane, a percepção de que eu também estou presa a rigididades, um trabalho de formiguinha para desconstrução. Uma mulher negra retinta matemática, com várias ideias e projetos em mente e em ação, pensando nas meninas negras na ciência. Toda uma prática

docente voltada para a ressignificação da mulher e da negritude. Uma potência. E por fim, Mariana, já militante na luta negra e feminista, politizada, e que leva essa luta para sua prática docente, inclusive fazendo emergir o racismo de outros(as) professores(as).

Percebo meu caminhar na pesquisa como uma cotidianista que criou seus “personagens conceituais”, foi além do já sabido, mergulhou na sua questão de pesquisa e narrou a vida (ALVES, 2019). E também me dei conta que assim sou na vida. Minha trajetória acadêmica e profissional fala por si só sobre minha inquietação, mesmo que muitas vezes discreta. Do jornalismo, fui para assessoria de imprensa, assessoria de comunicação, passei pela fotografia, produção e edição de vídeos, pulei para o Marketing Digital e cheguei à Educação. Uma amiga esses dias falou: “você é interdisciplinar”. Não sei. Só sei que nada me basta. Há sempre uma necessidade de ir além.

Pesquisar com mulheres negras/racializadas foi olhar para mim e para minha história em relação ao racismo. Tive muitas conversas sobre com minha mãe e, principalmente com meu pai durante a escrita, pois passei a quarentena no Espírito Santo, onde eles moram e onde cresci. Interessante o interesse pela temática a partir de mim. Conhecimento multiplicado.

Discutir o assunto no Brasil é e sempre foi algo complexo e polêmico. “Não há raça, somos todos seres humanos”, alguns dizem. “Há raça sim, pois há grupos subalternizados”, e por aí vai, dizem outros. O que vemos é que somos uma multiplicidade de seres em constante luta, mas para muitos, essa luta tem um custo muito mais alto que é o reconhecimento de sua existência e o direito de viver, não apenas de ter uma vida. Produzir diferença é reafirmar a identidade e tê-la como referência para tudo numa sociedade: desde o destino das leis à autorização de quem vive e quem morre. Essa necropolítica (MBEMBE, 2018), é a base que orienta o controle de uma sociedade e mantém sua estrutura. No entanto, quando um grupo passa a se juntar, como coletivo, depois de séculos num trabalho constante, ininterrupto de ser enxergado e não apenas visto, acessando um poder de extrema força que é a mídia, numa comunicação direta e sem medo, incomoda quem comanda e acende um alerta. E esse alerta é à base de violência e repressão, seja nas ruas ou também por meio da mesma mídia, reforçando discursos e imagens que desqualificam e marginalizam esse grupo. Principalmente no momento atual, em que há ascensão de grupos ultraconservadores e de posições extremistas, que, para mim, não são politicamente nem de esquerda nem de direita, mas que se utilizam do que interessa de cada lado político para fomentar um Estado controlador, violento, segregacionista e discriminatório.

Se pensarmos nas mulheres, isso não é diferente. Mas se pensarmos nas mulheres negras/racializadas, a questão toma proporções ainda maiores. Quebrar o destino fadado para

as mulheres negras/racializadas no Brasil é uma tarefa muito longe de ter fim. No entanto, chegamos num momento em que essa base da pirâmide começou a se mover. E esse movimento tem causado efeitos reativos. Como falei na introdução, escrevi essa dissertação também durante a pandemia e, nesse tempo, muita coisa aconteceu. O caso do menino Miguel, por exemplo, há alguns anos seria abafado, mas, desta vez, tomou uma dimensão imensa, levando a descoberta de ilegalidades do marido da patroa, prefeito de um município do interior de Pernambuco. Porque este é o lugar destinado da mulher negra: serviçal. E não digo no sentido de que esse tipo de trabalho é inferior, mas a forma como ele é estruturado simbolicamente. Minha avó materna foi doméstica. Sei como as coisas funcionam. No entanto, o caso de Miguel tomou as redes sociais digitais de tal maneira, que o processo está correndo. Vamos ver no que vai dar.

Por isso, ver mulheres negras/racializadas na Educação é extremamente significativo e representativo. Durante as conversas que tive com as professoras percebi que todas, sem exceção, entendiam a importância de ocuparem o lugar que ocupam. Cátia, por exemplo, é a única com nível superior na família. Os pais são semianalfabetos. A conquista dela já interfere na forma como uma sobrinha vê as possibilidades para uma mulher negra no mercado de trabalho. Cristiane é filha de empregada doméstica que, ainda hoje, quando tem acesso a algum prédio, se direciona automaticamente para o elevador de serviço. Cristiane é mãe de dois meninos e tudo na casa dela envolve a valorização da negritude. Elas e todas as outras tentam, a todo o momento, mudar a imagem e as ações que as colocam em um lugar subalterno.

