



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira

Gabriella de Oliveira Dias

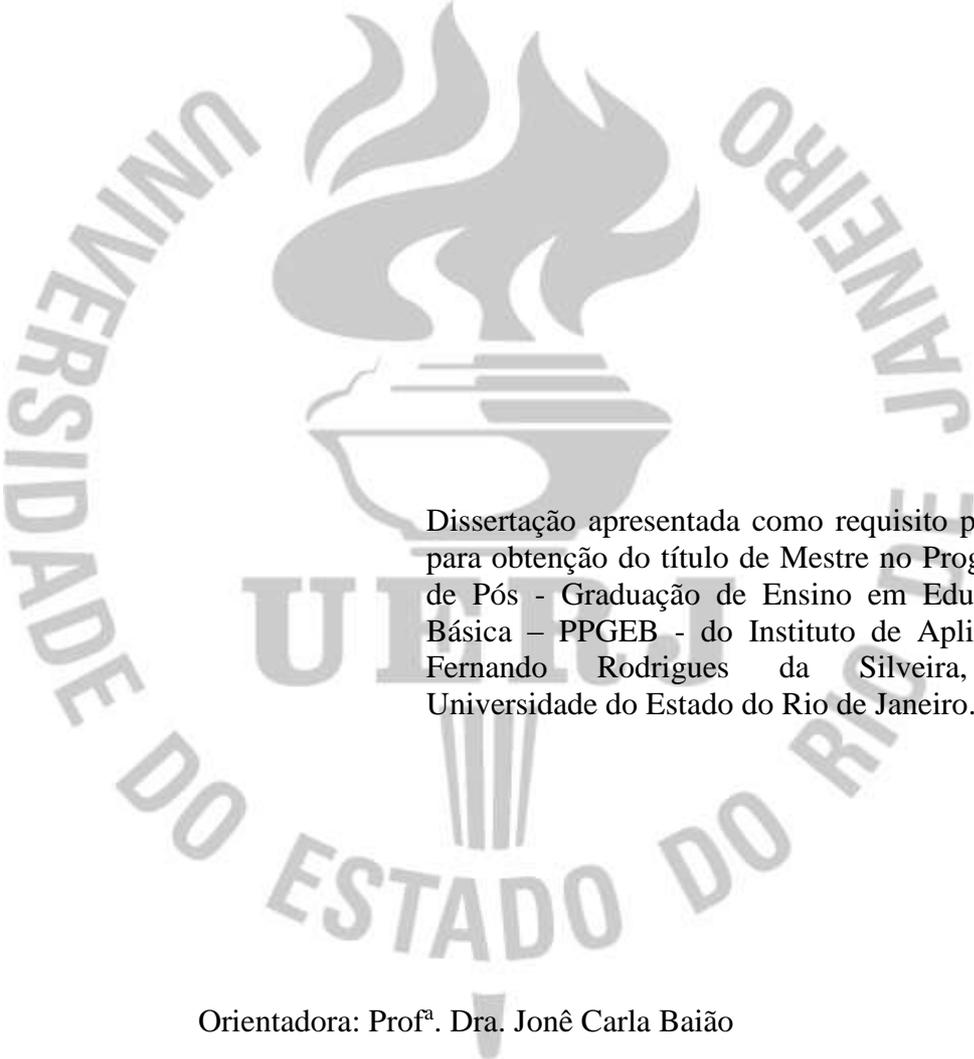
“Você nunca vai saber o que é ter o cabelo para o alto”: o que dizem as professoras sobre os racismos vividos

Rio de Janeiro

2022

Gabriella de Oliveira Dias

“Você nunca vai saber o que é ter o cabelo para o alto”: o que dizem as professoras sobre os racismos vividos



Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós - Graduação de Ensino em Educação Básica – PPGEB - do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof^a. Dra. Jonê Carla Baião

Rio de Janeiro

2022

CATALOGAÇÃO NA FONTE

UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CAP/A

D541 Dias, Gabriella de Oliveira

“Você nunca vai saber o que é ter o cabelo para o alto”: o que dizem as professoras sobre os racismos vividos / Gabriella de Oliveira Dias. – 2022.

137 f.: il.

Orientadora: Jonê Carla Baião.

Dissertação (Mestrado em Educação Básica) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira.

1. Educação - Teses. 2. Antirracismo - Teses. 3. Negros – Identidade racial - Teses. I. Baião, Jonê Carla. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. III. Título.

CDU 37:323.13(=96)

Albert Vaz CRB-7 / 6033 - Bibliotecário responsável pela elaboração da ficha catalográfica.

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

Assinatura

Data

Gabriella de Oliveira Dias

“Você nunca vai saber o que é ter o cabelo para o alto”: o que dizem as professoras sobre os racismos vividos

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica – PPGEB – do Instituto Fernando Rodrigues da Silveira, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 22 de Setembro de 2022.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Jonê Carla Baião (Orientadora)

Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira — UERJ

Profa. Dra. Mônica Regina Ferreira Lins

Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira — UERJ

Prof. Dr. Jonas Alves da Silva Júnior

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2022

DEDICATÓRIA

A motivação para esta pesquisa surgiu no chão da escola, assim dedico deste trabalho a todas as alunas negras que perpassaram a minha prática como docente. A cada visita, a cada ligação, a cada mensagem, carta e carinho.

A todo o mulherio que compôs a minha pesquisa e trouxeram capilaridade para ela acontecesse: Ayana Jendayi, Ashanti, Dandara e Aisha. Vocês foram e serão o meu Baobá!

Ao mulherio que suleavam a preocupação de todas elas, como mãe, filha, irmã e amiga. Como lembrança pulsante e viva, de todas aquelas que já ancestralizaram.

Emenreciana. Elmira. Margarida. Dulce. Geralda. Sônia. Thays. Elizabeth. Jonê. Lara. Fátima. Carolina. Cláudia. Maria. Tatiale. Tailla. Liliane. Roselia. Cristiane. Elaine. Lidiane Sophia. Janaina. Josina. Cristiane. Jordana. Carminha. Mayara. Carla. Essa dedicatória não poderia ser outra, ela fala sobre nós, mulheres, mas em especialmente as mulheres negras, as caminhantes dessa pesquisa. Se eu sou é porque nós somos!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a força ancestral que me acompanha, que me manteve em pé em meio ao moinho das águas turbulentas, me fazendo perceber que desistir não é uma opção.

A minha família por entender o meu distanciamento. Em especial a minha mãe, que embarcou comigo nesta pesquisa, levantando dados familiares e sendo escuta. A sua filha, transgressora desde a infância, sonhou alto e seguiu seus conselhos.

Os meus amigos de infância, Fernanda e Adilson, obrigada por serem tão motivadores para que este sonho se tornasse realidade.

A Mestre Prof.^a Claudia Jorge de Freitas, sua amizade e companhia me salvaram. A sua “coorientação” neste trabalho foi peça fundamental, afinal “ninguém solta a mão de ninguém”.

À Prof.^a Dra. Jonê Carla Baião, incansável em sua orientação, nas provocações, incentivo e no jargão "tenha olhos de ver e ouvidos de ouvir". Por seu carinho, respeito, doçura e amizade ao longo desse processo.

Aos professores avaliadores, Prof. Dr. Jonas e Prof.^a Dra. Mônica, seus apontamentos foram essenciais para meu crescimento como pesquisadora.

À equipe gestora do CIEP Doutor Bento Rubião e ao corpo docente por serem apoio e acolhimento para a minha pesquisa.

Aos colegas de mestrado, por dividirem comigo os espaços, com trocas e aprendizados constantes. Obrigada, alecrim dourado!

"Numa sociedade racista, não basta não ser racista, é preciso ser antirracista". Angela Davis

RESUMO

DIAS, Gabriella de Oliveira. **“Você nunca vai saber o que é o cabelo para o alto”**: o que as professoras sobre os racismos vividos. 2022. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino e Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

A presente pesquisa analisa as narrativas de quatro professoras negras, aqui chamadas de caminhantes, acerca dos racismos que perpassaram seus corpos em diferentes momentos nas fases de desenvolvimento humano: infância, adolescência e adulta. Assim, através da pesquisa qualitativa e exploratória, o objetivo era analisar as subjetividades discursivas das caminhantes. Através da pesquisa autobiográfica, a trajetória acadêmica da pesquisadora, bem como suas memórias na instituição escolar, a fim de compreender os silenciamentos e invisibilidades de minhas amigas e mais tarde, das alunas negras. Através do diálogo com autoras negras decoloniais com as narrativas tensionadoras das caminhantes, examinamos: como tem sido a percepção de quatro mulheres negras sobre esse padrão de beleza imposto pela hegemonia branca a seus corpos em diferentes fases de suas vidas? E, como essa construção se consolidou como padrão hegemônico, no que se refere a beleza e estética. Para responder esta pergunta, cheia de premissas, foi necessário um estudo sociológico do conceito de raça, perpassando por teorias da eugenia, do racismo biológico e dos estudos críticos da branquitude. Através delas, das narrativas no encontro com o racismo nas intuições: família, escola, igreja e trabalho e nas relações que se desenvolvem na sociedade. É no encontro com o outro, a hegemonia branca, que em suas narrativas de vida, as caminhantes experimentaram no corpo, na cor de sua pele preta, nos lábios grossos e dos cabelos crespos, olhares encruzilhados de silenciamento e invisibilidade. Assim, concluímos que existe um padrão de beleza imposto pela hegemonia branca, bem como o racismo posto na vida das caminhantes nas fases de desenvolvimento humano, deixando marcas, feridas e consequências que afetam como elas se expressam e experimentam os seus corpos e sua estética. Apesar de uma recente virada “espistética”, esse padrão ainda é perpetrado na sociedade. Assim a escola é um espaço importante no combate ao racismo, devendo exaltar, valorizar e viabilizar a estética negra. O produto desta dissertação é um livro em formato de biografia autorizada, trazendo um compilado com as suas narrativas de vida em histórias, possibilitando a construção de práticas educativas que debatam o pertencimento da estética negra.

Palavras - chaves: Estética negra. Cabelo. Educação Antirracista.

ABSTRACT

DIAS, Gabriella de Oliveira. **“You will never know what hair is up”**: what teachers about the racisms lived. 2022. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino e Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

This research analyzes the narratives of four black teachers, here called walkers, about the racisms that have permeated their development: childhood, adolescence and adulthood. Thus, through qualitative and exploratory research of the walkers. Through autobiographical research, the academic trajectory of the researcher, as well as her memories in the school institution, in order to understand the silences and invisibilities of my friends and later of the black students. Through the dialogue with decolial black authors and, also with the tensioning narratives of the walkers, we examined: how has the perception of four black women about this pattern of beauty bodies at different stages of their lives been? And, as this construction was consolidated as a hegemonic pattern, with regard to beauty and aesthetics. To answer this question, full of premises, it was necessary a sociological study of the concept of race, going through theories of eugenics, biological racism and critical studies of whiteness. The methodology used is the narrative, through them, in the encounter with racism in the institutions: Family, school, church and work and in relationships that develop in Society. It is in the encounter with the Other, the White hegemony, that in their life narratives, the walkers in the color of his black skin, on thick lips and curly hair, crossroads looks of silencing and invisibility. Thus, we conclude that there is a standard of beauty imposed by white hegemony, as well as the racism put in the lives walkers in the stages of human development, leaving marks, wounds and consequences that affect how they express themselves and experience their bodies and their aesthetics. Despite a recent “epistemic” turn, this pattern is still perpetuated in Society, we also point out, that the school is a space important is combating racism, and should exalt, value and make black aesthetics viable. The product of dissertation, is a book in the form of an authorized biographical, bringing a compiled white narratives of live in stories, enabling the construction educational practices that discuss the belonging of black aesthetics.

Keywords – Black aesthetics. Hair. Anti-racist education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Tia, essa é você negra. (2021)	36
Figura 2 – Cartinha de um aluno. (2022)	36
Figura 3 – Poema escrito pela caminhante: A você. (2021)	78
Figura 4 – Era uma vez. (2022)	106
Figura 5 – O que eu entendi. (2022)	107
Figura 6 – A história que ela fez. (2022)	108
Figura 7 – Anjo existe, branco e preto. (2022)	109
Figura 8 – Resistência em foco. (2022)	111
Figura 9 – Verdadeira guerreira. (2022)	112
Figura 10 – Não acredito que essas pessoas ainda existam. (2022)	114
Figura 11 – Eu fiquei muito emocionada com a sua história. (2022)	115
Figura 12 – Professoras negras. (2022)	116
Figura 13 – Eu fiquei muito chateado. (2022)	117
Figura 14 – Não temos o direito. (2022)	118
Figura 15 – Racismo machuca o coração. (2022)	118
Figura 16 – Racismo é crime. (2022)	119
Figura 17 – Todos somos amigos, brancos e pretos. (2022)	120
Figura 18 – O racismo é muito feito. (2022)	121
Figura 19 – Até quando? (2022)	124

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
CAp	Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues de Oliveira
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CONEDU	Congresso Nacional de Educação
COVID-19	Coronavírus
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENDIPE	Encontro Nacional de Didáticas e Práticas de Ensino
GERER	Gerência de Relações Étnico Raciais
HU	Hospital Universitário
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LGBTQIAP+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexo, Assexual, Pansexualidade e demais orientações sexuais e identidades de gênero.
PISM	Programa Seletivo de Ingresso Misto
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Livre Consentimento Esclarecido
UDC	União Dinâmica de Faculdade Cataratas
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1.	ENCRUZILHADAS COMO POSSIBILIDADE DE ENCONTRO.....	12
1.1	O movimento das minhas lembranças: ancestralidade e origem familiar.....	20
1.2	Caminhos na formação docente.....	21
1.3	O início do mestrado.....	33
2.	TORNANDO CLARO-ESCURO CONCEITOS COMO RAÇA, RACISMO E PRECONCEITO RACIAL.....	38
2.1	Quando o racismo é problema da negritude branquitude.....	45
3.	LINDA FLOR AGRADECIDA, A MULHER FORTE AFRICANA, A PRINCESA NEGRA GUERREIRA, A FLOR DA VIDA: análise das narrativas do racismo.....	55
3.1	“A raiz da Baobá que é difícil de arrancar”: a capilaridade das narrativas tensionadoras do racismo	64
4.	PRODUTO: “PRETINHAS INCOMODAM MUITA GENTE: histórias de vida de professoras negras”.....	101
5.	CONCLUSÃO	125
	REFERÊNCIAS	130

1. Introdução: encruzilhadas como possibilidade de encontro.

*“Preste atenção, querida
Embora eu saiba que estás resolvida
Em cada esquina cai um pouco a tua vida
Em pouco tempo não serás mais o que és”
Cartola*

Início a introdução da escrita desta pesquisa com um trecho da música “O mundo é um moinho”, do compositor Angenor de Oliveira, o grande Cartola. Esse pequeno trecho diz muito sobre o desenvolvimento desta pesquisa, que está sendo uma tarefa árdua. Primeiro porque considero a arte da escrita um grande desafio; e segundo porque não sabia se deveria abordar a temática como proposta de pesquisa. Quem escreve, acredito eu, precisa ter desejo, motivação nos objetivos, exatidão nos argumentos, orientação durante o processo e um bom referencial teórico. Eu tive e tenho a maioria do que expus acima, mas me faltava a certeza de que a minha pesquisa estava em coerência com quem sou, por isso sinto a necessidade de explicar. E assim o farei...

Eu nunca vou saber o que é ter o cabelo para alto! Essa frase, título desta dissertação de mestrado, remete ao meu lugar de mulher branca. Tenho 35 anos, atuo como professora de ensino fundamental no município do Rio de Janeiro, em uma escola localizada em uma favela na Zona Sul. Tenho os cabelos lisos, longos, naturalmente castanho, na altura da cintura e uso uma franja desde quando era pequena. As características físicas que possuo me fizeram repensar se deveria trazer como temática de pesquisa questões como raça, racismo, preconceito racial e estética negra nos anos iniciais do ensino fundamental, porque temia que não tivesse o direito ao lugar de fala para a realização dos estudos ou ainda que soasse como pretensão abordar todas essas questões sendo eu uma mulher branca. A autora Djamilia Ribeiro, no livro “Lugar de Fala” (2019) aborda e sintetiza o que vem a ser o lugar.

Para ela seria:

Assim, entendemos que todas as pessoas possuem lugares de fala, pois estamos falando da localização social. E, partir disso, é possível debater e refletir criticamente sobre os mais variados temas presentes na sociedade. O fundamental é que indivíduos pertencentes ao grupo social privilegiado em termos de *locus* social consigam enxergar as hierarquias produzidas a partir desse lugar, e como esse lugar impacta diretamente a constituição dos lugares de grupos subalternizados. (RIBEIRO, 2019, p. 85)

Em cada esquina, em cada encruzilhada e em cada percurso eu tropeçava nessa indagação e caía. E mesmo sabendo que as encruzilhadas são lugares de conexões, de

linguagem e de comunicação, me perdia em meio ao incômodo que isso me trazia. A respeito da encruzilhada e nesse movimento de linguagem, Akotirene acrescenta (2019):

Segundo profecia iorubá, a diáspora negra deve buscar caminhos discursivos com atenção aos acordos estabelecidos com antepassados. Aqui, ao consultar quem me é devido, Exu, divindade africana da comunicação, senhor da encruzilhada e, portanto, da interseccionalidade, que responde com a voz sabedora de quanto tempo a língua escravizada esteve amordaçada politicamente, impedia de tocar seu idioma, beber da sua própria fonte epistêmica cruzada de mente-espírito. (AKOTIRENE, 2019, p.20)

Pedi orientação a Deus, à Deusa, às minhas entidades, ao universo, à força das mulheres que compõem a minha ancestralidade e para além do apoio da divindade, levei essas dúvidas para minha orientadora, para um amigo de infância e para uma amiga de trabalho. Os três me ajudaram a ter uma outra percepção no que diz respeito ao meu “lugar de fala”, que é o lugar de uma professora que não só observou, mas, que também vivenciou e vivencia um apagamento da estética negra no cotidiano escolar. Assim, Ribeiro (2019, p. 67) acrescenta e ao mesmo tempo elucida o meu lugar de fala “o foco é justamente tentar entender as condições sociais que constituem o grupo que fulana faz parte e quais são as experiências que essa pessoa compartilha com o grupo”.

Logo, compreendi então que meu lugar de fala nesta pesquisa é como professora-pesquisadora branca e enquanto professora-pesquisadora, me formo, me informo e informo, tentando conscientizar aqueles que estão próximos a mim, seja através do lugar que ocupo como mediadora que sou na escola, seja como filha, como amiga, como sujeito, mas principalmente como alguém que acredita que o papel na luta antirracista começa por si e vai além, através da conscientização, principalmente, dos seus pares próximos. Assim, acredito que a professora também seja uma pesquisadora, conforme Josso (2007):

Nós qualificamos esse cenário como “pesquisa-formação” porque a atividade de pesquisa contribui para a formação dos participantes no plano das aprendizagens reflexivas e interpretativas, e situa-se em seu percurso de vida como um momento de questionamento retroativo e prospectivo sobre seu (s) projeto (s) de vida e sua (s) demanda (s) de formação atual. (JOSSO, 2007, p.421)

Paulo Freire (1982) em sua obra “Pedagogia da Esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido”, aborda o conceito *sulear*, que pensa nas práticas educativas como emancipatórias. Logo, uma das inquietações que *suleiam*¹ a minha trajetória até aqui, portanto é: como tem sido

¹ *Sulear* para Paulo Freire, no livro *Pedagogia da Esperança*, traz este conceito cunhado por Marcio D’Oliveira para a educação, o que para ele é uma aproximação das epistemologias do saber valorizando o contexto social dos alunos e a sua leitura de mundo. Além disso, *sulear* seria pensar para as práticas educativas emancipatórias.

a percepção de quatro mulheres negras sobre esse padrão de beleza imposto pela hegemonia branca a seus corpos em diferentes fases de suas vidas? E, como essa construção se consolidou como padrão hegemônico, no que se refere a beleza e estética.

Partindo dessa problemática, pretendo analisar durante essa pesquisa a construção sócio-histórico de raça e racismo, bem como a construção dos estudos críticos da branquitude na sociedade brasileira. A intenção é possibilitar uma reflexão, com as quatro mulheres negras, todas professoras, e que compõe o alvo da minha pesquisa, através de uma rede apoio e também das narrativas que elas me trouxeram acerca do racismo que vivenciaram nas fases de desenvolvimento humano: infância, adolescência e fase adulta.

No primeiro capítulo “Encruzilhadas como possibilidade de encontro”, é realizada a descrição do encontro com a pesquisa, motivação e justificava. Através da pesquisa autobiográfica é desenvolvido o memorial acadêmico, me baseando em autores como Larossa (2002), Marçal (2013), Moraes (2008) e Ferreira (2014). Durante o memorial acadêmico também é analisado os espaços ocupados pelos pares negros nas instituições de ensino que me formaram. Quanto mais eu me especializava, menor ou nulo eram as suas presenças, seja ocupando espaços como estudantes, professores ou em cargos de chefia. O caminho que percorri para realizar esta pesquisa me atravessa, então as narrativas surgem para tecer uma rede entre passado e presente, com o objetivo de analisar uma suposta valorização estética aos fenótipos da branquitude.

De certa forma a observação desse apagamento perpassou minha trajetória como estudante e posteriormente como professora. Poderia ser por obra do acaso, do destino - como ouço comumente - mas prefiro acreditar que antes de ter uma consciência crítica acerca daqueles episódios, eu já observava que existia uma diferença no tratamento dado a uma criança branca e a uma criança negra dentro do cotidiano escolar. E essas observações geraram, de certa forma, as memórias que trago da infância sobre os meus cabelos e os cabelos das minhas colegas. Assim surge o título desta pesquisa “Você nunca vai saber o que é ter o cabelo para alto”, que pretende ser provocadora e desconfortável para a hegemonia branca.

Assim, ao remorar a infância e que agora, recente, voltam, como em um efeito cascata quando presencio e analiso, no lugar de docente, a situação constrangedora que uma aluna vivenciou em minha sala de aula, se não humilhante dentro da escola, mas, também fora dela. Essa turma tinha 32 alunos, 19 meninos e 13 meninas. Entre as crianças eu declararia racialmente entre 17 negros/pardos e 15 brancos. A respeito dos tipos de cabelo poderia

classificar com 15 crespos, 7 cacheados, 5 ondulados e 5 lisos. Estou explicando esses dados para evidenciar que, em sala de aula, temos uma multiplicidade de subjetividades humanas.

Naquela ocasião uma aluna tinha passado por um processo de alisamento químico no cabelo e conseqüentemente teve queda e quebra capilar. Quando chegou à escola percebi que estava cabisbaixa e usava uma touca de lã, mesmo com o tempo mais quente. Questionei o motivo da sua tristeza e ela me disse o que havia ocorrido e que alguns colegas riram, debocharam e a apelidaram na chegada à escola.

Em sala o movimento não foi diferente. E percebendo o constrangimento sofrido por ela, conduzi toda a turma em uma reflexão sobre o ocorrido. Estava evidente naquele momento que ela havia sofrido uma das nuances do racismo e a sua estética fora o motivo de deboche, de perseguição, de chacota e de humilhação.

Após um longo e exaustivo debate com a turma, de maneira espontânea as próprias alunas foram abordando assuntos sobre cabelo e a sua diversidade: cores, formas, tamanhos e, principalmente, a beleza de todos. Nasceria ali a ideia da criação de um projeto de valorização da estética negra, conforme analisei em um artigo escrito em 2019 para os anais do Congresso Nacional de Educação (CONEDU), abordando essas narrativas e também, a necessidade de problematizar os racismos estéticos e de gênero que emergiram na prática e cotidiano escolar, assim trago um recorte desse momento:

Partindo dos nossos encontros, uma aluna sugeriu a elaboração de cartazes para “enfeitar” o banheiro, logo outra aluna sugeriu cartazes com frases para deixar mensagens para outras alunas da escola. Em todo o processo de elaboração dos cartazes eu não interfeiri. Frases e desenhos foram surgindo, rostos com cabelos lisos, crespos e cacheados. Frases como: “solte seu cabelo e prenda seu preconceito” e “você é linda de qualquer jeito, não importa como seja o seu cabelo”. (DIAS, 2019, p.7)

Dia após dia esse assunto era abordado: eu trazendo minhas memórias, minhas experiências e elas compartilhando as suas. Quanto a isso elucida bell hooks, (2013, p.35) que “quando os professores levam narrativas de sua própria experiência para a discussão em sala de aula, elimina-se a possibilidade de atuarem como inquisidores oniscientes e silenciosos”. A partir disso, de maneira muito sutil, as meninas começaram a soltar os seus cabelos, antes bem presos, e passaram então a enfeitá-los com laços, fitas ou, ainda, penteados, como tranças e outros que evidenciassem seus cachos, de todas as formas... muitos cachos.

Aquele momento foi um divisor de águas. Apesar do empoderamento daquelas alunas, ele me traria um incômodo, um desconforto, trazidos pelas minhas memórias do passado.

Aquele era o meu moinho. Um moinho diferente na música do Cartola, no qual ao invés de me perder eu me encontraria, apesar das águas turbulentas.

Foi partindo dessas inquietações que comecei a pesquisar e a ler sobre cabelos crespos e transição capilar. Adentrando na temática da transição capilar vi relatos de mulheres que sofreram racismo por causa dos seus cabelos. Dessa forma, por um lado, eu aprendia os cuidados com os cabelos crespos e cacheados, por outro, começava a aprender temas como o racismo, o preconceito racial, o feminismo, transição capilar e os privilégios da branquitude, mas, principalmente, a compreender como esses temas dialogavam diretamente e especialmente com a questão da estética negra/autoestima negra.

Assim, experiência vivida por uma aluna, o reencontro com memórias da minha infância e ao mesmo tempo a professora que vivenciou tudo isso, talvez tenha despertado em mim o desejo pela pesquisa, como uma tentativa de compreender o racismo sofrido por uma criança, não como vivência - porque como uma mulher branca não sofro o racismo. O que quero dizer com isso é que através da pesquisa busco encontrar um caminho para entender a lógica racista e o preconceito racial.

Larossa (2002, p.12) contribui ao dizer que a experiência pode produzir um sentido, a “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” e é nesse sentido que busco as respostas para essa encruzilhada (como dito antes) de conexões, de linguagem e de comunicação, com a diferença de não mais me perder, mas, de sentir o que me acontecia e que me tocava de forma tão extraordinária e assustadora ao ponto de me ver pertencente ao movimento de poder falar e nessa nova perspectiva da encruzilhada, nasceu um projeto de empoderamento feminino, depois um artigo e meu projeto de pesquisa no mestrado.

Durante as leituras para esta pesquisa, me aprofundei na temática da branquitude através de Lia Vainer Schucman (2012) em sua obra “Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana” . Logo, pensei em mudar a minha temática, voltando-me para os estudos críticos da branquitude, afinal, como poderia falar de estética negra, com foco nos cabelos, se não sou negra e nem tampouco faço parte do grupo daqueles que sofrem o racismo da estética de cabelos cacheados ou crespos? Como falar de racismo e preconceito racial se nunca vivenciei isso? Eu não estaria ocupando o lugar na pesquisa que poderia, ou melhor, que deveria ser explorado por um (a) professor (a) negro (a)?

No segundo capítulo “Tornando claro escuro conceitos como raça, racismo e preconceito racial, é realizado uma pesquisa sociológica acerca de surgimento de raça na história da humanidade. Arthur Gobineau (1816-1882), fundador da “teoria” da Eugenia, em visita ao Brasil nos descreve como uma raça degenerada resultado da mestiçagem. Se o dia 14 de Maio não foi pensado em políticas públicas que assegurassem direitos a saúde, educação, moradia e emprego para a população negra, foi pensado no projeto de embranquecimento da população brasileira. Perpassando por “pseudoteorias” racistas, que influenciaram diretamente no Brasil, essas falácias resultaram em políticas que incentivaram a vinda dos imigrantes europeus, uma tentativa de “assimilar” a população negra país.

Fica evidente que o problema do racismo é nosso, o branco, a branquitude, os branquíssimos. Por isso, é analisado os estudos críticos da branquitude com a fundamentação teórica de Bento e Carone (2014), Bento (2022), Cardoso (2010), Ramos (1957), Sovik (2009) e Schucman (2012). Para esses autores os brancos, bem como os brasileiros se reconhecem como modelo universal de humanidade, tem fascínio pelos seus fenótipos e ancestralidade do colonizador. Mas não reconhece a sua herança escravocrata, seus privilégios simbólicos e materiais, não se racializa e perpetua o pacto narcísico da branquitude.

Por isso, eu me coloco, talvez, também, como sujeito desta pesquisa, porque percebo que uma parcela da sociedade acredita que minha estética seja o padrão ideal de beleza, já que, cresci ouvindo de pessoas próximas que meu cabelo era lindo e não só na infância, porque isso transcorreu a minha adolescência e fase adulta.

No terceiro capítulo “A linda flor agradecida, a mulher forte africana, a princesa negra guerreira, a flor da vida: as caminhadas da pesquisa” é raiz de Baobá dessa pesquisa. Formando um grupo focal, com a participação de quatro professoras negras, o objetivo é analisar as narrativas de racismos que atravessaram seus corpos. Através de encontros quinzenais, que aconteceram entre os meses de Dezembro (2021) e Janeiro (2022), nos reunimos virtualmente para falar sobre as fases de desenvolvimento humano: infância, adolescência e adulta.

A pesquisa exploratória acontecia através das narrativas das caminhantes. Assim, a minha epistemologia vem delas, e também de autoras negras decoloniais, buscando costurar e construir uma família não nuclear centrada no mulherio: Bento (2022), Baião (2021), Carneiro (2020), Collins (2020), Figueiredo (2020), Gomes (2002), hooks (2021), Gonzalez (2020), Nascimento (2019), Oyewùmí (2020), Piedade (2017), Tate (2020) e Vergès (2020).

Ao longo dos encontros as caminhantes denunciavam o racismo estético, invisibilidade na escola, preterimento em relacionamentos, procedimentos no cabelo, transição capilar, racismo institucional, racismo social e solidão da mulher da negra. Alguns episódios marcaram os encontros com o conceito de Dororidade de Vilma Piedade, pois, no encontro com o racismo duas das caminhantes enunciaram marcas traumáticas que impendem na expressão de seus corpos. No último encontro, pensamos no formato do nosso produto educacional, pois um mestrado profissional estabelece a formulação de um produto que produz, para ser trabalhado nas séries iniciais do ensino fundamental.

No quarto capítulo “Pretinhas incomodam muita gente: histórias de vida de professoras negras” é o livro, ebook, resultado desta pesquisa de mestrado. Ele surge como um compilado das narrativas e histórias de vida das caminhantes. Pensando por sete professoras, ele foi inspirado em biografias infantis, narrando trechos que foram gravados e autorizados através do Termo de Livre Consentimento Esclarecido. Assim, o livro conta com quatro histórias: Ashanti: a mulher forte africana; Dandara: a princesa guerreira; Aisha: ela é vida e Ayana Jendayi: linda flor agradecida.

O texto desenvolvido foi fundamentado na Pedagogia da pergunta de Paulo Freire (1985), onde a intenção é que as crianças possam refletir sobre as histórias de vida das caminhantes e também expressarem suas próprias experiências. Para isso foi destinado, ao final de cada história, uma página em branco, um espaço para enunciar o conceito de “escrevivência” de Conceição Evaristo e também, para que as crianças brancas refletiam seu lugar na luta antirracista, como bem demonstraram nos desenhos

O produto educacional foi aplicado, na escola que trabalho, em turmas distintas: duas turmas de segundos anos, uma de terceiro, uma de quarto ano e uma de quinto ano. Ao final de cada apresentação, entregava a folha em branco, para que as crianças pudessem expressar seu entendimento sobre a história narrada. Cada apresentação foi percebida no “chão da escola”, seja com as crianças ou com as professoras regentes.

Estudar e pesquisar o racismo com relação à estética negra nos anos iniciais do ensino fundamental, se justifica na medida que pode contribuir para uma prática docente pensada para uma educação antirracista. Como professora percebo um encantamento das crianças e principalmente das meninas, com meu cabelo liso e com franja. Essas crianças provavelmente crescem acreditando que apenas o cabelo liso é bonito, é fácil de cuidar, que fica bonito com qualquer penteado ou enfeite. Acredito que, possivelmente, esse seja o motivo de muitas

crianças, mesmo as mais novas, passarem por processos de alisamento químico no cabelo, como diz Bento (2002, p.14) “... uma pressão cultural exercida pela hegemonia branca, sobretudo, após a Abolição da escravatura, para que o negro negasse a si mesmo no seu corpo e na sua mente, como uma espécie de condição para se integrar”.

Desde a infância as crianças aprendem que a sua estética e seu cabelo não são bonitos, não são valorizados. Isso pode acontecer devido ao privilégio da beleza da branquitude que vem assombrando e não é de hoje, a muitas crianças negras. Existe um imaginário do ideal de beleza, um mito de beleza, que é perpetuado até os dias hoje. Esse mito diz muito sobre o padrão eurocêntrico de beleza. Me parece que as referências ligadas a palavra “mito”, de fato não são positivas.

Concordando com Marçal (2013, p. 37) quando diz que “nesse ato de narrar, várias memórias vêm à tona: o tom da voz se modifica, o pensamento se transporta para outro lugar”, acredito que a partir do resgate das memórias da minha infância possa trazer mais proficiência ao objetivo dessa pesquisa, já que para isso buscarei, através de um memorial, narrar minha trajetória de vida pessoal, profissional e acadêmica.

O movimento de pesquisa que parte de memórias, diários, relatos, entre outros, não são recentes, elas sempre fizeram parte de pressupostos históricos de muitos heróis, navegadores, pesquisadores, cientistas, padres, santos. Entretanto a trajetória de vida de muitas pessoas, começa a ser narrada numa espécie de desejo de uma construção de realidade. Assim, para Jacqueline Morais (2008):

A narrativa sobre si, contida nos memoriais de formação, pode funcionar como uma das possibilidades que o professor concede a si próprio para melhorar a sua capacidade de ver e de pensar sobre o que faz. Ao escrever sobre sua própria vida, cada um pode construir uma forma de registro reflexivo e não meramente descritivo. Assim, podemos destacar dois elementos presentes nos memoriais de formação e que revelam sua importância: a riqueza de informações que apresenta a sistematicidade do registro e a reflexão sobre a prática, num processo de re-leitura e reescrita do cotidiano. (MORAIS, 2008, p.3)

Logo, para narrar a minha trajetória de vida, é importante dizer que recorri às memórias que julguei serem pertinentes e passíveis de reflexões para esta pesquisa. Através das narrativas de infância, da vida familiar, da minha trajetória profissional e acadêmica, optei, portanto, em utilizar o gênero textual memorial, que conforme apontam Prado e Soligo, (2005, p.7) trata-se do:

(...) registro de um processo, de uma travessia, uma lembrança refletida de acontecimentos dos quais somos protagonistas. Um memorial de formação é um gênero textual predominantemente narrativo, circunstanciado e analítico, que trata do

processo de formação num determinado período – combina elementos de textos narrativos com elementos de textos expositivos.

Sendo assim, dou continuidade aqui ao meu memorial, no qual espero poder contribuir de maneira argumentativa e assertiva com o que me propus a desenvolver após sua escrita, dialogando sobre a temática da minha pesquisa.

1.1 O movimento das minhas lembranças: ancestralidade e origem familiar

“O movimento vaivém nas águas-lembranças
dos meus marejados olhos transborda-me a vida,
salgando-me o rosto e o gosto.
Sou eternamente náufraga,
mas os fundos oceanos não me amedrontam
e nem me imobilizam”.
Conceição Evaristo

Para narrar sobre os acontecimentos que me ajudaram na construção e na constituição de ser quem eu sou, sinto a necessidade de narrar um pouco acerca da origem da minha família, que é de uma cidade no interior de Minas Gerais, chamada Juiz de Fora, localizada na Zona da Mata Mineira.

O núcleo principal da minha família é pequeno. Sou a filha mais nova e tenho uma irmã que é quatro anos mais velha, chamada Thays. Uma família nuclear, conforme diz a autora Oyèronké Oyèwúmi, em sua obra “Conceitualizando gênero: a fundação eurocêntrica de conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas”(2020, p. 174), “a família nuclear é uma família de gênero por excelência”. Meus pais, Amilton e Sônia, vieram de uma família com muitos irmãos. Ainda hoje tenho um total de 18 tios e tias, entre primos, primas e agregados o número de parentes aumenta e por aí se constrói uma grande família. Logo, era comum ouvir de meus pais as dificuldades que seus pais tiveram para criar tantos filhos. Não lembro de narrativas de fome, mas não existia facilidade para se obter o sustento. A comida era o que havia sido plantado ou comprado com muita dificuldade no armazém da cidade.

Sobre a minha infância recordo-me que apesar de sermos de uma família branca, eu e minha irmã somos diferentes. Ela branca, os cabelos cacheados e com uma tonalidade que vai do ruivo ao loiro. Eu branca, porém mais “morena” que a minha irmã. Tenho o cabelo liso e com uma tonalidade de castanho escuro. Os parentes justificam essa diferença entre duas irmãs, filhas do mesmo pai e da mesma mãe, na genética. Em conversas informais eles argumentam que, através da hereditariedade, minha irmã tenha se aproximado das características físicas da mãe do pai, já que a vó Dulce era alemã, e eu puxado o lado português do meu avô Justino por

parte de pai, ou o lado da família da minha mãe, que tem origens italianas e indígenas. Qualquer tentativa de justificar essa diferença era frustrada e não passava de hipóteses infundadas para nós duas. Mesmo assim, em casa, minha irmã foi apelidada por meu pai de “alemoa” e eu de “preta”.

Esse apelido dado a minha irmã pode justificar um enaltecimento e pertencimento às raízes eurocêntricas na miscigenação da minha família. A autora e pesquisadora brasileira Aparecida de Jesus Ferreira (2014), durante a sua pesquisa de pós-doutorado, intitulada de “Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professoras de línguas”, fez um levantamento a respeito do letramento racial crítico nas narrativas autobiográficas, um aspecto que ela analisou é a ascendência familiar como forma de favorecimento da identidade racial branca, o que para Ferreira (2014, p. 254) “a ascendência europeia, que é uma característica da região onde as narrativas autobiográficas foram geradas”. Do grupo analisado, 29 palavras lembram a ascendência alemão/alemães/alemã e 22 vezes aparecem com palavras favoráveis. Para Ferreira (2014, p. 255) isso nos mostra que “é possível perceber como um grupo pode ser considerado melhor do que o outro e ter atributos que favorecem as identidades raciais dependendo do pertencimento étnico racial”.

1.2 Caminhos na formação docente

Ao longo dos caminhos que percorri e que me formaram como professora mediadora que sou, trago nesta parte do trabalho algumas lembranças a respeito da minha formação docente. Segundo Ferreira (2014), as narrativas autobiográficas são importantes para os professores, pois pode proporcionar um entendimento maior acerca do letramento racial crítico. A autora aborda que o letramento racial crítico é a compreensão da forma como a raça interfere nas dimensões sociais, econômicas, políticas e educacionais, só assim teremos uma sociedade mais igualitária:

Vale dizer que, para termos uma sociedade mais justa e igualitária, temos que mobilizar todas as identidades de raça branca e negra para refletir sobre raça e racismo e fazer um trabalho crítico no contexto escolar em todas as disciplinas do currículo escolar. E também na área de línguas, pois a área da linguagem também é responsável por educar cidadãos que sejam críticos e reflexivos sobre como o racismo está estruturado na sociedade. (FERREIRA, 2014, p. 250).

Estou mencionando este fato, porque ao longo da minha trajetória como aluna, pouco ou nula foi a presença de professoras negras nas instituições que me formaram. Naquela época,

e posso dizer, que até pouco tempo, esse fato não me chamava atenção. Eu percebia, mas não via para além do que estava posto. Não problematizava. Ribeiro (2019) fala a respeito desse silenciamento estrutural, resultado das desigualdades e hierarquias sociais em nosso país, ela questiona:

Um simples pergunta que nos ajuda a refletir é: quantas autoras e autores negros o leitor e a leitora, que cursaram a faculdade, leram ou tiveram acesso durante o período da graduação? Quantas professoras ou professores negros tiveram?...Essas experiências comuns resultantes do lugar social que ocupam impedem que a população negra acesse certos espaços. (RIBEIRO, 2019, p. 63)

Quando era criança, por volta dos 7 anos, brincava de ser professora com crianças menores aos da minha idade. Lembro de ter um cuidado, carinho e afeto, mas também gritava e colocava de castigo. Talvez estivesse reproduzindo as atitudes que a minha primeira professora tinha comigo e com as outras crianças: atitudes grosseiras e violentas com alunos, tais como: sacudir segurando pelos braços, apertar o braço a ponto de deixar marcas das unhas grandes e colocar de castigo atrás da porta. Na primeira série estudei com essa mesma professora e as recordações que tenho eram das comparações na minha família a respeito daquilo que meus primos aprendiam e daquilo que eu não aprendia. A respeito do tempo de aprendizagem, Silva (2009) acrescenta:

O aprender é resultado de uma série de fatores que se relacionam com o conhecimento prévio, as ações e coordenações do sujeito, aspectos afetivos e sociais. Contudo, esse processo acontece em um indivíduo específico, com características próprias, que o constituem enquanto sujeito psicológico e, portanto, carregado de subjetividade. Assim sendo, o tempo da aprendizagem é um tempo do aluno, um tempo determinado por uma série de acontecimentos em um sujeito específico. (SILVA, 2009, p.230)

Interessante notar que durante a minha trajetória escolar nessa primeira escola, em sala de aula recorde de terem quinze alunos negros, confirmados contando em uma fotografia do ano de 1992. No corpo docente, gestores e profissionais responsáveis pela limpeza e merenda não tinham mais que cinco pessoas negras. A maioria dos alunos eram brancos, negros e pardos eram minoria, e aqui ressalto as categorias de raça do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística² (IBGE) que define em suas pesquisas a autodeclaração racial, e os demais profissionais da educação eram em maioria branca.

Lembrar dessa fase faz com que eu rememore uma outra cena da minha infância, quando eu percebia que era dado a mim um tratamento diferente pela professora, diretora, secretária, merendeira e bibliotecária da escola em relação à demais crianças que dividiam aquele espaço comigo: era comum ouvir elogios constantes sobre a maneira como minha mãe cuidava dos

² Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas é o principal provedor de informações geográficas e estatísticas do Brasil.

meus cabelos. Muitas vezes ela era elogiada pessoalmente como sendo uma mãe caprichosa, cuidadosa e zelosa, no entanto, minhas amigas de sala tinham seus cabelos igualmente cuidado por suas mães, porém, quase não eram elogiadas.

Nesse período meu cabelo era longo, na altura do quadril e cortado com uma franja reta. Minha mãe sempre cuidava dos meus cabelos: amarrava, trançava, inventava uns penteados para ir à escola. Acredito que era uma tentativa de proteger contra a pediculose³, mas ainda assim não era muito significativo, já que vira e mexe lá estava eu com piolhos.

Naquela época não compreendia por que só eu recebia tantos elogios, se na mesma sala de aula outras colegas também tinham os cabelos bonitos e com penteados. Hoje, ao analisar tais memórias, como professora, compreendo que essas amigas de sala talvez não fossem elogiadas porque tinham o cabelo crespo e cacheado e dessa forma não eram percebidas, eram apagadas, invisibilizadas em suas “outras” belezas.

