



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Raquel Dias Amaro

**PEDAGOGIAS DA BRANQUITUDE: IMPACTOS PRODUZIDOS NAS
CONSTRUÇÕES SUBJETIVAS E IDENTITÁRIAS DE MULHERES NEGRAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc, da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), da linha de pesquisa Educação, Cultura e Diferenças, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Raquel Pereira Gonçalves

RONDONÓPOLIS-MT

2025

RAQUEL DIAS AMARO

**PEDAGOGIAS DA BRANQUITUDE: IMPACTOS PRODUZIDOS NAS
CONSTRUÇÕES SUBJETIVAS E IDENTITÁRIAS DE MULHERES NEGRAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEdu, da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), da linha de pesquisa Educação, Cultura e Diferenças, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Raquel Pereira Gonçalves

RONDONÓPOLIS-MT

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

Ficha Catalográfica elaborada de forma automática com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

A485p Amaro, Raquel Dias.
PEDAGOGIAS DA BRANQUITUDE: [recurso eletrônico] :
IMPACTOS PRODUZIDOS NAS CONSTRUÇÕES SUBJETIVAS
E IDENTITÁRIAS DE MULHERES NEGRAS / Raquel Dias
Amaro. – Dados eletrônicos (1 arquivo : 99 f., pdf). – 2025.

Orientador(a): Raquel Pereira Gonçalves.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Rondonópolis,
Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Rondonópolis, 2025.
Inclui bibliografia.

1. Educação. 2. interseccionalidade. 3. necromemória. 4.
escrevivência. 5. branquitude. I. Gonçalves, Raquel Pereira,
orientador. II. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: “PEDAGOGIAS DA BRANQUITUDE: IMPACTOS PRODUZIDOS NAS CONSTRUÇÕES SUBJETIVAS E IDENTITÁRIAS DE MULHERES NEGRAS”

AUTORA: MESTRANDA RAQUEL DIAS AMARO

Dissertação defendida e aprovada em **15/07/2025**.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. **RAQUEL PEREIRA GONÇALVES** (Presidente da Banca/**ORIENTADORA**)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

2. **PRISCILA DE OLIVEIRA XAVIER SCUDDER** (Examinadora Interna)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

3. **YARA MAGALHÃES DOS SANTOS** (Examinadora Externa)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

4. **CARMEM LÚCIA SUSSEL MARIANO** (Suplente)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

RONDONÓPOLIS, 15/07/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Raquel Pereira Gonçalves, Docente - UFR**, em 15/07/2025, às 18:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Priscila de Oliveira Xavier Scudder, Docente - UFR**, em 17/07/2025, às 10:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Yara Magalhães dos Santos, Usuário Externo**, em 24/07/2025, às 18:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0528328** e o código CRC **037A8CE6**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço às poetisas negras, cuja bravura e talento historicamente libertam as **palavras**, conferindo outros sentidos e possibilidades de vida através de versos escritos e de vozes que ecoam resistência. E, igualmente, agradeço a todas/os/es artistas negras/os/es, em sua vasta diversidade, força e criatividade, pois permitem tecer o mundo através da arte, da identificação e do encantamento. É dessa múltipla potência artística que esta pesquisa nasce, e é nela que se encerra.

Agradeço aos rios que me cercaram e me banharam desde a infância. Não é por acaso que tenho o coração de uma sereia de água doce! Essas abundantes águas me convocam e me restauram desde que nasci. É nelas que me renovo e me elaboro para a vida. É nelas que encontro forças para não desistir no meio do caminho. É delas que vim, e são para elas que sempre volto.

Agradeço aos meus amores — Raquel Leão, Fernanda Valeriano, Gabriella Torres, Suellen Ribeiro, Victória Lins, Carol Cristelli, Maria Heloísa, Giovanna Rodrigues, Lissa Carvalho e Vitor Hugo Gonzaga — por todo o afeto, escuta e acolhimento neste processo de escrita.