A minha subjetivação racial e das professoras é um processo que se mantém contínuo, seja ainda na tentativa de se descobrir ou tornar-se negra ou na reafirmação dessa identidade. Independente de como cada uma se vê ou passou pelo processo, percebemos que esse aconteceu a partir do olhar do outro sobre elas, fato que se mantém a todo o momento em nossas vidas. A partir disso, elas nos mostraram que o rosto mulher é de uma mulher branca e de uma classe social mais elevada, em contra partida às que têm, principalmente, o tom da pele retinto e/ou que o lugar de moradia seja pobre, como os exemplos de Cristiane e Cátia. Porque a interccionalidade entre raça, gênero, territorialidade, geração e classe se acentua para esses corpos. Apesar disso, ao confrontarmos as imagens, as rostidades, produzidas pela sociedade sobre elas, e as imagens que construímos juntas, a partir da desconstrução desse rosto, por meio das fotografias, fabulando sobre essa rostidade professora, pudemos apresentar subjetividades outras e singularidades em potência, que implicam diretamente no currículo praticado por elas nas escolas. Elas fabularam outras imagens possíveis sobre suas

existências nas fotografias, mas elas fabulam essas mesmas imagens todos os dias na prática docente, praticando outros currículos a partir da questão racial, como vimos no capítulo três. As implicações nos currículos praticados por elas gera possibilidade de trabalhar o tema com os estudantes sem muita resistência. Vimos que, apenas no caso da Mariana, a partir de um evento organizado por ela sobre racismo estrutural, outros(as) professores(as) se mostraram racistas, associando a imagem dos(as) estudantes da instituição a possíveis criminosos. Fora esse fato, ela, Viviane e Paloma mostraram trabalhar o tema a partir dos questionamentos sobre seus corpos racializados direto com os estudantes, seja sobre a autoidentificação negra, seja sobre consentimento em relação ao outro tocar nosso corpo, entre outros.

Destaco também que as epígrafes utilizadas na abertura de cada capítulo não foram aleatórias. Luedji Luna é uma cantora baiana, de família negra que ascendeu socialmente. O nome dela é uma homenagem à primeira rainha africana da etnia Lunda, do início do século XVII, escolhido por seu pai. Claro, os pais de Luedji, servidores públicos como os meus, sempre militaram pela questão racial, sempre estiveram no movimento negro, como ela faz questão de dizer em todas as entrevistas. Ela reforça isso, pois eles tinham consciência que a educação era a única forma do povo negro ocupar os espaços e, por isso, ela se graduou em Direito. No entanto, Luedji também costuma dizer que sentia o chamado da música, mas resistia, por receio de ir contra o que seus pais sempre lutaram. E aqui chegamos a um ponto: a temática imigratória do álbum dela mostra que estamos em movimento no mundo e somos o mundo, ao mesmo tempo. Somos imensidão. Um corpo que caminha mesmo que as forças contrárias não cessem. E por isso, nesse movimento de não seguir um trabalho formal, ela fortalece a ideia de que podemos ser muitas e resistirmos em todos os *espaçostempos*.

Poderíamos pensar que uma mulher negra/racializada que é ensinada desde criança que seu lugar na sociedade já está delimitado por conta de sua racialidade e, por tanto, ou ela tenta se adequar ou será marginalizada, seria uma mulher triste. Entendemos aqui que sim, esse é o resultado para a maioria de mulheres negras/racializadas, o que leva a inúmeras discussões sobre solidão e saúde mental delas. Mas o que vemos aqui, nesta pesquisa, são mulheres que, mesmo com todas as tentativas de interdição sobre suas existências, elas se mostram felizes. Longe de romantizar a luta ou *glamourizar* a ‘volta por cima’, como uma tentativa de final feliz como nos contos de fada, entendo que a maioria tenta existir e resistir, como Luedji e eu, na prática cotidiana de uma luta antirracista nos diversos *espaçostempos*, seja na família, nas escolas, nas universidades e/ou no convívio social. E se manter sã no meio disso tudo, é um ato de coragem, exercitado diariamente.