O conflito que esse apagamento traz deixa uma marca na vida de muitas mulheres negras, desde a infância. Nilma Lino Gomes (2002) quanto a isso ressalta que “o cabelo crespo é visto como um sinal crítico que imprime a marca da negritude nos corpos, seria mais um elemento que compõe o processo identitário, desse modo, podemos afirmar que a identidade negra é materializada, corporificada” ou ainda:

Como um movimento que não se apenas a começar do olhar de dentro, do próprio negro sobre si mesmo e seu corpo, mas também na relação com o olhar do outro, do que está fora. (GOMES 2002, p. 28).

Nessa construção de identidade, Gomes (2002) ressalta que em toda construção de identidade negra o cabelo se sobressai. Posto isso, a estética negra e o cabelo crespo não podem ser considerados como um componente ou mero detalhe. Ao contrário abarca outras dimensões, e, inclusive um ato político de resistência. Assim, concordo com a autora ao fazer referência à sua pesquisa de doutorado, elucidando que:

A identidade negra é entendida, no contexto desta pesquisa, como um processo construído historicamente em uma sociedade que padece de um racismo ambíguo e do mito da democracia racial. Como qualquer processo identitário, ela se constrói no contato com o outro, na negociação, na troca, no conflito e no diálogo. (GOMES, 2002, p.28)

Assim, a construção da identidade negra pode ser vista como um processo de interação e reconhecimento de si, comparado ao outro, nesse caso o outro é entendido nessa pesquisa

³ A pediculose é ocasionada pelo parasita *Pediculus humanus*, comumente conhecido por piolho. Os piolhos são pequenos insetos que se alimentam de sangue e são transmitidos pelo contato direto ou indireto, através de boné e acessórios de cabelo.

como o branco. O cabelo do negro se destaca nesse processo, já que para alguns sujeitos ele pode ser a representação de uma aparência de “descuido” e ser taxado como cabelo “ruim” em comparação ao cabelo liso “bom”. Essa pequena comparação evidencia umas das faces do racismo, como afirma Gomes (2002) “o cabelo do negro visto como ‘ruim’, é expressão do racismo e da desigualdade racial que recai sobre esse sujeito. Ver o cabelo do negro como ‘ruim’ e do branco como ‘bom’ expressa esse conflito” (GOMES, 2002, p. 29).

Grada Kilomba (2019), em “Memórias da plantação: episódios de racismo no cotidiano”, chama atenção que:

Mais do que a cor da pele, o cabelo tornou-se a mais poderosa marca de servidão durante o período de escravidão. Uma vez escravizada/os, a cor da pele de africanas/os passou a ser tolerada pelos senhores brancos, mas o cabelo não, que acabou se tornando um símbolo de “primitividade”, desordem, inferioridade e não-civilização. O cabelo africano foi então classificado como “cabelo ruim”. Ao mesmo tempo, negras e negros foram pressionadas/os a alisar o “cabelo ruim” como produtos químicos apropriados, desenvolvidos por indústrias europeias. Essas eram as formas de controle e apagamento dos chamados sinais “repulsivos” da negritude. (KILOMBA, 2019, p.126 e 127)

Ainda enquanto criança eu não tinha ideia e nem referência sobre assuntos como preconceito e racismo, meus pais nunca abordaram essa temática em casa. Nossos vizinhos eram negros, na escola pública em que eu estudava tinham crianças negras, eu brincava com essas crianças, mas, isso não quer dizer que não éramos racistas. Não falar sobre o racismo porque convivíamos com pessoas negras não queria dizer que não éramos racistas, como acrescenta Schucman (2012):

Quer dizer: nosso racismo nunca impediu que convivêssemos com os negros que tivéssemos relações de amizade e/ou amorosas com eles. No entanto, muitas vezes essas relações em que os brancos se sentiam quase como fazendo uma “caridade” ou “favor” de relacionar-se com os negros, como se com a nossa branquitude fizéssemos um favor de agregar valor a eles, porque, afinal, estávamos permitindo aos negros compartilhar o mundo de “superioridade” branca... fui socializada e constituída como branca com um sentimento de “superioridade” racial tão maléfico quanto o racismo daqueles que acham que os negros são inferiores biológica e moralmente. (SCHUCMAN, 2012, p.12)

Certa vez, voltando da aula de educação física, perguntei para uma colega de turma por que ela não soltava o cabelo. Estávamos no banheiro da escola e, tínhamos que nos limpar antes de voltar para sala de aula, pois nos sujávamos na quadra que era de “saibro/terra batida”. Ela me respondeu que eu não sabia o que era ter o cabelo todo para o alto, assim trago esta passagem como parte do título desta dissertação, por entender que ela também fez parte das minhas memórias.

Naquela época talvez eu não tenha entendido essa resposta, não tenha conseguido dimensionar uma possível comparação entre os nossos cabelos e quem sabe, acreditar que o

meu pudesse ser mais “bonito”. Hoje analiso essas lembranças e as vejo em sala de aula, agora não no lugar de aluna, mas de professora que percebe uma admiração de muitas meninas pelo meu cabelo, ao passo que ouço “meu sonho era ter seu cabelo, tia”; “tia, seu cabelo acorda assim já”; “tia, seu cabelo é tão macio”; “tia; seu cabelo é tão liso que não deve pegar piolho” são pequenas frases como estas que me fazem perceber que o racismo está capilarizado. Capilarizado em nós, e de uma maneira tão enraizada que podemos reproduzir esses discursos e não nomear: é racismo.

Revisitando o passado e fazendo uma ponte com presente, entre mim; elas e nós, essas meninas, eram crianças entre 6 e 7 anos de idade, e quanto a isso, hooks (2005), em “Alisando o nosso cabelo”, aponta que:

Em uma de minhas conversas que se concentravam na construção social da identidade da mulher negra dentro de uma sociedade sexista e racista, uma mulher negra veio até mim no final da discussão e me contou que sua filha de sete anos de idade estava deslumbrada com a ideia do cabelo loiro, de tal forma que ela havia feito uma peruca que imitava os cachinhos dourados [...] (HOOKS, 2005, p. 6).

Podemos observar que é ainda durante a primeira infância que os preconceitos, estruturados na sociedade, podem influenciar essas meninas em suas capacidades de desenvolverem sociabilidade, autoestima e identidade empoderadas, porque as identidades são formadas independentemente de qualquer “influência”.

Após concluir a oitava série tive que sair da minha primeira escola e ir para a Escola Estadual Maria Elba Braga. Essa ruptura foi muito difícil. A turma que estava junta desde o “prezinho” fora dividida entre outras salas e outras escolas. Nessa escola o cenário era diferente, não recordo de nenhum professor negro e nem tampouco na gestão. As pessoas negras que trabalhavam nessa escola ocupavam os cargos na segurança, na limpeza e na preparação dos alimentos.

A respeito das relações raciais na sociedade brasileira e das pessoas negras em espaços sociais, Silvio de Almeida (2020), em sua obra “ O que é racismo estrutural?” (2020, p. 61) “pessoas negras, por fatores históricos, tem menos acesso à educação e, por isso, estão alocadas em trabalhos menos qualificados, os quais, conseqüentemente, são mal remunerados” (ALMEIDA, 2020, p. 61).

Outra questão pertinente era como seria minha vida dali para frente, qual seria o rumo dado por mim após o ensino médio. Foi nessa escola que ouvi pela primeira vez uma professora de história falar sobre faculdade. Até então meus pais não haviam comentado ou falado algo a respeito.

Durante a primeira série do ensino médio os professores incentivavam os alunos a se inscreverem no Programa de Ingresso Seletivo Misto (PISM) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Procurei saber mais a respeito com os próprios professores para poder participar. A respeito dessa forma de ingresso na universidade⁴, o site da própria instituição diz:

O Programa de Ingresso Seletivo Misto (PISM) é um processo de avaliação seriada, em que os candidatos às vagas oferecidas pela UFJF participam de três módulos de avaliação (I, II e III), um ao final de cada ano do Ensino Médio. Esse sistema busca uma maior interação entre o Ensino Médio e o Superior, já que avalia os conhecimentos do estudante ano a ano, sendo cobrado, em cada prova, conteúdo cumulativo dos anos anteriores conforme Resolução nº58/2011.

Conversei com meus pais a respeito da minha vontade em participar do processo e se não fosse pela ajuda da minha irmã talvez eu não tivesse conseguido, já que havia uma certa resistência por parte deles. Foi ela que me ajudou a explicar para meus pais afirmando que não teve essa oportunidade quando cursava o ensino médio. Minha irmã que já tinha terminado o ensino médio começou a pesquisar cursos preparatórios para o vestibular e conseguiu uma bolsa de 50% do valor da mensalidade e enquanto isso, meus pais resolveram me mudar de escola novamente, acreditando que estudar em uma escola particular eu teria mais chances de aprovação no vestibular.

Comecei a estudar no Colégio e Curso Pré-Universitário na segunda série do ensino médio, já estava acostumada com o clima hostil da outra escola, mas lá era diferente. Convivia com os alunos “riquinhos”, transferidos de outras escolas tradicionais, por baixo rendimento, repetência e/ou comportamento “agressivo”. Se para eles aquela escola, representava o poder de “fazer e acontecer”, para outros ela representava a oportunidade de aprovação no vestibular. Foi assim, que me aproximei dos alunos excluídos, formando nosso grupo de estudo e de apoio. Todos os dias, após o término da aula, permanecíamos no prédio a fim de estudarmos juntos, fazíamos a nossa monitoria e sonhávamos com a aprovação.

Esse grupo era formado por três alunas e dois alunos, dos quais três negros e dois brancos. Aliás, os três negros eram os únicos da sala e o restante, de uma turma com 46 alunos, todos brancos. Professor negro nessa escola eu me lembro de um. Ele era o único, acredito que esse fato esteja ligado a dificuldade do próprio acesso de pessoas negras às faculdades e universidades, que segregam e dificultam sua entrada e permanência no ensino superior, um racismo velado, sutil e mascarado de “competência”, conforme Carvalho (2004):

Sustento que só conseguiremos entender por que há tão poucos negros na universidade hoje se analisarmos a pirâmide do mundo acadêmico pelo topo e não só pela base. O

⁴ Disponível em: <https://www2.ufjf.br/copese/vestibular-pism-2/dicas-e-duvidas/duvidas-frequentes/>

foco da reprodução ou da mudança do sistema não está no perfil racial dos calouros, mas dos professores – somos nós, afinal de contas, que temos autonomia para gerir o sistema universitário brasileiro. (CARVALHO, 2004, p.3)

Ao final da terceira série do ensino médio faço a minha última prova do PISM na qual eu deveria indicar o curso pretendido. Escolho o curso de Pedagogia noturno porque entre as opções da minha nota de corte era a que mais me identificava, mas não sabia o que iria aprender naquele curso. Perguntava aos professores do cursinho, à direção e coordenadora e quase sempre a resposta era “pedagogia dá aula para os primeiros anos de ensino”, “pedagogia é para quem gosta de criança” ou “pedagogia é bom para concurso público ou trabalhar em banco”.

Tendo sido aprovada, iniciei a faculdade de Pedagogia em 2005 na Universidade Federal de Juiz de Fora no segundo semestre desse mesmo ano e logo comecei a procurar por um estágio remunerado na área de educação por dois motivos: primeiro porque teria um contato com o curso escolhido e segundo porque teria uma fonte de renda. Fui contratada por uma creche escola de classe média alta, na qual inicialmente, trabalhava como recreadora e depois como auxiliar de maternal de I e II. Ali foi o primeiro contato, com a área escolhida para graduação e com um espaço formal de educação.

Na faculdade pude observar que a turma era formada por uma maioria feminina bem como os/as docentes que ali lecionavam. Como afirma Louro (2014, p.99) “no Brasil é possível identificar algumas transformações sociais que, ao longo da segunda metade do século XIX, vão permitir não apenas a entrada das mulheres nas salas de aula, mas, pouco a pouco, seu predomínio como docentes”.

Ainda como estudante de pedagogia era comum ouvir de alunos de outros cursos que o curso de pedagogia era procurado para “arrumar marido” ou então por “gostar de crianças”. Isso também era verbalizado dentro da própria sala de aula. Quanto a isso, Louro (2014, p.100) nos diz que “o magistério tomou empréstimo de atributos que são tradicionalmente associados a mulheres, como o amor, a sensibilidade, o cuidado, etc”.

O processo de feminização do magistério é bastante estudado por pesquisadores, e talvez, o que mais chame a atenção é a sua ligação com os estudos voltados principalmente para o lado afetivo desenvolvido nessa relação. Essa representação de professora, mãe e cuidadora, cria um estereótipo que caracteriza suas práticas e molda sua inserção neste ideal criado ao longo do último século.

Esse marcador social, da docente com características “maternas”, fez com que muitas de nós, mulheres, fôssemos ocultadas e segregadas, não só socialmente e politicamente, mas

inclusive como sujeito participante da Ciência. Sendo assim, a exclusão de mulheres na ciência aponta para um conhecimento único e universal produzido por homens brancos.

Foi no final da década de 1960 que o movimento feminista passou a reivindicar a maneira como eram postos os tradicionais arranjos sociais, não apenas protestando e conscientizando em espaços públicos, mas também através de livros, jornais e revistas acerca do papel da mulher nas Ciências. Assim os estudos através de gênero “propunham uma virada epistemológica sustentada na desnaturalização e essencialização dos sexos” Schucman (2012, p. 159).

O que as feministas buscaram, sendo contrárias aos privilégios na ciência, era uma desconstrução e contestação a respeito do sistema de conhecimento. O movimento feminista do século XIX buscava a igualdade entre gêneros binários (feminino e masculino), questionando os privilégios que os homens tinham sob as mulheres. O enfoque era incluir a mulher no mercado de trabalho, com participações iguais. Françoise Vergès (2019), em sua obra “Um feminismo decolonial” descreve como um “feminismo civilizatório” (2019, p.28) pois tem como objetivo um pensamento universal que contribui para a continuidade da dominação de “classe, gênero e raça”, assim ela defende um feminismo decolonial, cujo objetivo é:

Dizer-se feminista decolonial... também é afirmar nossa fidelidade às lutas das mulheres do Sul Global que nos precederam. É reconhecer seus sacrifícios, honrar suas vidas em toda a sua complexidade, os riscos que assumiram, as hesitações e as desmotivações que conheceram. (VERGÈS, 2019, p. 35)

No final da década de 1970 começa a serem discutidas as questões relacionadas ao gênero, ganhando notoriedade quando estudiosas do movimento contestaram os papéis sociais preestabelecidos. Sobre isso Haraway (1995) aponta que ela e outras autoras começaram a contestar a verdade hostil de uma construção científica e tecnológica voltada para a submissão e dominação das mulheres:

As feministas têm interesse num projeto de ciência sucessora que ofereça uma explicação mais adequada, mais rica, crítica, reflexiva em relação as nossas próprias e às práticas de dominação dos outros e nas partes desiguais do privilégio e opressão que todas as posições contêm. (HARAWAY 1995, p.15)

O olhar do colonizador, branco e eurocentrado, permitia que o gênero feminino, e aqui falando de todas, fosse a imagem de dominação e submissão, ao passo de ser considerado como o outro. Essa interpretação entre a imagem de si próprio e a projeção do desejo inanimado do outro, Kilomba (2019, p. 55) dispõe “curiosamente, também nos discursos feministas, os homens tentam, de forma similar, irracionalizar o pensamento de melhores, como se as

interpretações feministas não fossem nada mais do que a fabricação da realidade, de ilusão, talvez até alucinação feminina”.

Nesse mesmo período mulheres negras começam a questionar o próprio movimento feminista, já que ele era evidenciado por mulheres brancas e de classe social mais privilegiada. Se o movimento feminista buscava mais equidade entre os sexos, para as mulheres negras a ausência de ouvidos e vozes que pudessem perceber a sua existência e resistência era de invisibilidade. Segundo Tate (2020), em seu artigo “Descolonizando a raiva: a teoria feminista e a prática nas universidades do Reino Unido”, as mulheres negras contestavam as mulheres brancas, principalmente na academia por:

Ir contra o cânone feminista branco, significa que você é “a mulher negra raivosa” que recusa a objetividade. A raiva, porém, é catalizadora da crítica que é necessária devido ao fato de ainda habitarmos mundos nos quais “ignorar a raça é entendido como um gesto liberal, gracioso e até generoso”. (TATE, 2020, p. 195).

Durante e, arrisco dizer, após o período escravocrata, as mulheres negras foram e são vítimas de um sistema que as entendiam como uma mercadoria e valor de consumo, violentando e açoitando seus corpos, expropriando seus saberes, desumanizando sua própria existência. O feminismo negro, e conseqüentemente as mulheres negras, eram invisíveis, conforme elucida Ribeiro (2019):

Aponta para uma possível cegueira dessas mulheres em relação às mulheres negras no que diz respeito à perpetuação do racismo e como naquele momento esse fato não era considerado relevante como pauta feminista por elas. Interessava, ali, a conquista de direitos para um grupo específico de mulheres, o que se perpetuou durante muito tempo, mesmo quando mulheres negras começaram a escrever sobre a invisibilidade da mulher negra como categoria política e a denunciar esse apagamento. (RIBEIRO, 2019, p.23)

Essa invisibilidade de vozes e ouvidos estão atreladas à hierarquia das raças que se evidencia como uma escala, talvez podendo ser considerada como opressora, onde no topo estão os homens brancos, seguido pelas mulheres brancas, os homens negros e as mulheres negras. Assim, Akotirene (2019) define o movimento feminista negro:

O projeto feminista negro, desde sua fundação, trabalha o marcador racial para superar estereótipos de gênero, privilégios de classe e cisheteronormatividades articuladas em nível global.... Visto isto, não podemos mais ignorar o padrão global basilar e administrador de todas as opressões contra mulheres, construídas heterogeneamente múltiplas do capacitismo, terrorismo religioso, cisheteropatriarcado e imperialismo. (AKOTIRENE, 2019, p.22)

Até então a predominância acerca do conhecimento escolar vinha do homem branco, heterossexual, cristão e pai. Nesse contexto, as feministas do século XX, estimulavam as falas das mulheres que foram silenciadas e/ou que não obtiveram importância do seu conhecimento científico.

O ensino/aprendizagem é transformado numa prática que intenta que todas/os tenham direito de falar e que nenhuma experiência seja mais valorizada que a outra. Dessa forma, evidenciar esses aspectos desafiam as práticas de professoras/es e agem no cotidiano escolar, que para Candau (2011), devem se “abrir” para as diferenças:

As diferenças culturais – étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras – se manifestam em todas as suas cores, sons, ritos, saberes, sabores, crenças e outros modos de expressão. As questões colocadas são múltiplas, visibilizadas principalmente pelos movimentos sociais, que denunciam injustiças, desigualdades e discriminações, reivindicando igualdade de acesso a bens e serviços e reconhecimento político e cultural. (CANDAU, 2011, p. 241)

Ainda na faculdade de pedagogia percebo o empenho dos alunos pelas atividades de pesquisa, o contato com o meio acadêmico, com os professores, com os congressos, seminários, simpósios. Comecei a me informar, a tentar fazer parte desse meio, mas a carga horária do trabalho não me permitia. Ao tentar conciliar trabalho e estágios sou demitida do meu cargo de vendedora. Conforme acrescenta Brocco e Zaga (2016, p. 2) “como síntese, estes trabalhos chamam a atenção para os impasses por ele vivenciado na sua condição de trabalhador-estudante”, já que isso demonstra uma ambígua relação entre suprir as necessidades socioeconômicas e interesse pelos estudos.

Já mais inteirada dos estágios e projetos de pesquisa da faculdade decido me dedicar aos programas de estágio supervisionado. Alguns desses estágios eram remunerados, outros não, mas a oportunidade de aprender pesquisando e ter contato com o corpo docente da universidade era mais importante. Isso não quer dizer que é uma realidade possível para todos, já que concordando com Brocco e Zaga (2016):

A mudança da condição de trabalhador estudante para estudante com bolsa de trabalho (extensão ou outra) não é uma realidade que pode ser generalizada, pois nem todos podem prescindir de seus empregos para uma atividade de menor remuneração, embora com flexibilização de horário e proximidade com a área de formação. (BROCCO E ZAGA, 2016, p.9)

Dessa forma, sou selecionada para o Projeto Hora de Aprender, que acontecia na unidade de pediatria do Hospital Universitário da Universidade Federal de Juiz de Fora (HU-UJFJ). Esse projeto visava a acompanhar as crianças internadas com atividades escolares, integrando criança, escola e hospital. A maioria dessas crianças tinham internações recorrentes, com longos processos de hospitalização, convivendo em um ambiente que era marcado pela dor, mas também pelo ensino.

Os atendimentos aconteciam em uma sala, com atividades que as escolas mandavam ou com as atividades que produzíamos. Entretanto era comum o atendimento no isolamento da pediatria. Ali quem fosse atender deveria permanecer até o final do horário previsto pelo projeto.

Durante a minha permanência no projeto, quando já estava me desligando, entrou uma estagiária negra. O restante do quadro de estagiários eram todos brancos. Vale ressaltar que a rotatividade era grande e vinham alunos de diversas áreas acadêmicas como: pedagogia, fisioterapia, medicina, psicologia, enfermagem, educação física e serviço social.

Durante a graduação não tive nenhum professor negro. Todos os professores eram brancos, homens e mulheres, brancos. Em sala de aula tinham três alunas negras, mas uma não se considerava e dizia ser “morena”. Todas elas, as três colegas de turma, terminaram a graduação e somente uma não seguiu a carreira do magistério.

Estou mencionando esse fato porque a presença de pessoas negras nos espaços acadêmicos e profissionais é em menor número comparada à presença de pessoas brancas. Esse fato que trago na minha trajetória acadêmica e profissional pode ser evidenciado na sociedade. Quantas pessoas negras você conhece ocupando espaços privilegiados na academia? Quantas negras trabalham com você? Quantas pessoas negras você conhece a frente empresas? Acredito se tratar de epistemicídio⁵ (BOAVENTURA, 2009) e de uma necropolítica⁶ (MBEMBE, 2016).

Em 2013 sou convocada para me apresentar na Prefeitura do Rio para assumir cargo como Professora de Ensino Fundamental . Lembro que cheguei a pensar em não me apresentar, já que estava certa de que atuar no ensino fundamental não seria o ideal para mim, pois estava afastada da sala de aula e desejava que minha carreira seguisse voltada para as áreas técnicas da pedagogia.

Mesmo assim tomo posse e começo a trabalhar em um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), municipalizado no bairro da Tijuca, com uma turma mista na educação infantil. Sempre me questionava se estava no caminho certo, afinal naquela época a única certeza que

⁵ O conceito de epistemicídio foi cunhado por Boaventura de Souza Santos em 1997, na obra *Epistemologia do Sul*, onde visa explicar que os saberes não hegemônicos foram silenciados, subalternizados, preteridos, destruídos e assimilados pelo branco colonizador.

⁶ O termo necropolítica foi elaborado por Achille Mbembe, publicando em 2016 um artigo para explicar o termo, onde ele diz que a soberania do Estado é capaz de promover uma série de políticas que diz quem deve morrer e viver.

tinha era que a faculdade não havia me preparado para dar aula. Freire e Shor (1986) contribuem nesse sentido ao fazerem uma crítica à formação de professores:

[...] nossa experiência na universidade tende a nos formar à distância da realidade. Os conceitos que estudamos na universidade podem trabalhar no sentido de nos separar da realidade concreta à qual, supostamente, se referem. Os próprios conceitos que usamos na nossa formação intelectual e em nosso trabalho estão fora da realidade, muito distantes da sociedade concreta. Em última análise, tornamo-nos excelentes especialistas, num jogo intelectual muito interessante, o jogo dos conceitos! É um “balé dos conceitos” (FREIRE; SHOR, *APUD* FREITAS 1986, p.131).

Nesse CIEP o clima de trabalho era hostil. Não existia uma cordialidade entre a equipe gestora com os professores e nem entre os professores com a equipe gestora. Ficava perdida entre tantos conflitos. Somente duas professoras vieram me acolher, enquanto as demais diziam: “carne nova na prefeitura vai sofrer muito ainda”, “o seu cargo de 40 horas veio para tirar a minha dupla”, “você é grevista?”, “tão nova e escolheu Pedagogia”, “o que você está fazendo aqui, menina? Volta para Minas que é melhor”.

Para quem não sabia o que estava fazendo, não se sentia preparada, ou mesmo motivada em trabalhar na educação básica, não se sentir acolhida foi a dose certa de desmotivação e que me levariam à depressão.

Nessa escola a maioria dos alunos eram negros, vinham de comunidades e bairros próximos à Tijuca. Recordo de dois professores negros, duas professoras que estavam na gestão, duas merendeiras, um segurança, dois responsáveis pela limpeza e uma agente educadora que também eram negros e negras.

Em 2016, me apresento à Secretaria Municipal de Educação (SME), depois na 2ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) e sou encaminhada para a minha escola de origem, um CIEP localizado em uma favela na Zona Sul do Rio de Janeiro.

Chegando ao Ciep na Rocinha, sou surpreendida com uma equipe de professoras que me receberam de braços abertos. Estavam interessadas em saber da minha origem e ao mesmo tempo foram apresentando as dificuldades daquela comunidade: os alunos e alunas, suas histórias, seus desafios, suas conquistas.

Eu me sentia pertencente aquele lugar, eu via que os meus questionamentos de anos atrás de certa maneira também já tinham feito parte do pensamento daquelas professoras. E foi no cotidiano dessa escola, da recém-chegada professora, que vi de perto o afeto das crianças, seus rostinhos iluminados quando chegava para mais um dia letivo. Via sede de conhecimento por parte das crianças. Via sede por me ouvirem, para aprenderem comigo e dessa forma eu

renasci como professora. Renasci professora aprendendo com meus pares, com os alunos, com os responsáveis e com a comunidade.

Foi nessa escola que aprendi a ser professora. Como diz Candau (2011), foi no “chão da escola” que percebi a diferença e o preconceito vivido por alunas e alunos. Foi ali que rememorei experiências do meu passado e foi ali, também, que resolvi voltar aos estudos.

Esse fato se deu quando duas colegas de trabalho que faziam mestrado profissional no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp - UERJ – me orientam a participar das disciplinas isoladas do programa como aluna especial. Comecei a fazer uma disciplina e fiquei encantada com o programa, com as docentes, com as leituras, com as pesquisas, com as trocas.

De certa maneira me senti próxima daquelas professoras, porque elas também atuavam na Educação Básica. Percebia ali que o mestrado também poderia ser sonhado por mim, pois até então eu tinha idealizado que para fazer mestrado seria preciso me distanciar da minha profissão, tirar uma licença sem remuneração, o que seria inviável para a minha realidade.

Eu sonhei! E esse sonho se tornou realidade quando tentei o processo seletivo e fui aprovada para cursar o mestrado!

1.3 O início do mestrado

No final do ano de 2019 o mundo inteiro acompanhou um novo vírus que chegava a China, até então desconhecido. O que o caracterizava era a sua alta taxa de transmissão e mortalidade. Aqui no Brasil passávamos todos bem, até que em Março de 2020, dias após a matrícula no mestrado, fomos todos pegos de surpresa: o vírus, até então distante, tinha chegado ao país e feito sua primeira vítima. Essa vítima, mulher negra e trabalhadora doméstica, morreu no interior do Rio de Janeiro, após seus patrões voltarem de uma viagem à Itália.

Alguns dias após a confirmação da morte, o país entra no chamado distanciamento social, com medidas de isolamento, na tentativa de proteger a população contra o alto índice de contaminação, disseminação de mortes no país. O “*job*” ou “*home office*” passou a ser feito de maneira improvisada por muitos brasileiros. Esse termo foi importado da Língua Inglesa para dizer que estávamos trabalhando em casa ou, no caso da educação, trabalhando através do ensino remoto. Quem tinha esse privilégio trabalhava em casa, quem não tinha era preciso sair na incerteza se seria ou não contaminado. Esse momento evidenciou ainda mais as mazelas da

população brasileira e principalmente a população negra: o vírus tem cor e tem classe social. Os mais pobres, os moradores de grandes centros periféricos, favelas e conjuntos habitacionais não podem e nem podiam se dar ao privilégio de permanecerem em casa.

No mestrado isso não foi diferente, as aulas foram suspensas. Medidas foram tomadas por parte da coordenação do programa para que iniciássemos as aulas e conseqüentemente as pesquisas. Medo! Medo do “novo normal”! Medo por tantas famílias que perderam seus familiares! Medo por tantas outras famílias que estão e estavam passando fome! Medo de não respirar mais! Medo, por mim, pelo outro, pelos alunos. E a pesquisa? Como faríamos? Dúvidas, quantas dúvidas!

Esse pequeno texto, é um relato e também um desabafo. Uma realidade de uma parcela da população brasileira, de muitos alunos e professores que passaram e ainda passam, ao longo de toda pandemia do coronavírus (COVID-19). Caberia um longo texto, com críticas ao “*DES-governo*” no enfrentamento ao vírus, com críticas aos desvios de verba para saúde, com críticas ao negacionismo, com críticas ao tratamento precoce para a COVID-19. Caberia também, uma extensa crítica aos aliados do governo que se aproximaram dos ideais da extrema direita, inclusive fazendo o uso de sinais que o grupo supracitado utiliza para serem identificados por outros participantes. Caberia, mas o trabalho perderia o foco, conforme acrescenta a autora Françoise Vergés (2019), que mesmo não vivendo no Brasil e não vivendo na pele a realidade desse desgoverno, contribui com uma reflexão acerca do presidente eleito:

Essa é a lição a ser tirada da eleição para presidente do Brasil, em outubro de 2018, de um homem branco apoiado por grandes proprietários de terra, pelo mundo dos negócios e por Igrejas evangélicas; um homem que declarou abertamente a sua misoginia, sua homofobia, sua negrofobia, seu desprezo pelos povos indígenas, sua vontade de vender o Brasil ao melhor pagador, de violar as leis sociais voltadas às classes mais pobres e as leis de proteção à natureza, de voltar atrás nos acordos assinados com povos indígenas, e tudo isso alguns meses após o assassinato da vereadora queer e negra Marielle Franco.

O título desta seção (O início do Mestrado) diz muito sobre o que pretendo fazer. Início é um ato ou efeito de iniciar, é um começo, uma trilha, um percurso, um caminho, um local de encontro e uma encruzilhada. Esse caminho que pretendo fazer não é novo, não é fundante, não é exclusivo.

O tema que me fascinou desde o início do Mestrado, não é novo nos estudos raciais. Há 20 anos, em Junho de 2002, Nilma Lino Gomes defendia sua tese de doutoramento no Departamento de Antropologia Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo – USP, com o título de “Sem perder a Raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra” e que posteriormente foi publicado em formato de livro. A

pesquisa etnográfica realizada em quatro salões étnicos na cidade de Belo Horizonte - MG, desenvolvida pela autora, tinha como temática a relação com o cabelo crespo, o corpo, a beleza negra e a condição das negras/os na sociedade. Estamos no ano de 2022, ou seja, 20 anos após a defesa de sua tese de doutoramento e a temática que Nilma Gomes apresenta ainda é pertinente, ainda não foi esgotada e arrisco dizer, que ainda precisa ser debatida e trabalhada dentro das escolas e dos lares de muitos/as brasileiros/as.

Como já foi dito anteriormente, e aqui preciso reafirmar novamente essa questão, é que talvez quando o assunto “estética negra” com foco nos cabelos é levantado as pessoas julgam que é banal, é frívolo, é trivial e desnecessário ser estudado como objeto de pesquisa dentro da academia. Figueiredo (2020), fala a respeito da Marcha das Mulheres Negras, que aconteceu no dia 17 de novembro de 2015, e a resistência que o cabelo crespo tem sido utilizado no Brasil:

Desde os anos 1960, o cabelo crespo tem sido utilizado como símbolo afirmativo da negritude, sendo instrumento de intervenção nos mais variados contextos. O cabelo crespo sempre fez parte da imagética das representações raciais, sendo imprescindível na construção dos estereótipos. Por esse e por outros motivos é que historicamente os negros vêm sendo vitimizados no mercado da aparência ou no mundo da beleza, uma esfera marcada de modo contínuo pela construção de estereótipos negativos associados aos fenótipos negros, considerados feios, principalmente nos contextos em que há fortes e significativas desigualdades étnico-raciais. (FIGUEIREDO, 2020, p.210).

Essa percepção veio na prática e no desenvolvimento dos estudos, nos momentos que era necessário apresentar a temática e os objetivos da pesquisa que estava desenvolvendo, ficava evidente, através de expressões faciais, que o assunto não era interessante. Esse parecer “trivial”, “frívolo”, “inútil” e “fútil” da minha pesquisa surgiu durante os diversos encontros com alguns alunos da turma do programa, com alguns professores do programa e entre conversas com pares próximos. Insisto e ressalto que a pesquisa é pertinente e necessária para muitas crianças e jovens que sofrem e vivenciam o racismo, com relação a sua estética, dentro das escolas, na sociedade e talvez nos lares.

Outro ponto que gostaria de destacar é que, por ser uma mulher branca, com os cabelos lisos, mechados com loiro e com franja, essas minhas características podem gerar nas pessoas uma estranheza. Essa relação acontece porque meu padrão estético é aquele que poderia ser estabelecido como o ideal de beleza para muitos. Em sala de aula isso é notório, pois ao abordar a beleza da estética negra percebo olhos de “espanto” por parte dos alunos. Como nos desenhos que recebo de presente dos alunos, dois deles me chamaram atenção e irei compartilhar abaixo:

Figura 1 – Tia, essa é você negra



Fonte: A autora, 2021.

Figura 2: Carta de um aluno



Fonte: A autora, 2022.

As duas imagens foram apresentadas em anos e turmas diferentes, então descartaria a influência de um aluno sobre o outro, já que o primeiro desenho foi feito em 2021 e o segundo em 2022. O trabalho que estava desenvolvendo, no primeiro desenho, vinha de um projeto com pinturas nas paredes da escola, nos baseando nas obras da artista sul-africana Esther Mahlangu. O segundo desenho foi feito, quando estava trabalhando no Projeto Identidade, o foco era desmistificar o famigerado “lápiz cor de pele”.

Nas duas imagens eu sou uma mulher negra, sendo ressaltado na escrita da aluna “como você seria negra”, mas com os cabelos lisos, mesmo que o tamanho e cor se diferenciem, me parece ser nítido que o cabelo não sofreu alteração.

Outra análise que consigo observar nestes desenhos, e que talvez conversem com o estranhamento dos alunos, seria o de ouvir de uma mulher branca questões sobre racismo, preconceito racial, valorização da estética e cultura negra. Talvez, para esses alunos, o lugar comumente ocupado para esta abordagem venha de pessoas negras e como me declaro uma professora antirracista, talvez na visão deles eu apenas poderia falar dessas questões se fosse negra, o que se evidencia na cor da minha pele nos desenhos. A grande questão é que talvez muitos desses alunos, ainda não tenham consciência que o maior propagador do racismo venha dos brancos. Essa dualidade, no imaginário infantil, tem sido trabalhando por mim diariamente na tentativa de romper com padrões estabelecidos.

Ressalto ainda, que o enfoque nos cabelos crespos não está na escolha das mulheres negras alisarem seus cabelos, o foco é no sistema opressor que levam muitas meninas a alisarem os cabelos para se sentirem aceitas, para que possam ter acesso aos privilégios simbólicos da branquitude – desse lugar que assumo e reconheço e que mesmo correndo o risco de poder parecer presunção da minha parte me incluir nele, ainda é o lugar mais próximo de um ideário de beleza para muitas pessoas e que na verdade, me fora concedido ao longo da história, pela branquitude e que imputa-me privilégios, o que para Vergés (2020, p. 54):

Admitir ser branca, isto é, admitir que os privilégios foram historicamente concedidos a essa cor – privilégios que podem ser tão banais quanto poder entrar em uma loja sem ser automaticamente considerada suspeita de roubo, não precisar ouvir, sistematicamente, que o apartamento que queremos já está alugado, ser naturalmente tomada como a advogada e não sua assistente, como a médica e não a auxiliar de enfermagem, como a atriz e não a empregada... -, já seria um grande passo. (VERGÉS, 2020, p.54).

Como explicarei mais adiante a respeito do darwinismo social, do racismo biológico e da eugenia, teorias essas que permeiam a estética e a beleza negra, já que trazem marcadores morfológicos e fisiológicas dos indivíduos e que dizem respeito aos fenótipos, segundo Souza (2020):

Os fenótipos tornaram-se, então, os sinais diacríticos que determinaram as diferenças sociais e sexuais no século XIX. Por meio de suas características físicas, seres humanos foram classificados e hierarquizados em raças humanas. A raça branca foi relacionada à perfeição, admirada como referencial positivo, aquele que correspondia ao indivíduo “civilizado”: masculino, branco e europeu. (SOUZA, 2020, p.16)

Desenvolver uma pesquisa de mestrado, no contexto pandêmico, político e social, que piorava a cada dia, deixava mais nítido o retrocesso da população brasileira. As diferenças

sociais e raciais tornaram-se mais evidentes, a frase “fiquem em casa” foi rapidamente substituída por “fiquem em casa, se puderem”.

2. TORNANDO CLARO ESCURO CONCEITOS COMO RAÇA, RACISMO E PRECONCEITO RACIAL

*Será que já raiou a liberdade
Ou se foi tudo ilusão
Será, oh, será
Que a lei áurea tão sonhada
Há tanto tempo assinada
Não foi o fim da escravidão.
100 anos de Liberdade, Realidade ou Ilusão –
Samba enredo da G.R.E.S Estação Primeira da Mangueira (1988)*

Trago esse samba enredo da Mangueira, tema levado no carnaval em 1988 para a Marquês de Sapucaí, em alusão aos 100 anos da Abolição dos Escravatura, como epígrafe para questionar e trazer uma fala do Movimento Negro: ‘será mesmo que o dia 14 de Maio de 1888 chegou para a população negra brasileira?’ Existiram políticas públicas para assegurar os direitos básicos da população negra, tais como: moradia, educação, saúde e trabalho? Tentarei, ao longo desta parte da pesquisa responder essas perguntas e não só, falarei também de raça, racismo e preconceito racial.

Para definir o que é o racismo antes é preciso conceituar raça. Segundo o dicionário da língua portuguesa Michaelis, o significado da palavra raça seria a “divisão de vários grupos humanos, diferenciados uns dos outros por caracteres físicos hereditários, tais como a cor da pele, o formato do crânio, as feições, o tipo de cabelo etc., embora haja variações de indivíduo dentro do mesmo grupo”. Dessa forma o significado da palavra pode ser usado para evidenciar as diferenças entre os indivíduos, além de parecer ser baseado no racismo científico, já que o próprio significado de raça é racista.

O desdobramento do significado de raça, para estudos da Linguística, as palavras e os seus significados estão atrelados a uma construção sócio-histórica refletindo-se na comunicação verbal humana, nos enunciados e nas formas, sentidos que pertencem ao contexto de determinada época. Os arcabouços linguísticos que são perpetuados ao longo dos tempos deveriam ser reinterpretados na dinâmica das instituições sociais seculares na sociedade. A definição de raça, logo, estaria relacionada a uma realidade histórica e social, e não biológica, enquanto espécie humana. Segundo Melo (2020):

Partindo do pressuposto, de que raça é inventada, a linguagem é aquela da existência a raça. Assim para o campo dos estudos linguísticos aplicados, as relações raciais são

temáticas caras para a pesquisa e para parte da sociedade brasileira que visa à construção de um país mais justo, igualitário e cidadão. (MELO, 2020, p.412)

A Linguística Aplicada nos ajuda a compreender a construção de raça no contexto das práticas sociais, assim para Melo (2020, p. 416) “considerando que o Brasil é um país de diáspora, a colonização foi um processo construído, naturalizado, sedimentado pela linguagem do outro”. O outro nesse sentido é o branco, o colonizador. Para a mesma autora, ao citar a concepção linguística de John L. Austin, a linguagem não é apenas para comunicação e representação. Acrescenta ainda que a epistemologia austiana “traz um caráter dinâmico para a linguagem, desconstruindo, assim, o *apartheid* entre o mundo social e a linguagem, afirmando que a segunda constrói o primeiro e ainda os sujeitos que dele fazem parte” (MELO, 2020, p. 413). Isso quer dizer que a linguagem constrói a sociedade, bem como os sujeitos que dela participam.

A fala na perspectiva citada é considerada performativa, ou seja, “uma ação é realizada quando se anuncia”, Melo (2020, p. 417). Pensando em raça e racismo isso nos mostra que os discursos, ainda produzidos em pleno século XXI, estão de certa maneira vinculados ao período escravocrata, à colonização e ao mito da democracia racial: “nesta perspectiva de construção a linguagem exerce um papel fundamental, pois é nela e por ela que raça é construída”. (Melo, 2020, p. 419).

A diversidade de termos e conceitos para nomear raça está atrelada ao racismo e à construção sócio-histórico que temos a respeito do branco e do negro na sociedade brasileira. O conceito de raça pode ser definido como uma construção social e política, não como entendimento de uma superioridade e inferioridade, como nos diz Gomes (2005):

O Movimento Negro e alguns sociólogos, quando usam o termo raça, não o fazem alicerçados na ideia de raças superiores e inferiores, como originalmente era usada no século XIX. Pelo contrário, usam-no com uma nova interpretação, que se baseia na dimensão social e política do referido termo. E, ainda, usam-no porque a discriminação racial e o racismo existentes na sociedade brasileira se dão não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais, mas também devido à relação que se faz na nossa sociedade entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas. (GOMES, 2005, p.45)

A construção do homem na sociedade faz parte de um longo processo histórico, logo, tentarei fazer um breve recorte daquilo que considere importante para esta pesquisa e também para mim, já que esta pesquisa também me formou, me mudou, me conscientizou.

Durante o iluminismo, considerado como o século das luzes, cuja lema era liberdade, igualdade e fraternidade, no discurso frequente usado por muitos filósofos, a tentativa era de

nomear, de caracterizar, de definir outros povos e culturas em um certo lugar de superioridade. Andrade (2017) aponta que:

O discurso iluminista não se sente inibido para falar de outros povos, dos quais os filósofos iluministas tinham pouco conhecimento, visto que seu caráter objetivo e neutro indica que ele fala do ponto de vista da humanidade para humanidade [...] quando o discurso iluminista não confere aos indivíduos o poder de decidir, de modo legítimo, se a sua autoimagem corresponde à autodeterminação da razão, ele infringe paradoxalmente a autonomia dos povos porque lhes retira do direito de tomar a imagem de si mesmos como legítima autoimagem. (ANDRADE, 2017, p.301)

Nesse mesmo período histórico da humanidade, muitos filósofos conhecidos e amplamente estudados, desenvolveram suas teses filosóficas com base em um único lado da razão: o lado eurocêntrico. Tudo aquilo que não era pertencente ao modo de vida, de cultura, de economia, de religião, entre outros em relação a outros continentes que não fosse o europeu, era considerado inferior, principalmente no que diz respeito ao continente africano:

a principal característica dos negros é que sua consciência ainda não atingiu a intuição de qualquer objetividade fixa, como Deus, como leis, pelas quais o homem se encontraria com a própria vontade, e onde ele teria uma ideia geral de sua essência [...] O negro representa, como já foi dito, o homem natural, selvagem e indomável. Devemos nos livrar de toda reverência, de toda moralidade e de tudo o que chamamos sentimento, para realmente compreendê-lo. Neles, nada evoca a ideia do caráter humano [...] A carência de valor dos homens chega a ser inacreditável Hegel. (*apud* ANDRADE, FH, p. 83-86).