Agradeço a todas as pessoas que participaram do coletivo de estudos sobre relações étnico-raciais que construímos na universidade. Sem o apoio e o afeto de vocês, esta pesquisa não teria encontrado caminhos tão bonitos.

Agradeço aos meus familiares — Maria, Geraldo, Marcela e Daniel — pelo amor e pela credibilidade no meu trabalho e nos meus sonhos. Amo vocês!

Agradeço às minhas primas-migas — Naiara, Luana, Maria Eduarda, Brenda e Ângela — por acreditarem na importância do meu trabalho e me sustentarem nos momentos mais difíceis da minha vida. Sem vocês, eu não estaria aqui hoje! Obrigada por serem minha FAMÍLIA. Eu amo vocês com todo meu coração e sonho que esta pesquisa seja uma das vias de reparação e visibilidade da nossa história.

Agradeço ao meu querido amigo, colega de profissão e vizinho, Marcelo Honório, pelos cafés da tarde, pela escuta das minhas angústias, pelas risadas e pelo afeto imensurável. Você foi um presente que Minas Gerais me deu.

Agradeço à minha irmã Joana, ao meu irmão Adriano, à minha sobrinha Luzia e à minha afilhada Agatha. Muito desta pesquisa é por vocês e para vocês!

Agradeço à minha querida primeira psicóloga, Gisele Machado, que me acompanhou nos momentos mais difíceis que já atravessei e me mostrou que a psicoterapia é também um espaço de afeto. Foi esse afeto que me sustentou e me permitiu estar viva atualmente para publicar este trabalho. Igualmente, agradeço à minha atual psicóloga, Erika Aparecida, que tem me acompanhado desde o início do meu processo na pós-graduação, oferecendo um espaço seguro, afetivo, ético e de identificação racial, indispensável para a manutenção da minha saúde mental durante a construção desta pesquisa.

Agradeço, em especial, à minha siamesa, amiga, parceira, cúmplice, família, colega de profissão e de luta, Ângela Cristina Oliveira, por ter participado de cada etapa desta pesquisa e também de uma vida inteira que veio antes dela. O seu amor me salvou e me salva todos os dias, amiga! Te amo, minha caju.

Igualmente, me agradeço por ter resistido e enfrentado todas as adversidades, tanto no espaço científico quanto no social, contrariando estatísticas e sobrevivendo às violências impostas ao meu corpo, reinventando, a cada passo, a vida e esta dissertação.

E, por último, agradeço à minha avó Odília Amaro e a todas as ancestrais que construíram possibilidades múltiplas de existência para o nosso povo.