A questão racial é complexa e abrangente. Por isso, termino essa dissertação deixando outras problematizações a partir da pesquisa: eu entrevistei cinco mulheres, professoras, negras/racializadas para minha pesquisa. São cinco de 15 docentes entrevistadas para a pesquisa guarda-chuva de minha orientadora. Entre mulheres brancas, lésbicas, gordas, transexuais, de baixa estatura, com doenças crônicas, negras/racializadas e um ponto me chamou muita atenção: não tivemos nenhuma mulher indígena. Por isso, minha questão sobre problematizarmos o sujeito mestiço no Brasil – pois entendo que em nosso país é uma questão muito particular, de interrogações, disputas, conflitos, silenciamento, apagamento, anulação e alienação. Acredito que essa discussão é profunda e pode se desdobrar em outra pesquisa com a população indígena mestiça.

Figura 44: Eu.



Crédito: Vinícius Reis

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. Edição Kindle.

ALVES, Nilda. Tecer conhecimentos em rede. In: ALVES, N. & GARCIA, R. L. (org.). *O sentido da Escola*. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2008.

_____. Redes Educativas 'dentrofora' das escolas, exemplificadas pela formação de professores. In: SANTOS, Lucíola, DALBEN, Ângela e LEAL, Júlio Diniz Leiva (Orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Currículo, Ensino de Educação Física, Ensino de Geografia, Ensino de História, Escola, Família e Comunidade*. 66 ed. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2010.

_____; GARCIA, Regina Leite. A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência do processo. In: ALVES, Nilda. (Org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo, Cortez, 2006. Coleção Questões da Nossa Época, v.1.

_____; GARCIA, Regina Leite. A formação da professora e o uso de multimeios como direito. In: FILÉ, Valter. (Org.). *Batuques, fragmentações e fluxos: zapeando pela linguagem audiovisual no cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____; GARCIA, Regina Leite. *Criar currículo no cotidiano*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; GARCIA, Regina Leite. *Formação de docentes e currículos para além da resistência*. In: Revista Brasileira de Educação v. 22 n. 71 e227147 2017.

_____; GARCIA, Regina Leite. *Imagens de professoras e redes cotidianas de conhecimentos*. Educar, Curitiba, n. 24, p. 19-36, 2004. Editora UFPR.

ANDRADE, Nivea; CALDAS, Alessandra Nunes; ALVES, Nilda. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos – após muitas ‘conversas’ acerca deles. In: OLIEIRA, Inês Barbosa de; PEIXOTO, Leonardo Ferreira; SÜSSEKING, Maria Luiza. (Orgs.). *Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas*. Curitiba, CRV, 2019.

BARROS, Surya Pombo De. *História da educação da população negra: entre silenciamento e resistência*. In: Pensar a Educação em Revista, Ano 3, v. 4, 2018.

BARTHES, Roland. *A câmara clara*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

BHABHA, Homi K. *O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses*. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

_____. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 1998.

BRUNO, Fernanda. Circuito de vigilância: controle, libido e estética. In: LEAL, Bruno Souza; MENDONÇA, Carlos Camargo; GUIMARÃES, César (Orgs.). *Entre o sensível e o comunicacional*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 253-273.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2003.

_____. *Quadros de guerra: Quando a vida é passível de luto?*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CAETANO, Marcio; GOULART, Treyce; SILVA, Marlon. Ensaio sobre a heteronormatividade: modos curriculares de aprendizagem das sexualidades e do gênero. *Atos de Pesquisa em Educação*. Blumenau – vol. 11, n. 2, p. 634-655 ago./nov. 2016.

CAETANO, Marcio. *Performatividades reguladas: heteronormatividade, narrativas biográficas e educação*. Curitiba: Appris, 2016.

CAPUTO, Stela Guedes. *Aprendendo yorubá nas redes educativas dos terreiros: história, culturas africanas e enfrentamento da intolerância nas escolas*. In: *Revista Brasileira de Educação* v. 20 n. 62 jul.-set. 2015.

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

_____. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: ASHOKA EMPREENDIMENTOS SOCIAIS; TAKANO CIDADANIA (Org.). *Racismos contemporâneos*. Rio de Janeiro: Takano, 2003.

_____. *Mulheres em movimento*. Estudos avançados. v.17, no.49 São Paulo Sept./Dec. 2003.

CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. Campinas, SP: Papirus, 2012.

_____. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. *História e psicanálise: entre ciência e ficção*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

COROSSACZ, Valeria Ribeiro. *Abusos sexuais no emprego doméstico no rio de janeiro: a imbricação das relações de classe, gênero e “raça”*. In: *Revista Temporalis*. Brasília (DF), ano 14, n. 28, p. 299-324, jul./dez. 2014.

COLLINS, Patricia Hill. *Pensamento Feminista Negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. São Paulo: Boitempo, 2019.