No século XIX, Charles Darwin, em 1859, publica o livro *A origem das Espécies*. Nesta obra é apresentada a teoria da evolução, que através da seleção natural, alguns organismos sobrevivem e outros são eliminados. Alguns intelectuais da época, e inclusive o próprio Darwin, começaram a defender a teoria do darwinismo social, o que para Bolsanello (1996) é definido como:

O darwinismo social pode ser definido como a seleção das leis da teoria da seleção natural de Darwin na vida e na sociedade humanas [...] O darwinismo social considera que os seres humanos são, por natureza, desiguais, ou seja, dotados de diversas aptidões inatas, algumas inferiores e outras superiores. (BOLSANELLO, 1996, p.154)

O estudo da raça foi pesquisado pelas ciências humanas e sociais durante o século XIX e XX, onde visava à hegemonia da ideologia branca e do etnocentrismo, em detrimento dos diferentes grupos humanos e principalmente os negros. Em 1883 Francis Galton (1822-1911) conceituou a eugenia, visando ao aperfeiçoamento da raça humana através de controle científico da genética. Para ele os menos aptos seriam extintos, numa espécie de melhoramento da raça.

O conceito de racismo científico foi fundado por Lapouge (1854-1936). Logo se o mesmo funda e acredita nesta “pseudoteoria”, ele também deve ser considerado como racista. Para ele as raças seriam divididas em superiores (arianos) e inferiores (principalmente judeus e

negros). O racismo científico, segundo Willian Conceição (2020, p. 26), permitiu que “neste projeto, atribuíram-se aos europeus brancos qualidades superiores, estabelecendo-os no ponto mais alto de uma longa escala em que foram posicionados os mais diferentes grupos”.

Entretanto, o maior propagador do racismo foi Artur Gobineau (1816-1882), autor do livro *Ensaio sobre as desigualdades da raça humana*, fundador da teoria da eugenia. No Brasil o debate sobre raça é influenciado por teorias e doutrinas que hierarquizaram e inferiorizaram a população negra em relação à população branca. O negro ocupava, no imaginário social do homem branco, o lugar de inferioridade através das políticas raciais brasileira, influenciado por Gobineau, conforme nos elucida Junior (2017):

Artur Gobineau influenciou tanto o nazismo alemão quanto as políticas raciais brasileiras, ambas beberam da mesma fonte [...] é no século XIX que o movimento eugênico se espalha pela Europa e Estados Unidos e tinha por objetivo estudar os diferentes grupos e encontrar seu encaixe na sociedade. Para Gobineau o Brasil era um país sem futuro, era um país marcado pela presença de raças inferiores e a mistura racial daria origem a mestiços e pardos degenerados [...] a única saída para os brasileiros seria o incentivo a imigração das raças europeias consideradas superiores.

Nessa ideologia de “nova sociedade”, criada com a vinda dos imigrantes o negro, seria “engolido”, “assimilado” e “absorvido” pelo branco, sendo uma forma de limpar o país que tinha e tem a maioria da sua população formada por negras e negros. Neusa Santos Souza (1983) em sua obra, “Torna-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social”, contribui com essa a questão ao pontuar que a formação de uma sociedade escravista define lugares para o negro:

A sociedade escravista, ao transformar o africano em escravo, definiu o negro como raça, demarcou seu lugar, a maneira de tratar e ser tratado, os padrões de interação com o branco e instituiu o paralelismo entre cor negra e a posição social inferior. (SOUZA, 1983, p.19)

No final do século XIX os “intelectuais brasileiros”, preocupados com as crises sociais e econômicas da época, e segundo eles, ocasionados pelo clima tropical e as diversas etnias aqui existentes, buscaram na ciência justificativas para as práticas de dominação imperialistas. Bolsanello (1996):

Partia-se do princípio de que se o brasileiro não tinha conseguido promover o desenvolvimento adequado do país, por ter-se tornado preguiçoso, ocioso, indisciplinado e pouco inteligente devido ao calor e à mistura com raças inferiores, era necessário pelo menos resolver o problema racial, uma vez que contra o clima nada poderia ser feito. (BOLSANELLO, 1996, p.156)

Conforme acrescenta Guerreiro Ramos (1955) há mais de 65 anos, a respeito da ideia de inculcar os padrões da colonização, descreve em “A Patologia Social do Branco Brasileiro”:

Nas condições iniciais do nosso país, a desvalorização estética da cor negra, ou melhor, a associação dessa cor ao feio e ao degradante, afigurava-se normal, na medida em que não havia, praticamente pessoas pigmentadas senão em posições inferiores. Para que a minoria colonizadora mantivesse e consolidasse a sua dominação sobre as populações de cor, teria de promover no meio brasileiro, por meio de uma inculcação dogmática, uma comunidade linguística, religiosa, de valores estéticos e de costumes. (RAMOS, 1955, p.175)

Os principais intelectuais brasileiros do século XIX apoiaram-se nas teorias do darwinismo social, no racismo científico e na eugenia para resolver o “problema” racial no país. Entre eles, os que se destacam são: Sílvio Romero (1851-1914), Raimundo Nina Rodrigues (1862-1906), Manuel Bonfim (1862-1932), Azevedo Amaral (1881-1942), Francisco José de Oliveira Viana (1883-1951), José Bento Monteiro Lobato (1882-1948), Alfredo Ellis Junior (1896-1974), Artur Ramos (1903-1946), Afonso Arinos de Melo Franco (1905-1990) e Gilberto de Melo Freyre (1900-1987).

A sociedade brasileira e a definição de raça têm ainda um fator agravante. Devido a mestiçagem de raças aqui existentes, surgem algumas justificativas para dizer que no Brasil não existe racismo, não existe preconceito racial, que somos todos mestiços ou ainda o famoso jargão “somos todos humanos”. Essa ideia surge devido ao mito da democracia racial. Conforme elucidado por Abdias do Nascimento (2016) em “O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado”, a respeito do mito da democracia racial:

Devemos compreender “democracia racial” como significando a metáfora perfeita para designar o racismo estilo brasileiro: não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos e nem legalizado qual o *apartheid* da África do Sul, mas institucionalizado de forma eficaz nos níveis oficiais de governo, assim como difuso e profundamente penetrante no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país. (NASCIMENTO, 2016, p.122)

Ao longo do processo histórico, social, cultural e político brasileiro foi construída uma ideia de que durante o processo escravocrata e após a assinatura da Lei Aurea em 13/05/1888 a população negra, escravizados foram bem “tratados” pelos seus “senhores”.

A respeito desse “mito” Florestan Fernandes, em 1980, escreveu para Folha de São Paulo “como se poderia no Brasil colonial ou imperial acreditar que a escravidão seria, aqui, por causa de nossa “índole cristã”, mais humana, suave e doce que em outros lugares?” (2003, p.1). Assim, o mito na democracia racial consiste, em muitos discursos do século XIX, em um ideário que no Brasil existia uma boa convivência racial, com oportunidades mesmas para todos, numa fluidez entre as raças.

A justificativa incide na comparação entre a segregação racial nos Estados Unidos e o *Apartheid* na África do Sul. Acredito que muitos de vocês que estão acompanhando a leitura

deste trabalho já tenham ouvido expressões como: “No Brasil não existe racismo, racismo mesmo foi nos Estados Unidos”, “Preto brasileiro não sabe o que é racismo, já viu como foi na África do Sul?” ou ainda “No Brasil o racismo não é como aconteceu nos Estados Unidos, lá sim o preto sofre racismo, aqui é tudo *mimimi* dessa geração”. Todas essas afirmações e comparações existentes estão de acordo com o mito da democracia racial, que defende a boa convivência entre negros escravizados e brancos colonizadores, negando um fato histórico e sofrimento da população negra. Para Sueli Carneiro (2019), a colonização resultou também, na expropriação dos corpos das mulheres negras e indígenas, resultando um país miscigenado na violência:

No Brasil e na América Latina, a violação colonial perpetrada pelos senhores brancos contra as mulheres negras e indígenas e a miscigenação daí resultante está na origem de todas as construções de nossa identidade nacional, estruturando o decantado mito da democracia racial latino-americana, que no Brasil chegou até as últimas consequências. (CARNEIRO, 2019, p. 313)

Essas falas são comumente ouvidas/faladas e inclusive pelo próprio vice-presidente da República Hamilton Mourão⁷. A fala do vice-presidente diz muito sobre o mito da democracia racial, o que para Bento (2014) ao falar sobre o livro *Casa Grande a Senzala* de Gilberto Freyre (1980):

Em sua obra, Freyre postula que a distância social entre os dominantes e dominados é modificada pelo cruzamento inter-racial que apaga as contradições e harmoniza as diferenças levando a uma diluição de conflitos. Ao postular a conciliação entre as raças e suavizar o conflito, ele nega o preconceito e a discriminação, possibilitando a compressão de que “o insucesso dos mestiços e negros” deve-se a eles próprios. Desta forma, ele fornece a elite branca os argumentos para se defender e continuar a usufruir dos seus privilégios raciais. (BENTO, 2002, p. 21)

O mito da democracia assola até hoje o imaginário da sociedade brasileira, porque ela se apoia na mistura de raças aqui existentes: indígenas, europeus e negros. Logo, a ideia é que as três raças viveram e vivem em perfeita harmonia. Taborda (2009) aponta que “o mito da democracia racial fez com que se propagasse no Brasil uma das formas mais perversas do racismo. O racismo velado mascarado pelo status liberal e democrático”.

O conceito de raça como foi abordado anteriormente pode gerar um certo desconforto e descontentamento nas relações entre negros e brancos no Brasil. Esse desconforto surge,

⁷ Ao comentar o assassinato de Joao Alberto Silveira Freitas, homem negro de 40 anos espancado e asfixiado por seguranças dentro de uma unidade do Carrefour em Porto Alegre, no dia 19/11/2020, o vice-presidente apontou: “Pra mim, no Brasil, não existe racismo. Isso é uma coisa que querem importar para o Brasil, não existe isso aqui. Eu digo pra você com toda tranquilidade, não tem racimo aqui. Digo isso porque eu morei dois anos nos EUA. Racismo tem lá. Lá o pessoal de cor ficava separado, sentava atrás no ônibus não na frente. Fiquei impressionado com isso, no final da década de 60”. Fonte: CNN Brasil.

quando os brancos são acusados de serem racistas e insistem na justificativa que somos todos mestiços.

Atualmente a raça é usada inclusive pelo IBGE para recensear a população brasileira, através da autodeclaração, entre brancos, pardos, negros, indígenas ou amarelos. Segundo elucida Gomes (2005) o termo raça ainda é usado porque:

Por mais que os questionamentos feitos pela antropologia ou outras ciências quanto ao uso do termo raça possam ser considerados como contribuições e avanços no estudo sobre relações entre negros e brancos no Brasil, quando se discute a situação do negro, a raça ainda é o termo mais usado nas conversas cotidianas, na mídia, nas conversas familiares. Por que será? Na realidade, é porque raça ainda é o termo que consegue dar a dimensão mais próxima da verdadeira discriminação contra os negros, ou melhor, do que é o racismo que afeta as pessoas negras da nossa sociedade. (GOMES, 2005, p.45)

Raça e racismo estão envolvidos em uma relação de co-dependência. Mesmo eliminando o termo raça e sua aplicabilidade na sociedade, o racismo não deixará de existir, de massacrar e de exterminar a população negra em nosso país. O termo raça não deveria ser utilizado para definições de superioridade e inferioridade, mas se na prática o racismo insiste, resiste e persiste em nosso país, será mesmo que esse viés de “superioridade” racial não está enraizado em muitos brasileiros? Acredito que sim, pois essa crença do “ser-superior-branco-eurocêntrico” vem do surgimento da branquitude e do processo de colonização, conforme elucida Cida Bento (2022), em sua obra “O pacto da branquitude”:

O discurso europeu sempre destacou o tom da pele como base principal para distinguir status e valor. As noções de “bárbaro”, “pagãos”, “selvagens” e “primitivos” evidenciam a cosmologia que orientou a percepção eurocêntrica do outro nos grandes momentos da expansão territorial da Europa [...] Assim, foi no bojo do processo de colonização que se constituiu a branquitude. Os europeus, brancos, foram criando uma identidade comum que usou os africanos, negros, como principal contraste. (BENTO, 2022, p. 28-29).

Retomando a pergunta inicial deste capítulo, existiram políticas públicas para assegurar os direitos básicos da população negra, tais como: moradia, educação, saúde e trabalho? Para responder a estas perguntas, tomo como base o que destaca Gomes (2005):

Aprendemos tudo isso na sociedade: família, escola, círculo de amigos, relacionamentos afetivos, trabalho, entre outros. A questão mais séria é: porque aprendemos a ver o outro e, nesse caso, o negro, como inferior devido à sua aparência e/ou atributos físicos da sua origem africana? A resposta é: porque vivemos em um país com uma estrutura racista onde a cor da pele de uma pessoa infelizmente é mais determinante para o seu destino social do que o seu caráter, a sua história, a sua trajetória. Além disso, porque o histórico da escravidão ainda afeta negativamente a vida, a trajetória e inserção social dos descendentes de africanos em nosso país. Some a isso o fato de que, após a abolição, a sociedade, nos seus mais diversos setores, bem como o Estado brasileiro não se posicionaram política e ideologicamente de forma enfática contra o racismo. Pelo contrário, optaram por construir práticas sociais e políticas públicas que desconsideravam a discriminação contra os negros e a desigualdade racial entre negros e brancos como resultante desse processo de negação

da cidadania aos negros brasileiros. Essa posição de “suposta neutralidade” só contribuiu ainda mais para aumentar as desigualdades e o racismo” (GOMES, 2005, p.46).

Dessa forma o racismo ainda é perpetuado, gerando uma exclusão da mobilidade social dos negros, limitando, restringindo e desqualificando seus espaços na sociedade. Ao que parece a discussão do racismo esteve atrelada ao discurso da diferença. Conforme acrescenta, ainda sobre o racismo, Kilomba (2019):

No racismo estão presentes, de modo simultâneo, três características: a primeira é a construção de/da diferença. A pessoa é vista como “diferente” devido a sua origem racial e/ou pertença religiosa. Aqui, temos de perguntar: quem é “diferente” de quem? É o sujeito negro “diferente” do sujeito branco ou o contrário, é o branco diferente do negro? Só se torna “diferente” porque se “difere” de um grupo que tem o poder de se definir como norma - a norma branca. (KILOMBA, 2019, p.75)

A relação da diferença racial entre negros e brancos é vista sempre através do olhar do branco para negro, ou seja, a contrapartida não existe, uma vez que o branco é norma. Entretanto, essa dominação ganha uma roupagem com a pretensão de esconder esses conflitos. O mito da democracia racial fez com que muitos de nós, brasileiros, acreditássemos que este conflito racial é pontual, são alguns casos raros na sociedade. Ele ainda é perpetuado, ele ainda é reproduzido, ele ainda é visto como uma relação harmônica entre os grupos raciais, já que no Brasil, a mestiçagem racial é o principal meio de transmissão. O racismo não pode ser visto como pontual, exceção, em muitos casos ele é regra. Segundo Munanga (2005) a respeito do mito da democracia racial e racismo:

Em primeiro lugar, todos os brancos e negros no Brasil, acreditam na “mistura racial” como fundante na sociedade brasileira, geneticamente falada. A pesquisa do geneticista Sergio Danilo Pena mostra que todos os brasileiros, mesmo aqueles que aparentam fenotípica europeia, tem em porcentagens variados marcadores genéticos africanos ou ameríndios, confirmando o princípio já conhecido da inexistência de raças puras ou estancas...Em segundo lugar, sabemos todos que o conteúdo de raça é social e político. Se para o biólogo molecular ou geneticista humano a raça não existe, ela existe na cabeça de racistas e suas vítimas. (MUNANGA, 2005, p.52)

A crença de uma passividade existente no país é fruto do mito da democracia racial e do seu coadjuvante, a mestiçagem racial. Sabendo que nos últimos tempos, qualquer referência ligada a palavra mito é ruim, devastadora e genocida, acredito que para entender por que o racismo ainda é pauta extremamente pertinente em nosso país, seja preciso olhar para o “dono do engenho”: o branco. Por isso, me proponho a discutir, a seguir, os estudos críticos da branquitude.

2.1 Quando o racismo é problema da ~~negritude~~ branquitude

Durante o desenrolar dessa pesquisa fica ~~elare~~ escuro que o racismo é um problema do branco, no máximo nível da sua brancura e dos privilégios que a cor da sua pele proporciona dentro da sociedade. Para Conceição (2020, p. 24) “o “branco” deveria ser inserido como irradiador do racismo e parte constituinte das desiguais relações raciais – aflorando como tema e problemática enquanto emergência de estudo”.

Nos estudos sobre a racialidade brasileira o negro é visto como o centro da problemática do racismo. Qualquer que seja a tentativa de mudar o foco, o que pode ser evidenciado, é que o branco não reconhece a herança da escravidão da qual fez parte e nem é possuidor de raça, exceto a “raça humana”. Segundo Bento (2014) ao falar sobre a unilateralidade da problemática racial brasileira:

Ou bem se nega a discriminação racial e se explica as desigualdades em função de uma inferioridade negra, apoiada num imaginário no qual o negro aparece como feio, maléfico ou incompetente, ou se reconhece as desigualdades raciais, explicadas como uma herança negra do período escravocrata. De qualquer forma, os estudos silenciam sobre o branco e não abordam a herança branca da escravidão, nem tampouco a interferência da branquitude como uma guardiã silenciosa de privilégios. (BENTO, 2014, p. 41).

Cida Bento (2022), explicita que a herança escravocrata branca não é contestada, pois existe uma construção coletiva da memória, que seleciona o que deve ser lembrado, algo como uma “amnésia coletiva”. Ao citar Charles W. Milles ela explica a ignorância branca, onde o óbvio precisa ser dito e lembrado, numa espécie de “esquecimento coletivo”:

A ignorância moral que implica julgamentos incorretos sobre o que é certo e o que é errado está incluída nessa abordagem, assim como a crença falsa. De fato, trabalhar com o território da memória é reafirmar que não se trata apenas de recordação ou interpretação. Memória é também construção simbólica, por um coletivo que revela e atribui valores à experiência passada e reforça os vínculos da comunidade. E memória pode ser também revisão da narrativa sobre o passado “vitorioso” de um povo, revelando atos anti-humanitários que cometeram - os quais muitas vezes as elites querem apagar ou esquecer. (BENTO, 2022, p. 39)

Dessa maneira, para realizar esse trabalho foi necessário que eu, pesquisadora, reconhecesse o meu lugar. Conforme acrescenta Vergés (2019, p. 53) “é praticamente impossível fazer uma mulher branca reconhecer que é branca. Se você lhe disser isso, ela fica perturbada, agressiva, horrorizada, praticamente em lágrimas”. Sendo assim, eu, mulher branca, me coloco também como sujeito desta pesquisa. Reconheço que fui criada em um ambiente familiar todo embranquecido, convivia com pessoas negras, já que alguns dos nossos vizinhos eram negros e pardos, ou como costuma ouvir a respeito do termo pardo: “encardidos”.

Nesse contexto, eu convivia com crianças negras da vizinhança, eu brincava e estudava com elas. Trago lembranças da minha infância onde as brincadeiras na rua eram com as crianças

negras, sempre na presença da minha mãe, que vez ou outra trançava o cabelo das meninas. Isso não quer dizer que éramos uma família antirracista. Ao contrário, eu percebia, e hoje eu reconheço, que no meu lar o racismo era tolerável: o racismo recreativo era prática constante.

Assim, quando eu narro e também me exponho, a intenção é afirmar que o racismo fez parte da minha vida, da minha identidade e da minha subjetividade, algo que hoje eu tenho consciência crítica e me proponho a evidenciar o racismo que fez e faz parte da minha trajetória. Como acrescenta Lourenço Cardoso (2010), em seu artigo “Branquitude acrílica e crítica: a supremacia racial e o branco anti-racista”:

Os privilégios que resultam do pertencimento a um grupo opressor é um dos conflitos a serem enfrentados, particularmente, pelos brancos anti-racistas. Esse conflito pessoal tende a emergir no momento em que se visibiliza a identidade racial branca. Desta forma, a branquitude crítica segue mais um passo em direção a reconstrução da sua identidade racial com vista à abolição de seu traço racista, mesmo que seja involuntário, mesmo que seja enquanto grupo. A primeira tarefa talvez seja uma dedicação individual cotidiana e, depois, a insistência na crítica e autocritica quanto aos privilégios do próprio grupo. (CARDOSO, 2010, p. 624)

Posso dizer que eu mesma nunca precisei questionar a minha racialidade. Eu apenas existia e não problematizava que pertencia a uma raça. Pensar sobre o que representava ser branca veio através de uma conversa com um amigo de infância, chamado Adilson, militante do movimento negro, que através de suas pesquisas e estudos me alertou a respeito. Outro fator que contribuiu para este despertar da minha racialidade foi a aproximação com os estudos e academia, antes e durante o mestrado, através de leituras e palestras dos estudos críticos da branquitude.

Assim, o objetivo dessa parte da pesquisa é entender o que é a branquitude, quais são os seus privilégios materiais e simbólicos e como ela é capaz de manter a sua hegemonia. Para isso fui atrás de referências nos estudos críticos da branquitude, me apoiando em Ramos (1957), Bento e Carone (2014), Bento (2022), Sovik (2009) e Schucman (2012).

Os estudos sobre a branquitude surgiu nos Estados Unidos no século passado com o sociólogo e filósofo W.E.B Du Bois, em 1920, e no Brasil, no início deste século com a contribuição de Ramos, Bento e Carone, Munanga, Piza, Cardoso, conforme elucida Schucman (2012):

O fato de os estudos sobre a branquitude se formarem como um campo de estudo transnacional e de intercâmbio entre ex-colônias e colonizadores corresponde à cadeia de processos históricos que começa com o projeto moderno de colonização, que desencadeou a escravidão, o tráfico de africanos para o Novo Mundo, a colonização, as formações e construções de novas nações e nacionalidades em toda a América e a colonização da África. (SCHUCMAN, 2012. p. 49)

Através desse processo histórico a supervalorização do branco colonizador e a imposição de suas normas e padrões, surge como fenômeno nos países que foram colonizados por europeus e forçaram o regime escravocrata, dessa maneira a ideologia da branquitude começa a ganhar espaço. Cida Bento (2022, p. 29) aborda sobre o processo de colonização e a destruição de estruturas já estabelecidas:

Entre 1500 e 1900, a colonização europeia movimentou 18 milhões de africanos escravizados pelo mundo. Antes do começo desse colonialismo, a África e a Ásia eram regiões relativamente ricas e produtivas, enquanto a Europa era economicamente pouco importante. No entanto, houve uma reversão da situação, em que a Europa tornou-se uma região relativamente rica, e a África e Ásia tornaram-se locais com problemas crônicos de pobreza. Essa reversão não é efeito apenas da extração dos recursos dessas regiões, mas também da destruição de estruturas econômicas e sociais tradicionais.

Muito se fala sobre a Europa como berço da civilização e humanidade, mas o lado branco que pouco se fala, é que África e Ásia já tinham desenvolvido tecnologias que o velho continente desconhecia. Ser branco é possuir o direito de nomear o outro, é poder fazer aquilo que julga ser pertinente e transformar toda a sociedade com base em seus princípios hegemônicos raciais, morais, estéticos, culturais, religiosos, políticos, conforme acrescenta Piza e Frankenberg (*apud* Sovick, 2009, p.22) é ter o “lugar de fala confortável, privilegiado e inominado, de onde, frequentemente tem-se a ilusão de observar sem ser observado”.

Em 1920 W.E.B Du Bois publicou um ensaio intitulado de “As almas do povo branco”, contribuindo com a análise do ponto de vista de um estudioso negro com o olhar voltado para o branco, o que mais tarde foi chamado de estudos críticos da branquitude. A mudança do sujeito escrutinado pelas pesquisas foi alterada. O foco do branco que analisa o negro passa para o negro que analisa o branco, o que para Schucman (2012, p.53) representa “uma virada epistemológica importante dos estudos raciais, pois nesse texto o... olhar posto sobre o branco feito por um sociólogo negro inserido em uma sociedade institucionalmente racista”.

Ramos (1955) explica que os brancos brasileiros produziram significados positivos para si próprios a respeito da sua imagem e em contrapartida significados negativos para os negros. A patologia seria a negação do branco brasileiro com relação a sua ancestralidade e cultura negra na miscigenação do povo brasileiro, valorizando apenas a cultura europeia.

Sovik (2009), a respeito da mestiçagem no Brasil, afirma que, biologicamente, somos todos mestiços. Entretanto na prática social isso não acontece:

Quando se diz que ‘Aqui ninguém é branco’, a referência contrastante é externa e se lança um desafio contra o racismo eurocêntrico. Por outro lado, quando se afirma a mestiçagem como universal, no Brasil, e não se fala da história que determinou as identidades raciais, corre-se o risco de reavivar os argumentos biológicos sobre ‘raça’

(é na genética que somos todos mestiços, não na prática social), além de tapar o sol das hierarquias sociais com a peneira de ‘somos todos iguais’. (SOVIK, 2009, p.51)

A ideologia do branqueamento no Brasil, no final do século XIX e início do século XX, surge com o medo e a preocupação da elite dominante branca da época, com a crescente população negra do país que “segundo o senso de 1972 chegava a 55% da população” Bento (2014, p. 47). Além disso outra preocupação que se evidenciava era com a miscigenação, o embrião da democracia racial, na base da identidade nacional. Entretanto, pode-se considerar a mestiçagem como fruto de uma violência praticada pelo colonizador, que expropriava e explorava o colonizado.

O branco é o colonizador, mas não só, é aquele que invadiu e expropriou as terras indígenas em nosso país. Ele permanece na sociedade contemporânea, como acrescenta Bento (2014, p.25) sobre o processo de branqueamento no Brasil ao assinalar que “na descrição desse processo o branco pouco aparece, exceto como modelo universal de humanidade, alvo de inveja e do desejo dos outros grupos raciais não-brancos e, portanto, encarado como não humano”.

Os defensores do branqueamento racial brasileiro partiram de uma adaptação do racismo científico de Arthur Gobineau (1816-1882), que baseado na visão poligenista⁸ da humanidade condenava o cruzamento inter-racial, o mestiço brasileiro seria o mulato, que deriva do mulo, ou seja, um ser híbrido, infértil e degenerado. Entretanto, como a maioria da população era mestiça, a saída era adaptar o discurso racista para a realidade do país. Logo, médicos e juristas positivistas brasileiros, baseados em Auguste Comte, e defensores de uma política de branqueamento da população brasileira, supunham, que “as raças com maior desenvolvimento evolutivo deveriam civilizar, tutelar ou absorver as raças com desenvolvimento em estágio inferior” Carone (2014, p.15).

A visão do pensamento liberal voltava-se para a vinda de imigrantes europeus a fim de desenvolver economicamente o país. Esse projeto foi umas das formas que mantinham a exclusão dos negros e seus descendentes, na economia e sociedade brasileira, Carone (2014):

As políticas imigrantistas do Estado Brasileiro refletiam a preocupação de impedir a “decadência dos brancos” pela vitória dos mestiços através de propostas públicas de favorecimento maciço de imigrantes europeus, considerados superiores aos africanos e asiáticos. (CARONE, 2014, p. 17)

⁸ A teoria poligenista defendia a existência de diferentes origens e criações humanas, onde as diferenças podem ser observadas culturalmente e fenotipicamente. Surgindo dessa maneira a ideia de raças biologicamente diferentes.

As políticas imigrantistas, principalmente com a vinda dos europeus, transformava o cruzamento racial numa espécie de redenção da “raça brasileira”. Além disso, permitia aos europeus livre acesso ao território brasileiro e inclusive com incentivos financeiros para se firmarem economicamente. Assim, os imigrantes se misturariam com os brasileiros e a população passaria a ser de maioria branca, cumprindo a lógica do branqueamento.

Ser branco é ter o privilégio simbólico de ocupar um espaço que não é determinado apenas na genética, ele precisa ser problematizado por “posições e lugares sociais que os sujeitos ocupam” (Schucman, 2012, p.60). A branquitude é um atributo de quem ocupa um lugar social de privilégio, é uma prática social, é herdar um padrão estético dos antepassados, é ter feições europeias, pele clara, cabelo liso. Para ~~esclarecer~~ esclarecer o que seria o conceito de branquitude, Schucman (2012) nos diz:

Assim, a branquitude é entendida como uma posição em que sujeitos que a ocupam foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade. Portanto, para se entender a branquitude é importante entender de que forma se constroem as estruturas de poder concretas e que as desigualdades raciais se ancoram. (SCHUCMAN, 2012, p.61)

A branquitude é um mecanismo que, além de perpetuar a valorização dos fenótipos dos brancos, ela rejeita a negritude e seus fenótipos. É um lugar de privilégio que o branco ocupa na sociedade, o que para Ruth Frankenburg (*apud* SOVIK, 2009, p. 19) o conceito de branquitude seria “uma posição de poder não nomeada, vivenciada em uma geografia social de raça como um lugar confortável e do qual se pode atribuir ao outro aquilo que não atribuiu a si mesmo”.

A branquitude pode ser considerada como um espaço garantido de privilégios, já que ela se mantêm em dominação desde os primórdios de colonizador/colonizado. Assim os estudos críticos da branquitude apontam para desmascarar a perpetuação dessa hegemonia.

Uma das características da identidade racial branca é ser detentora de uma invisibilidade no que se refere à raça. O branco não se enxerga ou entende como raça, mas enxerga e racializa o outro, e nesse lugar de conforto percebemos nas nossas relações cotidianas os pequenos privilégios simbólicos acerca da branquitude. Para a autora Edith Pizza (*apud* Schucman, 2012, p. 62) a invisibilidade do branco como raça funciona em contraposição aos outros não brancos

Não se trata, portanto, da invisibilidade da cor, mas da intensa visibilidade da cor e de outros traços fenotípicos aliados a estereótipos sociais e morais para uns, e a neutralidade racial para outros. As consequências dessa invisibilidade para negros são bem conhecidas, mas a da neutralidade dos brancos é dada como ‘natural’, já que é o modelo paradigmático de aparência e de condição humana.

Outros fatores que compõem a branquitude são os privilégios simbólicos, ou seja, aqueles que não percebemos como algo palpável, mas que podem ser percebidos no dia-a-dia, como por exemplo: ver a imagem do meu similar em jornais e revistas ocupando espaços de poder; entrar em lojas, bancos, mercados e não ser seguido pelo segurança; encontrar produtos para o tipo de cabelo sem dificuldades; encontrar bonecas e brinquedos de uma maneira geral que são semelhantes a minha imagem; poder usar o capuz do casaco e poder correr na rua sem levantar suspeitas. Todos esses exemplos citados são formas de privilégios que os brancos possuem porque carregam a credibilidade de uma raça que foi construída sócio e historicamente como modelo e padrão universal de humanidade. Além disso, outro fator que contribui para essa invisibilidade no reconhecimento de privilégios seria a composição de uma sociedade baseada no eurocentrismo, no colonizador, ou seja, “numa perspectiva sobre o mundo que se baseia centralmente nos padrões culturais dos grupos dominantes” Schucman (2012, p. 70).

Além dos privilégios simbólicos existe os privilégios materiais, que são fatores relacionados a uma forma de produzir vantagens que os brancos possuem em cima dos não brancos. Essas vantagens são evidenciadas quando os brancos possuem mais acesso à moradia, à saúde, ao saneamento básico, à educação, ao emprego do que os não-brancos.

No entanto, se nós brancos não percebemos esses privilégios, como é que as desigualdades ainda se mantêm visíveis nas relações entre brancos e não brancos? Maria Aparecida Bento (2014) argumenta que os brancos agem através do que ela nomeou de pactos narcísicos da branquitude. Esse pacto diz a respeito de uma aliança inconsciente, intergrupar, gerado pelo silenciamento do racismo e dos problemas sociais. Além disso, outra característica abordada por Bento (2014) é o amor por si próprio e por sua imagem refletida. Mas quando isso não acontece gera uma aversão e sentimento de ameaça pelo diferente. Segundo a autora:

Esses dois processos – ter a si próprio como modelo e projetor sobre o outro as mazelas que não se é capaz de assumir, pois maculam o modelo – são processos que, sob certos aspectos, podem ser tidos como absolutamente normais no desenvolvimento das pessoas...No entanto, no contexto das relações raciais eles revelam uma faceta mais complexa porque visam justificar, legitimar a ideia de superioridade de um grupo sobre o outro e, conseqüentemente, as desigualdades, a apropriação indébita de bens concretos e simbólicos, e a manutenção de privilégios. (BENTO, 2014, p. 31).

A branquitude atua através da manutenção dos seus privilégios, seja material ou simbólico, exercendo poder sobre outras identidades. Assim, “manter o poder não é algo de alguém, ou de uma instituição, que tome posse e guarde para si, mas, sim algo que exerce repetidamente e continuamente” (Schucman, 2012, p. 134). Ainda segundo a autora, os brancos reconhecem o racismo, sabem que possuem certos privilégios, mas o grande arcabouço da

branquitude é entender o processo de dominação frente ao medo do negro “quando a relação entre eles não é o de dominação do branco sobre o negro, e, portanto, o negro poderia olhar o branco não como desejo de branqueamento, mas sim com os olhos analíticos que desnudam a branquitude. E aí está o medo” Schucman (2012, p.142).

No ideário da branquitude a “culpa” do racismo pertence aos negros. Nesse jogo cruel o branco tira de si a culpa e projeta no outro. Como acrescenta Bento (2014, p.27) ao nos destacar que ao “evitar focalizar o branco é evitar discutir as diferentes dimensões do privilégio [...] há benefícios concretos e simbólicos em se evitar caracterizar o lugar ocupado pelo branco na história do Brasil”.

A identidade racial branca, a brancura e a branquitude são termos diferentes e que podem gerar conflitos. A similitude entre elas é capaz de gerar um pertencimento ao mesmo conceito. A brancura faz referência aos fenótipos dos brancos, o que engloba a pele clara, traços “finos” e cabelos lisos. Já branquitude refere-se ao um lugar de poder, de vantagem estrutural na sociedade e que são ocupados, geralmente, por pessoas brancas. Ser branco, ter a brancura ou branquitude são conceitos que dependem de outros fatores, inclusive de identificação, conforme acrescenta Schucman (2012):

A branquitude se refere a um lugar de poder, de vantagem sistêmica nas sociedades estruturadas pela dominação racial.... A brancura diz respeito às características fenotípicas que se referem à cor da pele clara, traços finos e cabelos lisos de sujeitos que, na maioria dos casos, são europeus ou eurodescendentes. Posto isso, é importante pensar que os sujeitos brancos não têm em sua essência uma identificação com a branquitude, mas, sim, com processos psicossociais de identificação. (SCHUCMAN, 2012, p.185)

A branquitude não pode ser entendida de maneira isolada, somente com base nos aspectos fenotípicos, ela deve ser problematizada e entendida como uma ideologia que está presente nos arranjos sociais.

O significado da branquitude na constituição dos sujeitos também é relacional, já que em determinados lugares um sujeito pode ser considerado ou não como branco e também pode depender do quão claro seja a cor da sua pele. A própria branquitude tem divisões entre ela, conforme é detalhado por Schucman (2012, p. 170), em sua pesquisa de doutorado, chegando à conclusão, através da amostragem dos participantes, que os sujeitos brancos e não brancos e sua autopercepção estão ligadas a condição econômica. Os branquíssimos são “aqueles de cor branca os e ricos, a elite econômica” (2012, p. 175). Os brancos são aqueles com pele clara e demais fenótipos, podendo ser ricos ou não. E o encardido seria o branco que através da “escala” de brancura, que não tem a pele tão alva.

Os estudos críticos da branquitude podem ser considerados como uma construção sócio-histórica, baseando-se em uma cultura que evidencia e carrega práticas colonialistas. Essas práticas podem ser consideradas todas as formas de civilização, de cultura, de religiosidade, de beleza e de normas. Para essas formas adquiridas de maneira subjetiva, podemos pensar em desconstruir o racismo que se evidencia diariamente. O caminho que me parece ser mais sensato, já que me coloco como sujeito participante desta pesquisa, é problematizar e desintegrar a branquitude e reconhecer que branco é raça. Para isso, Twine (*apud* SCHUCMAN, 2012, p. 188) listou o que poderia ser considerado como alfabetização racial da desconstrução do racismo das identidades raciais brancas:

Uma forma de perceber e responder individualmente às tensões das hierarquias raciais da estrutura social - , que incluiu o seguinte: (1) um reconhecimento do valor simbólico e material da branquitude; (2) a definição do racismo como um problema social atual, e não como um legado histórico; (3) um entendimento de que as identidades raciais são aprendidas e resultado de práticas sociais; (4) a posse da gramática e de um vocabulário racial que facilitam a discussão de raça, racismo e antirracismo; (5) a capacidade de traduzir e interpretar códigos e as práticas racializadas de nossa sociedade; e (6) uma análise das formas em que o racismo é mediado por desigualdades de classe, hierarquias de gênero e heteronormatividade.

Além disso, Maria Aparecida Bento, em “Psicologia Social do Racismo” (2014) exemplifica, através da pesquisa de Janet Helms (1990), estágios do que poderiam ser considerados como uma identidade racial branca não racista: contato, desintegração, falsa independência, imersão/emersão e autonomia. Esses passos dão indícios que os problemas raciais estão presentes nas relações entre brancos e negros, e não apenas no problema focalizado no negro:

O estágio inicial, de contato, geralmente... inclui uma curiosidade primitiva ou medo de pessoas negras, baseada em estereótipos aprendidos com amigos, na família ou na mídia, cujo objetivo, dentre outros, era restringir a própria consciência das relações raciais e a interação com pessoas negras [...] A desintegração [...] aparece no desconforto da culpa, vergonha e, algumas vezes, raiva diante da identificação de suas próprias vantagens por serem brancos e o reconhecimento do papel dos indivíduos brancos na manutenção do sistema racista [...] A reintegração [...] o desejo de ser aceito pelo próprio grupo racial...a culpa e a ansiedade associadas a desintegração podem ser direcionadas sob a forma de medo e raiva contra negros, que são agora, acusados de ser fonte de mal estar emocional [...] A reintegração [...] se há um catalisador para continuar a autorreflexão, a pessoa questiona sua definição de ser branco e a justificção para o racismo [...] A imersão/emersão [...] desconfortável com sua própria branquitude o indivíduo pode buscar uma nova maneira, mais confortável, de ser branco [...] Autonomia [...] a internalização de uma nova percepção do que é ser branco e a tarefa básica [...] para confrontar a opressão e o racismo na sua vida cotidiana.(Helms *apud* BENTO, 2014, p. 44)

O cotidiano escolar e o encontro com as diferenças pode ser um espaço de acolhimento, mas também pode permitir formas distintas de preconceito, entre eles o preconceito racial. A criança negra pode ser vista como diferente no convívio escolar, porque naquele grupo ela pode

se diferenciar dos demais através das suas características físicas, como a cor da pele e os demais fenótipos.

Falar sobre estética negra, com foco nos cabelos, pode parecer banal, fútil e até julgado como desnecessário para um grupo hegemônico branco. É necessário entender que essa valorização da supremacia branca e seus fenótipos, inferioriza todos os outros que não se aproximam desse padrão.

Pelo que foi exposto até o momento, pode-se descortinar que a princípio existe um padrão de beleza baseado em uma sociedade de supremacia branca, eurocêntrica, ou seja, que valoriza e enaltece o que é próximo das características pertencentes aos brancos. Impõe que o belo é a pele branca, o cabelo liso, olhos claros, o nariz fino. Todas as demais características que fogem desse padrão são tidas como feios, não belos, não adequados, fora da curva de um padrão. Esses determinantes de belo e não belo, aceitável e não aceitável, são condicionantes para reforçar o racismo contra a beleza e estética negra. Assim, para dar sentido e propriedade, apresentarei no próximo capítulo, as caminantes de pesquisa com as suas narrativas de racismo.

3. “LINDA FLOR AGRADECIDA, A MULHER FORTE AFRICANA, A PRINCESA NEGRA GUERREIRA, A FLOR DA VIDA”: AS CAMINHANTES DE PESQUISA.

Conforme dito anteriormente, o movimento do vai-e-vem das águas que fazem parte do moinho da minha vida, e também da trajetória como pesquisadora, mudou, dando sentido pulsante as alteridades que compõem as minhas múltiplas formas de co-existir e re-existir durante o processo de escrita. O sujeito foco dessa pesquisa também mudou, antes voltada para etnografia com a observação dos alunos nos espaços escolares com relação a sua estética e seus cabelos, passou para um formulário criado no *Google Forms*. Através dos relatos da família, com filhos matriculados no Ensino Fundamental I, acerca do que eles consideravam como racismo dentro dos espaços escolares, as respostas do formulário seriam analisadas em conjunto, eu e mais quatro mulheres negras, todas professoras, iríamos nos reunir virtualmente. Iríamos nos debruçar sobre as respostas, um trabalho feito a dez mãos. No entanto, no exame de qualificação, como sugestão da banca avaliadora, o foco mudou novamente. Explicarei!

A “grande potência” da minha pesquisa, palavras da banca e não minhas, não estava na análise do formulário: estava no grupo multifocal, estava nas quatro mulheres negras e professoras, acerca das suas próprias vivências com o racismo, nas fases de desenvolvimento humano: infância, adolescência e fase adulta. A pesquisa fala sobre o racismo estético, com foco nos cabelos. Quem mais sofre esse tipo de racismo se não as mulheres? O foco ganhou capilaridade, pois através dela me apoio em trechos de histórias de vida das participantes, que viveram as nuances do racismo nas fases de desenvolvimento humano.

As quatro mulheres foram escolhidas por terem, ou terem tido, em algum momento, um contato comigo, seja no ambiente de trabalho ou estudo, mas também, por serem professoras. Duas são professoras regentes no Ensino Fundamental na Secretaria Municipal do Rio de Janeiro – SME/RJ, uma é professora de Educação Infantil, também na SME/RJ, a outra é professora de Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de Juiz de Fora e na rede particular da mesma cidade. Assim, me aproxima da formação de um grupo focal conforme acrescenta Mendonça e Gomes (2017, p. 53) ao citar Minayo (2000) a respeito da formação do grupo:

Considera-se importante que a formação do grupo não deve ser feita de maneira aleatória, é necessário obedecer a critérios previamente definidos. Na definição de critérios para a formação do GF, pode-se levar em consideração o ambiente de trabalho dos participantes, o exercício da profissionalidade, a partilha das mesmas características em nível de escolaridade, as condições sociais ou ainda, se todos foram

funcionários de um único setor público, deve-se ter em conta que a formação do grupo permita um ambiente favorável à discussão e propicie aos participantes manifestar suas percepções e pontos de vista.

Mesmo diante da mudança, as quatro participantes aceitaram continuar na pesquisa, sabendo que o foco agora seria nas suas histórias de vida, do racismo que perpassaram as suas vidas, ao trazerem as narrativas da infância, da adolescência e da fase adulta. Todas elas sabiam dos possíveis riscos da pesquisa, já que ao falarem sobre os racismos que viveram poderia despertar e reviver dores emocionais, mexer nas lembranças adormecidas, mexer com a autoestima, despertar algo que estava enterrado. O desafio foi aceito.

Formamos um grupo de apoio, que se aproxima de um grupo focal de pesquisa, no formato de uma roda de conversa virtual. Dessa forma, iniciava assim a pesquisa que visava ser exploratória, cujo objetivo era responder a pergunta e também buscar possíveis padrões, no que diz respeito ao racismo estético entre as caminhantes, o que para Mendonça e Gomes (2017, p. 54) “utilização do GF permite ainda que o investigador estabeleça um debate aberto com os participantes sobre temáticas definidas, extraia significados e construa conceitos sobre as representações externadas.”

Antes de iniciar a descrição dos encontros, farei a explicação dos nomes escolhidos pelas caminhantes de pesquisa. O “batismo” aconteceu no último encontro, mas para melhor compreensão dos leitores adiantarei esta parte, para que possam acompanhar as narrativas. Dessa forma, para apresentar os nomes escolhidos das mulheres que compõem esta pesquisa utilizarei a ordem cronológica de forma decrescente. Escolho esta maneira de apresentação porque na linguagem Yorùbá, mais precisamente na Nigéria, algumas organizações familiares e também na sociedade o “princípio fundamental da organização familiar é a senioridade, que se baseia na idade relativa, e não no gênero” Oyewùmí (2020, p. 171).