RESUMO

No Brasil, a tessitura social é estruturada pelas normativas da colonialidade e da necropolítica, nas quais a branquitude ocupa e reproduz, historicamente, posições de poder. A respeito disso, Cida Bento (2022) afirma que existe um *pacto da branquitude*, o qual é responsável por arquitetar o esquecimento proposital das barbáries cometidas pelos brancos no período escravista brasileiro, como forma de isentá-los das responsabilidades e dívidas históricas. Essa herança escravocrata perpassa toda a conjuntura social, estruturando a sociedade, os contextos educativos, a mídia, a geopolítica, a economia, a ciência, o direito à memória e até mesmo as subjetividades. Frente a esta incontestável realidade é que esta pesquisa se origina, pautando problematizações advindas das relações étnico-raciais e de gênero, com o intuito de questionar como dispositivos branco/cis/hetero/normativos, gerados no âmbito de uma educação estruturada na colonialidade, na branquitude, no capitalismo, na meritocracia e em normativas de gênero, produzem subjetividades e identidades de mulheres negras. Nesse sentido, o objetivo principal deste trabalho é trazer para o campo da psicologia e da educação, reflexões críticas, políticas e epistemológicas acerca das *necromemórias* e das pedagogias da branquitude, além de investigar como elas operam diretamente na construção subjetiva de mulheres negras e problematizar os impactos dessa estrutura racista em nossas vivências. Dessa forma, os recursos teóricos e metodológicos utilizados para sustentar as discussões evocadas neste estudo — referentes às construções históricas, políticas e sociais que viabilizam o projeto colonial da branquitude e aos processos educativos sociais, escolares, afetivos, familiares e seus impactos na educação das relações étnico-raciais —, foram dialogados especificamente entre autorias negras, sendo alguns deles/as: Vandelir Camilo (2020) a respeito da *necromemória*; epistemes do feminismo negro e interseccional com Díaz-Benítez e Mattos (2019) para demarcar os atravessamentos sociais analisados e Neuza Souza (2021) para pensar a subjetividade negra. Por conseguinte, esta pesquisa possui caráter qualitativo, na qual proponho narrar minhas memórias de vida, ancoradas na abordagem teórico-metodológica da *escrevivência*, conceituada por Conceição Evaristo (2017), a qual fundamenta-se no registro, de maneira *escrita*, das *vivências* individuais, sob o ponto de vista memorial do cotidiano, e os entrelaçamentos que elas possuem com as estruturas sociais. Foi nessa perspectiva que trouxe para o espaço acadêmico os “brancos” da minha memória, referentes à falta de pertencimento e identificação racial provocadas pelas pedagogias da branquitude, colocando em cena partes da minha vivência individual/social como recorte de análise metodológica para denunciar um esquema projetado para atingir muitas outras mulheres negras brasileiras. Afinal, para Evaristo, as experiências pessoais possuem características subjetivas e, a partir do aparato de suas escritas, pessoas negras têm a possibilidade de ocuparem espaços, ressignificarem suas histórias e enfrentarem o sistema colonial — recurso com o qual me identifico e faz sentido na minha trajetória pessoal e acadêmica.

Palavras-chave: Educação; Interseccionalidade; Necromemória; Escrevivência; Branquitude.

ABSTRACT

The social fabric in Brazil is deeply shaped by the frameworks of coloniality and necropolitics, within which whiteness has historically occupied and reproduced positions of power. According to Cida Bento (2022), there exists a "pact of whiteness" that deliberately orchestrates the erasure of the atrocities committed by white people during Brazil's slavery period, thereby absolving them of historical responsibilities and debts. This legacy of slavery permeates all social spheres, structuring society, educational systems, media, geopolitics, economy, science, the right to memory, and even individual subjectivities. This research emerges in response to this undeniable reality, engaging with issues arising from ethnic-racial and gender relations. It seeks to interrogate how white/cis/hetero/normative frameworks — rooted in an education system founded on coloniality, whiteness, capitalism, meritocracy, and gender norms — shape the subjectivities and identities of Black women. The primary objective of this study is to introduce critical, political, and epistemological reflections into the fields of psychology and education regarding necromemories and the pedagogies of whiteness, while examining their direct influence on the subjective construction of Black women and the broader impacts of this racist structure on lived experiences. The theoretical and methodological framework supporting this inquiry draws upon the work of Black scholars, focusing on the historical, political, and social constructions enabling the colonial project of whiteness, as well as the social, educational, affective, and familial processes that impact the education of ethnic-racial relations. Among the key authors engaged are Vandelir Camilo (2020) on necromemory; Díaz-Benítez and Mattos (2019) on Black and intersectional feminist epistemologies, used to map social intersections; and Neuza Souza (2021), who offers critical insights on Black subjectivity. Methodologically, this qualitative study is anchored in the theoretical approach of *escrevivência* — a concept developed by Conceição Evaristo (2017) — which centers on the written articulation of individual memories from the perspective of everyday lived experience and its interconnections with social structures. Through this lens, I bring to the academic space the “blank spaces” in my memory, reflecting the absence of belonging and racial identification produced by the pedagogies of whiteness. My personal and social narratives serve as a methodological tool to expose a system designed to affect countless other Black Brazilian women. As Evaristo argues, personal experiences hold subjective significance, and through writing, black people can claim space, reinterpret their histories, and resist the colonial system — a framework that resonates deeply with my personal and academic journey.