COSTA, Rosely Gomes. *Mestiçagem, racialização e gênero*. Dossiê Sociologias, Porto Alegre. Ano 11, nº21, jan/jun, 2009, p.94-120.

COSTA, Thiago. *Um rosto, uma identidade, Zanele Muholi: a visibilidade LGBT através do retrato fotográfico em um lugar em que o amor foi esquecido*. In: Revista-Valise, Porto Alegre, v. 7, n. 13, ano 7, setembro de 2017.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (org.). *História da educação do negro e outras histórias*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

DAVIS, Angela. *Mulheres, Raça e Classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia 2*. v. 3. São Paulo: Editora 34. 2012.

EMILIÃO, Soymara Vieira; GARCIA, Alexandra. *Redes de compartilhamento de saberes docentes: possíveis alternativas à cegueira epistemológica?*. In: Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 15, n. 39. 2018.

FEDERICI, Silvia. *O Calibã e a Bruxa: Mulheres, corpo e acumulação primitiva*. São Paulo: Elefante, 2017.

FERRAÇO, Carlos E.. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, Carlos E. (Org.). *Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo*. São Paulo: Cortez, 2005.

FLAUSINO, Cristina V. *Rosto e rostificação: Os modos de operar a máquina abstrata da rostidade*. Teses, 2019.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2002.

_____. *A Hermêutica do sujeito*. tradução Márcio Alves da Fonseca. Salma Tannus Muchail. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. *A Ordem do Discurso*. São Paulo, Loyola, 2008.

_____. *Vigiar e Punir*. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

_____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal. 1979.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da lei 10.639/2003. In: Moreira, A. F.; Candau, V. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 67-89.

_____. *Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo*. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

_____. *Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. In: II Seminário Internacional de Educação Intercultural; Gênero e Movimentos Sociais, 2003, Florianópolis. Anais. Florianópolis: UFSC, 2003.

_____. *Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade*. In: Cadernos Pagu, (6-7) 1996: pp.67-82.

_____. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

_____. *Sem perder a raiz: corpo negro e cabelo como símbolos da identidade negra*. Autêntica, 2019. Edição Kindle.

_____. *Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?*. In: Revista Brasileira de Educação. 2002.

GONÇALVES, Marco Antonio; HEAD, Scott (Org.). *Devires imagéticos: a etnografia, o outro e suas imagens*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

GONZALEZ, Lélia. *Mulher Negra*. 1985. Tradução de “The Black Woman’s Place in the Brazilian Society”, apresentada na “1985 and Beyond: A National Conference”, promovida pelo African-American Political Caucus e pela Morgan State University (Baltimore, 9-12/agosto/1984).

_____. *Racismo e sexismo na cultura brasileira*. In: Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, 1984, p. 223-244.

_____; HASENBALG, C. A.. *Lugar de Negro*. Rio de Janeiro, Marco Zero. 1982

GOULART, Treyce; CAETANO, Marcio; RANGEL, Mary. *Narrativas entrecruzadas de professoras negras em terras de gaudérios*. Margens (UFPA), v. 11, p. 15-58, 2018.

_____; CAETANO, Marcio. A produção ativa da não-existência e a escrita como autorrepresentação da vida em situação de subalternidade. In. FERRARI, Anderson; CASTRO, Roney Polato de. *Diversidades sexuais e de gêneros: desafios e potencialidades de um campo de pesquisa e conhecimento*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. pp. 165-192.

HOOKS, bell . *Alisando nosso cabelo*. Revista Gazeta de Cuba – União 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.

_____. *Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla- São Paulo. 2013. Editora Martins Fontes, 2013.

_____. *Intelectuais Negras*. Trad. Marcos Santarrita. In: Estudos feministas, ano 3, n.2, p.464- 478, 1995.

_____. *Olhares negros: raça e representação*. São Paulo: Elefante, 2019.

HORDGE-FREEMAN, Elizabeth. *A Cor do Amor: características raciais, estigma e socialização em famílias negras brasileiras*. 2019.

KASTRUP, Virgínia. *A Invenção de si e do mundo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. *Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre*. In: Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1273-1288, Set./Dez. 2005.

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

LOPES, Joyce Souza. *Lugar de branca/o e a/o “branca/o fora do lugar”*: Representações sobre a branquitude e suas possibilidades de antirracismo entre negra/os e branca/os do/no Movimento Negro em Salvador-BA. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social e Cultural), Universidade Federal de Pelotas, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Editora Vozes, 2018.

_____. *Mulheres nas salas de aulas*. In: Piore, Mary Del (Org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997.

MATHIAS, Ronaldo. *Antropologia visual*. São Paulo: Nova Alexandria, 2016.