Assim, a primeira participante tem 45 anos, graduada em Pedagogia, é professora na Rede Municipal do Rio de Janeiro SME/RJ e escolheu o nome *Ayana Jenday*, que quer dizer a “linda flor agradecida”.

A segunda participante tem 42 anos, é formada em Pedagogia, é professora adjunta de educação infantil na Rede Municipal do Rio de Janeiro SME/RJ e escolheu o nome *Ashanti*, que quer dizer “mulher africana forte”.

A terceira participante tem 40 anos, é formada em Normal Superior, possui três especializações entre elas Alfabetização, é professora na Prefeitura Municipal de Juiz de Fora e na rede privada da mesma cidade e escolheu o nome *Dandara*, que quer dizer “princesa guerreira ou princesa negra”.

A quarta participante, tem 29 anos, é formada em Pedagogia e possui duas especializações, é professora na Rede Municipal do Rio de Janeiro SME/RJ e escolheu o nome *Aisha*, que quer dizer “ela é vida”.

Os nossos encontros aconteceram durante os meses Dezembro de 2021 a Janeiro de 2022, a cada quinze dias nos reuníamos virtualmente através do aplicativo *Microsoft Teams*. Os encontros aconteceram nos dias 06/12, 20/12, 10/01 e 24/01/2022, em dois momentos, primeiro me reunia as 18 horas com a Ashanti, pois a caminhante estava fazendo um curso, e no segundo momento, a partir das 19 horas, com as demais caminhantes e sem horário previsto para terminar, mas não foi algo imposto, o diálogo fluía naturalmente a partir de uma provocação inicial ou pergunta inicial. Segundo Collins (2020, p. 153 - p.154) “o uso do diálogo tem raízes nas tradições orais herdadas da África e na cultura afro-americana... O pré-requisito fundamental dessa rede interativa é a participação ativa de todos os indivíduos”. O meu papel ali era ser escuta, escuta sensível e atenciosa que todas mereciam, já que a temática e as participantes, assim eu entendo, são subjetivas e partem de um recorte, do recorte que é a vida no encontro com o racismo. Conforme acrescenta Tate (2020, p. 194):

Naturalmente, nós somos ajudadas enormemente nesse esforço pelos dados fornecidos pelas participantes de pesquisas que se envolvem em intersecções de negritude, mestiçagem, gênero, classe, idade, capacidade e sexualidade de maneiras frequentemente negligenciadas, pois são demasiadamente desafiadoras para as categorias brancas que constroem a negritude tal qual “a mulher negra raivosa”.

Todos os encontros foram gravados através do aplicativo Microsoft Teams, salvos em arquivo no formato vídeo e depois transcritos com o auxílio de um programa, de assinatura paga, disponível na internet chamado *Transkriptor*. Para transcrever, o aplicativo usava o áudio da reunião, e após um determinado tempo, que variava com a duração do encontro, disponibilizava um arquivo no Word, com todo o áudio capturado, como se fosse um texto escrito direto, sem pontuação, sem identificação das narrativas capturadas.

Após cada transcrição feito pelo programa, era preciso ouvir novamente para separar as falas de cada participante e ainda ouvir uma terceira vez para retirar do texto falas que não entrariam para a pesquisa, já que qualquer ruído, música no fundo, anúncio de mercado, propagandas e demais efeitos sonoros eram capturados. Mas, não acaba por aqui - foi preciso ouvir uma quarta vez para verificar a autenticidade das falas e se não havia perdido uma parte por erro de conexão de internet.

Se cada reunião tivesse uma hora de duração, todo esse processo descrito demandava em média 5 horas de trabalho. Por esse motivo optei em marcar as reuniões quinzenalmente,

para que tivesse tempo hábil em escutar as gravações, fazer as transcrições e analisá-las com todo o cuidado que é exigido por tratar-se de uma metodologia de pesquisa.

Todas as “caminhantes” de pesquisa fazem parte de um grupo fechado no aplicativo de conversas *WhatsApp*, intitulado de “Estética Negra”, pois facilitava a nossa comunicação, além de avisar sobre as datas dos encontros. Assim alguns minutos antes das reuniões, eu encaminhava o link para acesso ao encontro que se dava no *Microsoft Teams*. Esse grupo ainda permanece, não mais como o objetivo da pesquisa, mas como um espaço de troca, e compartilhamento de notícias

O primeiro encontro aconteceu no dia 06/12/2021, alguns dias após a aprovação da pesquisa no Comitê de Ética da Plataforma Brasil. Abri a sala às 18h e aguardei a entrada de Ashanti, pois estava fazendo um curso e não poderia participar com as demais caminhantes. Em um segundo momento, abri a sala às 19h para iniciar a reunião, quando todas estavam presentes. Avisei que daria início à gravação em vídeo. Solicitei que elas se apresentassem, mesmo nos conhecendo, já que é necessário ter em arquivo gravado os dados para pesquisa. Sendo assim, todas falaram seu nome, idade, função/cargo trabalhista e formação acadêmica. Após esse trâmite inicial, convidei que fizessem uma reflexão acerca da infância, sobre memórias de racismo, se existia ou não, fosse na escola, na família ou no meio social, mas principalmente: memórias sobre os cabelos.

No segundo encontro, no dia 20/12/2021, marcado pela fase da adolescência, seguindo o mesmo protocolo do primeiro encontro, comecei a reunião com algumas provocações iniciais antes das falas das participantes. Coloquei o trecho de um documentário/vídeo disponível na plataforma YouTube, chamado: *Menina ou mulher negra e Vida Escolar*⁹ do canal chamado *Soul Vaidosa*. Este documentário foi escolhido por trazer mulheres negras, que são influenciadoras digitais, contando suas memórias acerca dos racismos sofridos por elas e principalmente por falar a respeito da fase da infância, adolescência e cabelos. A segunda provocação foi a música *Solitude* da cantora estadunidense Billie Holiday, que fala a respeito da solidão da mulher, do medo, da tristeza e do amor. A terceira provocação foi um poema escrito pela autora Maria Carolina de Jesus (2014), em sua obra “Quarto do despejo: diário de uma favelada”: “*Esquentei o arroz e os peixes e dei para os filhos depois fui catar lenha parece que vinha ao mundo predestinada a catar só não cata a felicidade*” (2014, p.69). Após as provocações iniciais, solicitei que elas relatassem sobre a adolescência, novamente na escola, na família, na sociedade e os possíveis envolvimento em relacionamentos, as paqueras que

⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gAQUw4pfq5I&t=492s>. Acessado em: 23/06/21.

marcam essa fase. É importante destacar que as paqueras que podem acontecer nesse período não é um incentivo ao relacionamento entre menores de idade, mas que sim, em nossos encontros e na minha própria experiência isso acontecia.

No terceiro encontro, no dia 10/01/2022, os trâmites foram os mesmos, sem provocações iniciais pedi que falassem sobre a fase adulta e os racismos vivenciados por elas, esse era o mais aguardado, já que as próprias participantes diziam “na fase adulta temos muita coisa para falar”. No último encontro, no dia 24/01/2022, a abordagem para a pesquisa com as fases de desenvolvimento humano já tinha sido completada, dessa maneira, encerramos os encontros com uma conversa e troca de experiências a respeito do produto educacional, com aplicação em sala de aula, como produção do mestrado profissional. Além disso, foi sinalizado que através do Termo de Livre Consentimento e Esclarecimento (TCLE) assinado por elas, que o sigilo das participantes seria mantido nessa e outras produções acadêmicas, mas que deixaria em aberto para que elas escolhessem um nome para serem citadas na pesquisa. Em diálogo entre as participantes, fica decido pela escolha de nomes de origem africana ou em diáspora.

Vale ressaltar que mesmo marcando os encontros com as fases geracionais, mesmo tentando seguir um roteiro, as conversas fluíam, permeavam, se encruzilhavam no que diz respeito à infância, à adolescência e à fase adulta. A pesquisa qualitativa, ou seja, aquela que observa as subjetividades e comportamento, acontecia sem maiores interferências, era preciso entender que as histórias de vida fazem o movimento do vai e vem, como das ondas do mar. Mas essas ondas eram das memórias, memórias estas que pertenciam a elas, não cabendo qualquer interferência nessas “correntezas”. Elas estavam me entregando a hipótese desta pesquisa. Dessa forma, percebo a complexidade dessas narrativas, das marcas traumáticas, das dores, da solidão da mulher negra, encontrando assim a raiz do meu Baobá: forte e profundo.

Esse é o caminho, esse é o fundamento, essa é a metodologia e a epistemologia que pretendo desenvolver. Assim, a epistemologia vem delas, das participantes, mas não só. Me aprofundarei teoricamente em mulheres negras, escritoras decoloniais com as suas contribuições, buscando construir ou costurar uma família não nuclear, uma família baseada e centrada no mulherio: BENTO (2022), BAIÃO (2021), CARNEIRO (2020), COLLINS (2020), FIGUEIREDO (2020), GOMES (2002), HOOKS (2021), GONZALEZ (2020), NASCIMENTO (2019), OYEWÙMÍ (2020), PIEDADE (2017), TATE (2020), VERGÈS (2020). Quando me refiro que as quatro “caminhantes” da pesquisa compõem a minha epistemologia é porque, concordando com Gomes (2002, p. 224), acredito que:

A produção do conhecimento do Movimento Negro, da negra e do negro sobre si mesmo e a realidade que os cercam não tem origem nos bancos acadêmicos nem nos

meios políticos. Isso surgiu na periferia, na experiência da pobreza, na ação cotidiana, nas vivências sociais, na elaboração e reelaboração intelectual de sujeitos negras e negros, muitos dos quais nem sequer foram (e alguns ainda não são) reconhecidos como pesquisadores, intelectuais e produtores de conhecimento.

É preciso dizer que uma pesquisa de mestrado, que pretende ser decolonial, pode gerar desconforto em uma parcela de acadêmicos que ainda estão enraizados com as formalidades pré-existentes. Para os pesquisadores da decolonialidade, esse pensamento e movimento é uma forma de entender a lógica para além de uma única “visão de mundo”: a do colonizador. Assim, questionam o mundo através de outros estudos e arranjos, feitos por aqueles que estão a margem, como nesta pesquisa: o mulherio negro. Se a própria academia é tradicionalista e ainda ligada a autores brancos, em sua maioria no eixo norte-americano e europeu, como falar de pesquisa decolonial? Entendo que, se não fizermos o movimento das águas turbulentas de um “tsunami” e trouxermos para o centro do debate a crítica dessa visão unilateral acerca do mundo, não iremos avançar em diálogos formativos e plurais de pensamentos, opiniões, cultura, história, política, etc.

Todos os encontros foram tomados pela emoção, muitas vezes inevitável, já que falar a respeito de um assunto tão delicado revira as próprias memórias, podendo trazer à tona momentos de dor, aliás, cansativo, difícil, triste e racismo, palavras que mais apareceram nas falas das participantes. A grande intenção desses encontros era coletar, possíveis dados, através das narrativas das caminhantes, informações que pudessem comprovar a pergunta que suleia esta pesquisa. Mas foi além, ela se consolidou como um espaço de trocas, de conversas sobre as memórias racistas, um acolhimento, um espaço de comunicação social. Para além disso, os encontros também formaram uma rede de apoio. Freitas (2019, p. 72) diz que a “rede social significativa” (Costa, 2014, p.61) é um “apoio social que nos remete à ideia de solidariedade, acolhimento, pertencimento, entre outros conceitos que emergem da reciprocidade e interação entre os sujeitos frente as determinadas situações”.

Essa rede de apoio foi evidenciada durante os encontros pelas próprias caminhantes, afirmando em alguns momentos que ouvir de outras mulheres negras histórias de vida que se assemelham no encontro com a dor, era importante para as suas percepções acerca do racismo. Assim, era notório a existência de um silenciamento das suas próprias narrativas, não por elas, mas pelos outros. E muitas vezes esse outro eram os brancos. Esse silenciamento provocava uma dúvida sobre o episódio de racismo. Elas sabiam, elas tinham certeza, mas ao compartilhar ficavam em dúvida da sua própria certeza. Essa contestação de uma narrativa não acontece apenas com pares próximos. Ela acontece em intuições sociais, como na família, na escola, na

sociedade e no Estado. Falando do lugar que me cabe como professora, a escola e a Universidade são espaços que contestam as verdades e saberes que são produzidos por mulheres negras.

Existe uma expressão que se refere a academia, ou seja, a Universidade, como sendo uma “torre de marfim” onde muitos pesquisadores pensam nos problemas sociais desvinculado da prática. Em nosso país comumente dizemos que “a teoria é diferente da prática”, uma maneira de afirmar que alguns pesquisadores estão afastados da prática. Além disso, muitos conhecimentos, incluídos aqui os saberes populares, são invalidados pela academia, que anula, ou tenta anular saberes que não são reconhecidos por ela. Esses “arcabouços” acadêmicos dizem respeito a uma universalidade do saber, que vem em grande parte, dos homens brancos, das mulheres brancas e mais tardiamente dos homens negros. As mulheres negras contestam seus espaços acadêmicos, suas epistemologias em pleno século XXI. Acredito que esse engessamento não seja mais cabível, o que para Collins seria (2020, p.139):

Uma vez que homens brancos da elite econômica controlam as estruturas de validação do conhecimento ocidental, seus interesses permeiam temas, paradigmas e epistemologias de trabalho acadêmico tradicional. Consequentemente, as experiências de mulheres negras...tem sido distorcidas ou excluídas daquilo que é definido como conhecimento.

Anular esses espaços de conhecimento ou julgá-los desnecessários constitui uma forma de contestar uma epistemologia. Segundo Collins, a respeito da epistemologia, diz que “atenta para a maneira com que as relações de poder estabelecem quem é considerado confiável e por que o é” (2020, p.140). Contestar as vivências dessas mulheres, os seus saberes acerca do racismo seria contestar a epistemologia dos seus saberes, Collins:

Em contraste com epistemologias, paradigmas abrangem abordagens interpretativas, como a interseccionalidade, que são utilizadas para explicar fenômenos sociais... O nível epistemológico é importante porque determina quais questões são dignas de serem investigadas, quais abordagens interpretativas serão utilizadas para analisar evidências e qual será a finalidade do conhecimento daí derivado” (COLLINS, 2020, p.141).

Se a epistemologia é aquela que valida o conhecimento e questiona outros tantos conhecimentos, Tate (2020, p. 185) ao citar Wynter (2006, p.2) diz que devemos “nos alertar para o perigo de continuarmos a ver o mundo por meio do homem branco ocidental”. As epistemologias dizem, também, sobre a racialização do conhecimento.

Assim os conhecimentos até então validados pela hegemonia branca, através da “torre de marfim”, deveriam ser colocadas como suspeitos. O conhecimento parte de um recorte de quem fala e por quem fala, reconhecendo assim a sua verdade. Collins (2020) ao questionar as epistemologias acrescenta:

As epistemologias alternativas desafiam todos os conhecimentos legitimados e introduzem questionamentos acerca da validade dos construtos que foram considerados verdades quando confrontados com formas alternativas da verdade. A existência do ponto de vista das mulheres negras que utilizam a epistemologia feminista negra desafia o que é normalmente tomado como verdade e, ao mesmo tempo, questiona o processo através do qual tal verdade é produzida. (COLLINS, 2020, p. 167).

A presença de mulheres negras na academia, de alunas, de mestres, de doutoras, de pós doutoras, dentro de uma instituição embranquecida, pode produzir uma recusa dos seus saberes epistêmicos. Baião (2021) rememora uma vivência que se transformou em escrevivência, de uma participação como avaliadora externa em uma banca de mestrado na Universidade Federal de Juiz de Fora. Após os rituais acadêmicos e a suas contribuições a respeito do trabalho apresentado, a professora interna dessa instituição, branca, no auto do seu academicismo refere-se a avaliadora externa como “empolgada” e “a professora se empolgou como uma torcedora de futebol”. O racismo está posto e anda de mãos dadas com a contestação epistêmica de uma mulher negra. Collins (2020) exemplifica a posição das mulheres negras acadêmicas:

As acadêmicas negras podem ter a convicção que algo é verdadeiro – isto é, de que algo é verdade segundo os padrões amplamente aceito entre mulheres negras -, e, contudo, não quererem ou constatarem que é impossível legitimar suas afirmações usando as normas acadêmicas predominantes. Cada discurso, cada nova proposição deve condizer com um conjunto de conhecimentos existente e aceitos como verdadeiro pelo grupo que controla o contexto interpretativo. (COLLINS, 2020, p.145)

No ano de 2020, ao participar do Encontro Nacional de Didáticas e Práticas de Ensino - ENDIPE, na modalidade painel expositivo, a mediadora, uma mulher branca, questionou a apresentação de duas doutorandas negras ao citar Grada Kilomba (2019) como referência nas narrativas e cotidiano escolar. Para ela a grande referência seria Michel Certeau (1925-1986), um homem branco, historiador e francês, exaltando sua relevância no meio acadêmico. Não se trata de anular as contribuições de Certeau, já que é notório, mas sim da tentativa de anular uma autora negra e duas pesquisadoras negras. Conforme acrescenta e questiona Gomes (2002) ao se referir a colonialidade do saber:

Nesse caso, cabem as perguntas: teremos sempre que nos reportar aos mesmos autores e aos mesmos clássicos para interpretar e compreender a nossa realidade? Será que, paralelamente ao que acostumamos chamar de “clássicos” e que compõe o cânone acadêmico, não tivemos outras produções de caráter mais crítico e analítico que, por diversos motivos e até pela luta por hegemonia no campo do conhecimento, foram esquecidos, invisibilizados e relegados ao ostracismo? (GOMES, 2002, p. 232).

Em um outro momento, durante a elaboração desta pesquisa, na unidade escolar que leciono, todo o grupo docente estava em formação continuada no início do ano. A coordenadora e diretora adjunta me pediu para falar sobre sugestões de trabalhos com foco na educação antirracista. Abordei alguns pontos negativos que haviam sido desenvolvidos no ano anterior

e aproveitei a oportunidade para apresentar a minha pesquisa em desenvolvimento. Fiz uma breve abordagem sobre os estudos sociológicos do negro no Brasil, dos estudos críticos da branquitude e sobre a situação da mulher negra no país. Duas professoras negras completaram a fala dizendo que suas queixas e sugestões não são ouvidas por parte da gestão, mas que uma mulher branca, pode repetir o mesmo argumento dito anteriormente por elas, mas que serão ouvidas. Esses exemplos evidenciam o silenciamento que as mulheres negras encontram nas instituições. Tate (2020) relata a dor que sente, ao ranger dos dentes, um hábito que adquiriu para suprimir as dores ocasionadas dentro das intuições embranquecidas, o silenciamento imposto e o questionamento do seu saber, me remetem a forma que fizeram com Baião. A autora acrescenta que as mulheres negras quando falam a respeito dos seus conhecimentos, podem ser consideradas como raivosas ou, acrescento por livre e espontânea vontade, torcedoras de futebol:

Nas instituições brancas, meus pensamentos têm sido roubados, meu corpo difamado, minha presença por só ouvida através da “mulher negra raivosa”, que não consegue deixar de ser “defensiva”. “A mulher negra raivosa” vem, então, sendo construída pela branquitude como um prelúdio para o apagamento feminista negro. (TATE, 2020, p.188).

Assim, quando uma mulher negra fala ela é vista como a “torcedora de futebol”, “raivosa”, “infantil”, “arrogante”, “presunçosa” e em muitos casos se calam e acreditam nesses julgamentos. Esse calar e silenciar, diante do racismo, pode ocasionar em feridas traumáticas ao longo da sua vida e da sua experiência enquanto mulher negra. Em termos de estética negra e racismo, durante as fases de desenvolvimento humano, o estudo desse tema assume agora sua capilaridade com as narrativas das caminhantes. A escolha do termo “caminhante” é por entender que esta pesquisa só aconteceu porque elas aceitaram a percorrer esta trajetória comigo, mas também como um sinal de respeito as suas histórias de vida, por tentar não ser a mulher branca que objetifica as mulheres negras em suas escritas. Como acrescenta Cardoso (2010, p. 610) ao falar sobre as pesquisas da branquitude e relação do negro como objeto a ser pesquisado “vale lembrar que a teoria antirracista, de modo geral, tem restringido em pesquisar o oprimido, deixando de lado o opressor. Desta forma, é sugerido que a opressão é somente “um problema do oprimido” em que o opressor não se encontra relacionado”.

Assim, não tenho intenção de ser mais uma pesquisadora branca que se apropria desta temática sem entender a dimensão da branquitude, que verbalmente se diz “antirracista”, mas se sente confortável diante de situações racistas, quando não reafirma as ofensas profanadas. A minha pretensão é que, ao depositar cada palavra, elas façam sentido no compromisso que firmei em trazer as narrativas desse mulherio com respeito e carinho.

3.1 “A raiz de Baobá que é difícil de arrancar”: a capilaridade das narrativas tensionadoras do racismo.

A majestosa árvore Baobá envolve algumas mitologias africanas a respeito da sua criação, simbolismo e do seu misticismo. Não caberia aqui citar todas, mas o que desperta atenção é o fato de ser uma planta forte, de armazenar uma grande quantidade de água em seu tronco, de raízes profundas e por ser considerada a árvore da vida: exatamente por sua longevidade. Ela foi escolhida para compor o título desta parte da pesquisa e, também, para descrever a narrativa de uma das caminhanças, ao falar sobre as marcas que os racismos vivenciados por ela deixaram “já fiz terapia. Esse ano eu não fiz, mas minhas poucas mudanças vieram da terapia, é isso. É a raiz do Pequeno Príncipe, a raiz de Baobá que é difícil de arrancar”. (CAMINHANTE Dandara, 2021).

A citação dessa passagem revela uma metáfora e comparação com o livro infantil “O Pequeno Príncipe Preto”, do escritor, ator, diretor e cientista social Rodrigo França (2020). Esse livro conta a história de um pequeno príncipe preto, que morava em um pequeno planeta, tendo como única companhia uma linda árvore de Baobá. Ao chegar uma forte ventania o pequeno príncipe, carregado por uma pipa, viajou por outros planetas plantando sementes de baobá. A história do Pequeno Príncipe Preto aborda a ancestralidade, a empatia e principalmente a relação com seu amigo Baobá.

Ao comparar o racismo e a raiz profunda do Baobá, a metáfora que caminhança Dandara (2021) talvez queira evidenciar com a raiz, está situada na dor de uma mulher negra com as marcas traumáticas que perpassaram a sua vida. Tate acrescenta que a dor da mulher negra ocasionada pelo racismo “está situada fora do corpo da mulher negra” (2020, p. 184).

Apesar das evidências, que tentarei abordar com as narrativas, a respeito dos racismos vivenciados pelas quatro “caminhanças” de pesquisa é preciso dizer que as marcas existem, persistem e talvez, continuarão existindo. Existe uma linha, muito tênue, entre dizer que “sofri racismo e hoje consigo nomear e ou identificar” e “sofri racismo e superei”, será mesmo que o racismo foi superado ou apenas adormecido para não gerar mais sofrimento, entre tantos outros que pertencem as subjetividades humanas?

Conforme aconteceu durante os encontros, não pretendo fazer uma divisão entre as fases de desenvolvimento humano ao longo do texto. A pretensão é deixar as narrativas surgirem, emergirem e conversarem entre si, entre elas, entre nós, de maneira fluída e articulada com autoras decoloniais que compõem a fundamentação teórica da minha pesquisa. O foco estará

nos discursos linguísticos do presente, tomando-lhes como acontecimentos narrados, a fim de analisar como o discurso rememorado do passado pode ter causa e consequência e uma possível opressão em suas histórias de vidas. Por este motivo acredito na defesa de uma pedagogia e feminismo de abordagem decolonial, do Sul Global e na luta antirracista, conforme defende Vergès:

Uma feminista não pode ambicionar possuir “a” teoria e “o” método, ela busca ser transversal. Ela se questiona acerca daquilo que não enxerga, tenta desconstruir o cerco escolar que lhe ensinou a não ver mais, a não sentir, a abafar seus sentimentos, a não mais saber ler, a ser dividida no interior de si mesma e a ser separada do mundo. (VERGÉS, 2020, p. 47).

O feminismo decolonial questiona a visão de mundo a partir de uma homogeneidade eurocêntrica, patriarcal, colonialista, imperialista, capitalista e a maneira que produzem, e reproduzem, opressões, tais como o racismo e sexismo. Para Vergés (2020) não se trata de uma “nova onda” ou “nova geração” e sim de um processo de decolonização, “essas duas fórmulas (onda e geração) contribuem para o apagamento do longo trabalho subterrâneo que permite às tradições esquecidas renascerem e ocultam o próprio fato que elas foram soterradas” (VERGÉS, 2020, p. 36).

Assim, nos encontros de pesquisa, a presença da família surge ocasionalmente, como o primeiro elo entre as participantes ao abordarem as suas infâncias. A família talvez seja o primeiro lugar de acolhimento, onde uma parcela da população pense nessa instituição como apoio e acolhimento. Mas de qual família estamos falando? De uma família nuclear embraquecida, aquela tradicionalmente ocidental, composta por pai, mãe e filhas/os? E as mães solas, não formam uma família com suas filhas/os? E as famílias compostas por pais separados, não formam uma família? E as famílias LGBTQIAP+ não formam uma família? Conforme problematiza a autora Oyèwúmi (2020) ao se referir a família nuclear e a distinção de gênero como forma de opressão feminina:

A família nuclear é centrada em uma esposa subordinada, um marido patriarcal e crianças. A estrutura dessa família é concebida como tendo uma unidade conjugal no centro que coloca o gênero como categoria natural e inevitável, uma vez que dentro dessa família não há categorias transversais para além do gênero.... No entanto, a família nuclear é um modelo notadamente euro/estadunidense; não é universal. Mais especificamente, a família nuclear continua a ser um modelo alienígena, estrangeiro em África, apesar dos esforços para promovê-la feitos pelo estado colonial e neocolonial, pelas agências internacionais de (sub) desenvolvimento, pelas organizações feministas, pelas organizações não governamentais contemporâneas, entre outras. (OYÈWÚMÍ, 2020, p.174 - 175).

Dessa maneira quando falamos da família e do seu papel no combate ao racismo, que muitas crianças vivenciam nos espaços escolares, devemos esmiuçar as bagagens e referências que trouxemos. Nas narrativas das caminhantes veremos que cada uma se refere a família de

um lugar diferente da outra, seja no acolhimento, seja na ausência, seja na negação do racismo e seja no empoderamento afrocentrado.

Como no relato da Dandara, que possui uma família afrocentrada, de musicistas, de memórias de domingos felizes, de pais separados, mas presentes no desenvolvimento da filha, do acolhimento nessa instituição. Sobre o termo afrocentrado ou afroncentricidade, Rabaka (p.129) acrescenta sobre a teoria crítica africana:

A afroncentricidade é uma orientação metodológica que advoga a análise da história e cultura africanas (isto é, do continente e da diáspora) e, de maneira mais geral da história e cultura mundiais por meio de uma perspectiva africana. Seus adeptos afirmam que o conhecimento da história e cultura africanas – clássicas ou contemporâneas, continentais ou diaspóricas – é parte inextrincável e indispensável de uma análise ou interpretação adequada da África e dos povos de origem e descendência africanas. (RABAKA, 2009, p. 129)

Com toda a exaltação familiar, pertencimento às suas origens, uma criança leitora, com repertório vocabular mais apropriado aos adultos, não impediu que ela fosse invisibilizada na escola, como aconteceu com Bento (2022, p. 13) ao relatar a sua invisibilidade dentro dessa instituição: “quantas vezes percebia os professores enaltecerem o esforço das minhas colegas brancas – como eles – de forma afetuosa, enquanto eu ficava sempre às margens, por estar afastada do modelo que eles valorizavam”. Assim, a caminhante narra a sua passagem:

Na minha casa eu sempre fui muito exaltada, meus pais sempre me exaltaram muito. Minha família é de músicos, de sambistas. Então minha mãe cuidava muito de mim, eu tinha uma camisa para cada dia para ir para escola e era tudo muito branquinho, cabelo sempre muito bem trançado. Eu sempre fui uma bonequinha, o melhor material, as canetas das melhores cores, as melhores mochilas e mesmo assim eu sempre fui inferiorizada. Minha família é de pessoas negras, todos negros maravilhosos, meus tios se sentavam na varanda, pegavam o pandeiro e era aquela cantoria, muita comida, muita criança para lá, criança para cá e muita música, muita alegria, então as minhas marcas não vieram da família. Não vem de casa, porque aqui era o meu porto seguro, que sempre foi a minha casa, eu amava meus dias de domingo. Minha mãe sempre leu muito para mim, meu pai sempre cantava, porque é musicista. Na escola eu nunca fui bem tratada. Nunca! Eu não tenho uma lembrança escolar tratada com carinho, com respeito que eu merecesse. Eu não lembro de um afago de uma professora, eu não lembro de uma parabenização por fechar uma prova. Eu não tenho essa memória. As únicas memórias que eu tenho são da diretoria porque eu briguei, e da minha mãe que sempre ia me defender, porque a minha palavra não tinha valor, mesmo que eu estivesse certa. Então eu não tenho essa memória, então sim foi muito, muito racismo enquanto adolescente e enquanto criança na escola. (CAMINHANTE Dandara, 2021).

O motivo de ressaltar que a caminhante tem uma família afrocentrada, de musicistas e de lembranças de domingos felizes, pode evidenciar o sentimento de pertencimento e acolhimento entre os pares. Dandara se reconhecia e se via como igual entre os seus parentes. Ela experimentava o mundo a partir das experiências, conhecimentos e vivências do “seu porto seguro”: a família negra. Esse entorno de acolhimento na família não existiu no ambiente escolar. Ao contrário, ela era invisível quando tirava boas notas e mesmo sendo a única criança

leitora em sala de aula, não recebia um elogio por parte da professora. Entretanto, quando o seu comportamento fugia ao “padrão” estabelecido como “adequado”, ela recebia atenção e nesse caso, sendo encaminhada a direção escolar. A única pessoa capaz de acreditar em Dandara, era a sua mãe, que em muitas vezes fora chamada na escola mediante os comportamentos da filha. A palavra de uma criança negra não tinha valor. O seu lado da história não era levado em consideração para os adultos daquela instituição escolar. Conforme acrescenta Lélia Gonzalez (2020), a respeito de como as crianças negras são consideradas nessa instituição:

Nesse sentido, vale ressaltar que a maioria das crianças negras, nas escolas de primeiro grau, são vistas como indisciplinadas, dispersivas, desajustadas ou pouco inteligentes. De um modo geral, são encaminhadas a postos de saúde mental para que psiquiatras e psicólogos as submetam a testes e tratamentos que as tornem ajustadas. Se refletirmos um mínimo sobre a questão, não teremos dificuldade em perceber que o sistema de ensino destila em termos de racismo: livros didáticos, atitudes de professores em sala de aula e nos momentos de recreação apontam para uma lavagem cerebral de tal ordem que a acriança continua seus estudos e que por acaso chega ao ensino superior já não se reconhece mais como negra. (GONZALEZ, 2020, p. 39)

A escola que deveria ser o lugar de apoio, acolhimento e combate ao racismo, em muitos casos ainda reforça os estigmas com a população negra no Brasil. Apesar da Lei de nº 10.639 de 2003 tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos currículos escolares, o que presenciamos na prática, em muitos casos, está distante do que propõe a lei e de uma educação antirracista. Falando da parte que me cabe, como educadora e pesquisadora, presencio um verdadeiro “show de horrores” no chão da escola, ainda marcada por atividades que romantizam o período mais triste da história brasileira, o período escravocrata. Roteiros que evidenciam o 13 de Maio e o 20 de Novembro que me soa como um “folclore” - com a história, existência e re-existência da população negra, como se essas atividades coubessem somente nesses meses. Chamo de roteiro o que deveria ser chamado de planejamento, mas acredito que esta segunda opção envolva uma pesquisa, o que para mim não está posto, logo não denomino desta maneira. Devido a ética que me cabe, não citarei as “práticas” que se dizem antirracistas, mas que estão permeadas pelo racismo e falta de letramento racial.

Assim, diferente de Dandara, que via na sua mãe o seu porto seguro e defesa na escola, Ashanti, conviveu com a ausência necessária de uma mãe, que era empregada doméstica, e que precisava trabalhar para trazer o sustento das duas. Situação essa que se repete em muitos lares brasileiros. Para entender a situação da mulher negra no mercado de trabalho é preciso mencionar que existe um marco histórico na organização da nossa sociedade e este marco diz respeito a uma sociedade que foi colonizada, o que para a autora Beatriz Nascimento (2019, p.

261) acrescenta: “a sociedade colonial se reveste de um caráter patriarcal que permeia toda a sua estrutura, refletindo-se de maneira extrema sobre a mulher”.

Essa estrutura está diretamente ligada à hierarquia social, onde o poder ainda está concentrado nas mãos do “senhor do engenho” e do outro lado, aqueles que ainda fazem o engenho funcionar. Pode parecer estranho essa analogia com o período escravocrata, mas conforme acrescenta Nascimento (2019, p. 261), esse mecanismo ainda se perpetua “numa sociedade como a brasileira, em que a dinâmica do sistema econômico estabelece espaços na hierarquia de classes, existem alguns mecanismos para selecionar as pessoas que irão preenchê-los”.

Assim, devido ao caráter patriarcal, às mulheres brancas cabiam o direito de permanecer com a sua vida dedicada ao marido, casa e filhos, quando não, exercendo outras profissões, e em muitos casos esses cuidados “maternos” eram transferidos, se é que assim posso dizer, as mulheres negras. Já para as mulheres negras, mediante a essa hierarquia social, as oportunidades de emprego eram praticamente os mesmos do período escravocrata, como acrescenta Gonzalez (2020, p. 40):

No período que imediatamente sucedeu à abolição, nos primeiros tempos de “cidadãos iguais perante a lei”, coube à mulher negra arcar com a posição de viga mestra de sua comunidade. Foi o sustento moral e a subsistência dos demais membros da família. Isso significa que seu trabalho físico foi duplicado, uma vez que era obrigada a se dividir entre o trabalho duro na casa da patroa e suas obrigações familiares.

Como foi o caso da mãe da caminhante Ashanti que, como empregada doméstica, cuidava não só da casa, como dos filhos e netos de uma família branca, o que para Nascimento (2019, p. 261):

A mulher negra, elemento que expressa mais radicalmente a cristalização dessa estrutura de dominação, vem ocupando os mesmos espaços e papéis que lhe fora atribuído durante a escravidão [...] Seu papel como trabalhadora, *grosso modo*, não mudou muito. As sobrevivências patriarcais na sociedade brasileira, fazem com que ela seja recrutada e assuma empregos domésticos nas áreas urbanas, em menor grau na indústria de transformação, e que permaneça como trabalhadora nos espaços rurais [...] a estas sobrevivências ou resíduos do escravagismo se superpõem os mecanismos atuais de manutenção dos privilégios por parte do grupo dominante. (NASCIMENTO, 2019, p. 261).

Entretanto, mesmo com a ausência da sua mãe, isso não quer dizer que Ashanti era negligenciada por ela, ao contrário, durante os encontros de pesquisa ela marcou que era bem cuidada, mas que devido ao trabalho exaustivo da sua mãe como empregada doméstica, os racismos aconteciam e ela se calava. Calava por não querer trazer problemas para a mãe:

Eu lembro de uma situação, não sei se estava ainda no terceiro ou quarto ano. No caso, terceira e quarta série. É em relação a minha mãe querer trançar o meu cabelo, ainda continuar trançando, porque eu sempre usei trança, minha mãe sempre trançava meu cabelo. Então, chegou um momento em que nessa faixa etária, começaram a me

apontar e riam. Eu percebia que era em relação ao meu cabelo. As outras meninas, as mães, prendiam, de repente, tinha mais tempo. Minha mãe não tinha tempo, trabalhava muito. Então, trançar ficaria mais fácil. Eu, eu não tinha essa abertura de falar, eu acho que nem eu sabia como resolver isso, eu não sabia. Então, eu nem contava isso para minha mãe, eu sentia aquilo, olhava aquela situação de estarem rindo de mim, eu tinha que resolver, minha mãe me criou sempre assim. Eu fui criada para resolver, minha mãe falava se te bateu, você tem que resolver, porque eu não tenho tempo de ir à escola. Meu cabelo sempre estava ajeitadinho, eu não ia bagunçada, sempre estava arrumadinha, era impecável. Eu morava em comunidade, mas minha mãe, quando chovia, botava saco plástico no meu pé, para que eu não chegasse na escola com o pé sujo de lama. (CAMINHANTE Ashanti, 2021)

Na narrativa de Dandara e Ashanti, em relação aos cuidados de suas mães, o uso do diminutivo “branquinho”, “bonequinha”, “ajeitadinho” e “arrumadinho” poderia nos passar uma mensagem de cuidado e carinho, e talvez essa seja a visão das participantes, mas do ponto de vista linguístico e do mito da democracia racial, podem indicar não só questões históricas, mas a relação do racismo com o corpo e cabelo das mulheres negras. Essa imagem de limpo e de arrumado vem de um longo período após a “abolição” dos escravizados, que os negros “precisavam” mostrar para serem inseridos no mercado de trabalho, no sistema educacional e na sociedade, era preciso afirmar a sua existência como humanos. Conforme acrescenta Braga (2020, p. 86 - 87):

Era preciso promover uma segunda abolição, uma vez que aquela anunciada em 1888 não oferecia ao negro mais do que uma vida de privações, assolados na maioria das vezes, pelo alcoolismo, pela tuberculose ou por tantas outras doenças. Era preciso, ainda, inserir esse negro no mercado de trabalho, no sistema educacional, na atividade política e, por fim, contestar, em definitivo, a associação feita entre a imagem do negro e sua eterna condição de escravo, ratificada por uma suposta inferioridade congênita.

Essa associação do negro com o alcoolismo, com a depravação, com a baixa intelectualidade, com a preguiça, com a falta da moral e dos bons costumes, desperta neles uma ação educativa com o propósito de educar, questionar a realidade do negro na “nova” sociedade brasileira. É nesse período que a imprensa negra, trazia em suas publicações orientações para a população negra:

Se havia um apelo à “moral” e aos “bons costumes” da época – ainda que estes fossem impostos pela elite branca –, este papel refletia “a necessidade de afirmar, contra a imagem estereotipada cultivada pelo racismo, outra limpa e positiva, de honorabilidade e polidez, para contrapor a imagem do negro como selvagem. (BRAGA, 2020, p. 93)

Assim, quando Dandara e Ashanti trazem em suas narrativas os cuidados de suas mães com as suas aparências, talvez elas estejam refletindo um comportamento que foi ensinado para suas mães. Conforme elucida Gomes (2002) a respeito da imagem do negro na sociedade brasileira:

Para a então criança negra, o corpo, o cabelo, a aparência e a limpeza aparecem como aprendizados que se tornam parte da subjetividade e da autoimagem [...] Mais do que

julgar o conteúdo do depoimento, importa, aqui, mostrar o peso do racismo na maneira como negros veem e tratam o seu corpo, a sua aparência, o seu cabelo e a sua beleza. (GOMES, 2002, p. 157).

Dandara, bem como Ayana Jendayi, teve o apoio familiar durante a sua vida escolar. A diferença entre as duas caminhanças é que Dandara sofreu com os racismos nos cotidianos escolares de maneira mais acentuada na memória, mesmo com a família presente. Já Ayana Jendayi relata a importância do apoio familiar, o racismo e sobre um câncer descoberto na infância que a deixou em tratamento dos três anos aos cinco anos de idade com quimioterapia e radioterapia, recebendo alta/cura somente aos nove anos de idade.

A caminhança Ayana Jendayi sofreu fisicamente com uma grave doença na infância, passou por internações, por um longo e difícil processo de hospitalização, a sua alegria e da sua família vinham dessa superação. O cabelo cresceu, ela tinha as suas “marias-chiquinhas”, ela tinha cabelo, o racismo talvez tenha perdido notoriedade, já que a vitória pela vida deveria, e muito, ser comemorada:

O meu pai apesar de ele só ter até o terceiro ano, antiga quarta série, ser negro, ser porteiro, não ter estudo, ele sempre falava para gente assim... filhas nunca abaixe a cabeça para ninguém, vocês podem ser o que vocês quiserem, basta vocês estudarem. Então ele sempre focou muito nisso, meu pai e a minha mãe sempre colocaram para gente, que nós poderíamos chegar aonde quiséssemos, que independentemente de cor, independente de classe social, nós podíamos tudo. Essas sempre foram as falas do meu pai e da minha mãe. Eu tive câncer na infância, fiz quimioterapia e radioterapia. Eu tive perda de cabelo e quando ele cresceu, eu já estava na escola. Eu tive uma outra realidade, eu era careca, perdi o cabelo quando criança e depois eu via meu cabelo crescer. A questão de racismo, bullying, essas questões na escola eu sofri algumas. A gente diz que é brincadeira, né? Hoje a gente sabe que não é brincadeira. Quando a minha mãe fazia maria Chiquinha, minha mãe também ficava muito feliz de ter a filha dela com o cabelo de volta. Então, era uma maria chiquinha, era essas coisas que ela fazia, as vezes as crianças falavam, porque tinha dois pompons, na maria Chiquinha. Uma menina que falou da questão do cabelo de Bombril nessa época. (CAMINHANTE Ayana Jendayi, 2021)

Conforme narrado por Ayana Jendayi, o câncer na infância, foi um período muito difícil para ela e sua família, ficando hospitalizada por meses e em tratamento por anos. O orgulho dessa família vinha da recuperação da saúde de sua filha. A alegria dessa criança era experimentar, novamente, seus cabelos crescendo. Como Dandara, Ayana Jendayi tinha na família a sua força, porto seguro, superação e, mesmo com todo esse apoio, com o renascimento do seu cabelo, não impediu que sua estética fosse vilipendiada na escola. O que para Gomes (2002), reflete o silenciamento da estética negra nos currículos escolares:

Embora atualmente os currículos oficiais aos poucos incorporem leituras críticas sobre a situação do negro e alguns docentes se empenhem no trabalho com a questão racial o ambiente escolar, o cabelo e os demais sinais diacríticos ainda são usados como critério para discriminar negros, brancos e mestiços. A questão da expressão estética não é considerada um tema a ser discutido pela pedagogia brasileira. (GOMES, 2002 p. 204).