Keywords: Education; Intersectionality; Necromemory; *Escrevivência*; Whiteness.

SUMÁRIO

1 INTRO-APRESENTAÇÃO	11
2 ESCRIVÊNCIA COMO POTÊNCIA METODOLÓGICA PARA NARRAR, RESSIGNIFICAR E ENEGRECER AS SUBJETIVIDADES E IDENTIDADES DE MULHERES NEGRAS.....	23
3 COLONIALIDADE, BRANQUITUDE E NECROMEMÓRIA: IMPACTOS PRODUZIDOS NAS SUBJETIVIDADES E IDENTIDADES DE MULHERES NEGRAS.....	37
3.1 Da colonialidade.....	37
3.2 Da branquitude.....	41
3.3 Da necromemória.....	48
4 PEDAGOGIAS DA BRANQUITUDE	55
4.1 Mas, afinal, o que é pedagogia? E como ela pode se aliar à branquitude?.....	56
4.2 É possível construir uma pedagogia antirracista?.....	69
5 (DES)CONSIDERAÇÕES FINAIS: DESCONFIGURAR A BRANQUITUDE COMO POSSIBILIDADE DE EMANCIPAÇÃO RACIAL E OUTROS JEITOS DE EXISTIR	81
6 REFERÊNCIAS.....	94
7 APÊNDICE	98

1 INTRO-APRESENTAÇÃO

Identidade

*foi uma mulher negra e escritora
de pele e alma como a minha
que me ensinou
sobre os vulcões e as rédeas e os freios
sobre os tumultos dentro do peito
e sobre a importância de ser protagonista
nunca segundo plano*

*se você encostar a mão entre os seios
vai sentir os rastros de nossas ancestrais*

*somos continuidade
das que vieram antes de nós*

(Ryane Leão¹, 2017, p. 68)

A quem nos lê, boas-vindas! Inauguro esta pesquisa de mãos dadas com as minhas ancestrais, propondo, desde o início, tentar rasgar a normativa colonial linguística que impera nas academias e transitar minha escrita entre pronomes da primeira e terceira pessoa, enquanto um ato político, acadêmico e social, seguindo os passos das mulheres negras que abriram o caminho para eu passar, reconhecendo que tudo que construí foi em comunidade, inclusive este trabalho, que não existiria sem ela. Como canta Sued Nunes² (2021):

Povoada
Quem falou que eu ando só?
Nessa terra, nesse chão de meu Deus
sou uma mas não sou só
Povoada
Quem falou que eu ando só?
tenho em mim mais de muitos

¹ Poeta, artista e educadora negra cuiabana, que vive em São Paulo. Ryane é uma enorme referência para mim desde que entrei em contato com sua poesia (no ano de 2018), em seu primeiro livro “Tudo nela brilha e queima”, do qual é este poema. Sua escrita é muito potente e permite criar identificações específicas da complexidade que é ser uma mulher negra no Brasil. Ela aborda questões de gênero, raciais, ancestrais, de autoestima negra, afetividade etc.

² Artista negra, baiana, cantora e compositora, que traz muitos elementos da cultura preta e ancestral em seus trabalhos.

sou uma mas não sou só

Assim, alicerçada nas referências que aprendi com as minhas, a pesquisadora e Psicóloga negra Ariane Kwanza, que passou por este mesmo Programa de Pós-graduação, destaca a intencionalidade e importância da intervenção linguística referente à escolha dos pronomes:

O uso da primeira pessoa no plural, neste texto, refere-se a uma noção coletiva de construção histórica e subjetiva na afroperspectiva. Uma episteme em que passado e futuro estão conectados. Ancestrais vivos e mortos possibilitaram e contribuíram para essa escrita (Kwanza, 2020, p. 12).