MIZRAHI, Mylene. *As políticas dos cabelos negros, entre mulheres: estética, relacionalidade e dissidência no Rio de Janeiro*. In: Mana vol.25, no.2, Rio de Janeiro May/Aug. 2019 Epub Sep 05, 2019.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte*. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

_____. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

NASCIMENTO, Abdias do. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NOGUEIRA, Isildinha Baptista. *Significações do corpo negro*. 1998. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – USP, São Paulo, 1998.

NOGUEIRA, Oracy. *Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem*. In: Tempo Social, Revista de Sociologia da USP. V.19, n. 1, 2006.

NOGUEIRA, Sidnei. *Intolerância religiosa*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2020. 160p. (Feminismos Plurais/ coordenação de Djamila Ribeiro).

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. *Histórias da África e dos Africanos na Escola: tensões políticas, epistemológicas e indenitárias na formação docente*. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH, p. 1-18, São Paulo, julho 2011.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo*. Educ. Soc. , Campinas, vol. 28, n. 98, p. 47-72, jan./abr. 2007.

_____. *Currículo e processos de aprendizagemensino: políticaspráticas* Educacionais Cotidianas. In: Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 3, p. 375-391, set./dez. 2013.

_____. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *O Currículo como criação cotidiana*. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2012.

PAIS, José Machado. *Cotidiano e reflexividade*. In: Educ. Soc. , Campinas, vol. 28, n. 98, p. 23-46, jan.-abr. 2007.

POLLOCK, G. Missing women. Rethinking eraly thoughts on images of women. In: Squires, C. (ed) *The criticaí image*. Seatle: Bay Press, 1990.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?*. Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

RODRIGUES, José Carlos. *O tabu do corpo*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983. Edição Kindle.

SCHUCMAN, Lia Vainer. *Famílias inter-raciais: tensões entre cor e amor*. EDUFBA, 2018.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Apresentação. In: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. (Orgs.). *A história da educação dos negros no Brasil*. Niterói: EdUFF, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu Da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SOARES, Conceição; MAIA, Vanessa. *Imagens Efêmeras: sociedade de controle, sexualidade, performatividade e educação*. Informática na Educação: teoria & prática, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 80-89, jul./dez. 2010.

_____; PAIVA, Vanessa; FONSECA, João. *Selfie e a tessitura de imagens e currículos individuaiscoletivos com as redes educativas*. In: Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica, Salvador, v. 02. n. 06, p. 549-564, set/dez 2017.

_____; NOLASCO-SILVA, Leonardo. *Diferença, identidade e ficção: tecer currículos em redes, narrar os cotidianos e inventar o presente*. In: Currículo sem fronteiras, v.15, n. 3, p.588-598, 2015.

_____. *As imagens da escola e as redes de comunicações, conhecimentos e sentidos*. In: BERINO, Aristóteles; SOARES, Maria da Conceição Silva. (Org.). *Educação e imagem: instituições escolares, mídias e contemporaneidade*. Petrópolis, RJ: De Petrus; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

_____. *O audiovisual como dispositivo de pesquisa nos/com os cotidianos da escola*. Dossiê: Encontros com Imagens, Pesquisa e Educação, v. 14 n. 1, 2016.

SONTAG, Susan. *Sobre fotografia*. trad. Rubens Figueiredo. São Paulo: Cia das Letras, 2004.

SOUZA, Neusa. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 2019. Versão Kindle.

WERNECK, Jurema. “*É preciso imagem para recuperar a identidade*”: histórias de nós, mulheres negras e processos de aniquilamento. In: SILVA, Daniele Andrade da. *Feminilidades: Corpos e Sexualidades em Debate*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

WESCHENFELDER, Viviane Inês; FABRIS, Elí Terezinha Henn. “*Tornar-se mulher negra: escrita de si em um espaço interseccional*”. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 27, n. 3, e54025, 2019.

WULF, Christoph. *Homo Pictor: imaginação, ritual e aprendizado mimético no mundo*

globalizado. Tradução: Vinicius Spricigo. São Paulo: Hedra, 2013.

ZACHARIAS, Pamela; ZEPPINI, Paola Sanfelice. *Sobre aprender e fabular em educação*. In: Linha Mestra, n. 35, maio-ago 2018, p. 275-285.

Vídeos de Youtube

Caminhos para uma educação antirracista. Webinar apresentado por Paulo Gabriel. 23 de julho], 2020. 1 vídeo (3h00min28seg). Publicado pelo Canal TudoEduca. Disponível em: <https://bit.ly/Caminhosparaumaeducaçãoantirracista>. Acesso em: 11/06.