No caso da caminhante Aisha, a família não se reconhece como negra e ela também não se considerava uma mulher negra, implicando em diversos problemas na construção da sua identidade, o que para Gomes (2002) reflete na “contradição rejeitar-se e aceitar-se como negro e, mais ainda, rejeitar-se como negro para ser aceito socialmente constitui uma violência cotidiana desses sujeitos” (GOMES, 2002, p. 151). O não reconhecimento como corpo negro na sociedade brasileira faz parte de um conflito com raízes históricas no período escravocrata, onde os escravizados eram considerados como bens materiais, como uma subespécie humana, como coisificados. Assim, mesmo após o período escravocrata, muitos negros lutaram para afirmar sua existência humana, sua capacidade intelectual, sua beleza, sua cultura, sua religião. Além disso, o racismo era evidente dentro de casa, nesse caso os pais pontuavam os racismos que ela vivia no espaço escolar como brincadeira:

Na infância eu não me considerava uma criança negra e eu acho que isso é importante falar. Eu não me considerava uma criança negra, até porque o meu pai não se considerava negro, a minha mãe não se considerava negra e, na verdade, a gente não usava a expressão negra. Meu pai usava expressão preto. Preto ou macaco. Eu nunca me vi como criança negra. Então, a minha maior dificuldade sempre foi porque eu não me encaixava, porque eu também não era branca. Então, no meio das crianças que eu estudava, as crianças, geralmente, eram brancas, do cabelo liso, eu não me encaixava, mas também não me identificava. Eu sempre sofri bullying, desde que eu me entendo por gente, pela questão do meu cabelo. É aquela brincadeira, se faltar Bombрил em casa, não tem problema, a gente leva um pouco do cabelo da Aisha. Ah, o cabelo de macaco, você não penteia o cabelo. Isso mexeu muito com a minha autoestima, a minha infância e a minha adolescência. E quando eu fazia alguma reclamação para os meus pais, eles achavam que era bobeira, é brincadeira, você tem que levar na esportiva. (CAMINHANTE Aisha, 2021)

Aisha é uma mulher negra da pele clara, mas com fenótipos negros, o que gerava um certo conflito acerca de qual grupo racial pertencia, já que no Brasil temos uma miscigenação entre raças e “fala da experiência do mestiço, de carregar no corpo e na aparência a confluência e o confronto de duas raças que se construíram historicamente de maneira antagônica” (GOMES, 2002, p. 177). Essa miscigenação gerou, entre as raças, várias tonalidades de pele o que para a autora Alice Walker (1982) é chamado de colorismo. O termo fundante da autora faz uma análise para diferenciar as várias tonalidades de pele negra, permeando do tom mais claro ao mais escuro “retinto”. Esse termo vem sendo discutido na atualidade para dizer que negros de pele mais clara podem ter mais aceitação entre os brancos, mas que ainda sim não os isentam do racismo em seu cotidiano.

A identidade da mulher negra no Brasil passa por alguns processos de aceitação e negação desde antes do nascimento. Essa construção na infância pode criar uma expectativa ainda na gestação sobre a cor da pele e o cabelo da criança. Segundo Figueiredo (2020):

No Brasil, nascemos pardas. Na adolescência, com a transformação do corpo que categoriza essa fase, nos tornamos mulatas e, na fase adulta, nos tornamos negras; ou melhor; eu me tornei negra. Essa é uma experiência que categorizou muitas pessoas de minha geração e que se mostra relativamente diferente para as novas gerações, sobretudo para aqueles e aquelas com menos de 25 anos de idade... antes mesmo de a criança negro-mestiça nascer, há uma imensa especulação acerca da sua tonalidade de pele e textura do cabelo. Dois fenótipos importantes para a autoclassificação da cor no Brasil. (FIGUEIREDO, 2020, p. 211).

Ayana Jendayi e Aisha trazem em suas narrativas episódios de racismo na infância, nomeando-os a princípio como “brincadeiras de criança” e bullying. As ofensas narradas, como “cabelo de bombril” e “cabelo de macaco” são evidências de um racismo que se constrói desde a infância. Nesse caso, especificamente, é racismo. É preciso dizer que o bullying é uma perseguição de uma pessoa ou mais, que pode gerar uma violência física e verbal, com um determinado alvo, mas que ocorre precisamente dentro dos espaços escolares. Já o racismo é uma prática que se evidencia dentro e fora dos espaços escolares. Ele atua diretamente com as características físicas de um grupo racial: os negros. Um não anula o outro. Todos são demasiadamente cruéis com as nossas crianças. É preciso que nós, professores, tenhamos o discernimento para distinguir um do outro e não silenciar como mera “coisa de criança”. Gomes (2002) acrescenta, com outros termos racistas, que surgem no cotidiano escolar e se referem ao cabelo crespo:

“Ninho de guacho”, “cabelo de Bombril”, “nega do cabelo duro”, “cabelo de picumã”! Apêidos que expressam que o tipo de cabelo do negro é visto como símbolo de inferioridade, sempre associado à artificialidade (esponja de Bombril) ou com elementos da natureza (ninho de passarinhos, teia de aranha enegrecida pela fuligem). (GOMES, 2002, p. 204).

Além do cabelo, a cor da pele mais pigmentada/retinta dos negros, é outro motivo de comparações associadas a um tipo específico de primatas: os macacos. Conforme Aisha (2021) trouxe em sua narrativa a respeito da fala do seu pai em relação as pessoas negras “na verdade, a gente não usava a expressão negra. Meu pai usava expressão preto. Preto ou macaco”. Essa associação ainda acontece, como é caso de muitos jogadores de futebol, que são vítimas de torcedores rivais ou não, que reagem a sua performance imitando um macaco ou jogando em campo casca de banana. Assim, Dandara, que é uma mulher negra retinta, relata a contestação feita, pela mãe de um amigo na catequese, a respeito da cor de sua pele na coroação a Nossa Senhora:

Certa vez, a mãe de aluno reclamou com a professora na catequese, na minha frente, não ela fez questão de esconder isso e perguntou para professora: “você vai colocar ela de anjo? Existe anjo preto?” Eu falei é mesmo! Nunca vi um anjo preto. Fiquei pensando, é verdade não existe anjo preto. A minha professora me defendeu, eu nem sabia por que que ela estava brigando porque para mim ela (a mãe) tinha razão. (CAMINHANTE Dandara, 2021)

Fica evidente no relato de Dandara o racismo que ela sofreu, mas dessa vez em outra instituição: a igreja. A crueldade nesse relato coloca a própria participante em dúvida, uma vez que ela diz “é mesmo, eu nunca vi um anjo preto, fiquei pensando, é verdade não existe anjo preto”. Aqui eu também me questiono e questiono a vocês: em algum momento da sua vida, ao entrar em uma igreja católica, vocês já viram a imagem de um anjo preto? Eu nunca vi. Eu não tinha pensado nessa questão, até que Dandara descortinou os meus olhos. Rapidamente resolvi buscar, na ferramenta de pesquisa Google, pelo termo “anjo preto” e para esta pesquisa encontrei fantasias, dessas usadas no carnaval. Em uma segunda tentativa pesquisei “anjo preto católico” e apareceu referências de outros anjos, como o Miguel que em suas imagens é branco, mas também, e principalmente, o anjo da morte na tradição judaico-cristã. Conforme acrescenta hooks (2021), acerca do movimento feminista e religiões patriarcais:

Em seu início, o movimento feminista lançou uma crítica à religião patriarcal que teve profundo impacto, mudando a natureza da adoração religiosa em toda a nação. Ao expor a maneira como o dualismo metafísico ocidental (o pressuposto de que o mundo sempre pode ser compreendido por categorias binárias, que há um inferior e um superior, um bem e um mal) era a fundamentação ideológica de todas as formas de opressão de grupos, sexismo, racismo, etc., e que tal pensamento formou a base de sistemas de crenças judaico-cristãs. (hooks, 2021, p. 182)

Me questiono mais uma vez porque na sociedade ocidental tudo que é ruim remete preto? Caderno negro, lista negra, ovelha negra, denegrir. Será que tornar-se e ser negro é algo ruim? Ser negro não deve ser ruim, utilizo a palavra deve porque sou uma mulher branca. Certamente, o que é ruim é o racismo. Conforme acrescenta a autora brasileira Lélia Gonzalez (2019, p. 252), ao se questionar acerca dessas negatividades “por que será que tudo aquilo que o incomoda é chamado de coisa de preto? Por que será que ao ler o Aurélio, no verbete negro, a gente encontra uma polissemia marcada pelo pejorativo e negativo?” Ainda a mesma autora, acrescenta, com outros termos que marcam a domesticação usadas pelo grupo dominante:

Um dos modos mais eficazes de domesticação utilizadas pelas classes dominantes brancas tem sido o de estabelecer uma relação direta do termo negro com tudo aquilo que é mau, indesejável, feio, sujo, sinistro, maldito etc. Quem de nós já não está cansado de ouvir a expressão “os anos negros da ditadura”? Ou então, como diz o poeta famoso, numa música não menos famosa, que “a coisa aqui tá preta”? Os exemplos nesse sentido são tantos que não vale a pena reproduzi-los; nós, negras e negros, os conhecemos de sobra. (GONZALEZ, 2020, p. 242)

Assim como relatou Ayana Jendayi sobre ter perdido os cabelos devido ao câncer na infância, esse receio também acompanhou Ashanti. Não pela doença, mas em outra perspectiva, marcada por ameaças constantes feitas por um homem adulto e branco, dentro de um espaço em que ela deveria ser defendida e protegida. Por volta dos seis ou sete anos, ela foi morar com a sua madrinha, vale destacar que a sua madrinha era a patroa da sua mãe:

Na minha infância também, foi uma das questões até que me marcou muito mais do que na escola. Por volta dos seis e sete anos, eu fui morar com a minha madrinha, era uma família de pessoas brancas, todo mundo era branco, a única negra era eu. O neto dela tinha uma rejeição comigo, então, aquilo ali para mim era horrível viver aquilo, porque eu chegava no ambiente e tinha comentário dele... Ele falava escureceu tudo quando eu chegava, ele falava isso. Umas brincadeiras maliciosas. E o pai dele me pegava... sabe quando você vai pegar uma criança e ela sai correndo? Era isso. Af ele falava comigo, vem cá e eu saía correndo. Rindo ele continuava falando pega ela, pega ela que eu vou raspar a cabeça dela agora. Aquilo para mim era morte! Eu tive um medo dele cortar o meu cabelo, porque ele falava que ia raspar a minha cabeça, ele ainda usava esse termo: eu vou raspar para ela ficar igual a Pinah. Naquele período minha mãe botava fitas no meu cabelo, ela não sabia amarrar uma chuchinha, mas eram fitas em azul, vermelho era a cor que você pudesse imaginar, uns penteados bonitos que minha mãe fazia. Me lembro muito da história menina bonita do laço de fita. (CAMINHANTE Ashanti, 2021).

Em seu relato, a caminhante afirma que esse episódio foi mais marcante que na escola, talvez seja porque nessa instituição, que deveria ser abrigo, foi trauma. O adulto em questão utilizava a comparação com a imagem de uma mulher negra: Maria da Penha Ferreira Ayoub, mais conhecida por Pinah. Esse fato revela ainda a branquitude desse sujeito, ridicularizando uma mulher negra pela escolha em ser careca, para fazer medo em uma criança que gostava de seus cabelos. Ashanti sentia-se traumatizada e oprimida nesse lar, ela sabia de onde vinha, ela não sabia o nome, mas tinha certeza de que era pela cor da sua pele. Conforme foi evidenciado no decorrer na conversa:

Eu tinha também certeza naquele tempo que muitas coisas aconteciam pelo tom... pela cor da minha pele, eu não sabia que a palavra era racismo, mas que era pela minha cor, que era pelo meu cabelo, eu sabia. Eu tenho essa convicção de que antes eu sabia e agora só confirma mais ainda. (CAMINHANTE Ashanti, 2021).

Em outra passagem, Ashanti, na convivência com essa mesma família embranquecida, questiona a si mesma se negros não se casavam. Ela “frequentava bons restaurantes” com a família da madrinha, mas não via pessoas negras ocupando esses espaços. A falta de se enxergar e se reconhecer nesses lugares, pode ter gerado uma dúvida, se o matrimônio também era uma realidade para os negros:

Eu fui morar com a minha madrinha e sempre ia nas festas com eles. Frequentava bons restaurantes e não sentia nada com relação a isso, coisa de criança de não perceber as coisas. Uma vez eu fui em um casamento com eles e perguntei se negro se casava. Minha madrinha riu e levou esse questionamento para casa: Ashanti perguntou se negro não casa. Porque eu só ia em lugares que eles iam, que eram de pessoas brancas. (CAMINHANTE Ashanti, 2021).

Assim, como a dúvida que pairou na cabeça de Ashanti se “negro não casa”, Ayana Jendayi e Dandara relataram o sonho em ser Paquita. As “Paquitas” eram assistentes de palco da apresentadora Xuxa Meneghel, no programa Xou da Xuxa, que após um repentino sucesso formaram um grupo musical a partir do ano de 1989. Vale ressaltar que o grupo musical era formado exclusivamente por mulheres brancas e loiras. hooks (2021, p. 72), a respeito do

movimento feminista e a noção de beleza sexista, afirma “era do interesse da indústria de moda e cosméticos capitalista patriarcal de supremacia branca “glamourizar novamente” as noções sexistas de beleza”. Ayana Jendayi, relata a sua percepção acerca do programa:

Eu já estava na pré-adolescência, entrando na adolescência, quando eu assistia o show da Xuxa. O Luiz Caldas ia lá cantar a música “nega do cabelo duro”, mas eu já era um pouquinho mais velha. Me lembro até hoje, que eu pegava uma toalha, que era para ter o cabelão, colocava a toalha na cabeça e aqueles chapeuzinhos que tinha na fantasia da Paqueta. Eu inventei a coreografia da música Arco-Íris da Xuxa e pedi para minha mãe fazer uma saia de filó na cor laranja. Porque eu era a cor laranja do arco íris. Lembro que a gente ia para o Maracanã, minha mãe levava a gente para ver o Papai Noel e o show da Xuxa. Minha mãe não queria saber, ela pegava as quatro filhas, saía de casa cedinho para o Maracanã para ver a chegada do Papai Noel e assistir ao show da Xuxa. Era o projeto Aquarius que tinha na Quinta da Boa Vista. (CAMINHANTE Ayana Jendayi, 2021).

A música que a caminhante se refere, do cantor e compositor Luiz Caldas, chamada Fricote¹⁰, ficou conhecida por seu refrão “nega do cabelo, que não gosta de pentear, quando passa da Baixo do Tubo, o negão começa a gritar”. Acredito que muitos não saibam o verdadeiro nome da música, lançada no ano de 1985, mas lembram perfeitamente do refrão. Os programas televisionados, nas quais o cantor participava, mostravam grande parte das pessoas dançando e cantando, como quem não pensasse a respeito da letra racista. Refletindo bem o país que acredita no mito da democracia racial e na ingenuidade de uma “simples” música que se propõe divertir o público. Conforme acrescenta Gonzales (2019, p. 248):

Tem uma música antiga chamada “Nêga do cabelo duro” que mostra direitinho porque eles querem que o cabelo da gente fique bom, liso e mole né? É por isso que dizem que a gente tem beijos em vez de lábios, fornalha em vez de nariz e cabelo ruim (porque é duro). E quando querem elogiar a gente dizem que a gente tem feições finas (e fino se opõe a grosso, né?). E tem gente que acredita tanto nisso que acaba usando creme para clarear, esticando os cabelos, virando “leidi” e ficando com vergonha de ser preta.

A caminhante Dandara compartilhava do mesmo desejo em ser Paqueta. Um ponto em comum entre as duas caminhantes foi a maneira que encontraram para terem um “cabelão”, usando na cabeça uma toalha como artifício para a simulação. Dandara perpassa, também, outro grupo musical, o É o Tchan, sucesso na década de 90:

Eu fazia tudo isso também. Pegava a toalha e colocava na cabeça. Eu lembro que tinha concurso da paqueta, mas eu não nunca ganhava. Até a morena do Tchan, que era preta, eu não ganhava. Eu sempre gostei de dançar, de sambar, sempre sai em escola de samba, porque minha família é do samba. Eu não me conformava porque eu não podia ser paqueta, me questionava por que eu tinha nascido preta. Eu hoje me amo, me olho no espelho e me acho linda, mas na infância e adolescência eu me questionei. Por que meu Deus? Por que eu nasci preta? Eu já me aceitei, mas na adolescência eram esses questionamentos. (CAMINHANTE Dandara, 2021)

¹⁰ Acessado em: 10/09/22. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yxDtGAcozXI>

Acredito que toda criança já sonhou e se idealizou em personagens reais ou fictícios, nesse caso as caminhantes sonhavam em ser paquitas. Como no curta metragem *Cores e Botas*¹¹, onde mostra Joana, uma menina negra, cantando e dançando as músicas da Xuxa. O sonho de ser paquita estava perto de se tornar realidade, quando fora divulgado na sua escola uma seleção para integrar o elenco. Ela e sua amiga se inscreveram. Joana se dedicava incansavelmente, ensaiando dia após dia, para ser aprovada na etapa da seleção. Em um determinado momento percebe que todas as paquitas eram loiras, resolve então pintar seu cabelo com papel crepom amarelo para se aproximar do padrão das paquitas. No dia do teste, antes de se apresentar, ela percebe na fila que era a única criança negra. Joana foi reprovada e junto dessa rejeição, ela se recusa a continuar sonhando. Sua amiga, que era branca, passa na etapa do processo seletivo. Esse curta metragem mostra a opressão de uma identidade racial e nos leva a refletir sobre as condições, não ditas, mas impostas na seleção: a cor da pele e as características do cabelo.

Em todos os programas que a apresentadora desenvolveu na televisão brasileira, ao longo de sua carreira, não existiu uma única paquita negra, exceto por Adriana Bombom que era assistente de palco. Ayana Jenday e Dandara, relataram que usavam toalhas na cabeça como uma maneira de simular os cabelos longos das paquitas, reproduzindo inconscientemente um padrão estético de beleza das paquitas. O cabelo e a cor da pele surgem como uma marca associada as noções de beleza. Joana, Dandara e Ayana Jenday não tinham os fenótipos da branquitude, mas sonhavam, revelando a falta de representatividade das mulheres negras nesses espaços. Dandara, como criança negra, não era representada pelas paquitas e nem como a “morena” do Tchan, que naquela época era negra, Debora Brasil. Diante de um concurso, amplamente divulgado pelo Domingão do Faustão, programa exibido pela Rede Globo no ano de 1997, venceu uma mulher branca de cabelos ondulados e pretos, Scheila Carvalho. Em segundo lugar uma mulher negra, Rosiane Pinheiro.

Esse fato revela um dado importante a respeito dos programas televisionados nas décadas de 80 e 90, já que um dos poucos lazers e sinal de conquista material, era ter uma televisão em casa. Este bem de consumo ganhava destaque na decoração dos lares. A família se reunia em torno da televisão para assistir à programação: jornais, novelas, filmes, desenhos e os mais diversos programas. Naquela época, que parece ser um tempo “tão distante”, não víamos a presença de pessoas negras como destaques. Em poucas participações na televisão brasileira os negros ocupavam papéis de empregadas domésticas, seguranças, motoristas,

¹¹ Acessado em: 06/08/2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LI8EYEygU0o>.

babás, criminosos e quando não, marcados como escravizados. Além da branquitude representada nas telas, chamava atenção pelo padrão – dentro do próprio padrão – que era evidenciado, o que hooks (2021, p. 72) alerta também para imagens sexistas de beleza feminina “em filmes, na televisão e em anúncios públicos, imagens de mulheres magrelas, de cabelos pintados de loiro e com a aparência de quem mataria por uma bela refeição tornou-se a norma”. Essa crítica revela outro aspecto alarmante desse padrão de beleza sexista, pois o aumento da anorexia nas mulheres era uma consequência, diretamente relacionada as constantes vigias e comparações aos seus corpos.

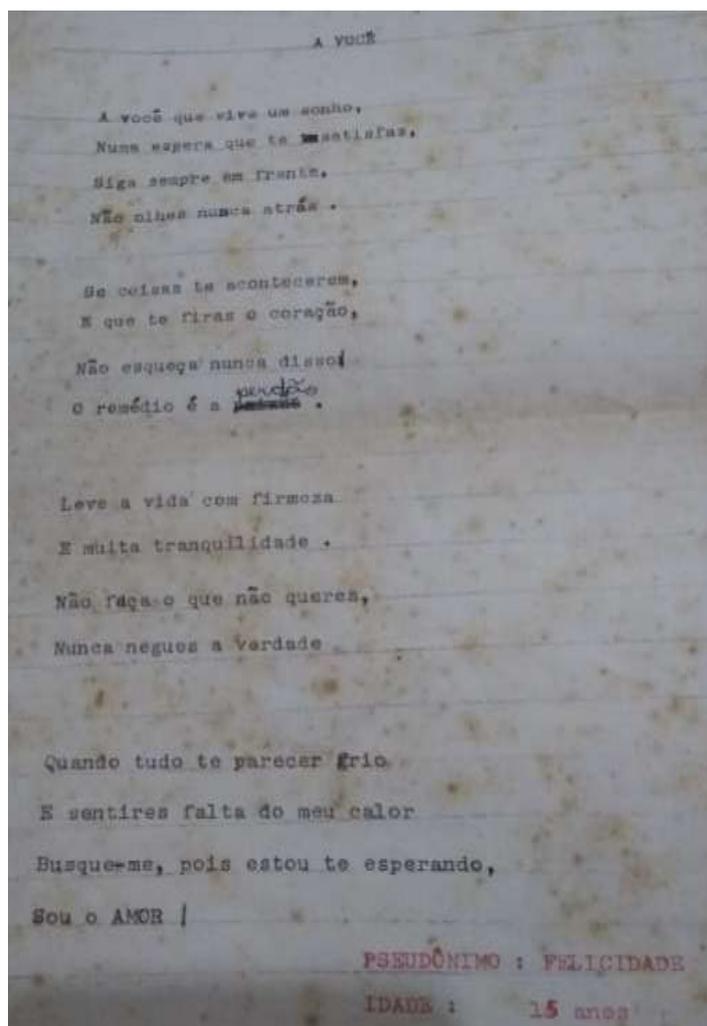
Ashanti revela não ter lembranças de episódios de racismo durante a adolescência, ela rememora que a situação em sua casa era muito difícil, pois a sua mãe estava em um relacionamento e o parceiro não a aceitava. Era um tratamento desrespeitoso, sem diálogo e afeto. Segundo a caminhanter era um “terror psicológico”:

Na minha adolescência foi ruim, mas não com relação ao racismo. De repente eu não consegui ver isso, porque a situação da minha casa era tão forte. A situação que eu vivia não era nada comparado ao racismo. Então eu não me lembro. Eu não era bem aceita por meu padrasto, mas minha mãe não conseguia perceber isso. Quando começou a dar errado com a minha mãe e foi desagradando, eu comecei a contar o que ele fazia. Era terror psicológico. Não tem nada a ver com cunho sexual. Era de maldade mesmo, era psicológico. Não podia comer, encrencava com algumas coisas, não falava comigo quando minha mãe não estava. Ele não falava, eu era criança, fui morar com ele com nove anos. Na adolescência eu não era comunicativa, como eu sou, então eu escrevia. Tenho um caderno das poesias que eu fazia daquela época, que guardo até hoje. Tem coisas que eu leio hoje e acho uma besteira, mas na época não era. Era uma coisa que eu escrevia e colocava para fora, era necessário. (CAMINHANTE Ashanti, 2021)

Ashanti já havia convivido com passagens de racismo durante a infância, tanto na escola, quanto na convivência com a família da sua madrinha. Durante a adolescência, talvez o racismo não tenha existido ou perdido notoriedade, já que em sua casa faltava acolhimento por parte desse adulto que a conheceu ainda criança. hooks (2021, p. 175) expressa a noção de poder e agressão, dados aos homens em uma sociedade de cultura patriarcal “em vários casos de famílias heterossexuais, os homens não retribuíram o cuidado; em vez disso, eram tiranos e usavam o poder injustamente para coagir e controlar”. Assim, a caminhanter teve a sua voz silenciada dentro de casa e, novamente, ela teve que buscar um caminho para “dar conta” dessas violências, já que não relatava para a sua mãe esses episódios. Ela diz “quando começou a dar errado com a minha mãe e foi desagradando, eu comecei a contar o que ele fazia”. Foram anos dando “certo” para a mãe e anos que desagradava Ashanti. Foi através da escrita, que ela desaguava sobre esses episódios.

Ashanti compartilhou algumas dessas escritas com imagens do seu caderno de poesia, muitas delas feito a mão e com as folhas amareladas com o efeito do tempo. Uma delas me chamou atenção por ser em máquina de escrever. Com orgulho ela me disse que esta poesia, escrita aos 15 anos e com pseudônimo de “felicidade”, foi premiada na escola no concurso de poesia.

Figura 3 – Poema escrito pela caminhante: A você. 2021



Fonte: Caminhante Ashanti, 2021.

Analisando a situação que a caminhante vivia em casa a escrita como forma de desabafar, fica nítido que existia um sonho que não fora realizado, mas que não deveria desistir diante de dificuldades. Ela fala sobre isso na poesia intitulada “A Você”, não desistir dos sonhos, mesmo diante de situações “que firas o coração”, continuar seguindo com tranquilidade, perdendo e sabendo da sua verdade. Completa dizendo “não olhe para atrás”, isso pode revelar não olhar para todas as vivências anteriores do racismo na infância ou não olhar para as falhas desse adulto. O “remédio” é o perdão! Perdão para quem? Eu me indago. Mas me aproximo da ideia que esse poema revelava a sua situação em casa. A última estrofe

desperta atenção, a princípio parece que está deslocada das demais, mas pode revelar um pedido, um desejo, um anseio: amor. O pseudônimo escolhido, “felicidade”, revela o que para ela seria a felicidade: poder ser amada e amar neste lar. Esse pequeno poema poderia ter outros desdobramentos que conversam com as narrativas da caminhante. Ele é forte, revela-DOR e acima de tudo um grito por amor.

É preciso deixar nítido que não existe, da minha parte, qualquer julgamento na relação mãe e filha. Segundo hooks (2021, p. 178) “o centro do nosso ponto de vista alternativo ainda é uma verdade fundamental e necessária: não há amor onde existe dominação”. Acredito, então, que a caminhante sentia falta de uma relação que não fosse marcada pela dominação; na infância com episódios de racismo na escola, na dominação de uma família branca racista, e na adolescência, com a dominação masculina e patriarcal do companheiro da sua mãe.

Ashanti talvez não tenha consciência que a escrita é um lugar de libertação, que poder desaguar nesse mar de páginas foi o caminho escolhido para Maria Carolina de Jesus, no Quarto do Despejo (2014), e também para Conceição Evaristo (2020), na obra “Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo), no conceito e termo fundante de Escrevivência:

Escrevivência, em sua concepção original, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado em que o corpo-voz das mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e nossos ancestrais. Potência de voz, de criação, de engenhosidade que a casa-grande soube escravizar para o deleite de seus filhos. E se a voz de nossas ancestrais tinha rumos e funções demarcadas pela casa-grande, a nossa escrita não. Por isso, afirmo: “a nossa escrevivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos. (EVARISTO, 2020, p. 30).

Assim, como fez Ashanti ao escrever um poema ainda na adolescência, também fez Conceição Evaristo, que revela este fato no I Colóquio de escritoras mineiras em 2009, compilado em forma de depoimento “Conceição por Conceição” ao Literafro¹²:

Ao terminar o primário, em 1958, ganhei o meu primeiro prêmio de literatura, vencendo um concurso de redação que tinha o seguinte título: “Por que me orgulho de ser brasileira”. Quanto à beleza da redação, reinou o consenso dos professores, quanto ao prêmio, houve discordâncias. Minha passagem pela escola não tinha sido de uma aluna bem-comportada. Esperavam certa passividade de uma menina negra e pobre, assim como da sua família. E não éramos. Tínhamos uma consciência, mesmo que difusa, de nossa condição de pessoas negras, pobres e faveladas. (EVARISTO, p. 14, 2009)

¹² Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo>

Dessa forma, mesmo sem ter consciência do conceito fundado por Conceição Evaristo, Ashanti escrevia a sua realidade na vivência desse lar opressor, portanto “escrever é uma maneira de sangrar” Evaristo (2016, p. 68).

Na infância e adolescência, essas mulheres relataram os silenciamentos e apagamentos a respeito das suas estéticas. Gomes (2002) em sua pesquisa de doutorado, ao falar sobre as suas entrevistadas, ressalta que a adolescência é um período difícil na construção da identidade negra:

A adolescência é um dos momentos mais fortes na construção da subjetividade negra. Alguns/mas depoentes ao falarem sobre a sua relação com o cabelo, lembraram as experiências vividas nesse ciclo de vida e falaram da sensação de “desencontro”, de mal-estar e de desconforto com relação ao seu tipo físico, seu cabelo, sua pele e sua cor, vivida na adolescência. Dependendo do sujeito e da sua forma de lidar com essa experiência, temos, hoje, um adulto que acumula certos traumas raciais ou que lida com desenvoltura diante dos seus dilemas étnicos e raciais. (GOMES, 2002, p. 206)

Essas experiências, permeadas por apagamentos e silenciamentos, revelam traumas e reflexos na fase adulta e aqui, propriamente falando, dos relacionamentos. Da solidão da mulher negra e o sentimento de preterimento, que talvez ainda acompanhe duas das quatro caminhanças. Aisha relatou em um dos encontros de pesquisa, sua experiência:

No período da adolescência, não é um período fácil para todo mundo, mas sendo eu diferente das meninas da sala foi um período muito difícil, porque eu não me encaixava, eu não me achava bonita. Eu lembro que eu molhava o meu cabelo, ficava molhado o dia todo, em todos os momentos que eu ia ao banheiro, colocava o cabelo debaixo da água para o cabelo ficar chapado, para não ficar armado. As pessoas falavam “se faltar bombom na minha casa é só pegar um pedaço do cabelo da Aisha ou se tiver com fome tira um pedaço do beijo da Aisha e frita, faz um bife” essas brincadeiras bem maldosas. Lembro da música negra do cabelo duro, na verdade eu sei a música porque essas brincadeiras eram recorrentes e me faziam muito mal. Teve uma vez que as meninas estavam no período de usar aquele batom mais vermelho e eu quis utilizar. Eu fui hostilizada, porque eu via as meninas falando. Batom vermelho eu não uso e nem cor forte. Eu uso uma cor, por exemplo, batom nude ou manteiga de cacau. Uma coisa que me marcou muito é que eu nunca fui considerada uma menina bonita. Na adolescência, eu sempre tive muita dificuldade em aceitar as minhas características, então hoje olhando, eu percebo que eu tentei mudar as minhas características durante a adolescência. Sempre que eu podia, pedia para a minha mãe fazer uma escova no meu cabelo, o volume me incomodava muito, eu comecei a alisar o cabelo com doze anos e fui até os vinte e poucos, porque era algo que me incomodava muito. Sempre que eu podia eu fazia alguma maquiagem para o nariz aparentar ser mais fino. A adolescência não foi um período fácil eu não me achava bonita eu não me encaixava fisicamente com as minhas características. (CAMINHANÇA Aisha, 2021)

Aisha traz, nesse trecho de sua narrativa, alguns elementos que evidenciam os racismos que marcaram a sua adolescência e todos eles estão ligados à sua estética: cabelo, nariz e boca. Eles dizem respeito aos sinais diacríticos de sua negritude. Ela molhava o cabelo para ficar mais baixo e posteriormente começou a alisar, Gomes (2002) contribui com uma apreciação que perpassa o racismo, o mito da democracia racial no corpo e cabelo:

Se refletimos, valendo-nos do ponto de vista do mito da democracia racial, poderemos pensar que, dada a nossa intensa miscigenação, a coexistência de diferentes padrões estéticos é algo possível e até mesmo aceitável. Contudo, a realidade encoberta por este tipo de interpretação é de que, no Brasil, convivemos com um racismo ambíguo, que alimenta e reproduz de maneiras diversas a imposição do padrão estético do branco e mestiço em detrimento do negro. (GOMES, 2002, p. 125)

Essa ambiguidade do racismo, mediante a miscigenação entre raças, talvez revele que mesmo as mulheres negras de peles mais clara, mas com os fenótipos da negritude, não impeçam que o racismo perpassasse suas vidas. Como aconteceu com Aisha, a participante continua a sua narrativa, dando ênfase na preterição que sofreu durante a adolescência, comparado com as outras meninas da sua mesma faixa etária, que tinham a aparência diferente dela, nesse caso se aproximando do grupo dominante com o “cabelo lisinho, branca, loira ou morena, com traços finos”:

Eu nunca tive alguém que gostasse de mim durante a minha adolescência. Eu sempre passei pela fase do eu gosto do fulano, mas o fulano não me acha bonita, o fulano acha outra bonita e a outra geralmente tinha cabelo lisinho, branca, a loira ou morena, mas com o cabelo liso e traços finos. Então, eu passei a minha adolescência inteira me achando feia, me achando não desejável. Eu fiz terapia por causa disso... (CAMINHANTE Aisha, 2021)

Nesse momento, Aisha que já estava visivelmente abalada ao narrar a sua trajetória na adolescência, começou a chorar. O grupo, essa rede de apoio que foi estabelecida ao longo dos encontros, parou. Ao fundo ouvia-se o ruído de choros distintos. Silêncio. Pergunto se ela estava bem, se não seria melhor interrompermos a gravação e continuarmos em um outro momento. As câmeras das demais caminhanças, que estavam desativadas para não interferir na conexão da internet, foram aos poucos abertas. Esse pequeno gesto observado dizia sobre o acolhimento, sobre entender que aquela dor também era sentida do outro lado, atrás das câmeras. Era o sinal de apoio que elas estavam emitindo, algo que parecia ser a real sororidade defendida por hooks:

Entendíamos que solidariedade política entre as mulheres expressa na sororidade vai além de reconhecimento positivo das experiências de mulheres, e também da compaixão compartilhada em casos de sofrimento comum. A sororidade feminista está fundamentada no comprometimento compartilhado de lutar contra a injustiça patriarcal, não importa a forma de injustiça. (hooks, 2021, p. 43)

Aqui trago um contraponto a respeito da sororidade, porque este termo diz sobre a união das mulheres, sobre a empatia, acolhimento e pertencimento com um objetivo em comum: o feminismo. Ele diz principalmente sobre um feminismo que, excludente, não considera as encruzilhadas de raça com gênero. Nesse caso, especificamente, quando falamos de mulheres negras ao compartilhar as dores do racismo, estamos elucidando um outro conceito: a dororidade. A autora Vilma Piedade (2017) funda o termo ao perceber que a sororidade não consegue abordar outras dimensões vivenciadas pelas mulheres negras, principalmente a dor.

Sobre isso a autora diz “um conceito nunca está pronto, definitivo e imutável. O movimento é a sua marca. Movimento histórico e ideológico” (2017, p.16). A autora acrescenta acerca do termo fundante:

Dororidade carrega no seu significado a dor provocada em todas as Mulheres pelo Machismo. Contudo, quando se trata de Nós, Mulheres Pretas, tem um agravo nessa dor. A Pele Preta nos marca na escala da sociedade. E a Carne Preta ainda continua sendo a mais barata do mercado. É só verificar os dados... A Sororidade parece não dar conta da nossa pretitude. Foi a partir dessa percepção que pensei em outra direção, num novo conceito que, apesar de muito novo, já carrega um fardo antigo, velho conhecido das mulheres: a Dor – especificamente, a Dor que só pode ser sentida a depender da cor da pele. Quanto mais preta, mais racismo, mais dor. (PIEIDADE, 2017, p. 17)

Vivencio, entre telas abertas, o verdadeiro sentido da palavra dororidade, se antes me aproximara do conceito, devido as leituras e entrevistas que assisti da autora durante o período de isolamento social, agora ele me parecia materializado. Dessa forma, aprendia com as caminhantes que, por mais que eu tivesse sororidade com as suas histórias de vidas, jamais, em hipótese alguma, saberia na pele a dororidade, mas elas sabiam e mostravam para Aisha.

Percebo que havia uma vontade de continuar, uma força silenciosa que não desejava mais se calar. Esperávamos em silêncio. Naquele momento percebia também que é difícil se afastar das histórias de vida das caminhantes, com o olhar e ouvidos de uma pesquisadora que não “pode” se afetar por suas narrativas e ser imparcial na coleta de dados, mesmo diante da dor do outra. Após uma pausa, que foi marcada por apoio das outras três caminhantes, ela retoma:

Eu fiz terapia por causa disso. Foi um processo muito doloroso porque você não se vê como uma pessoa bonita, não se olhar no espelho e falar assim... Foi muito doloroso! (AINDA CHORANDO). Então assim, eu via todo mundo com paquera, namoradinhos e eu não tinha ninguém, porque eu queria muito um namorado e não era correspondida. Eu acho que o pior, eu carreguei isso durante muito tempo pela minha juventude, eu carreguei isso comigo por um tempo, na verdade depois na fase adulta”. (CAMINHANTE Aisha, 2021).

Após a fala de Aisha, as caminhantes ficam em silêncio. Não um silêncio marcado pelo sentimento de completude, ao contrário e acredito eu, que fora marcado pelo incômodo e talvez pelo desejo de ter falado mais, de ter gritado, ter se expressado ao longo desses anos de silenciamento. Dandara, como escuta ativa e sensível, ao ouvir de outra mulher negra as dores que a caminhante tinta vivido e sentido na pele os algozes da preterição nessa fase de desenvolvimento humano, começa a falar a respeito de sua própria experiência:

Eu tenho quarenta anos e só tive um namorado. Eu lembro que, de todas as minhas amigas, eu fui a última de todas a perder a virgindade. Eu perdi a minha virgindade com dezenove anos. Meu círculo de amigos, sempre foram de pessoas brancas. Eu sempre frequentei lugares com muitas pessoas brancas e os meninos simplesmente não queriam ficar comigo. Hoje eu sei o motivo, e simplesmente isso nunca aconteceu.

A minha amiga de quinze anos transava e eu não. Todo mundo beijava na boca menos eu e olha que eu era enfeitadíssima. Eu lembro que eu falava que não queria mais ser virgem, porque ninguém queria mais ficar comigo. Eu ficava com um menino, entrei no banheiro e foram uns quarenta minutos. Perdi a virgindade dessa forma. Não teve um romantismo, não teve carinho, não teve afeto, não teve. Acho que não teve nem beijo. Eu percebo que isso, que eu não tenho hoje um namorado, é porque eu adquiri da infância, que vem de quando a gente é pequena, eu me transformei mesmo na negra barraqueira da escola, todo mundo tinha medo de brigar comigo. (CAMINHANTE Dandara, 2021)

A narrativa de Dandara expressa, talvez, a realidade de muitas adolescentes e adultas negras ao afirmar “eu tenho quarenta anos e só tive um namorado”. O marcador principal dessa passagem é a solidão e a preterição da mulher negra nos relacionamentos, muitas vezes se sujeitando a este vínculo sem afeto, sem denço, sem carinho. Para ela ser aceita pelo outro, foi preciso vilipendiar o seu corpo, numa tentativa de afirmar a sua existência. Conforme analisa Carneiro (2019), ao falar sobre outros aspectos de violência com as mulheres negras:

As mulheres negras realçaram outra dimensão do problema... Há uma forma específica de violência que constrange o direito à imagem ou a uma representação positiva, limita as possibilidades de encontro no mercado afetivo, inibe ou compromete o pleno exercício da sexualidade pelo peso dos estigmas seculares, 2cerceia o acesso ao trabalho, arrefece as aspirações e rebaixa a autoestima. Esses são os efeitos da hegemonia da “branquitude” no imaginário social e nas relações sociais concretas. Trata-se de uma violência invisível que contraia saldos negativos para a subjetividade das mulheres negras, resvalando na afetividade e na sexualidade destas. Tal dimensão da violência racial e as particularidades que ela assume em relação às mulheres dos grupos raciais não hegemônicos vem despertando análises cuidadosas e recriação de práticas que se mostram capazes de construir outros referenciais. (CARNEIRO, 2019, p. 278)

A falta de um companheiro naquela época, segundo Dandara, está na justificava de ter se tornado “a negra barraqueira da escola”. Ela continua a sua narrativa, afirmando, agora o que ela denomina de “turrona”:

Eu sempre fui uma menina muito turrona, para eu abaixar a cabeça para alguém é difícil, às vezes eu não estou com a razão, mas eu tento trabalhar isso porque eu sei que vem com coisas que ficaram enraizadas em mim até hoje, vem da infância. Então para chamar atenção eu comecei a brigar muito na escola, eu brigava muito, até hoje eu falo muito alto, quando eu começo a falar parece que eu estou brigando. Isso vem desde sempre, eu tinha que brigar com todo mundo na escola para sentar na frente, empurrando e batendo até ficar na primeira carteira perto da professora. Então eu carreguei, eu carrego isso comigo até hoje, até hoje. A minha personalidade se consolidou em cima disso. (CAMINHANTE Dandara, 2021)

Dandara quando diz “é porque eu adquiri na infância” e “carrego isso comigo até hoje” evidencia que ela tem consciência das marcas traumáticas que o racismo ocasionou na infância e adolescência. Ela busca uma justificativa para ser “reativa” a essas injustiças afirmando ser “a negra barraqueira da escola” e a “turrona”. A respeito disso, Tate (2020) acrescenta ao falar sobre a mulher negra raivosa:

Minha raiva é aquela que queima quente, dura e profunda, e que eu abertamente admito que tenho carregado comigo há anos. Ela é reavivada quando novas injustiças

emergem para me lembrar de que não há tal coisa como tolerância e de que, se isso existisse, seria baseada em eu ser tolerada pela branquitude... Escrevo “induzida pela supremacia branca” para mostrar que não sou inerentemente raivosa. Ao contrário, como também acontece com outras mulheres negras, a raiva emerge da injustiça racista. (TATE, 2020, p. 207)

Conforme Aisha relatou anteriormente, com relação aos xingamentos constantes sobre a sua estética, também foi marcado por Dandara. Além do fato das duas participantes terem sido preteridas na adolescência, as humilhações eram frequentes. Dandara relata esse ataque e uma possível consequência:

A minha adolescência, eu sempre fui a neguinha do bairro, eu sempre fui a neguinha metida, a nega do cabelo duro, nariguda, beijuda, nega feia, nega fedida. Todos esses! Eu não uso batom, porque tenho vergonha do tamanho da minha boca. Eu me olho no espelho e acho a minha boca tão bonita, mas eu não consigo usar, porque dependendo do batom, querendo ou não, ele aumenta o lábio. Dependendo da cor que você usa, ele aumenta o seu lábio, eu não consigo usar, no máximo uso um gloss. Por causa dos apelidos da nega beijuda, um bloqueio, por causa desses apelidos”. (CAMINHANTE Dandara, 2021)

Aisha e Dandara conviveram com ataques sobre a sua estética, principalmente com relação ao cabelo e aos lábios grossos, comumente chamados de “nega do cabelo duro”, “nariguda”, “beijuda”, “cabelo de Bombom” e “nariz de batata”. As duas relataram que, mesmo adultas, não conseguem usar batons de cores mais “fortes”, talvez por acreditarem que seus lábios ficarão mais destacados e serão ridicularizadas, como na infância e adolescência. Estamos diante de um fato, e aqui não irei utilizar das palavras “possivelmente” e “talvez”, o racismo vivido na infância e adolescência gerou traumas e efeitos colaterais na fase adulta. Esse trauma está diretamente ligado a forma como elas se expressam, na liberdade de experimentarem em seus corpos e na vivência com relação a sua estética.

A lógica que analiso, se é que existe lógica quando o assunto é racismo, evidencia algo que foi despertado com as humilhações constantes. Acredito, que na infância elas nunca se atentaram ao fato de terem lábios grossos de maneira pejorativa. Até o momento que tiveram contato com o racismo. Esse é o divisor de águas, é momento que elas percebem a diferença entre seus corpos e dos seus pares, o grupo hegemônico branco. A partir daquele momento elas começam a reparar nos seus lábios, cabelos e na cor da sua pele. A estratégia utilizada, como uma tentativa de sobrevivência, é apagar os sinais diacríticos da sua negritude para serem aceitas pela sociedade racista.