Portanto, esta pesquisa emerge no meio acadêmico, mas ela é muito mais que um texto avaliado pelos parâmetros eurocêntricos³ que contaminam as universidades. Esta pesquisa é um grito em coro, com o som do batuque ancestral de fundo e a entonação de poesia. É uma via de reparação histórica para mulheres que foram impedidas de ler, escrever, cantar, falar, gritar, reconhecer beleza e potência em si e no seu povo. Essas páginas provêm das lágrimas que foram derramadas por elas e por mim. Da dor no peito, do *banzo*⁴ que nos acompanha. Do sangue derramado, do corpo encarcerado, do ventre negro impedido, da história apagada na fogueira — real e simbólica. Da fúria titânica, que faz os mares virarem tsunami e os vulcões entrarem em erupção. Este texto não pretende ser nada parecido com o que a estrutura acadêmica deseja, muito pelo contrário. Ele objetiva realocar a narrativa e a imagética sobre nós, com o ódio e afeto imensuráveis, num espaço que propõe mensurar tudo em gráficos e estatísticas. Como canta Abebe Bikila Costa Santos, mais conhecido pelo seu nome artístico BK⁵:

Quase me tornei um monstro pra derrotar o monstro
E se for única forma de sair dos escombros?
E se for única forma de levantar de um tombo?
E se for única forma de verem meu tamanho? Ok
Eu odeio pensar na vida, sempre que eu penso na vida, outra guerra se inicia

³ Ideologia que toma a Europa como centro do conhecimento e das produções de verdade, descredibilizando outros saberes.

⁴ Em "Becos da memória", Conceição Evaristo (2017, p. 49) descreve essa expressão: "Maria-Nova, talvez, tivesse o banzo no peito. Saudades de um tempo, de um lugar, de uma vida que ela nunca vivera. Entretanto o que doía mesmo em Maria-Nova era ver que tudo se repetia, um pouco diferente, mas, no fundo, a miséria era a mesma. O seu povo, os oprimidos, os miseráveis; em todas as histórias, quase nunca eram os vencedores, e sim, quase sempre, os vencidos. A ferida dos do lado de cá sempre ardia, doía e sangrava muito."

⁵ Rapper, artista, compositor e escritor negro, reconhecido como um dos maiores nomes da cena do rap brasileiro.

Queria ter um pouco de paz na alma, mas as flores não ferem as armas
A gente quer dominar tudo pra ver se nisso tudo tem algo que faz sentido, que vale a pena estar vivo
Verdadeiros motivos, verdade no que eu rimo
Pra não falar demais fazendo o mínimo
Nunca te tratar como algoritmo, tratar como algo único
Algo pra mudar meu ritmo, algo que eu preencha o fundo
É que ainda somos escravos, olhe ao redor, tudo é desgraça
Olhe ao redor, tudo sai caro, sofrimento ainda é de graça, uh

(BK, Abaixo das nuvens, 2024)

Assim sendo, dando um panorama inicial e mais geral de quem lhes escreve, sou uma mulher, negra, cis, bissexual, da classe trabalhadora, psicóloga, pesquisadora, artista e bolsista. Nascida e criada numa cidadezinha do interior mato-grossense, chamada Planalto da Serra⁶, sou filha da mistura racial e regional de Minas Gerais (genitora branca) e Goiás (genitor negro) e vim ao mundo em 1999. Nessa época, em Planalto da Serra, Mato Grosso, meus genitores iriam completar uma década de casados e a terceira gestação — de quem viria a ser eu —, de quatro gestações.