Falar sobre estética negra envolve o direito de as mulheres negras expressarem a sua imagem, principalmente com os cabelos que é um dos sinais diacríticos da negritude. Se o cabelo é considerado a “moldura do rosto”, acredito que para as mulheres negras seja a

“moldura de uma resistência”. O fio da meada está no fato de muitas delas terem recorrido aos alisamentos capilares. Como veremos no relato de Ayana Jenday:

Eu lembro que eu, minha mãe e minhas irmãs íamos de madrugada para Realengo, eu morava na Tijuca e antigamente não tinha essas progressivas, era um óleo alisante que a gente usava. Então a gente tinha que ir pra Realengo, e a minha mãe nos levava para fazer o cabelo. Passava esse óleo no cabelo e ele queimava a cabeça. Queimava muito a cabeça! A gente voltava feliz da vida com o cabelo balançando, porque o cabelo ficava realmente lisinho. Depois desse processo, veio uma pasta chamada Luzan, que a gente já usava em casa. A gente não precisava mais sair de madrugada para ir em Realengo alisar o cabelo, a gente alisava o cabelo em casa. Isso tudo na época da minha adolescência. Tinha também uma touca de gesso. Eu não sei o que era aquilo, eu sei que se denominava, touca de gesso. Eu não sei que processo é esse, era um pó branco, passava no cabelo e fazia uma touca. Eu lembro que ficava tudo branco. Isso foi no início da década de noventa. Depois desse processo, veio a Beleza Natural, que eu conheci antes de ter esse nome. A dona deste salão era amiga da madrinha da minha irmã, quando ela inventou esse processo ela tinha um salãozinho pequenininho na Dias da Cruz, no Méier. Veio a história do permanente afro, que eram os cachos feitos com bigudinhos e depois o relaxamento. O permanente afro nunca pegou no meu cabelo, porque meu cabelo é muito fino, apesar de ser um cabelo crespo, os fios dele são finos. (CAMINHANTE Ayana Jendayi, 2021)

O relato da caminhante, se é que não deveria chamá-lo de resgate histórico, revela uma prática recorrente para algumas mulheres negras no diz respeito aos cuidados com os cabelos crespos e estética negra. A pasta alisante Luzan, que a participante cita em seu relato, talvez seria uma versão mais atualizada do Cabelisador, que era a junção de “duas pastas mágicas” e prometia cabelos “infalivelmente” lisos, comercializado durante as décadas de 1920 a 1930.

Braga (2020) complementa acerca do anúncio, rótulo e publicidade do produto:

O que a publicidade vendia era um ideal de beleza eugênico, historicamente construído e perpassado por relações de poder. Para ser considerada bonita, elegante e moderna, era preciso ceder a esse padrão [...] Nesse contexto, o *Cabelisador* aparecia como uma alternativa estética que vinha a responder a uma exigência social e história. Não por caso as pastas do produto são chamadas de *pastas mágicas*: a elas estava reservado o poder de subverter a estética natural do negro em nome de um padrão de beleza dominante. (BRAGA 2020, p. 104-105)

Assim como Ayana Jenday, Dandara e Aisha alisaram os cabelos durante a infância ou adolescência, permanecendo com o procedimento até a fase adulta, quando resolveram fazer a transição capilar. A transição capilar é o processo que abandona o alisamento químico, deixando os cabelos naturais crescerem. O ápice desse processo é conhecido como “*big chop*” ou o grande corte, nele toda a parte alisada é cortada, deixando os cabelos naturais em evidência. A transição capilar tem sido aderida por muitas mulheres negras, um sinal de enaltecimento, reconhecimento da sua estética e pertencimento ao seu grupo racial. Conforme acrescenta Gomes (2002) a respeito da beleza negra e construção de identidade:

O destaque dado à beleza negra para pensar a construção da identidade é um tema um tanto complexo. Para entender esse processo, somos convidados a abrir mão de radicalismos político-ideológicos que tendem a ver ênfase na beleza como um desvio na luta antirracista, como uma despolitização. Para avançarmos nessa discussão, é

importante ponderar que, para o negro, o estético é indissociável do político. A eficácia política desse debate está não naquilo que ele aparenta ser, mas ao que ele nos remete. A beleza negra nos leva ao enraizamento dos negros no seu grupo social e racial. Ele coloca o negro e a negra no mesmo território do branco e da branca, a saber, o da existência humana. A produção de um sentimento diante de objetos que tocam a nossa sensibilidade faz parte da história de todos os grupos étnico/raciais e, por isso, a busca da beleza e o sentimento do belo podem ser consideradas como dadas universais do humano. (GOMES, 2002, p. 145)

A palavra estética talvez remeta ao ouvinte, uma ligação direta com procedimentos e intervenções cirúrgicas julgadas meramente por “ vaidade desnecessária”. Desnecessária para quem sempre teve facilidade em achar produtos para os cabelos lisos nas prateleiras de supermercado, para quem sempre estava representado nas mais diversas intuições, para quem sempre encontrou cosméticos com facilidade e que representaram a cor da sua pele, nessa perspectiva Gomes (2002) contribui:

O mundo da estética e da cosmetologia sempre investiu em produtos para mulheres brancas, os quais eram generalizados para as de outros segmentos étnico/raciais. Desde os cremes faciais, batons, bases, sombras, shampoos, cremes redutores dos cachos dos cabelos até as cores das meias finas de nylon, a indústria de cosméticos durante anos privilegiou o padrão branco e investiu nesse tipo de consumidor, generalizando o fato de que, se era bom para os brancos, também o seria para outros grupos raciais.... No Brasil, vivíamos a contradição da oferta de produtos pensados para a pele branca dentro de uma sociedade largamente miscigenada. O desenvolvimento do mercado de produtos étnicos pode ser visto, nesse contexto, como ganho e como direito conquistado. (GOMES, 2021, p. 221-222)

Além do fato, de afirmarem sua escolha e decisão em experimentarem o cabelo natural, elas ainda esbarram no julgamento e preconceito do outro. Esse outro, o branco, muitas vezes acreditando se tratar apenas de uma opinião, quando na verdade evidencia o racismo, argumenta com frases como: “seu cabelo natural é lindo, mas eu prefiro ele antes (alisado)”, “você deve perder muito tempo lidando com este cabelo”, “em nossa empresa prezamos pela padronização, poderia prender, trançar ou alisar o seu cabelo?”, “seu cabelo é macio”, “como você faz para lavar o seu cabelo?”. Ao analisarmos a raiz da questão veremos que esses julgamentos sempre parte de uma pessoa branca, aquele que vê com estranheza o pertencimento do outro, e ao mesmo tempo se questiona internamente: por que será que meu padrão não é mais desejado por elas? Quando as mulheres negras, começaram com o movimento de transição capilar, muitas delas revelaram a sua beleza e fizeram cair em terra as “máscaras brancas”, conforme a caminhante Aisha relatou sobre o seu processo de transição capilar:

Eu só fui entender que na minha infância, de alguma forma, tinha sofrido um tipo de racismo por conta de situações que aconteceram depois da minha transição capilar. O corte foi a minha libertação, não é só cortar o cabelo. Eu cortei outras coisas juntos da minha vida. Quando eu cortei o cabelo, eu chorei muito, porque eu me sentia insegura. Eu fiquei com medo de não conseguir dar conta das coisas que eu estava pensando, das mudanças que eu gostaria de fazer e o cabelo eu via como uma prisão de outras questões. Eu comecei a conhecer a Aisha, que eu não conhecia até então, o cabelo me

fez pensar em outras questões pessoais, questões interiores. Então, o corte foi algo decisivo e me ajudou a trabalhar alguns paradigmas que eu sempre carreguei, dúvidas e questões. O que eu falo da transição, parece uma bobeira, mas como eu mudei. Como eu era antes, quando lembro que carreguei todas essas questões da minha adolescência, da minha juventude e em boa parte da minha vida adulta. Todas essas marcas! Eu trouxe essas feridas! Então hoje eu olho para trás e vejo que foi uma fase muito difícil, às vezes não queria me arrumar, eu não queria pentear o cabelo ou quando eu fazia, parecia que só piorava... e alisava. Eu alisei o cabelo na adolescência, então parecia que eu alisava o cabelo, mas as pessoas não percebiam que eu tinha mudado, que o cabelo tinha sempre que ficar alinhado, que a boca tinha sempre que ficar escondida, porque é uma boca muito grande. (CAMINHANTE Aisha, 2021)

Aisha no recorte acima, mostra a dualidade presente no processo de transição capilar, pois, mesmo tendo certeza da escolha em cortar o cabelo, relata a dor e a insegurança que sentiu. Acredito que essa insegurança esteja ligada ao corte de um padrão que foi imposto pela cultura ocidental a ela, afinal durante muitos anos ela alisara seu cabelo.

Ela ressalta que houve uma quebra de paradigmas e acredito que este rompimento talvez esteja ligado ao fato de que ela acreditava que só seria bonita e aceita com os cabelos lisos, mas, que, ainda assim, percebia que nada mudava na visão do outro.

Para ela o corte foi a libertação e, ao mesmo passo, possibilitou o descortinar da sua visão ao que diz respeito às situações que antes não compreendia e talvez nem enxergasse como racismo. Gomes (2002) fala sobre o desejo de crianças e adolescentes em alterarem o cabelo:

Nesse processo de enraizamento, os ciclos da infância e da adolescência são momentos significativos. E é durante esse período que a relação negro/cabelo se intensifica. O desejo manifesto pela criança negra de alterar o “estilo” do cabelo é algo complexo. Ele diz respeito à construção dessa criança conquanto sujeito em relação a própria imagem e também é resultado de relações sociais assimétricas, baseadas na imposição de modelos de homem, de mulher, de adulto, de raça, de etnia. Mudar a forma e estrutura do fio do cabelo através do alisamento pode aparecer um detalhe sem muita importância, uma vez que essa prática já está incorporada na cultura ocidental, principalmente por mulheres negras e mestiças de cabelo crespo. Mas esse procedimento recorrente ainda é colocado sob suspeita. Por isso é importante pensar o que mais que nos dizer a experiência de alteração da estrutura do fio do cabelo crespo, mediante a intervenção química, usada pelos negros contemporâneos. (GOMES, 2002, p. 193)

Conforme aborda Gomes (2002) o alisamento capilar pelas mulheres negras está enraizado na cultura ocidental. A pressão estabelecida para a mudança na estrutura do fio perpassa por muitos fatores, não só estéticos e também sociais.

Outro fator não menos importante é que o mercado de trabalho é um nicho, que constantemente segue denunciado, onde mulheres negras relatam que só seriam aceitas na vaga de emprego se tivessem o cabelo mais “arrumado”, “ajeitado” ou na imposição de um padrão alisado. A grande questão é: ponto de referência para arrumado e ajeitado, parte sempre do

padrão imposto de beleza da hegemonia branca, como relatado a partir de agora acerca de um fato que aconteceu comigo e que acredito conversar com essa questão supramencionada.

Eu e Dandara tínhamos combinado de ir passear pelo Rio de Janeiro. Acordamos, tomamos café e rapidamente me aprontei. Quando saio do quarto, vejo que ela não está pronta, ainda pensando na roupa e cabelo. Argumento com ela que era só trocar de roupa e sair, que não precisávamos de produção, que eu queria sair de casa o mais rápido possível, quando ela me interpela e calmamente me responde: “amiga, o seu mal arrumado ainda é arrumado. Você pode sair sem pentear o cabelo, com a roupa rasgada e ainda sim estará arrumada”.

Essa frase ecoa em mim até hoje, mesmo estudando e escrevendo sobre estética negra. Afinal, até aquele momento, ainda não havia não pensado nas subjetividades diversas entre nós, nas diferenças entre os nossos cabelos e o tempo que cada uma demanda para se aprontar.

Confesso que gostei de receber essa resposta, porque ela confrontou o lugar que ocupo como mulher branca e me fez pensar nos privilégios simbólicos que possuo, mas no dia a dia acabam passando despercebidos e agradei a “surra” na minha brancura.

Dessa forma, quando Dandara me diz que o meu desarrumado é diferente do desarrumado dela, percebo um outro desdobramento: uma mulher negra com cabelo crespo pode ser lida como descuidada, mas uma mulher branca descabelada é lida como descolada, rompedora de padrões da moda, diferenciada, estilosa ou até mesmo despreocupada, já que para nós, brancas, haverá sempre o lugar do diferente de maneira positiva. Para as mulheres negras será destinado o lugar do diferente negativo, como acrescenta a pesquisadora Luane Bento em sua tese de doutoramento, intitulado de “‘Trancista não é cabelereira’: identidade de trabalho, raça e gênero em salões de beleza afro no Rio de Janeiro”, ao afirmar:

As tranças e outros penteados nomeados de afro, na sociedade brasileira contemporânea, são vistos como penteados que remetem à ideia de desleixo, falta de cuidado e há a percepção de que são feias e sujas. Tranças também podem ser vistas como penteados não apropriados para frequentar espaços como as instituições escolares e o mercado de trabalho. (BENTO, 2022, p. 51)

Dandara me relata muitas questões acerca do cabelo e principalmente a virada estética que aconteceu após a transição capilar. Se antes a vida de uma negra alisada era marcada por privações, hoje ela experimenta a paixão pelo seu cabelo crespo, como descrito na seguinte narrativa:

Essa questão do cabelo eu me acho maravilhosa, porque eu sou apaixonada no meu black, às vezes eu fico pensando como eu vivi tantos anos com o cabelo alisado. Eu nem lembro quando eu comecei a alisar o cabelo, era muito nova, criança mesmo. Foi a melhor decisão que eu tomei na minha vida. Eu sou apaixonada no meu cabelo! Foi uma das coisas que me ajudou muito nos meus pequenos passinhos, que eu estou ainda dando para melhorar. Quando eu alisava, meu cabelo tinha que estar liso e impecável. Eu viajo com um grupo, deve ter uns doze anos que eu tenho essa turma, todos os

anos passávamos o réveillon na praia. Alugamos uma casa em Búzios, com piscina e nós ficamos quinze dias na praia. Uns quinze dias sem entrar na água, não entrei na piscina, eu entrava, tirava uma foto ou entrava ficava da metade para cima, mas o meu cabelo... estava liso e impecável! (CAMINHANTE Dandara 2021)

A caminhante não tem lembranças da infância com o cabelo crespo e por este motivo no produto educacional se ilustra com o cabelo alisado. Gomes (2002) nos fala sobre a construção da identidade negra na infância e sobre o conflito em mudar a estrutura capilar e, talvez por sua mãe ter feito alisamento, Dandara tenha se identificado, passando assim a alisar também os seus cabelos.

Podemos observar aqui, sem levantar qualquer julgamento sobre os procedimentos, exceto o que se encaixa em uma perspectiva, uma análise sócio-histórica, o quanto a imposição de um padrão de beleza pode perpassar e encontrar as gerações – nesse caso, mãe e filha

Outro fato importante de ser analisado aqui é o julgamento que muitas mulheres negras passam ao escolherem usar o cabelo alisado e utilizarem usar *laces*, (uma versão contemporânea da peruca), tão bem exemplificado pelo episódio ocorrido em edições diferentes (2021/2022) do programa *Big Brother Brasil*, exibido no canal Globo de televisão, quando a influenciadora Camilla de Lucas e a dançarina Bruna Gonçalves, receberam inúmeras críticas sobre essas escolhas, inclusive sendo acusadas de “apropriação cultural” pela branquitude.

Camilla, que participou da edição em 2021, sofreu ataques nas redes sociais, chegando a gravar um vídeo como resposta as ofensas recebidas. Na época a influenciadora estava em processo de transição capilar e afirmou ser livre para usar o cabelo que quiser, a lace que desejar, sendo diferente da imposição do alisamento capilar, conforme analisa Gomes (2002, p. 194), a respeito da associação da beleza negra aos cabelos naturalmente crespos:

Embora, a princípio, a valorização do cabelo crespo natural assemelhe-se ao discurso proferido principalmente pela militância negra das décadas de 1960 e 1970, no intuito de conscientizar e liberar o negro e a negra da introjeção de valores brancos e racistas, há que se tomar cuidado! Muitas vezes, em vez de assumir o lugar da politização, esse discurso acaba se tornando um tipo de julgamento encobridor de uma concepção racista que paralisa o negro e sua expressão estética no tempo e não considera que, assim como outros grupos étnicos, eles também estão inseridos em uma sociedade em constante mudança, incluindo aí os padrões estéticos.

Antes de qualquer desdobramento da análise que se pretende aqui, é preciso deixar nítido que não existe apropriação cultural para cabelo liso. Cabelo liso não é propriedade dos brancos, pois outros grupos raciais, como indígenas, negros e asiáticos também os possuem. O cabelo loiro, por exemplo, é uma característica, mas também não uma exclusividade dos brancos.

Dessa forma, percebo que a hegemonia ao aprender determinados conceitos não faz a aplicação dos mesmos de maneira correta, como por exemplo no uso do termo “apropriação

cultural”’. Ela toma posse de um termo para usar em benefício próprio. Portanto, não existe uma análise e reflexão sobre a dominação existente. Ela se utiliza apenas, para fazer uma contra narrativa em detrimento do outro, em mais uma tentativa de desviar o foco para o que de fato precisa ser analisado, na sua necessidade em relativizar uma pauta e ser o cerne da questão.

As caminhantes de pesquisa trouxeram informações a respeito de serem livres para experimentar em seus cabelos diversos acessórios e penteados. Três delas relatam fazer relaxamento capilar para soltar mais os fios do couro cabeludo. Outras duas relataram a experiência e a liberdade de utilizarem tranças em seus cabelos, como a *nagô*¹³, *box braids*¹⁴ e *twist*¹⁵, em tamanhos e cores diferentes. Conforme acrescenta Bento (2022), a respeito do trabalho minucioso das trançistas, repleto de signos e significados, que precisa ser evidenciado:

É importante salientar que em relação a tranças confeccionadas nos cabelos crespos, todas são trabalhos manuais: *enraizadas/nagôs*, *soltas/box braids*, *twister/trança de duas pernas* são feitas manualmente. Ainda não existem máquinas que substituam a ação humana de produzir o trançado na cabeça, o contato das mãos com o couro cabeludo e com os fios dos cabelos, confeccionando gradativamente uma trança por vez. Não há máquinas que realizem tranças rentes ao couro cabeludo ou soltas, com durabilidade e beleza como as tranças realizadas pelas profissionais das tranças. A trança é o produto do ato de transpassar, sobrepor, intercalar, intercruzar os cabelos para elaborar entrelaçados. (BENTO, 2022, p. 254 - 255)

O racismo que perpassou a infância e adolescência no passado, de maneira nem sempre evidente, se torna mais nítido no presente. Elas tinham conhecimento e sentiam a exclusão, mas não sabiam nomear como racismo. Assim, ao narrarem esses episódios durante a pesquisa, acredito que anunciaram um conceito da tradição africana: *Sankofa* - representado pelo ideograma¹⁶, ou *andikra*, de origem *akan*¹⁷, possui significado complexo envolvendo conceitos filosóficos, como elucidada o Glover (1969, *apud* NASCIMENTO, 2008, p. 31) “em outras palavras, significa voltar às suas raízes e construir sobre elas o desenvolvimento, o progresso e a prosperidade de sua comunidade, em todos os aspectos da realização humana”, que, sendo assim compreendido, ao revistarem o passado e, narrando os episódios, trazem para o presente o pertencimento as suas raízes.

¹³ As tranças *Nagô* são aquelas feitas desde a raiz, bem presas ao couro cabeludo, podendo ser com trançadas com o próprio cabelo e, também, usando cabelo sintético.

¹⁴ As *Box Braids* são tranças mais soltas e longas, que são trançadas desde a raiz do cabelo, unindo o cabelo natural com outros materiais, como cabelos sintéticos e linhas de crochê, com o intuito de proteger a fibra capilar.

¹⁵ As tranças *Twist* são feitas unindo duas mechas do cabelo que, ao serem torcidas uma em volta da outra, formam uma trança.

¹⁶ Ideograma, na tradição *Andikra*, pode ser definido como um símbolo gráfico ou desenho que represente uma ideia, palavra ou um conceito abstrato.

¹⁷ Os *akans* são povos de origem da África Ocidental, que dividem-se em subgrupo principalmente por Costa do Marfim e Gana.

No entanto, isso não quer dizer que o racismo teve fim em si mesmo. Ao contrário, agora de maneira mais nítida, as caminhantes narram mais episódios e com compreensão, como aconteceu com Aisha, que foi impedida de usar o banheiro em uma cafeteria em Copacabana, bairro da Zona Sul do Rio de Janeiro:

Aconteceu em uma cafeteria que fica atrás do Copacabana Palace. Eu cheguei com duas amigas brancas, brancas mesmo, cabelo loiro, escorrido, olhos azuis, para tomar café com elas. Estávamos de táxi, só que eu estava muito apertada, com vontade de ir ao banheiro, eu falei para elas irem pagando o táxi, que eu ia ao banheiro, depois eu acertava com elas. Quando eu entrei na cafeteria, me dirigi a garçomete e perguntei onde ficava o banheiro. A garçomete me olhou e perguntou se eu ia comprar alguma coisa. Eu falei que iria, mas que precisava ir ao banheiro. Ela questionou se eu tinha certeza de que tinha dinheiro para comprar alguma coisa ali. Eu olhei para ela e falei tinha, mas que precisava ir ao banheiro. A minha amiga branca teve que pedir para eu usar o banheiro. Quando eu fui ao banheiro, a garçomete ficou na porta. Eu só pude ir ao banheiro quando fui acompanhada de uma mulher branca, do cabelo liso, dos olhos claros. Então, essa situação e outras tantas, me fizeram pensar sobre outras situações que eu vivenciei, que eu não tinha percebido. Foram atos racistas! Atos preconceituosos! (CAMINHANTE Aisha, 2022)

Na narrativa acima percebemos a violência sofrida pela caminhante, mesmo que não tenha sido narradas agressões físicas ou verbais, conseguimos perceber a sutileza do racismo ainda assim, permitindo várias leituras que negam sua prática.

A princípio o que parece ser norma do estabelecimento - usar as dependências mediante o consumo - é logo eliminado quando a narrativa prossegue e a caminhante é questionada se “tinha dinheiro para comprar alguma coisa ali”, situação que só piora, mesmo mediante da sua afirmativa, quando a caminhante só recebe a autorização para usar o banheiro na presença de uma outra mulher (branca) ao seu lado.

Independentemente de quem partiu a ordem, seja da garçomete ou por orientações da gerência da cafeteria, é notório que existe uma “conduta” interna dizendo quais são as características das pessoas com passe livre no local e, conseqüentemente, das pessoas consideradas suspeitas. Essa conduta caminha de mãos dadas com o pacto narcísico da branquitude, o que Bento (2022) acrescenta:

As instituições públicas, privadas e da sociedade civil definem, regulamentam e transmitem um modo de funcionamento que torna homogêneo e uniforme não só processos, ferramentas, sistemas de valores, mas também o perfil de seus empregados e lideranças, majoritariamente masculino e branco. Essa transmissão atravessa gerações e altera pouco a hierarquia das relações de dominação ali incrustadas. Esse fenômeno tem um nome, branquitude, e sua perpetuação no tempo se deve a um pacto de cumplicidade não verbalizado entre pessoas brancas, que visa manter privilégios. (BENTO, 2022, p. 18)

Esse “pacto da branquitude” tem um modo de operar. Ele reconhece a si mesmo através do outro e, quando não acontece esse reconhecimento, pode gerar suposições mediante a presença de pessoas negras.

Ayana Jendayi (2022) completa a narrativa de Aisha, revelando o cansaço que sente sobre essas perseguições e sobre ter que provar que é capaz de consumir ou adquirir um bem de consumo. Ayana Jendayi (2022) acrescenta:

Tudo é muito cansativo. É cansativo você entrar numa loja e ter que provar que você tem dinheiro para comprar. Por que você é negra, não pode entrar em lojas caras? Entrar numa loja e as pessoas te olharem de cima a baixo e não te atender, principalmente quando a gente sai do trabalho, já desarrumada e cheia de bolsa na mão, acham que não temos dinheiro. (CAMINHANTE Ayana Jendayi, 2022)

Essa queixa é uma constatação por parte das caminhanteras já que todas elas narraram terem sido perseguidas em estabelecimentos ou questionadas pelos brancos sobre seu poder aquisitivo, não cabendo qualquer justificativa na vestimenta que as coloquem como “suspeitas”, pois, como acrescenta Bento (2022, p.74) “os negros são vistos como invasores do que os brancos consideram seu espaço privativo, seu território”.

Dandara (2022) narra um fato que aconteceu na escola que trabalha e a negação, por parte da gestão, em dizer que ela não tinha “afinidade com a alfabetização” para assumir a regência da turma:

Eu trabalho em uma escola particular e quando entrei me informaram que os mais novos não podiam escolher a turma que seria regente. Era por antiguidade a escolha, aceitei porque regras são regras. Dessa forma eu fiquei uns anos na educação infantil. Algumas professoras saíram, outras aposentaram e eu vi que tinha chegado a minha vez de escolher. Na primeira reunião pedagógica do ano, a diretora deixou uma professora mais nova escolher na minha frente. Ela nem desistiu, foi na minha frente. Eu questionei e lembrei a própria dona as regras da sua escola. Ela me disse que tinha mudado e seria por afinidade com a alfabetização. Pois bem, lembrei a ela que estava na escola a anos, tinha afinidade com as crianças e por último que era muito capacitada, com três especializações, sendo duas em alfabetização. Por que na minha vez a regra mudou? Porque sou preta! Eu tive que brigar para ter meu lugar reconhecido. (CAMINHANTE Dandara, 2022)

A situação vivida por Dandara é respondida por ela mesma na narrativa. A regra mudou quando chegou a sua vez de escolher: ela é negra. Ela conhecia as artimanhas da branquitude em negar os seus direitos e, disfarçando-os por afinidade, ela se antecipa de qualquer outro argumento e finaliza afirmando propriedade intelectual nas especializações realizadas. Xequemate na “chefia”!

Ashanti (2022) completa a narrativa de Dandara, fazendo uma ligação com outra forma de questionamento: a carreira e ocupação no mercado de trabalho. Só que dessa vez por uma terceira pessoa, ou como acrescenta Baião (2021) acerca da visão do outro, o branco, a respeito das ocupações no mercado de trabalho:

Saber qual lugar esse “outro” pode ocupar é um aprendizado que temos desde a mais tenra idade. Vendo quem são os médicos que nos atendem, as professoras e professores que nos ensinam, e quais são os que limpam e recolhem o lixo da cidade... a gente vai percebendo os lugares que a estrutura social reserva e espera que seja preservada para cada cidadã e cidadão. (BAIÃO, p. 226)

Concordando com Baião, o outro aprendeu a ver pessoas negras em espaços de serventia. Assim, a pessoa pressupõe que uma mulher negra enquanto profissional da educação, deveria ser merendeira, desconsiderando todas as outras profissões cabíveis dentro de uma unidade escolar. E é nessa perspectiva que Ashanti começa a sua narrativa:

Estava conversando com uma pessoa e comentei sobre a escola que trabalho. Imediatamente a pessoa me fixou o olhar e me perguntou se eu trabalhava em escola. Antes que pudesse responder, ele me olhou de cima embaixo e foi dizendo que conhecia alguém que também trabalhava na cozinha de uma escola. Que era merendeira! Respondi que não, que era professora e a pessoa ficou sem graça. Por que eu tenho que trabalhar na cozinha? (CAMINHANTE Ashanti, 2022)

Nesse momento Ayana Jendayi (2022), diz que a mesma situação aconteceu com ela. Ela também fora questionada sobre sua promoção, por pares brancos, em uma espécie de competição e que levou a sua demissão:

Os meus problemas são com os pares. Principalmente, se esses pares forem brancos, porque eles não aceitam. Eu não consigo entender isso, mas eles não aceitam que uma mulher negra possa se destacar mais do que uma mulher branca. Como se fosse o tempo todo uma competição e que o nosso lugar já é colocado como último, mas as mulheres negras estão aí para quebrar esses paradigmas, pra quebrar esses preconceitos. Eu trabalhava em uma creche, a mais cara do Rio de Janeiro, eu não tinha formação em Pedagogia, mas me destacava no trabalho. A dona da creche me promoveu a supervisora do berçário e ainda se ofereceu para pagar a faculdade de Pedagogia. As outras professoras, já formadas, ficaram incomodadas. Eu senti nas entre linhas os olhares. Elas não aceitam que uma mulher preta, não formada, estava no cargo de chefia. Denunciaram a creche e eu fui demitida. (CAMINHANTE Ayana Jendayi, 2022)

Ayana Jendayi narra as dificuldades com os pares no ambiente de trabalho: a falta de aceitação da sua presença, um questionamento por fazer o que tem que ser feito e até mesmo uma competição. Esses questionamentos sobre o seu trabalho e desempenho é explicado por Bento (2022, p. 74) quando analisa a ascensão de negras e negros no mercado de trabalho “os negros estão fora de lugar quando ocupam espaços considerados de prestígio, poder e mando. Quando se colocam em posição de igualdade, são percebidos como concorrentes”.

Nas três narrativas das caminhanças, o elemento que as unem e que é percebido, é o racismo que estrutura a nossa sociedade e as relações que são desenvolvidas nas instituições, seja por parte da gestão escolar, terceiros ou parceiros. As narrativas de Dandara e Ayana Jendayi revelam um outro desdobramento do racismo, dessa vez o institucional, que está diretamente ligado às desigualdades no mercado de trabalho.

O racismo institucional é a ocupação de cargos de maior relevância pela hegemonia. Essa exclusão revela dados alarmantes sobre a composição das empresas, iniciando na seleção até as devidas promoções.

Bento (2022) faz uma análise atual sobre o cenário e a manifestação da branquitude nessa instituição em sua pesquisa de mestrado e doutorado, perpassando desde o contexto histórico escravagista, o pós-período escravocrata com “ofertas” de subempregos, a perpetuação de empregos de menor relevância para a população negra e os artifícios da branquitude por trás desse sistema:

Em sociedades desfiguradas pela herança do racismo, a preferência de um mesmo perfil de pessoas para os lugares de comando e decisão nas instituições financeiras, de educação, saúde, segurança, etc., precariza a condição de vida da população negra, gerando desemprego e subemprego, a sobrerrepresentação da população negra em situação de pobreza, os altos índices de evasão escolar e mal desempenho do alunado negro e os elevados percentuais de vítimas negras da violência policial. (BENTO, 2022, p. 76-77)

As caminhantes trocavam as narrativas de si, que se encontravam no racismo vivenciado por elas, sem qualquer interferência da minha parte. Em muitos desses momentos eu anotava alguns questionamentos no caderno de campo, mas, prontamente era respondida antes mesmo que eu pudesse fazer a provocação. Ao mencionarem a fase adulta, já era esperado por sua importância e expectativa. As narrativas brotassem como na raiz da Baobá. Mas, ao invés de submergir elas emergiam em significados.

Assim, ao falarem sobre a fase adulta as questiono que, se houvesse a possibilidade de retornarem ao passado, de que maneira elas definiriam hoje a maneira com a qual enfrentaram os episódios de racismos vividos na infância e/ou adolescência. Quanto a essa questão eu pressupunha que pudesse, talvez, me deparar com narrativas de possíveis superações, mérito e cobrança em ser a “melhor”. Dessa forma, cada caminhante respondeu de um lugar diferente a maneira que encontrou para enfrentar ou recuar dos racismos vividos através de suas narrativas, que passarei agora a apresentar, começando por Ashanti (2022) que era a “bacana com todo mundo”:

Eu tinha aquela personalidade de ser bacana com todo mundo, e todo mundo gostava de mim, eu sempre estava em todos os grupos, eu me dava com aquele aluno que era o mais problemático, até o aluno mais quietinho. Eu era simpática da escola. Deu certo, essa forma de levar a vida. Não digo que não ficou ferida, mas eu consegui levar de boa. Não foi porque eu pensei a saída, foi acontecendo gradativamente. Foi espontâneo. (CAMINHANTE Ashanti, 2022).

Ashanti diz que "era a simpática da escola. Deu certo, essa forma de levar a vida" e eu me questiono se o fato de a caminhante ter sido simpática com os alunos tenha realmente anulado os racismos. Acredito que o recuo por ela utilizado tenha amenizado um possível sentimento de culpa pelos ataques, já que talvez, uma forma de entender a culpa é a mudança de comportamento, mesmo que inconscientemente, por alterar uma característica para agradar ao outro e assim diminuir os seus “problemas”. Talvez a caminhante acreditasse que ser mais

comunicativa com o “aluno mais problemático, até o mais quietinho” possivelmente contribuisse para que tivesse mais pessoas ao seu lado para que pudessem defendê-la mediante aos ataques racistas. Ela diz que deu certo, mas afirma, também, que as feridas existem.

Aisha, também narra qual foi a sua postura para recuar dos ataques racistas vividos na escola:

Eu era do grupo das feias e comecei a focar mesmo nos estudos. Então, eu era aquela aluna que não era vista como uma menina bonita, eu tentei buscar nos estudos um refúgio. (CAMINHANTE Aisha, 2022)

A caminhante foi bem direta na sua resposta, mas ao mesmo tempo pode revelar muitas nuances na percepção que ela tinha sobre a sua estética. Ela se considerava feia, já que argumenta “eu era do grupo das feias” então, o recuo utilizado foi “eu tentei buscar nos estudos um refúgio”. Esse refúgio utilizado pela caminhante da “feia estudiosa” é amplamente abordado em filmes e novelas que marcam um estereotipo de mulheres como se tivessem que compensar alguma “falha” para serem aceitas pela hegemonia.

Já a Ayana Jendayi, traz uma outra perspectiva acerca do racismo vivido:

Meu pai e a minha mãe sempre colocaram isso para gente, que nós poderíamos chegar aonde quiséssemos chegar, que independente de cor, independente de classe social, nós podíamos tudo. Então, desde pequenas todas nós cinco, inseriram isso na vida. Então, a gente chega aonde a gente quer, a gente batalha, a gente estuda e vai em frente, mas eu acredito que essa força foi dos meus pais, que apesar de terem pouco estudo, apesar de ter serem um porteiro e uma empregada doméstica sempre tiveram essa visão ampla em relação ao nosso futuro. (CAMINHANTE Ayana Jendayi, 2022).

A caminhante relata o apoio dos pais, que “apesar de terem pouco estudo, apesar de serem um porteiro e emprega doméstica”, sempre ensinaram para as 5 filhas que “poderíamos chegar aonde quiséssemos, que independente de cor, de classe social, nós podíamos tudo”. Percebo que essa passagem possa ter uma linha tênue entre esforço pessoal e falso consenso de meritocracia, conforme elucidada Bento (2022):

De fato, o conceito comum de meritocracia é o de um conjunto de habilidades intrínsecas a uma pessoa que despende esforço individual e não estabelece nenhuma relação dessas “habilidades” com a história social do grupo a que ela pertence e com o contexto no qual está inserida. Ou seja, a meritocracia defende que cada pessoa é a única responsável por seu lugar na sociedade, seu desempenho escolar e profissional etc. Parte de uma ideia falsa para chegar a uma conclusão igualmente falsa. (BENTO, 2022, p. 21)

Assim, pode se considerar uma falácia o consenso de que exista meritocracia, bem como, da democracia racial, ao dizer que todos os sujeitos que se esforçarem irão conseguir os mesmos resultados. É o velho discurso que uma parcela da branquitude usa: “se você se esforçar como eu também vai conseguir” e talvez, nessa linha tênue que resida a dualidade entre esforço

próprio com apoio do coletivo. Nesse caso mãe e pai com o discurso de “igualdade” e “conquista” de todos.

Acredito que seja necessário analisar com mais atenção, pois, se pensarmos historicamente, as pessoas negras sempre estiveram a vários passos atrás na linha de partida, precisando ser sempre mais para estar nos grupos dos brancos e para não caírem no falso consenso da meritocracia, já que outras condições como acesso e permanência na educação, moradia, emprego e saúde interferem nesses resultados. Sendo assim, não podemos dizer que estamos todos em igualdade, onde o “esforço” pessoal bastaria para que os resultados sejam os mesmos.

Baião (2021) narra a história da Dra. Maria Carolina de Azevedo, sua Tia Calu. Uma mulher negra, doutora em medicina que lhe deu esse conselho: “se eles fazem mil, temos de fazer mil e um”, eles, os brancos:

Romper com essas estruturas sociais não é tarefa fácil, principalmente porque não estamos falando de “força de vontade”, de méritos individuais. Estamos falando de políticas públicas que mexam nessa estrutura separatista e segregacionista da sociedade brasileira ainda em 2020. Negar sonhos, estabelecer quais são os sonhos que as crianças negras podem ter, é estratégia política da colonialidade que atravessa a sociedade ainda no século atual. (BAIÃO, 2021, p.227)

Se romper com essas estruturas sociais não é tarefa fácil, também é demasiadamente difícil romper com comportamentos que foram criados pelos racismos. Esses comportamentos são os riscos, traumas e defesas que vão sendo criados para recuar ou enfrentar o racismo.

Dandara narra a maneira que enfrentava:

Até pouco tempo para eu sair de vestido eu sempre colocava um short por baixo, porque se eu brigasse com alguém, eu não ficaria exposta. Eu não posso sair de casa pensando que eu vou ter que brigar, vou ter que bater em alguém para eu ser ouvida. Isso veio da minha adolescência, eu era a que brigava, eu era a que sempre chamava atenção, eu tive muitas amigas e eu tenho muitas amigas até hoje, claro que muito por conta disso. Eu sei que vem com coisas que ficaram enraizadas em mim até hoje. Eu tenho quarenta anos e são pouquíssimas coisas que eu consegui mudar, pouquíssimas coisas. A minha personalidade se consolidou em cima disso, em falar alto e que eu só vou conseguir chamar a atenção assim. (CAMINHANTE Dandara, 2021)

Dandara deixa evidente em sua narrativa que antes mesmo de sair de casa “sempre colocava um short por baixo do vestido”, uma demonstração de proteção que criara para si mesmo caso tivesse que brigar para ser ouvida ou chamar a atenção. Mesmo com muitos amigos, que ela acredita ter conquistado “por conta disso”, do comportamento em brigar e em se defender “consolidou a sua personalidade”. Esse é um fato alarmante que me chama atenção para um outro episódio que aconteceu recentemente, quando a atriz Giovanna Ewbanck, que é branca, loira e dos olhos azuis, ao defender seus filhos, duas crianças negras, de ataques racistas por uma portuguesa em um restaurante com sua família. Ela esbravejou, cuspiu e esbofeteou a

racista em questão. Giovanna pegou de surpresa a racista, pois tenho certeza de que a mulher não esperava que ela fosse mãe de duas crianças negras, as suas características eurocêntricas não condizia com os fenotípicos das crianças. Além disso Geovana foi aclamada por sua postura, que é o papel de uma branquitude que se diz aliada na luta antirracista.

Nesse caso, mesmo com as agressões, não podemos nos esquecer das mães negras que há muito tempo defendem seus filhos e são julgadas como descontroladas, raivosas, abusadas, quando não acusadas de agressão por parte do racista.

Assim, vejo Dandara, considerada por ela mesma como a "barraqueira" que sempre tentou ser ouvida, aceita e respeitada pela sociedade. A caminhante também narra em uma outra passagem, que começou a "se abrir" para a sua negritude, de cinco anos para cá e a entender os racismos através de leituras e da terapia, o que enunciou como "caleidoscópio":

Eu comecei a abrir para minha negritude deve ter uns cinco anos, a me ver como mulher preta e comecei a perceber esses racismos velados em volta da gente. Então comecei a estudar e ler muito, para entender e querer saber o motivo. Foi então, há uns cinco anos atrás, pensei na terapia e hoje eu falo que eu estou todos os dias em um degrauzinho pequeno, mas é um degrauzinho que a gente sobe nele. Hoje eu dou resposta, eu tenho resposta na ponta da língua para tudo, sou a chata, enjoada, a não descansa militante, mas por causa das coisas que eu já passei. Quando a gente se torna negro com consciência de raça a nossa visão passa a ser como um caleidoscópio. A gente começa a ver como caleidoscópico, de vários ângulos a história, de várias formas e a mente se abre. Hoje eu sou uma pessoa de mente muito aberta, não me importo de ser vista como a chata, como a militante chata, não me importo. (CAMINHANTE Dandara, 2022)

Esse reconhecimento como uma mulher negra e a percepção dos racismos vividos é um dos fatores diretamente ligados a branquitude, onde para ser aceita nesses espaços de convivência com o outro era "preciso" apagar sua ancestralidade. A caminhante após "abrir para a minha negritude... a me ver como mulher preta" percebe a exclusão nesses espaços, conforme acrescenta a autora Neusa Santos Souza (1983):

Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas expectativas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas, Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recria-se em suas potencialidades. (SOUZA, 1983, p. 17 – 18)

A consciência racial e a criticidade perante o encontro com os racismos, o que me parece ser em diferentes espaços, faz com que Dandara seja lida como a "chata, enjoada e não descansa militante". Esse fato é uma constante na vida da caminhante, que tenta conscientizar seus amigos, familiares e namorados a respeito da importância de possuir consciência racial, uma vez que a branquitude não precisa se racializar, pois ela não carrega no corpo a cor, ela é o padrão estabelecido de humanidade. Para negros o marcador cor vem antes, ele é outro, e sua cor é usada para nomeação. Exemplificando, recentemente ouvi de um familiar a seguinte frase,

ao comentar a respeito de uma apresentadora, “olha aquela escura ali”. É assim que funciona para a maioria dos brancos: antes de uma pessoa, de um ser humano, vem a cor de mãos dadas com a raça.

Dandara percorreu um doloroso caminho, ela sabe que seus avanços denominados de “degrauzinhos” vieram da terapia e, que sua percepção sobre esses episódios ganhou uma outra visão chamada de “caleidoscópio”. A caminhante segue com as suas narrativas, agora em uma perspectiva, a respeito da escolha em se relacionar somente com homens negros:

A gente vai criando uma casca, até um caroço no pescoço de tanto andar com a cabeça baixa, é difícil para mim deixar de ser assim, de encarar um relacionamento. Hoje eu resolvi me relacionar só com homens negros. Isso aconteceu tem uns dez anos e eu percebi que até mesmo os homens negros eu consigo afastá-los, mas eu tenho dificuldade com relacionamento. Eu sempre acho que a pessoa vai querer fazer uma coisa e nunca mais olhar na minha cara, principalmente para o sexo, então antes de acontecer eu já me resguardo. Quando eu falo em não me relacionar com homens brancos, só me relacionar com homens negros, é porque é muito difícil e complicado, você instituir uma consciência de raça. Na gente mesmo é complicado. Você querer ter uma relação afrocentrada é mais complicado ainda, porque as pessoas te julgam. Eu me pego pensando, será que eu estou errada e estou sendo muito radical? Se eu me apaixonar por uma pessoa branca, não sei o que vai acontecer. Não tenho essa resposta. O que eu quero para mim hoje, se for para construir um relacionamento, é que uma seja um relacionamento afrocentrado, com um homem negro com consciência de raça. Que consiga enxergar as minhas dores como mulher preta, consiga não ver como mimimi, que não consiga não ver como chatice, como coisa de militante. (CAMINHANTE Dandara, 2022)

Dandara inicia a sua narrativa falando sobre as consequências físicas (“um caroço no pescoço”) ocasionadas por abaixar a cabeça, por silenciar-se, por ser silenciada perante as suas denúncias sobre os racismos ao longo dos quarenta anos de vida.

A sua escolha em relaciona-se somente com homens negros também é marcado na passagem acima, afirmando que mesmo assim “consigo afastá-los” devido à dificuldade que sente em criar vínculos afetivos sem considerar que está sendo usada - “eu sempre acho que a pessoa vai fazer uma coisa e nunca mais olhar na minha cara”, mas que entende que os homens negros, com consciência de raça, “consiga enxergar as minhas dores como mulher negra”. A caminhante acredita que o motivo do seu comportamento afaste os possíveis parceiros, ela tem consciência das marcas traumáticas do racismo em sua vida, mas, talvez, não perceba que as mesmas levaram a sua individualização.

Essa individualização pode ser entendida como um artifício para se defender e, por temer a preterição dos parceiros negros, ao escolherem, em boa parte, mulheres brancas para se relacionarem. Outro fator, não menos importante, refere-se a sua potencialidade intelectual e consciência racial pode levar a individualização, como acrescenta Nascimento (2019):

Quanto mais a mulher negra se especializa profissionalmente em uma sociedade desse tipo, mais é levada a individualizar-se. Sua rede de relações também se especializa.

Sua construção psíquica, forjada no embate entre a as individualidades e a pressão da discriminação racial, muitas vezes surge como impedimento à atração do outro, na medida em que este, habituado aos padrões formais de relação dual, teme a potência inesperada dessa mulher. Também ela, por sua vez, acaba por rejeitar esses outros homens, pois não aceitará uma proposta de dominação unilateral. (NASCIMENTO, 2019, p. 267)

A especialização e posição no mercado de trabalho não podem ser considerados como únicos empecilhos que impeçam e “afastem” os parceiros. As caminhantes Dandara e Aisha, em outras passagens já haviam relatado terem sido preteridas na adolescência. Essa preterição é um marco que elas alegaram servir para namorarem na forma às escondidas, mas que, para serem assumidas, eram as outras, às mulheres brancas. Como acrescenta a hooks (2021) a respeito dos relacionamentos de mulheres heterossexuais:

Hoje, mais do que em qualquer outro momento da história de nossa nação, um grande número de mulheres heterossexuais com mais de 40 anos era e ainda é de solteiras. Quando se veem competindo com mulheres mais jovens (muitas dos quais não são e jamais serão feministas) pela atenção de homens, frequentemente emulam representações sexistas da beleza feminina. (hooks, 2021, p. 71 – 72)

Dandara, ao dizer que prefere se relacionar com homens negros, em afrocentrar, é uma escolha amplamente defendida por ela, por entender que talvez as suas dores tenham sido as mesmas compartilhadas e vividas pelo parceiro. Essa é a sua escolha. Mas e quando ela não é possível? Digo isso porque a própria caminhante alega que seu grupo de amigos é composto majoritariamente por pessoas brancas, então, caberia dizer que não há como ela fugir de relações inter-raciais nas diversas instituições sociais que frequenta. Acredito que, essa relação possa ser confusa por quê, por mais que ela tenha “tornando-se negra” a escolha em fechar-se para as relações amorosas, não quer dizer que ela esteja livre das demais relações com pares brancos.

Ayana Jenday, Ashanti, Dandara e Aisha afirmam que estão ocupando espaços na sociedade que são julgados pelas pessoas como socialmente elevados, mas, que percebem olhares indiferentes com a sua presença. De uma maneira costurada, as caminhantes chegam em uma espécie de consenso de que elas, mulheres negras, estão incomodando a branquitude e de que esse incômodo não vem de uma inveja, mas de uma não aceitação que mulheres negras estejam alcançando os mesmos espaços sociais destinados a hegemonia.

Assim, chegamos ao terceiro e último encontro sobre as narrativas das caminhantes, já anunciando que o próximo será sobre o produto educacional, no entanto, antes de me despedir, quero deixar registrado seus agradecimentos em relação ao espaço de troca e compartilhamento sobre suas impressões sobre o grupo de apoio:

Estou me sentindo fazendo as sessões de terapia, desabafando com pessoas iguais. Eu gostei de falar sobre um assunto que vocês vão entender, entender toda aquela emoção

que você sentiu, daquele desespero, daquela tristeza, daquela angústia. É muito válido. Então, estou amando ouvir os relatos. Me sinto honrada em ter sido convidada. (CAMINHANTE Dandara, 2022).

A princípio eu fiquei um pouco receosa, não pela pesquisa em si, mas pelo momento que eu ainda passo. Vocês vêm na minha fala que às vezes as palavras se enrolam, mas isso é todo um processo, mas eu me senti muito grata e honrada por fazer parte da pesquisa e por estar compartilhando um pouco das nossas vivências, um pouco daquilo que nós acreditamos e acredito que isso seja só um início. (CAMINHANTE Ayana Jendayi, 2022).

Meu esposo fala que eu fico muito agitada, porque você coloca coisas para fora já tão antigas, mas que ainda permanecem, como se fosse uma cicatriz. Você olha para ela, porque você passa e vem passando isso todos os dias. Quando você acha um momento para colocar o que você sente e as pessoas entenderem ao compartilhar também da sua dor. Nos dão a mão nessa caminhada! Obrigada a todas vocês que estão me dando força. (CAMINHANTE Ashanti, 2022).

Assim, mesmo sem ter a dimensão alcançada desta pesquisa, dos desdobramentos que ela me levará, da importância em dar sentido e transmitir com ética suas narrativas elas encerraram o encontro com os agradecimentos. Esses agradecimentos também poderiam ser pelo desenvolvimento da pesquisa, mas que pelos olhos e ouvidos de quem não se renderia no final – para poder finalizar o trabalho – eles me diziam que eram para elas, as outras caminhanças, e também para si mesmas essas homenagens. Elas falavam sobre o apoio, sobre ser escuta sensível, sobre poder falar e não ser julgada como vítima. Elas se reconheciam nos lugares de dor, nos racismos, mas também nos novos contornos que começaram a fazer, como mulheres pretas.

4. PRODUTO: “PRETINHAS INCOMODAM MUITA GENTE: HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORA NEGRAS”

“Pretinhas incomodam muita gente: histórias de vida de professoras negras”, é o produto educacional, resultado desta pesquisa de mestrado. Em formato de livro, ele nasce inspirado em biografias infantis. Através de um compilado das narrativas durante os encontros de pesquisa o livro traz as histórias de vida das caminhantes.

No último encontro nos reunimos virtualmente, eu, caminhantes, orientadora e Cláudia Jorge de Freitas, para pensar o produto educacional e o seu desenvolvimento. O cuidado era não marcá-las no racismo, como se para as mulheres negras, coubesse apenas o lugar de dor, de sofrimento e luta constante. Conforme acrescenta Evaristo (2020, p.28) a respeito dos seus personagens negros e ausência de personagens brancos em suas escritas:

Sou tentada a dizer que os personagens negros, por via de regras, são moldados sob um olhar que os define dentro de uma ou outra característica, tal como estas: preguiçosos, adultos infantis, desorganizados em seus ambientes sociais e culturais, extremamente sexualizados com seus corpos infecundos, sujeitos incapazes de pensar ou viver sentimentos como o amor e afeto.

Expondo essa questão, elas me fizeram perceber que esse assunto ainda reverbera nas salas de aula e dessa forma poderia costurar com as outras narrativas que marcaram as suas vidas. Neste mesmo encontro surgiu a ideia de nomes, para serem identificadas na pesquisa, de origem africana ou em diáspora. Assim, muitas trocas foram acontecendo, sobre o formato, imagens, texto e interação, de certa maneira todas foram atendidas.

O livro conta com cinco histórias, sendo quatro delas, especificamente a biografia autorizada das caminhantes, e a última parte uma boneca de papel. A nomeação em capítulos, pode ser entendido como algo feito em “parte”, “dividido” e “isolado”. Por entender, que essa divisão não aconteceu durante os encontros de pesquisa, chamo de histórias. Acredito que esta forma, expressa os encontros com os racismos de uma maneira articulada e não como um capítulo a parte de suas vidas. Assim, foi organizado da seguinte maneira:

A primeira história, Ashanti: A mulher forte africana. A segunda história, Dandara: a princesa guerreira. A terceira história, Aisha: ela é vida. A quarta história, Ayana Jendayi: linda flor agradecida. A última parte: Boneca de Papel, um encontro da pesquisadora com a infância.

Os títulos evidenciam o nome das caminhantes e, também, os seus significados. As ilustrações pensadas nas características da Baobá, árvore escolhida para iniciar as narrativas do capítulo anterior, citado por uma das caminhantes diz “já fiz terapia. Esse ano eu não fiz, mas

minhas poucas mudanças vieram da terapia, é isso. É a raiz do Pequeno Príncipe, a raiz de Baobá que é difícil de arrancar”. (CAMINHANTE Dandara, 2021).

O produto foi desenvolvido no Canvas gratuito, que é um editor de imagens e criador de design diversos. As ilustrações das capas do livro, bem como a boneca de papel, foram desenvolvidas por mim, todas feitas manualmente de maneira simples e AMAdora, mas numa espécie de conexão e entrega de coração com as histórias de vidas das caminhantes.

Desenvolvi um modelo de contorno corporal, no formato de corpo infantil e adulto para que as caminhantes pudessem se ilustrar, me inspirando em moldes de revistas antigas de corte e costura que encontrei na casa da minha mãe. Confesso que errei, pois nossos corpos são múltiplos, não cabendo um modelo que representasse a todas. Esse erro foi percebido na prática, quando elas receberam o modelo e me questionaram se poderiam se expressar de outras formas.

Enviei para cada uma delas os moldes e também um caixa de giz de cera em tons de pele, da marca Amora¹⁸. Um produto que segundo o site da marca diz:

O Giz de cera Amora Tons de Pele é um material gráfico lúdico pedagógico desenvolvido especialmente para auxiliar na construção de uma educação antirracista. Vivemos num mundo diverso com diversas tonalidades de pele. Não é justo que apenas uma cor represente todo mundo. Apresentamos um conjunto com 12 tonalidades distintas.

A ideia de enviar o giz de cera, para que elas pudessem se ilustrar com mais tons de pele reais, mas também usarem em sala de aula. Assim, as ilustrações dentro do livro, na fase infantil e adulta, foram desenvolvidas por elas: as caminhantes. As demais imagens e figuras são de domínio público, todas disponíveis no Canvas, *Freepik* e *Pixabay*.

A boneca de papel foi um presente que me debruicei para entregar para as meninas negras. Explicarei. Lembro que brincava com uma boneca de papel e tinha um verdadeiro fascínio por ela, pois escondia facilmente dentro do caderno e levava para escola para poder brincar. Durante uma disciplina eletiva no programa, Tecnologias Educacionais e Tecnologias da Imagem no Ensino – consumo e crítica, fiz uma pesquisa de campo com lojas de brinquedos infantis que tivessem bonecas negras; livrarias com foco em livros infantis com personagens negros, bancas de jornais com revistas infantis com crianças negras e mercados, farmácias e lojas que tivessem produtos especificamente para cabelos crespos infantis. Saí decepcionada de muitos ambientes comerciais, pois em uma pequena amostragem constatei a falta de representatividade em muitos espaços. Encontrei uma revista de boneca de papel, não igual a minha, mas a boneca era branca, olhos azuis, cabelo liso e loiro. Então revolvi desenvolver esta

¹⁸ Disponível em: <https://www.amorabonecas.com.br/produto/giz-tons-de-pele-12-cores/>

boneca com cabelos crespos e alguns penteados, com roupas pensadas nos tecidos capulanas. Não quis representar as crianças brancas, pois acredito que elas são e estão representadas em muitos lugares. A intenção é que as crianças brancas também possam brincar com uma boneca de papel que represente a estética negra. Por que não? Afinal de contas, crianças brancas estão sempre representadas e sendo o modelo do ideal imaginário de humanidade e beleza, como aponta Schumann (2012).

Partindo para o texto, ele foi desenvolvido pensado no livro da autora Cláudia Jorge de Freitas (2019): “O menino da peruca cor de rosa”, desenvolvido no Programa de Pós – Graduação em Ensino e Educação Básica (PPGEB). Durante o último encontro de pesquisa, com a participação da autora, cuja pesquisa teve a mesma orientadora que eu, partimos do princípio que deveríamos seguir a sua trajetória, fazendo uma versão mais interativa. Dessa forma, me baseando na obra de Paulo Freire (1985) “Por uma Pedagogia da Pergunta”. A intenção é que as crianças possam refletir através de perguntas, que são feitas durante as histórias, e também expressarem suas próprias experiências. Quando me refiro em crianças, penso nas pluralidades existentes em sala de aula e, principalmente, do grupo hegemônico que precisa urgentemente pensar a respeito do seu papel na pauta antirracista. Para que as crianças possam se expressar foi destinado um espaço de interação, uma página em branco, que possa servir para conversar com as narrativas do livro, mas também ser um diário das suas próprias vivências.

Aqui me questiono, será que as meninas negras experimentam as escrevivências? Como defendida por Conceição Evaristo (2020). Não posso afirmar, pois a autora não relatou em seus textos, mas, acredito que sim, pois o próprio surgimento do termo está, de certa maneira, dialogando com as vivências das crianças negras. Através das suas experiências, no encontro com o racismo, ao se expressarem, elas podem enunciar em suas escritas e desenhos, suas escrevivências.

O produto foi aplicado/apresentado no CIEP que trabalho, na comunidade da Rocinha, Zona Sul do Rio de Janeiro, em quatro turmas distintas, segundo, terceiro, quarto e quinto anos. Escolho a partir de agora, a palavra apresentado quando for me referir ao produto, pois acredito que a palavra “aplicado”, bem como as suas derivações, apesar de serem termos técnicos, soem como uma imposição.

Pedi a autorização às professoras e também à direção da unidade escolar, prontamente recebi o apoio que precisava para que o produto fosse aplicado. Assim, a história de Ayana Jendayi foi apresentada em uma turma de quinto ano; a história de Dandara em uma turma

quarto ano; a história de Aisha em uma turma de terceiro ano e a história de Ashanti em duas turmas de segundo anos.

Antes de começar a apresentação do produto me apresentava como pesquisadora e professora e explicava a importância daquele momento para os meus estudos. Os olhares atentos das crianças, talvez incrédulos, ao se depararem com uma professora que também é pesquisadora, conforme elucida Josso (2007) quando diz nos qualificamos na “pesquisa formação”. Acredito que, no imaginário infantil, a palavra pesquisadora esteja ligada aos cientistas, aqueles de jalecos brancos, com materiais de segurança e em laboratórios. Percebendo este impacto expliquei que dentro das escolas, como pesquisadora e também professora, observava os alunos e a relação com o racismo.

Essa explicação e apresentação aconteceu em todos os encontros, seguindo o mesmo roteiro nas quatro turmas. Todos os encontros haviam sido planejados, para leitura e preenchimento do registro em 50 minutos, mas foi além. Em algumas histórias precisei do dobro do tempo. Essa demanda de tempo foi preciso pois muitos questionamentos, relatos e interações foram surgindo e, mesmo pedindo para que as crianças registrassem suas interações na folha, era preciso ouvi-los. Nas turmas de quarto, terceiro e segundos anos, o retorno com a produção das crianças, foram entregues depois da apresentação, a pedido das professoras, para que elas pudessem expressar suas impressões com mais tempo. Assim foi feito e aceito, por entender que dentro da dinâmica escolar, esbarramos com múltiplas questões a serem realizadas.

Compartilharei os relatos e impressões das crianças acerca do livro, não seguindo a ordem das histórias, mas da aplicação do produto.

A história de Ayana Jendayi, apresentado na turma de quinto ano, onde sou professora regente possui níveis distintos de aprendizagem. Por este motivo as crianças decidiram se organizarem em duplas, um alfabetizado e outro em processo de alfabetização. Acredito que este fator tenha acontecido para que um pudesse escrever as impressões da dupla sobre a história narrada. Vale ressaltar que não fiz qualquer interferência ou sugestão nesse formato. Elas me perguntaram se poderiam fazer em dupla e deixei livre para que escolhessem.

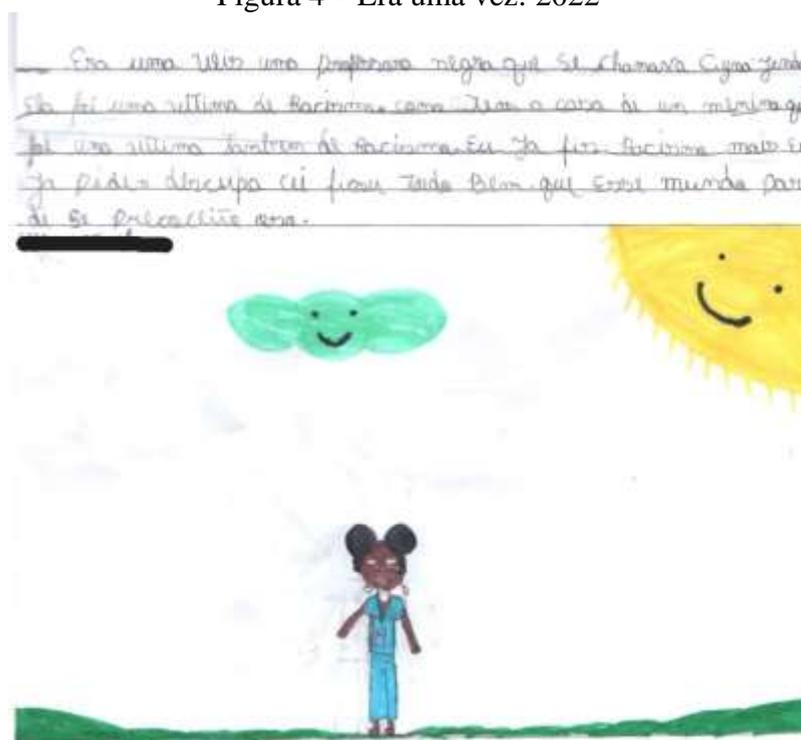
Assim, essa parte tem mais detalhes das narrativas das crianças, porque tive tempo de coletar mais informações sobre a produção delas. Nas demais turmas não tive a mesma oportunidade na coleta de dados, pois o tempo disponível foi menor, fazendo a apresentação e leitura de uma história do livro.

Escolho a primeira figura e essa dupla formada por uma menina e um menino já me chama atenção, pois apesar de estarem no quinto ano, não possuem a mesma idade, 11 anos e 14 anos respectivamente. Ela, uma menina branca alfabetizada e ele, um menino negro, não alfabetizado. Esse dado revela o acesso e a baixa permanência dos negros em comparação aos brancos, a respeito da média de escolaridade dos jovens negros. Antes de seguir, preciso fazer um adendo sobre este aluno.

Esse aluno tem uma proximidade comigo, uma espécie de identificação, mesmo antes de ser meu aluno. Foi transferido de outra unidade escolar, com defasagem de um ano na matrícula, após o falecimento da sua mãe. Essa criança envolve muitas questões, perpassando por conflitos familiares, dificuldade na aprendizagem, abandono e comportamento, conforme elucidada Gonzalez (2020, p. 39). Este aluno é estigmatizado na escola, lido como um aluno “agressivo” e “indisciplinado” nos conselhos de classe, mas, o que vejo é um aluno com baixa autoestima, insegurança, medo e um possível transtorno de aprendizagem. Acredito, que a falta da mãe e a preterição do responsável legal por outros filhos, despertem nessa criança atitudes reativas para chamar atenção, mas também, a maneira que como ele tem aprendido a resolver seus problemas através de agressões físicas.

Voltando ao produto, conforme figura 4, a menina afirma no texto que já foi racista em algum momento da sua vida, mas não descreveu o dado, apenas que pediu desculpa e ficou tudo bem. Questionei como aconteceu e porque ela considera que foi racista, assim me relata a seguinte situação: “tia, estava em uma roda de capoeira, aí a menina que estava na roda comigo, ela era “escurinha”, entrou com tudo e me deu um golpe que acertou meu rosto. Na hora da raiva eu chamei ela de macaca e de cabelo duro. Tia mais assim, meu sangue estava quente, estava de cabeça quente e fiquei com raiva. Eu reclamei com o mestre, mas ele não me deu ouvidos e me mandou pedir desculpas. Eu pedi tia. Agora eu estou entendendo o que é esse negócio de racismo”. Como acrescenta Gomes (2002, p. 204) sobre os xingamentos e comparação dos cabelos crespos com objetos materiais, expressando dessa forma uma inferioridade com relação a estética negra. Novamente, estamos diante de um fato, de uma hegemonia que considera que um pedido de desculpa pode resolver tudo.

Figura 4 – Era uma vez: 2022



Fonte: A autora.

A dupla desta menina, o menino negro, ouve como se não estivesse acreditando que sua parceira tinha sido racista. Ele reage com muita ênfase no nome dela “FULANA eu não acredito nisso, vai boba, continua assim que vai ser presa, a tia fala isso direto com a gente. Né não rapaziadinha?” Nesse movimento de questionamento ele joga para a turma, que imediatamente responde: sim. Em sua defesa a menina afirma que já faz muito tempo, fica nervosa e pede para ir ao banheiro.

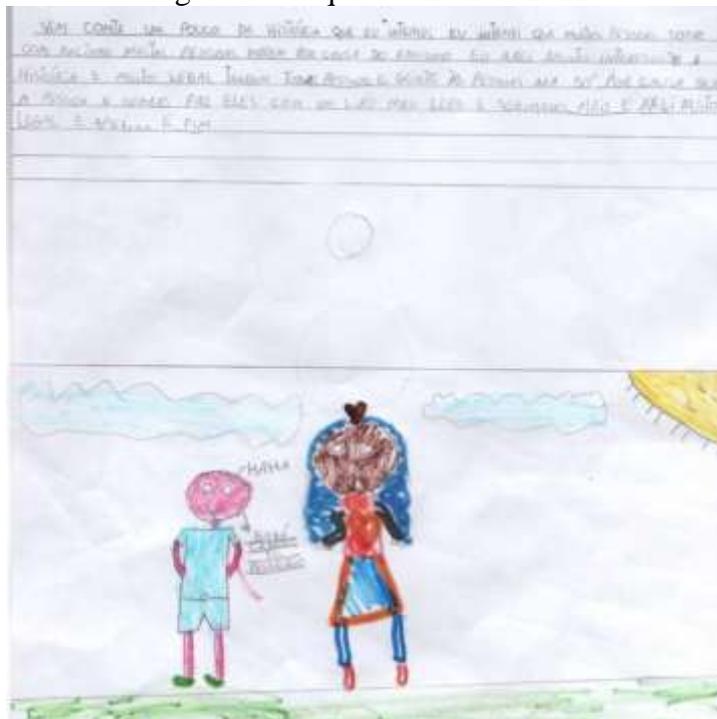
Perguntei para este menino qual era a sua vivência de racismo, já que no relato da dupla estava descrito, ele me responde dizendo ser parecido com o que a amiga tinha feito com outra pessoa. “Tia eu estava jogando bola, ai eu fiz um gol no menino que estava de goleiro, ele me chamou de macaco, neguinho e ladrão, porque não sabe perder. Meu time ganhou e ele não aceitou”. Perguntado qual tinha sido a sua reação ele responde que não gostou do xingamento e, depois ficou triste, porque ele não era macaco e nem ladrão. Afirma ainda que na sua família é chamado de pretinho, pela avó e por seu pai, mas que considera este apelido carinhoso.

Conforme elucidada Gonzalez (2019, p. 252) ao elencar termos pejorativos e também, racistas, usados para nomear os negros.

O segundo desenho, figura 5, feito por uma dupla que seguiu a mesma organização da dupla anterior, mostra o entendimento das meninas acerca do racismo. As duas são amigas, uma

branca e outra negra, talvez pelo fato de serem amigas tenha despertado a atenção do racismo que caminhante Ayana Jendayi, sofreu ao ter seu cabelo comparado com a esponja de aço.

Figura 5 – O que eu entendi: 2022



Fonte: A autora.

Quem escreve é a menina branca já alfabetizada. A menina negra está em processo de alfabetização. Os dados se repetem na composição da dupla e também no baixo índice de alfabetização da população negra, conforme elucida Bento (2022):

O impacto da discriminação racial na vida de crianças e adolescentes negros se evidenciam na evasão escolar, sempre maior para este grupo, e também no desempenho educacional prejudicado por diversos fatores, dentre eles a qualidade das escolas frequentadas por este grupo, a qualidade dos materiais e equipamentos disponíveis, o acesso à internet, enfim, uma situação de desigualdade que ficou escancarada na pandemia da covid-19. (BENTO, 2022, p. 105).

Questionando o porquê desta escolha, porque deste recorte, a menina branca me disse: “professora, eu já ouvi os meninos falando isso da minha amiga, fala até que ela é piolhenta e fedida. Eu meti a mão na cara. Eles fazem isso com ela, quero ver fazer comigo”. Explico que ela é branca e jamais vivenciara o racismo, afirmo que a violência não é o caminho, que podemos defender de outras maneiras e ela me interfere “eu nem sabia que era racismo, bati porque eles ficam de abuso”.

Durante a leitura do capítulo de Ayana Jendayi, os alunos ficaram estarecidos com a parte do livro que narra as viagens da caminhante e todos os países que ela já conheceu como mostra a figura 6. Eles afirmam: “quero ser filho dela”, “vai brincando e não estuda pra tu ver

não”, “como assim tia? Ela viaja!”, “ela é braba, meu rei”. Um deles corre, pega o Globo Terrestre e começa a analisar os países percorridos pela caminhante, apontando para o restante da turma. Essas impressões foram anotadas no caderno de campo, após a leitura e empolgação da turma.

Figura 6 – A história que ela fez: 2022



Fonte: A autora.

A incredulidade dos alunos, referente às conquistas da caminhante, revela outro fator importante para a análise desta pesquisa. Ela diz sobre os lugares sociais de poder. Para os alunos, mas não só e também para uma parcela da sociedade, acreditam que essas conquistas sejam destinadas a hegemonia, como acrescenta Bento (2022, p.74) ao analisar a ascensão de negros e negras na sociedade. Portanto, quando percebem que mulheres negras ocupam esses espaços é motivo de estranheza, questionamento, mas também vitória, pelo menos por parte das crianças.

Findada a apresentação do produto, fui pega de surpresa por um aluno, aquele narrado acima, que afirmou conhecer a caminhante. Ele chegou sozinho, a seguinte constatação; “tem uma professora aqui na escola que posta muitas fotos de viagens e ela já teve essa doença. Eu sei quem é!”. Não confirmei e também não neguei a sua constatação, mas expliquei a importância do sigilo e ética na pesquisa. Esse motivo desencadeou uma outra pesquisa, dentro da própria pesquisa, só que dessa vez, pelos alunos. Eles se revezaram na saída de sala, para questionar as professoras negras da unidade escolar. Faziam os levantamentos e repassavam para os demais, que foram incumbidos de me “distrair”. Foi um movimento interessante de ser observado e por este motivo deixei fluir, pois a empolgação deles com os resultados obtidos era

mais importante do que qualquer intervenção. Inclusive, com os olhos e ouvidos atentos, esse despertar pela pesquisa pode proporcionar outros projetos transversais que poderiam ser realizados na unidade escolar.

A história da caminhante Dandara, foi apresentada em uma turma de quarto ano a mais numerosa da escola, com um total de 43 alunos. Marquei com a professora regente um dia antes e quando cheguei em sala os alunos estavam me esperando. Me apresentei e comecei a leitura da história.

No primeiro questionamento, quando trago o significado do nome da caminhante Dandara e afirmo que no Brasil existiu uma “princesa guerreira” chamada Dandara dos Palmares, as crianças falavam juntas e, ao mesmo tempo que diziam desconhecer a história, me pediam para contar. Parei a leitura do capítulo e, rapidamente, contei a história de resistência de uma mulher negra, que fora escravizada, que lutou na proteção do seu quilombo e que desenvolveu um papel importante na luta e proteção dos seus semelhantes.

Voltando a leitura da história da Dandara as crianças estavam atentas, com olhos de curiosidade e esperando maiores desdobramentos. Chego na parte que antecipa a segunda pergunta, a indignação pelo trecho narrado e mais mãozinhas levantadas pedindo para falar: “essa mãe é maluca”, “essa mulher é sem noção”, “professora existe anho preto sim”, “tia, Nossa Senhora Aparecida é preta”, muitas falas nesse momento. Assim, peço para elas se acalmarem e prestarem atenção no restante da história. A figura 7 analisa está passagem, pois na leitura da criança “anjo existe branco e preto”.

Figura 7 – Anjo existe, branco e preto: 2022



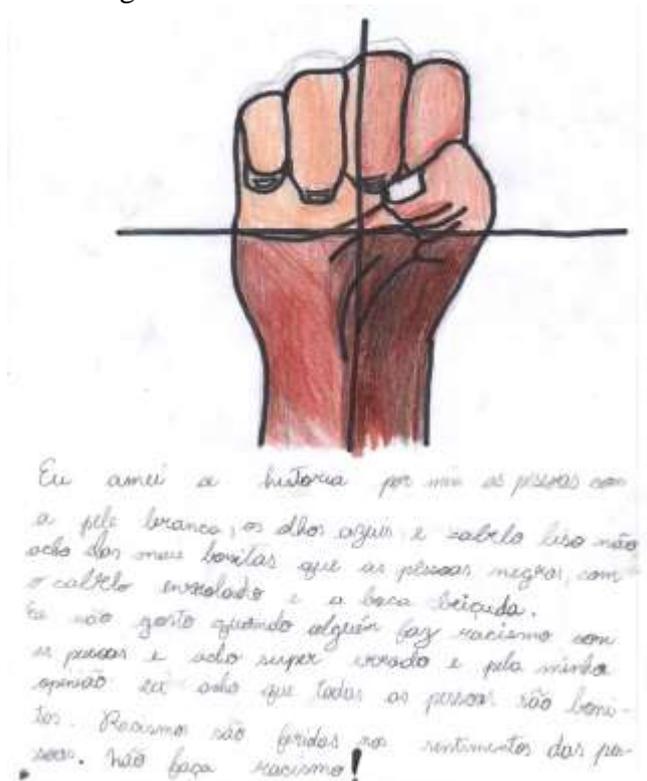
Fonte: A autora.

Chego na parte da outra pergunta, sobre o padrão de beleza existente em nossa sociedade, e dessa vez encontro com olhares de dúvidas e talvez incertezas sobre o fato narrado. Essa incerteza também me atinge, em um lugar que fez questionar se estava sendo nítida. Encontro com um olhar fixo de uma menina, aluna desta sala, que fora um dos motivos da minha pesquisa. Explicarei.

Rapidamente, para elucidar o fato, essa menina é negra retinta e, uns anos atrás, quando o mestrado era distante, presenciei um fato com uma professora substituta. Ela falava sobre pediculose com os alunos, que sentados em fila e separados por gênero, ouviam atentamente. A professora começa a elogiar a turma sobre a beleza das meninas e, uma a uma, ia enaltecendo os cuidados e penteados nos cabelos. Ela parou de falar, mas tinha esquecido de uma aluna, que movimentando o corpo para fora da fila, talvez, como quem quisesse dizer “esqueceu de mim?” Não tinha como esquecer dessa aluna, ela era a mais alta e, mesmo sentada, era visível a sua presença. Imediatamente falo para a professora que ela esquecera de uma aluna e, me direcionado até ela, peço para se levantar, elogiando assim o seu cabelo *black power* enfeitado com uma faixa turbante. Afirmo aqui que a estética dessa aluna não pertencente ao padrão de beleza; foi invisibilizada de ser elogiada, enaltecida e evidenciado. Sua beleza fora silenciada ao não ser enunciada pela professora, como analisa Gomes (2002) sobre a imposição de um padrão estético do branco.

Retomando ao produto, em confronto com a minha dúvida, releio o trecho silenciosamente, levanto a cabeça e percebo que esta aluna me olhava fixamente, um olhar que na minha leitura pedia para que eu continuasse. Assim o fiz, mas dessa vez exemplifiquei o fato narrado anteriormente. Ao encontrar a sua ilustração e escrita, figura 8, acredito que ela tenha consciência sobre o padrão de beleza imposto pela hegemonia.

Figura 8 – Resistência em foco: 2022



Fonte: A autora.

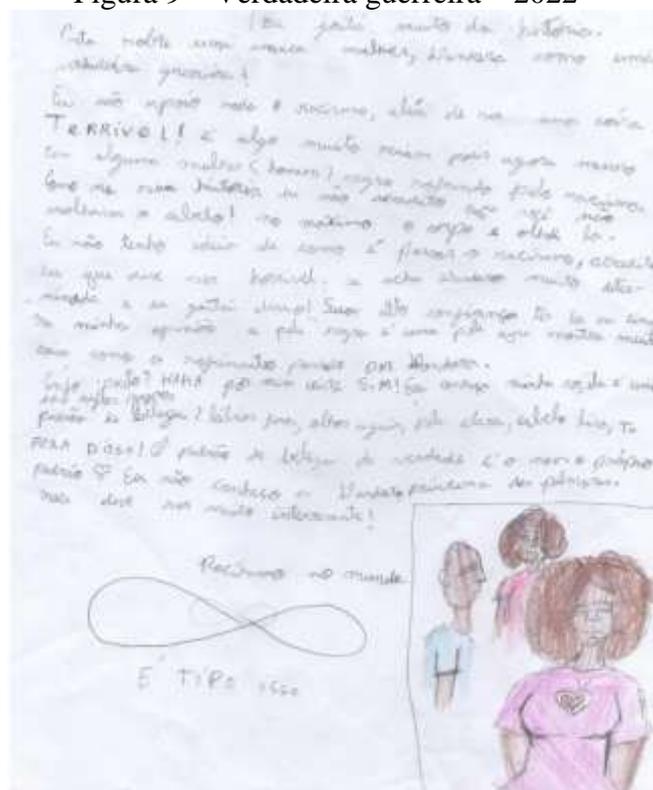
Chego na parte final da história, no trecho que Dandara relata o impedimento de aproveitar bons momentos, para manter os cabelos alisados intactos, mas que após a transição capilar, sentia-se maravilhosa. Nesse momento uma menina branca de cabelos cacheados, afirma ser “bobeira” o que a caminhante fez, devendo ela, aceitar seu cabelo, suas características e não se importar com a opinião dos outros. Ela afirma ter ouvido comentários pejorativos sobre o seu cabelo, mas acredita que cada pessoa tem um tipo de cabelo, não existindo essa história do cabelo liso ser mais bonito e aceito na sociedade.

Esse ponto de tensão capilarizado me fez perceber a importância da branquitude em se racializar, entender o processo histórico do nosso país e também das várias formas de anular as falas das pessoas negras, que estão há muito tempo denunciando o racismo.

Assim, tento explicar para ela que, apesar das tonalidades de pele e cabelos diferentes, somos brancas e que, por este motivo, quando uma pessoa negra diz que é racismo devemos nos silenciar e entender o que o outro está dizendo. Por mais que expressemos nossa sororidade, como aquela defendida por hooks (2021, p. 43), tentando nos colocar no lugar do outro, nunca iremos viver o que as pessoas negras sentem e vivem diariamente. Continuo dizendo que muitas mulheres negras alisam seus cabelos para se sentirem mais bonitas, porque elas continuam vendo que mulheres brancas recebem mais elogios, porque ouvem que seu cabelo precisa ser arrumado, preso e mais bonito quando alisado.

Assim, as mulheres negras recorrem este procedimento por vários motivos, para se sentirem mais bonitas e aceitas pela sociedade. Ela diz ter entendido e que acreditava em mim, mas que não conseguia acreditar que as pessoas ainda fazem esse tipo de coisa, como relatado na figura 9.

Figura 9 – Verdadeira guerreira – 2022



Fonte: A autora.

Termino a leitura do livro e muitas mãozinhas estavam levantadas, aos poucos fui ouvindo seus relatos sobre o racismo, alguns eram e outros não. As crianças demonstravam não saber identificar e nomear os tipos de preconceitos existentes, colocando a maioria dos casos como bullying ou preconceito. Assim, a maioria relatou diversos preconceitos, seja na escola, na família ou na sociedade. Alguns episódios de racismo, mas outros como preconceito social, homofobia, gordofobia e bullying. Infelizmente as crianças confundem os preconceitos,

colocando todos dentro da mesma caixinha. Me despeço, com uma vontade de permanecer trocando com os alunos.

A história de Aisha foi apresentada em uma turma de terceiro ano. No dia e hora marcados me apresentei para turma, seguindo os mesmos protocolos das turmas anteriores. Comecei a leitura com os questionamentos que marcam a história da caminhante, mas percebendo pouca interação das crianças. Para este fato encontrei duas respostas.

A primeira foi o horário de aplicação, às 13h, assim os alunos já estavam cansados, pois tinham passado a manhã inteira estudando. A segunda resposta, a professora da turma me atentou para o fato de a história ter poucas ilustrações, pois para os alunos mais novos é necessário o apoio do material concreto para ajudar na compreensão do texto. Com essa orientação, sentida na prática, fiz alterações nas ilustrações da história lida.

Durante a apresentação a professora regente de turma fez algumas intervenções para que a turma dialogasse com as perguntas do livro, como na parte do significado do nome. A professora tinha trabalhado com eles essa proposta, assim algumas crianças me relataram o significado dos seus nomes.

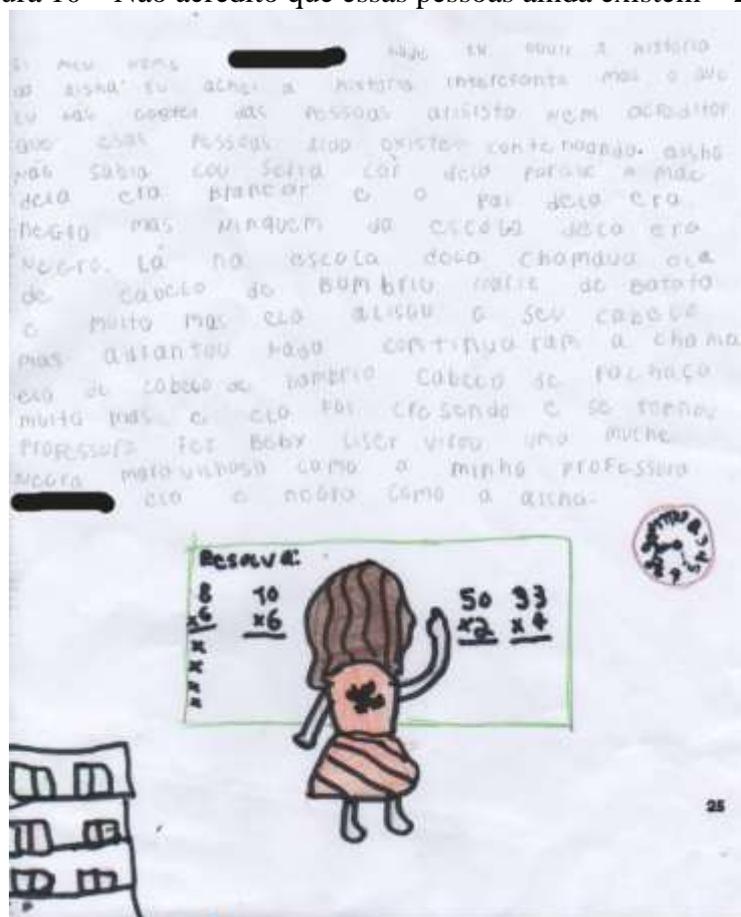
As crianças levantaram alguns questionamentos sobre a compreensão das suas próprias racialidades. Alunas e alunos negros se definiram como “morenos”. Foi preciso explicar que moreno não é raça, mas sim uma característica de pessoas brancas com cabelos escuros. Exemplifiquei dentro das multiplicidades de cores de pele e raças em sala de aula que negros tem tonalidades de peles diferentes, assim como os brancos, mas que outras características como o cabelo e traços faciais nos diferenciam em raça, como acrescenta Gomes (2002, p. 125) a respeito da miscinegação e imposição do padrão estético do branco e mestiço em detrimento dos negros.

Como no caso de uma aluna negra, com os cabelos crespos e de pele mais clara que se dizia “morena”, essa confusão permeava a compreensão da aluna, como aconteceu com Aisha. A professora questiona se agora ela tinha entendido, ela balança a cabeça apontando com sinal positivo, como acrescenta Gomes (2002, p. 145) a respeito da construção da identidade e beleza negra.

Nesse momento outras crianças começaram a relatar que tinham irmãos negros, mesmo sendo brancos; outros, que eram negros, mas tinham irmãos ou pais brancos. Um aluno negro me disse “eu gosto de pessoas brancas”, me soando como se o jogo tivesse virado ou então pela história de Aisha marcar as atrocidades que seus pares brancos fizeram com ela dentro da escola. Como na figura 10, que mostra a compreensão de uma criança que não acredita,

existirem pessoas racistas na sociedade que possam desferir ataques e injúrias raciais, como aquelas ditas para a Aisha ao longo da sua infância e adolescência.

Figura 10 – Não acredito que essas pessoas ainda existem – 2022.



Fonte: A autora.

Questionei as crianças quantos profissionais negros e negros trabalhavam na escola, um a um foram nomeando-os, tanto professoras e professores, inspetora, secretária, coordenadora, equipe da limpeza e equipe do preparo das refeições. Um aluno, que não pertencia àquela turma, mas ali estava porque sua professora estava de atestado médico, não lembrou da sua professora. Ele esquecera de sua professora, mas nomeou uma professora branca, de olhos claros, com cabelos escuros e cacheados como sendo negra. Ele diz “tem aquela professora lá, uma branquinha, de pele escurinha, esqueci o nome dela”.

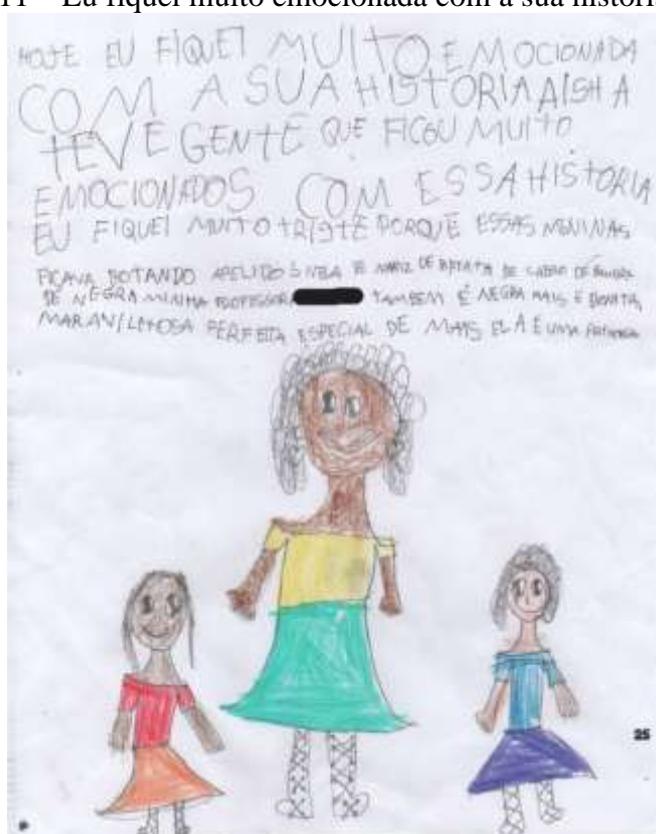
Outra questão levantada era a respeito de outra professora, com a pele mais “bronzada” e com os cabelos lisos. Eles afirmaram que ela é negra. Como foi falado na história de Aisha, talvez a professora fosse filha de um casal inter-racial, mas que não poderia afirmar esse fato pois não conhecia os seus pais. Percebo que eles estavam interessados em saber sobre a

racialidade da professora. Sugiro então que as crianças perguntassem para ela como se declara racialmente.

Assim, antes de finalizar, as crianças ficaram surpresas ao descobrirem que a história contada era real e não sendo fruto de uma ficção. Essa história, de certa forma, se aproximava da história de vida da professora deles, uma das caminhantes de pesquisa.

Como foi relatado na figura 10, bem como na figura 11, as crianças perceberam que as histórias de vida das professoras possuem semelhanças em sua trajetória, marcando a importância da representatividade, de serem alunas e alunos de uma professora negra.

Figura 11 – Eu fiquei muito emocionada com a sua história – 2022.



Fonte: A autora.

Assim, a caminhante, que naquele momento estava professora, se emocionou na constatação das crianças, segurando para não chorar e entregar que a sua história de vida também fazia parte daquele livro. Ela lê para mim a escrita de uma aluna de oito anos de idade, que após assistir alguns vídeos sobre a sua recente viagem à Europa, a presenteou com uma carta. Segue a passagem: “se seu pai estivesse aqui, ele estaria muito feliz! Ela ia ver essa mulher NEGRA, FORTE e GUERREIRA que você se transformou, que faz tudo certo, que não tem medo de realizar os seus sonhos. Ele ia olhar para você e dizer: Essa é a minha filha! Com

certeza ele ia dizer isso tia”. Nessa viagem, ela conseguiu realizar o sonho da sua mais velha, a matriarca da família: sua mãe.

Segurando a emoção, com os olhos marejados, afirmo para as crianças que a história de vida da professora deles se aproximava com uma história do livro, Ayana Jendayi: a linda flor agradecida. Assim, na figura 12, a criança relata que ficou triste com os episódios racistas que Aisha viveu, mas ficou feliz porque a caminhante “virou quem ela quis”.

Figura 12 – Professoras Negras – 2022.



Fonte: A autora.

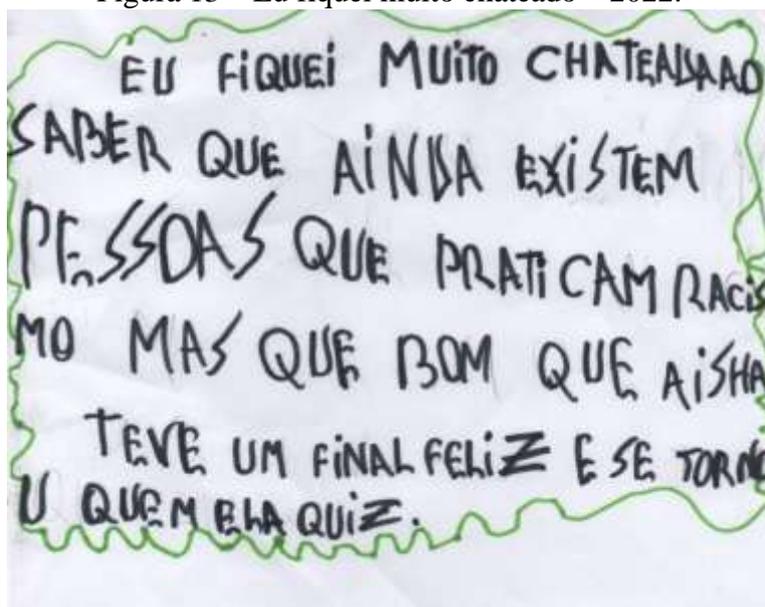
Me despeço da turma e sigo para os afazeres, acreditando que estivesse terminado, mas, quando menos espero, sou surpreendida com rostinhos recém familiarizados, me perguntado qual era a pergunta que eles deveriam fazer para a professora. Oriento novamente e após uns minutos, eles voltavam para me contar a novidade: a professora se identificava como negra.

O movimento de pesquisa, dentro da própria pesquisa, acontecia novamente e era interessante observar essa inquietude das crianças. Afinal, elas estavam sedentas de curiosidade.

No início da apresentação percebi que a turma não interagiu e elenquei dois possíveis motivos. Mas ao receber a produção das crianças analiso que este é o comportamento deles,

seguindo a dinâmica da sala de aula. Poderia ter apagado e escrito outras impressões, mas acredito que manter a originalidade na pesquisa enriquece as narrativas do pesquisador, pois esses detalhes são importantes para a própria percepção de avanços e retrocessos do produto. Assim, as crianças possuem suas próprias aprendizagens sobre o racismo, porque em sala de aula a educação antirracista tem sido pontuado diariamente, como na figura 13.

Figura 13 – Eu fiquei muito chateado – 2022.



Fonte: A autora.

A última história apresentada, Ashanti, foram com as duas turmas de segundo anos simultaneamente. Combinei com as duas professoras regentes, marcamos o horário e nos encontramos na Sala de Leitura – Cecília Meireles. A mudança do lugar de aplicação, da sala de aula para sala de leitura, veio como sugestão das professoras. Assim, elas entendem, e eu prontamente concordo, que mudar do ambiente marcaria a atividade e também valorizaria as crianças em outros espaços dentro da escola.

Começo me apresentando, afirmando que sou uma cientista, mas não como aqueles que vemos nos cinemas, desenhos e histórias, mas aquela cientista que estuda a educação e relações étnico raciais. Pontuo que uma das professoras ali presente, era uma cientista e pesquisadora. Percebo o espanto das crianças ao olharem para a sua professora, que agora, também era nomeada como cientista/pesquisadora, um olhar marcado por admiração.

Início a leitura e questiono se os alunos sabem o que é o racismo. Para esta pergunta recebo as seguintes devolutivas: “é ofender o amigo”, “chamar de macaco”, “chamar de preto” e “de cabelo ruim”. As professoras vêm trabalhando com as turmas os racismos que se

evidenciam no cotidiano escolar. Dessa forma os alunos mostravam conhecimentos prévios sobre a temática. Para uma criança a compreensão de racismo é: “não ter direito de falar coisas que magoam as pessoas”, como mostra a figura 14.

Figura 14 – Não temos o direito – 2022.



Fonte: A autora.

Durante as falas atravessadas das crianças, uma menina fala mais alto no fundo da sala: “racismo machuca o coração”. As outras crianças, que ouvem a mesma fala que eu, batem palmas, concordando com a fala da amiga. Afirmo que a sua compreensão está certa, o racismo deixa marcas e feridas. Ela escreve isso, na figura 15, sobre a sua compreensão da história de Ashanti.

Figura 15 – Racismo machuca o coração – 2022.



Fonte: A autora.

Assim, outra narrativa surge durante a leitura da história de Ashanti, “racismo é crime, você sabia?”. Confirmando que sabia concordando, pois, ele machuca as pessoas. Então, prender é o correto. As crianças já sabiam que o racismo machucava as pessoas e agora nomeavam como crime. Como demonstrado na figura 16, que me surpreendeu com o desenho, pois me parecia um animal, talvez um coelho ou gato, mas não tinha certeza. Quando questionei a aluna sobre a sua expressão ela afirmou, “tia ela tinha depilado o buço, por isso que está vermelho”. Esses detalhes e percepções, como esta interação, não teria acontecido se o produto não tivesse sido aplicado em sala de aula.

Figura 16 – Racismo é crime – 2022.



Fonte: A autora.

As professoras de segundo anos, me relataram que as crianças sentiram dificuldade em desenhar os cabelos crespos. Em todos os desenhos os cabelos estavam lisos, mesmo sendo crianças negras.

Assim, foi necessário que uma professora de segundo ano soltasse seu cabelo para mostrar a turma como era um cabelo crespo, também convidando uma inspetora escolar para fazer o mesmo. A intenção era que as crianças pudessem ver os cachos, os volumes e as diferenças no cabelo de duas mulheres negras. Ela também pediu para as alunas negras soltarem seus cabelos e irem se visualizar no espelho.

Ao analisar a figura 16, com olhos atentos, veremos que os primeiros fios em volta da cabeça, parecem ser lisos e longos. Acredito que, após a demonstração e sugestão da professora, a criança tenha alterado a figura, passando a construir com movimentos circulares, os cabelos crespos.

Para este fato, chegamos juntas as possibilidades de interpretação para este dado. As crianças demonstraram, através de suas escritas e diálogos, a noção do que venha a ser o racismo e suas consequências, mas também noções de valorização a estética negra. Entretanto, ao

reproduzir um desenho, representavam a noção de beleza ligada aos ideais da branquitude. Este fato revela a profundidade da questão e principalmente o que está sendo consumido por elas.

Outras crianças afirmaram que somos todos iguais. Não devemos brigar, ser racistas, mas sim, que devemos ser todos amigos, brancos e pretos, como mostra a figura 17. Assim, para as crianças menores, mesmo que alguns tenham relato que viveram o racismo, a compreensão precisa ser mais abstrata, trabalhando com exemplos que apareçam dentro do cotidiano escolar.

Acredito que, para este público talvez, o trabalho seja exaltar a história da cultura Africana e Afro-diaspórica, para que dessa maneira as crianças negras possam se conectar com a sua ancestralidade, e para que as crianças brancas possam conviver, desde novas, com outras culturas, histórias, protagonismos e expressões diversas de beleza.

Figura 17 – Todos somos amigos, brancos e pretos – 2022



Fonte: A autora.

Assim, os depoimentos vão surgindo “tia já me chamaram de macaca do cabelo ruim, eu fiquei muito triste. Então deve ter machucado mesmo”. Sim, confirmo para ela, mas não queria ter que afirmar para uma menina de 7 anos de idade que ela já vivenciou o racismo. Conforme elucidada Gomes (2002, p. 204) a respeito do silenciamento da estética negra nos currículos escolares.

Seguindo com a leitura, uma menina afirma que ama seu cabelo crespo, que adora usar tranças no cabelo “tia, minha mãe trança meu cabelo, demorou 6 horas”. Seu cabelo estava com

uma trança nagô, com fitas azuis ao longo do comprimento e, ao demonstrar seu cabelo, passava as mãos me parecendo sentir orgulho do trabalho feito por sua matriarca. Na figura 18, ela reflete, sobre o termo pejorativo “cabelo duro não existe, mas sim cabelo crespo”.

Figura 18 – O racismo é muito feio – 2022.



Fonte: A autora.

Findada a apresentação do produto, algumas narrativas me marcaram, como a fala de um menino, que relatou sofrer bullying na escola, ouvindo de outras crianças que seu cabelo é ruim, duro e não de menino, já que seu cabelo é comprido e cacheado. Estamos diante de intersecções, nesse caso raça e gênero, mas o fator principal é raça, conforme elucidada Akotirene (2019) Apesar de ele nomear como bullying, expliquei que nesse caso era racismo.

Em outro caso uma aluna me relatou que já foi chamada de macaca, de preta fedida e de cabelo duro, sendo excluída de alguns grupos em sala de aula. Ela começou a se emocionar enquanto narrava, mas foi interferida pelos colegas, que a acusavam de arrumar confusão, de brigar e se fazer de vítima. Como ressalta Tate (2020) a respeito do termo negra raivosa e a reação mediante a injustiça do racismo.

Naquele momento lembrei de Dandara e Aisha. O mesmo caso estava se repetindo e dessa vez na minha frente. Respirei fundo, pois estava diante de crianças e não poderia ser tão reativa como seria com um adulto. Me dirigi até a criança, abaixei e dei um abraço nela. Os

outros ficaram atônitos com a minha reação. Me voltei para eles e expliquei que todos os xingamentos eram racistas, não era bullying ou outro tipo de preconceito. Era racismo! Analisei com eles, que as atitudes em dizer que a amiga era “briguenta e se fazia de vítima” foi a mesma que fizeram com as caminhantes.

Outra questão que me deparei, foi com as crianças negras de pele clara dizerem que são “morenas”, “moreninhas” ou brancas de cabelo “assim”, acompanhando com o movimento das mãos que apontavam para os cabelos crespos ou cacheados. Essa questão evidencia na prática um país miscigenado, o que dificulta na compreensão do colorismo, conforme elucida Alice Walker (1982) a respeito do termo fundante colorismo, para dizer sobre as diversas tonalidades de pele dos negros, inclusive os de pele mais clara, mas que não os isentam do racismo. Expliquei para as crianças o conceito de miscigenação e também que pardo e negro formam a mesma categoria de raça segundo o IBGE. Não sei se me fiz objetiva o suficiente, de modo que eles pudessem entender conceitos tão complexos. Acredito que não cabe a nós pessoas brancas nomear quem é ou não negro. Antes de tudo devemos nos racializar e entender os nossos privilégios, sejam materiais ou simbólicos Schucman (2012).

Destaco que, após a leitura das histórias, deixava com as professoras regentes o material para serem produzidos pelas crianças. A colaboração das professoras de quarto, terceiro e segundo ano durante a coleta deste material, bem como as suas impressões foram essenciais para esta parte da dissertação.

Durante o período de apresentação do produto encontrei algumas questões que acredito ser importante pontuar, pois concordando com Candau (2011) é no chão da escola que o movimento das águas turbulentas pode evidenciar um cotidiano racista. Assim, elenco as questões que emergiram:

- Evidências do racismo no cotidiano escolar;
- Dificuldade em nomear o racismo;
- Confundir com outros tipos de preconceito e bullying;
- Pertencimento racial: as crianças não se enxergam negras principalmente as crianças negras de pele mais clara;

Destaco ainda a relevância da temática na formação de professores, pois as mesmas questões que foram pontuadas como dúvidas pelas crianças surgiram com duas professoras regentes de turma. Uma delas, após a aplicação do produto, me agradeceu pela exposição com os alunos, afirmando que não sabia que o bullying é tipicamente escolar e que em sua prática comumente coloca os casos de racismo com preconceito. O racismo não deixa de ser um

preconceito, mas ele diz especificamente com agressões verbais e físicas às pessoas negras, então descaracterizá-lo pode ser mais nocivo no ambiente escolar.

Em minha prática como professora, trabalho com os casos que vão acontecendo no cotidiano escolar e nomeio cada um deles para as crianças. Assim, se uma criança teve um comportamento que na minha leitura é racista, prontamente afirmo que aquela atitude é nociva, prejudicial e trago exemplos que foram noticiados na mídia. Seja qual for o tipo de preconceito deixo evidente para os alunos os seus variados nomes: racismo, homofobia, intolerância religiosa, gordofobia etc. Pontuo que o racismo deixa marcas, como uma ferida que não cicatriza, e que não é mais cabível essa atitude. Ao final da exposição afirmo que todos nós podemos mudar nosso comportamento e aprender, principalmente eles que são novos e podem ser grandes aliados na luta antirracista.

Acredito na importância de elucidar a diferença entre preconceito, preconceito racial, racismo e discriminação racial. Assim eu entendo que o preconceito surge no julgamento e nas ofensas a um determinado grupo. Em muitos casos aqueles que estão à margem da sociedade, como o preconceito racial, que pode ser para negros ou indígenas por exemplo. O racismo é uma prática que sistematiza o preconceito racial, manifestando-se por atitudes conscientes e inconscientes historicamente, gerando exclusões para a população negra em detrimento de vantagens da hegemonia. A discriminação racial é a diferença no tratamento para grupos raciais diferentes, negros e brancos por exemplo, que funciona na manutenção do poder, determinando assim quem são os sujeitos possuidores de humanidade, oportunidades e direitos. Como acrescenta Kilomba (2019) sobre as três características distintas, mas que atuam em conjunto, no ato racista.

Por fim, analiso que o livro (produto desta Dissertação) reverberou algumas questões importantes sobre as narrativas das caminhanças, encruzilhando com outros problemas existentes na sociedade e costurando com as experiências vividas pelos alunos fora e dentro do cotidiano escolar. Mesmo com discordâncias e tensões capilarizados sobre algumas passagens, acredito que este fator precisa ser mencionado, pois a falta do diálogo educador pode continuar propagando o racismo.

Gostaria de agradecer ao espaço cedido pelas colegas de profissão e de escola: Ana Luiza, Liliane, Carla e Naara. Sou grata à abertura que vocês me deram. Foi enriquecedora para a finalização de mais uma etapa no processo de criação deste produto, pois ceder um tempo para que uma colega de trabalho pudesse trabalhar com as suas turmas, é uma demonstração de confiança, respeito e, acima de tudo, por entender que a pauta é urgente. Saio com a sensação

de dever cumprido, perpassando da elaboração do produto, da aplicação e das várias formatações que são sentidas na prática. Essa troca e possibilidade de “testar” sua criação dentro do cotidiano escolar é ultrapassar o limite da “a teoria é diferente da prática”. Nesse caso, a teoria foi feita, testada, alterada e sentida na própria prática.

O movimento que perpassa dentro do cotidiano escolar, acredito eu, seja um forte aliado ao conscientizar os mais novos sobre questões atuais e ao mesmo tempo tão antigas. Assim, é urgente que nós professores, sejamos conscientes da educação antirracista. Finalizo esta parte com a figura de uma escrita de um aluno.

Figura 19 – Até quando? - 2022

Ola o racismo é uma coisa que acontece muito nos dias de HOJE as pessoas negras sofrem de racismo desde bebê isso é muito triste pois as crianças negras negros que não talentosa Por exemplo jogado? (Lili) fomequinho gaulho, mané e outros coisas legais Pô por que esse menino que tem cabelo lizo é diferente da Patricia que tem cabelo cacheado. Quando tem uma câmera ele canta coisa tipo Buba mas não tem em mais ou meio de mês e quando não tem as pessoas negras não tem cabelo Por que falar de fala alguma coisa sai como mentiroso. até quando as pessoas vão se falar mais?

Fonte: A autora.

O racismo é uma coisa que acontece muito nos dias de SEMPRE, as pessoas negras sofrem o racismo desde bebês e isso é muito triste. Os negros são talentosos, vide os inúmeros exemplos que uma criança cita, reconhecendo a produção e potência negra. Infelizmente, ela mesmo tem a consciência que registrar o fato e denunciar, é quase um sinal de impunidade. Quando não registrado, as pessoas se calam e saem como mentirosos, porque infelizmente “não foi isso que eu quis dizer”. ATÉ QUANDO?

5. CONCLUSÃO

Terminar esta dissertação foi uma tarefa árdua, tanto quanto aquela narrada no início desta pesquisa, pois mediante os seus desdobramentos outros questionamentos foram surgindo. Se antes esbarrava com dificuldades para iniciar, agora era sentir as encruzilhadas para finalizar este trabalho.

É preciso marcar que esta pesquisa foi desenvolvida durante um processo pandêmico que assolou o mundo inteiro. Fomos surpreendidos com um vírus letal, a COVID-19, mas não tão supressos com os desmandos de um DES-governo, que negligenciou a população brasileira, que debochou daqueles que morriam com falta de ar, que negou veemente os protocolos sanitários exigidos pela OMS e, também, negou a Ciência através das vacinas desenvolvidas. Como ser, estar e desenvolver a “excelência” do Pedagogo, ou seja, o cientista que se propõem a estudar a educação, mediante a negação as Ciências? Esse era mais um dos grandes moinhos que nos acompanharam.

Seguíamos com olhares e ouvidos atentos, lembrando daquelas que já percorreram este caminho, os conselhos das mais velhas, como canta a saudosa Dona Ivone Lara em sua música Sorriso de Criança, “e aprenda a lutar pela vida pra se prevenir, conheça todas as maldades para não se iludir”. Esses conselhos sopraram em nossos ouvidos e nos davam folego para continuar: eu, tú, nós, vós, sóis por nós mesmas. Era preciso afirmar, diariamente, a nossa própria luz, os nossos direitos já conquistados diante de tempos sombrios, marcados por retrocessos.

Para responder as questões que foram surgindo no desenvolver desta pesquisa e também para alcançar as hipóteses iniciais me baseei na Sociologia com fundamentos raciais, nos estudos críticos da Branquitude, nas Relações Étnico Raciais, Educação Antirracista e Decolonialidade, como forma de revisão de literatura. Como metodologia foram utilizadas as entrevistas semiestruturadas para levantamento de dados com as caminhantes, as narrativas que surgiram dos encontros e do diário de campo, para anotar impressões imediatas e imagens. Sendo este último recurso, utilizado por cartinhas de alunos e aplicação do produto.

No primeiro capítulo “Encruzilhada como Possibilidade de Encontro” foi abordado o conceito de “lugar de fala” Ribeiro (2019), pois esse termo permeou questionamentos importantes do lugar que ocuparia, como mulher branca, que se propõe a estudar a estética negra. O lugar que ocupo é como professora-pesquisadora que forma, mas ao mesmo se forma, no encontro com o outro e no desenvolvimento desta pesquisa Josso (2007). Assim, através das narrativas do encontro com memórias de infância, onde mesmo sem ter consciência crítica da

minha própria racialidade, era observado um apagamento da estética negra das amigas que dividiam comigo os espaços escolares. Esse apagamento foi o fio condutor que me atravessou, não só como estudante e posteriormente como professora, gerando a motivação para esta pesquisa, após um episódio que aconteceu com uma aluna em sala de aula.

Esse episódio gerou uma inquietação, um desejo pela pesquisa e um sentimento de tentar entender por que, após 28 anos, esses episódios continuavam acontecendo no chão da escola Candau (2011). Todo objetivo de pesquisa é, de certa forma, desenvolvido porque flui de significados nas quais o pesquisador está envolvido. O que vai atestar a sua “validade” é a maneira que o pesquisador conduz as suas análises, de maneira ética, porém crítica, dentro do recorte chamado área de concentração.

Me coloquei também como sujeito de pesquisa, por entender que, a estética que possuo, é aquela considerada como padrão de beleza, que torna invisível a estética negra dentro das escolas. Assim, no memorial acadêmico recorro as memórias e experiências de vida, através das narrativas autobiográficas, por entender a potencialidade para elucidar os fatos, dialogando com Larossa (2002), Marçal (2013), Morais (2008) e Ferreira (2014). Ao longo da minha trajetória como aluna, pouco ou quase nulo era a presença de professores negros nos espaços que me formaram, resultado de um longo processo de desigualdades e hierarquias sociais, que excluem os negros nas diversas instituições que compõe o nosso país. Já com as alunas e alunos negros que me acompanharam como estudante, quanto mais eu me especializava, menor eram as suas presenças.

No segundo capítulo “Tornado claro e escuro conceitos como raça, racismo e preconceito racial” foi realizada uma análise sociológica da construção de raça, que nesta pesquisa é entendido como uma construção histórica e social, excluindo qualquer ideia que aborde o marcador biológico no desenvolvimento humano e também, pela superioridade e inferioridade entre as raças. Os discursos produzidos, acerca de raça e racismo, estão ligados a colonização eurocêntrica.

A construção do conceito de humanidade fez parte de um longo processo histórico. No Iluminismo, era comum o discurso de nomear, definir e caracterizar outros povos e culturas, marcando a superioridade eurocêntrica. Charles Darwin, através do seu livro “A origem das Espécies”, defende a teoria seleção natural das espécies. Tão logo essa teoria liga-se a uma pseudoteoria chamada de darwinismo social, acreditando que os seres humanos são desiguais, segregando entre inferiores e superiores. Francis Galton (1893) funda a teoria da Eugenia,

visando o aperfeiçoamento da raça através do controle genético. Lapouge funda outra pseudoteoria, o racismo científico marcando a divisão entre as raças, consideradas por ele como superiores e inferiores. Arthur Gobineau no livro “O ensaio das desigualdades da raça humana” foi o maior propagador das teorias da eugenia.

Assim, no Brasil, essas teorias chegam para “assimilar” a população negra, recém liberta e a espera do dia 14 de Maio, mas que novamente foram negligenciados e excluídos com a formação da “nova sociedade”, a chegada dos imigrantes, Guerreiro Ramos (1955). O agravante para o país vem de um discurso do mito da democracia racial Freyre (1980), que é amplamente defendido para marcar a falsa boa convivência entre colonizador e escravizado. Atenção! A palavra MITO tem estreita relação com a extrema direita BRANCA, com o genocídio, racismo, xenofobia, machismo, homofobia, misoginia... se é que vocês me entendem.

Essas pseudoteorias são todas infundadas, porém, inundadas de racismo. Todas elas, com o olhar do branco, imperialista e eurocêntrico, marcando sempre a sua própria humanidade e superioridade racial, em detrimento do outro e aqui nesta pesquisa: os negros. Assim, chego à conclusão de que o problema do racismo é nosso, os brancos.

Assim, o objetivo desta parte da pesquisa foi analisar os estudos críticos da branquitude, bem como os mecanismos que mantem a sua hegemonia, através dos privilégios materiais e simbólicos. em autoras decoloniais, O branco brasileiro não se reconhece enquanto raça, tampouco a sua herança escravocrata que é responsável por desumanizar a população negra.

No terceiro capítulo “Linda flor agradecida, a mulher forte africana, a princesa negra guerreira, a flor da vida”: as caminhantes de pesquisa”, foi a força motriz e a raiz da Baobá. Nesta parte é analisada as narrativas de vida, de quatro professoras negras, acerca dos racismos que perpassaram suas fases de desenvolvimento humano (infância, adolescência e fase adulta).

Para além de uma pesquisa, que percorreu uma hipótese, formamos um uma rede de apoio, onde nos encontros de pesquisa, as caminhantes expressavam o conceito de dororidade. Um espaço que se evidenciou na troca, no discurso, na narrativa do encontro de seus corpos com os racismos que atravessam suas histórias de vidas.

Assim, termino esta dissertação mudada, aquela velha história do meu eu de ontem não é o mesmo eu de hoje. A pesquisa me formou nos encontros de orientação, nos encontros com as encruzilhas, no grupo de apoio e, também, durante o percurso com as caminhantes. Mesmo diante de muitos moinhos que despertavam a insegurança, eu seguia, eu buscava nas escritas e

leituras o meu lugar de sobrevivência. Essa pesquisa me salvou! Falo de vida no sentido mais literal e humano.

Cada lágrima que as participantes derramaram durante os encontros, entendendo assim, que o enunciado não pode ser vazio, ele não poderia ser escrito apenas para cumprir com os prazos apertados de um mestrado. Eu não poderia entregar um trabalho para constar como pronto, abandonando o compromisso firmado com elas.

Tentei, porque pode ser que eu tenha falhado, em não ser mais uma pesquisadora branca que objetifica e que escrutina as histórias de vidas da população negra, como no horror vivido pela “Vênus Hotentote”. Aquela hegemonia acadêmica que deposita enunciados prontos, perfeitos em ABNT e citações de efeitos, mas que se distancia do compromisso ético.

Como mulher branca, que não sabia do seu lugar de privilegiada, tampouco do seu lugar de fala, mas que ao longo da pesquisa se formou, peço licença a todas as caminhantes e as mais velhas. Ao analisar as suas narrativas (quatro mulheres, professoras e negras), no encontro com os racismos que perpassaram suas vidas, impedindo a expressão de seus corpos e estética, procurei tomar muito cuidado com as palavras com as encruzilhadas que se evidenciaram nesta pesquisa, que ora se encerra.

Assim, ao longo dos encontros de pesquisa, era preciso “digerir” cada narrativa de dor, de silenciamento, de processos excludentes nas intuições sociais que as caminhantes viveram e continuam vivendo. Precisava de uma pausa, para depois “inserir” as narrativas me baseando em outras, mulheres negras, que a muito tempo trilham este caminho na academia e denunciam os mesmos apagamentos. Foram elas, as mulheres negras, autoras, escritoras, professoras, mães, as que vieram antes, que fundamentei a minha epistemologia.

Professoras, vocês quatro me entregarem aquilo que a academia chama de hipótese, cada uma de vocês, com as peculiaridades e vivências, me mostraram aquilo que eu pressupunha: existe sim um padrão estético de beleza. Um padrão repassado de geração em geração, enaltecendo os traços de uma hegemonia. Além disso, esse padrão também é social, pois questiona os lugares que vocês conquistam, ocupam e habitam. Então, tomem posse desses lugares!

Eu me sinto muito lisonjeada! Uma coisa era conhecer as caminhantes dentro do espaço escolar, conhecer estudando e conhecer em espaços não formais. Outra coisa é conhecer nesse lugar que a gente pouco habita, que a gente pouco conhece, que são nesses lugares da dor. Aprendi que não é sobre lugar de fala é sobre lugar de escuta. Desenvolver escuta atenta e sensível, para poder denunciar que todas as suas dores e questionamentos. Com vocês eu

aprendi a questionar ainda mais os meus semelhantes, os espaços sociais que frequento e me tornei reativa. Até pouco tempo atrás, eu não enxergava, hoje eu enxergo. Existe anjo preto, como disse Dandara? Preto não casa, como trouxe a Ashanti? Aisha não é bela? Por que eu não posso frequentar um bom restaurante, como questionou Ayana Jendayi? Por que que não me atendem dentro de uma loja, de uma cafeteria, de uma joalheria? Aliás, por quê? São tantos porquês e para todos eles, existe uma única resposta: racismo.

A minha pesquisa ganhou força, capilaridade e profundidade, como no enraizamento capilar. Vocês, caminhantes de pesquisa, são a minha metodologia e a minha epistemologia do saber. Vocês formaram a minha raiz baobá: que ela é profunda, ela é forte, ela não derruba com qualquer vento. Como diz Ângela Davis “quando uma mulher negra se movimenta, ela movimenta toda estrutura da sociedade” e vocês estão fazendo isso quando viajam, estudam, conquistam bens materiais, se formam e não se calam diante das águas turbulentas do racismo. Vocês estão quebrando as regras do sistema!

REFERENCIAS

ALMEIDA, Silvio de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Grupo Editorial Letramento, 2020: Coleção Feminismos Plurais.

ANDRADE, Érico. **A Opacidade do Iluminismo: o racismo na filosofia moderna.** Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2017000200291> Acessado em 30/06/2020

AKAROTIRENE, Carla. **Interseccionalidade.** São Paulo: Sueli Carneiro. Polén, 2019: Coleção Feminismos Plurais.

BAIÃO, Jonê Carla. “Se eles fazem mil, temos de fazer mil e um” - e ela fez! Trajetória acadêmica de uma doutora negra nos anos 1970. **Revista Transversos. Dossiê: O protagonismo da mulher negra na escrita da história das Áfricas e das Américas Ladinhas.** Rio de Janeiro, nº. 21, 2021. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/54964/37402>>. ISSN 2179-7528.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: Psicologia social do racismo: estudos sobre a branquitude e branqueamento no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2014.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude.** São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BENTO, Luane dos Santos. **“Trancista não é cabelereira!”: identidade de trabalho, raça e gênero em salões de beleza afro no Rio de Janeiro.** 2022, 339 f. Tese (doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/RJ, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <[file:///C:/Users/gabri/Downloads/Tese_Trancista_ao_e_cabeleireira_identi%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/gabri/Downloads/Tese_Trancista_ao_e_cabeleireira_identi%20(1).pdf)> Acessado em: 30/08/2022.

BOAVENTURA, S. S Meneses, M.P. **Epistemologias do Sul.** Coimbra. Almedina, 2009.

BOLSANELLO, Maria Augusta. **Darwinismo social, eugenia e racismo “científico”: sua repercussão na sociedade e educação brasileiras.** Educar, n.12, 1996, p. 153 – 165, UFPR.

BRAGA, Amanda. **História da beleza negra no Brasil: discursos, corpos e práticas.** São Carlos: EdUFSCar, 2020.

BROCCO, Ana Karina; ZAGO, Nadir. **Relação estudo e trabalho entre universitários bolsistas de camadas populares.** Anped Sul: UFPR. Curitiba: 2016.

CAMINHANTE, Aisha. **Encontro de pesquisa I, II, III e IV.** [dez. 2021 e jan. de 2022]. Pesquisadora: Gabriella de Oliveira Dias, 2022. A transcrição dos encontros encontram-se no anexo desta dissertação.

_____, Ashanti. **Encontro de pesquisa I, II, III e IV.** [dez. 2021 e jan. de 2022]. Pesquisadora: Gabriella de Oliveira Dias, 2022. A transcrição dos encontros encontram-se no anexo desta dissertação.

_____, Ayana Jendayi. **Encontro de pesquisa I, II, III e IV**. [dez. 2021 e jan. de 2022]. Pesquisadora: Gabriella de Oliveira Dias, 2022. A transcrição dos encontros encontram-se no anexo desta dissertação.

_____, Dandara. **Encontro de pesquisa I, II, III e IV**. [dez. 2021 e jan. de 2022]. Pesquisadora: Gabriella de Oliveira Dias, 2022. A transcrição dos encontros encontram-se no anexo desta dissertação.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, 2011, 240-255.

CARDOSO, Lourenço. **Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista**. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, v. 8, n. 1, 2010, 607-630. Disponível em <<https://onedrive.live.com/?authkey=%21AGrnHP74fd3IOCg&cid=EB48622F585FE35A&id=EB48622F585FE35A%21179&parId=EB48622F585FE35A%21105&o=OneUp>> Acessado em 23/08/2022.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento: contribuições do feminismo negro. In: ARRUDA, Angela, et al; HOLLANDA, Heloísa Buarque. **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

_____, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: ARRUDA, Angela, et al; HOLLANDA, Heloísa Buarque. **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. **Psicologia Social do Racismo: estudos sobre a branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

CARVALHO, José Jorge de. **As ações afirmativas como resposta ao racismo acadêmico e seu impacto nas ciências sociais brasileiras**. Série Antropologia, Brasília, 2004. Disponível em: <https://ufrgsprocotas.noblogs.org/gallery/1244/Serie358empdf.pdf>. Acessado em: 08/12/2020.

COLLINS, Patrícia Hill. Epistemologia feminista negra. In: COSTA, Joaze Bernardino; TORRES, Nelson Maldonado; GROSFOGUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

COLOQUIO DE ESCRITORAS MINEIRAS: POESIA, FICÇÃO E MEMÓRIA. In: EVARISTO, Conceição. **Conceição Evaristo por Conceição Evaristo**. 1, 2009, Belo Horizonte: Viva Voz. ISBN: 978-85-7758-088-0. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/eventos/vivavoz/Escritoras%20Mineiras.pdf> Acessado em: 02/08/2022.

CONCEIÇÃO, Willian Luiz da. **Branquitude: dilema racial brasileiro**. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2020.

CORES e Botas. Direção: Juliana Vicente. Produção: Nalu Béco. Publicado pelo canal Preta Porte Filmes, 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ll8EYEyU0o>. Acessado em 18/06/2022.

DIAS, Gabriella de Oliveira. **“Intervenção” Feminina: feminismo e empoderamento nas series iniciais do ensino fundamental.** Anais do VI Congresso Nacional de Educação. Campina Grande: Realize, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/57973>. Acesso em: 08/12/2020

EVARISTO, Conceição. **Poemas de recordação e outros movimentos.** Rio de Janeiro: Malê, 2017.

_____, Conceição. **Olhos d’água.** Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/NEAB/Grupo%20de%20Estudos/7.%20EVARISTO,%20Concei%C3%A7%C3%A3o%20-%20Olhos%20dagua.pdf> Acessado em: 23/08/2022.

_____, Conceição. **Escrevivência: a escrita de nós reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo.** Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/gabri/Downloads/Escreviv%C3%A7%C3%A3o%20de%20n%C3%B3s.pdf> Acessado em: 30/08/2022.

FERNANDES, Florestan. O mito revelado. In: Folha de São de Paulo, 1980, São Paulo. Disponível em: <http://almanaque.folha.uol.com.br/folhetim6.htm> Acessado em: 20/09/2020.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas.** Revista ABPN, v. 6, n. 14, jul.– out. 2014, p. 236 – 263. Disponível em: <https://smeduquedecaxias.rj.gov.br/smeportal/wp-content/uploads/2020/07/TEORIA-RACIAL-CR%C3%8DTICA-E-LETRAMENTO-RACIAL-CR%C3%8DTICO.pdf>. Acessado em: 19/06/2022.

FIGUEIREDO, Angela. A marcha das mulheres negras conclama por um novo pacto civilizatório: descolonização das mentes, dos corpos e dos espaços frente às novas faces da colonialidade do poder. In: COSTA, Joaze Bernardino; TORRES, Nelson Maldonado; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2020. FRANÇA, Rodrigo. **Pequeno Príncipe Preto.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma Pedagogia da Pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/15.-Por-uma-Pedagogia-da-Pergunta.pdf> Acessado em: 23/08/2022.

FREITAS, Cláudia Jorge. **O menino da peruca cor de rosa.** Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/566405>. Acessado em: 18/10/2022.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1992, p. 244

FREITAS, Cláudia Jorge de. **“Tia não aguento mais sofrer tanta humilhação”**: Narrativas tensionadoras de Gênero nos anos iniciais. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica – UERJ. Rio de Janeiro, 2019.

GOMES, Nilma Lino. **Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. In: Sem perder a raiz, 2002.

_____, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: Caminhos Abertos pela lei 10.639**. – Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GONZALES, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

_____, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: ARRUDA, Angela, et al; HOLLANDA, Heloísa Buarque. **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

HARAWAY, Donna. **Saberes Localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial**. Cadernos Pagu, 1995, 07-41.

HOLIDAY, Billie. **Solitude**. (0:00 a 3:13s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oIJG8X4C-bM>. Acessado em: 23/06/2021.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo. Ed. WMF Martins Fontes. 2013.

_____, Bell. **Alisando o nosso cabelo**. Tradução do espanhol: Lia Maria dos Santos. Gazeta de Cuba: Unión de escritores y artista de Cuba, janeiro-fevereiro de, 2005. Disponível: em: https://www.academia.edu/32450165/Alisando_o_Nosso_Cabelo_BELL_HOOKS. Acesso em: 06/12/2020.

_____, Bell. **O feminismo é para todo o mundo: políticas arrebatadoras**. Trad. Bhuvi Libânio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2021.

JESUS, Maria Carolina de. **Quarto do despejo: diário de uma favelada**. 10. Ed. São Paulo: Ática, 2014. Disponível em: <http://dpid.cidadaopg.sp.gov.br/pde/arquivos/1623677495235~Quarto%20de%20Despejo%20-%20Maria%20Carolina%20de%20Jesus.pdf.pdf>.> Acessado em: 23/06/2021.

JOSSO, Marie Christine. **A Transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. Educação, n.3, Porto Alegre, 2007, p. 413-438.

JUNIOR, AD. **Entendendo o racismo estrutural e a eugenia no Brasil**. 2017. (14m50s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=983Ffgj_gBw. Acessado em 17/11/2020.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo no cotidiano**. Trad. Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LARA, Ivone. **Sorriso de criança.** Disponível em: <<https://www.donaivonelara.com.br/samba.php?id=34>> Acessado em: 30/08/2022

LAROSSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e saber de experiência.** I Seminário Internacional de Campinas. Trad. Leituras SME. São Paulo, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação. Uma perspectiva pós-estruturalista.** 16ª ed. Editora Vozes. Petrópolis: 2014.

MARÇAL, Mônica Teresinha. As relações de gênero em algumas histórias infantis de Ruth Rocha: diálogos possíveis com as teorias feministas contemporâneas. In: RABELO, Amanda de Oliveira; PEREIRA, Graziela Raupp; REIS, Maria Amelia de Souza (org). **Formação docente em gênero e sexualidade: entrelaçando teorias, políticas e práticas.** 1ª ed. Editora De Petrus et Alii. Petrópolis: 2013.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica.** Arte e Ensaios, n. 32, v. 2, Dez. 2016, p. 122-150. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993/7169>. Acessado em 26/03/2021.

MELO, Glenda Cristina Valim; JUNIOR, Paulo Melgaço Silva; MARQUES, Anderson Andrade da Silva. **Discursos sobre raça: quando as teorias queer nos ajudam a interrogar a norma.** Dossiê: perspectivas queer nos estudos da linguagem. Dez. 2020, p.411 de p.434.

MENDONÇA, Iolanda; GOMES, Maria de Fátima. **Grupo Focal: instrumento de coleta de dados na pesquisa em educação.** In: Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade, v. 10, n. 1, p. 52 – 62, 2017. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/277417993.pdf> >. Acessado em 18/10/2022.

MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa.** Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/raça>. Acessado em: 07/10/2020.

MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. **A escrita de si em memoriais de formação** Anais do V Congresso de Letras da UERJ-São Gonçalo 2008. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/cluerjsg/anais/v/completos%5Ccomunicacoes%5CJaqueline%20de%20F%20C%20A%20t%20dos%20Santos%20Morais.pdf>. Acesso em: 15/01/2021.

MUNANGA, Kabengele. **Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos.** Revista USP. São Paulo. 2005-2006.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado.** 1ª ed. Editora Perspectivas. São Paulo: 2016.

NASCIMENTO, Beatriz. **A mulher negra no mercado de trabalho.** In: ARRUDA, Angela, et al; HOLLANDA, Heloísa Buarque. **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto.** Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

_____, Beatriz. A mulher negra e o amor. In: ARRUDA, Angela, et al; HOLLANDA, Heloísa Buarque. **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **A matriz africana no mundo**. São Paulo: Selo Negro, 2008. Disponível em: < <https://afrocentricidade.files.wordpress.com/2016/04/a-matriz-africana-no-mundo-colec3a7c3a3o-sankofa.pdf> >. Acessado em: 07/08/22

NEVES, Hélio Rodrigues; SILVA, Jurandir Pereira da; CAETANO; Álvaro Luiz. **100 anos de liberdade, realidade ou ilusão**. Rio de Janeiro: 1988.

OLIVEIRA, Angenor de. **O mundo é um moinho**. Rio de Janeiro: Discos Marcos Pereira, 1976.

OYÈWÚMI, Oyèronké. Conceitualizando gênero: a fundação eurocêntrica de conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. In: COSTA, Joaze Bernardino; TORRES, Nelson Maldonado; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

PEIXOTO, Sinara. **No Brasil não existe racismo: diz Mourão**. CNN Brasil, São Paulo, 20/11/2020. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/2020/11/20/no-brasil-nao-existe-racismo-diz-mourao>. Acessado em 24/11/2020.

PIEDADE, Vilma. Dororidade. São Paulo: Entre Nós, 2017.

PRADO, Guilherme; SOLIGO, Rosaura. **Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação...** In: PRADO, Guilherme; SOLIGO, Rosaura (Org.). Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações. Campinas, SP: Graf, p. 45-60, 2005.

RABAKA, Reiland. **Teoria Crítica Africana**. São Paulo: Selo Negro 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/gabri/Downloads/Elisa%20Larkin%20Nascimento%20-%20Sankofa%20-%20Uma%20abordagem%20epistemologica%20inovadora.pdf> Acessado em: 22/08/2022.

RABELO, Amanda Oliveira; MARTINS, António Maria. **A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério**. In: VI Congresso Luso Brasileiro de História da Educação. 2006. p. 6167-6176. Disponível em: <https://docplayer.com.br/11509452-A-mulher-no-magisterio-brasileiro-um-historico-sobre-a-feminizacao-do-magisterio-resumo.html>. Acesso em: 25 agos. 2019.

RAMOS, Alberto Ramos. **A patologia social do branco brasileiro**. Jornal do Commercio, 1955. Acessado em: 19/08/2020. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/247547/mod_resource/content/1/guerreiro_patologia.pdf.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro. Ed. Polén, 2019. Coleção: Feminismos Plurais.

SILVA, João Alberto da. **O sujeito psicológico e tempo da aprendizagem**. Cadernos de Educação, Pelotas, p. 239-250, 2009. Disponível em: <<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:dVmRPkYc4jUJ:https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/download/1733/1613+&cd=4&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=safari>>. Acessado em: 08/12/2020.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana**. Tese de doutorado apresentada ao Instituto de Psicologia na Universidade de São Paulo. São Paulo. 2012.

SOUL, Vaidosa. **Menina ou Mulher negra e a Vida Escolar**. 2016. (0:00 a 08:17s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gAQUw4pfq5I&t=492s>. Acessado em: 23/06/21.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SOUZA, Joyce Gonçalves Restier da Costa. **Corpos em busca do belo: as mulheres negras e a beleza na eugenia da era Vargas**. In: Revista Desigualdade e Diversidade, n. 18, 2020, 14-32. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/48445/48445.PDFXXvmi=>>> Acessado em: 09/09/2022.

SOVIK, Liv. **Aqui ninguém é branco**. Rio de Janeiro, Aeroplano: 2009. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wpcontent/uploads/2018/02/Aqui_ninguem_e_branco._Rio_de_Janeiro_Ae.pdf> Acessado em: 14/01/2021.

TABORDA, Cleuza Regina Balan. **O mito da democracia racial**. Recanto das Letras. 2009. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/artigos/1563843>. Acesso em: 30/11/2020

TATE, Anne Shirley. Descolonizando a raiva: a teoria feminista e a prática nas universidades do Reino Unido. In: COSTA, Joaze Bernardino; TORRES, Nelson Maldonado; GROSFUGUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

VERGÈS, Françoise. **Um feminismo decolonial**. São Paulo: Ubu, 2020.