Fui criada numa família muito grande e interracial⁷, cercada de irmãos, tios e tias, primos e primas, avôs e avós, que carregavam em seus discursos e ensinamentos a premissa de que éramos *todos iguais* — embora hoje eu compreenda que isso não acontecia na prática. Muito ao contrário do que pregavam, existia uma grande diferença na forma de tratamento entre as pessoas brancas e negras da família, assim como entre os homens e as mulheres. As atrocidades advindas do patriarcado⁸ sempre foram muito demarcadas nas relações familiares, concentrando legitimidade e poder nas mãos dos homens, os quais foram ensinados geracionalmente a reproduzir, com muita naturalização, múltiplas violências contra mulheres — que vão das sexuais às patrimoniais. Se interseccionarmos a racialidade a essa análise, as matrizes de poder da branquitude⁹ ficam ainda mais evidentes, trazendo contornos para os diferentes

⁶ Município brasileiro localizado no estado de Mato Grosso, na região Centro-Oeste do país. Situado a aproximadamente 279 km da capital Cuiabá. De acordo com o Censo de 2022, o município possui 3.166 habitantes. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/planalto-da-serra/panorama>. Acesso em: 05 abr. 2025.

⁷ Nesta pesquisa, o termo *interracial* se refere ao relacionamento (em qualquer nível) entre pessoas negras e brancas.

⁸ Sistema de poder político-social estruturalmente dominante e hierarquizante, composto por homens cisgêneros.

⁹ Estrutura de poder socialmente dominante e hierarquizante, composta por pessoas brancas.

caminhos que cada núcleo familiar trilhou, mesmo tendo vindo de uma mesma mãe e de um mesmo pai.

Foi nesse contexto que me criei, convivendo em uma grande comunidade e tendo a natureza como parte integrante da nossa vivência. A região que cresci é um bioma Pantaneiro, marcado pela abundância de águas e enchentes num período do ano, e pela seca e escassez em outro período. E por isso, minha infância foi marcada por brincadeiras e costumes que acompanhavam o curso das águas, como banhos nos rios (ou enchentes) e encantamentos com a natureza e os animais originários daquela região. Também, pelo trabalho braçal na roça, pelas plantações de hortaliças e pela comercialização destas nas ruas.

Tive acesso a poucas telas e por tempo limitado, pois naquela época, ainda não existia internet ou celular (e demorou alguns anos a mais do que as capitais para essas tecnologias serem acessíveis no interior). Fui incentivada a ler e escrever mesmo antes de entrar na escola formal, pois meu genitor era professor de matemática — e alguns anos mais tarde minha genitora se tornou pedagoga¹⁰ — e ambos fizeram questão de introduzir essas características na nossa educação em casa, já que tinham condições¹¹ materiais e didáticas para isso. Por isso, tenho uma íntima relação com as águas, que sempre me cercaram, e com a leitura e a escrita, que foram minhas fiéis companheiras de vida. Isso diz muito sobre mim, sobre partes importantes que me subjetivaram neste mundo, que direcionam muitas das coisas com as quais aprendi a me identificar no percurso de minha vida.

Ao longo dos capítulos, tentarei lhes dar mais detalhes acerca das raízes e identificações raciais da minha família. Digo tentar, pois até hoje, mesmo após 26 anos de existência, uma graduação em Psicologia e uma pesquisa de mestrado que aborda questões raciais, tenho dificuldade para ler racialmente minha família e localizar nossas

¹⁰ Desnudando uma questão de gênero, já que, na época em que minha genitora cresceu (década de 70), era ainda mais comum que mulheres fossem impedidas de estudar — e na minha família isso se repetia. Mesmo ela tendo crescido em uma família muito vulnerável socioeconomicamente, composta por 4 homens e 3 mulheres, os homens foram priorizados para ter acesso à escola, enquanto as mulheres foram proibidas, pelo meu avô, de acessar esse espaço.

¹¹ Importa destacar que esses acessos foram possibilitados pelas condições econômicas em que cresci, as quais subsidiaram meu ingresso e permanência na educação básica, assim como, posteriormente, na graduação e na pós-graduação.

origens. Isso dá-se pela complexidade multifatorial do racismo, proveniente de uma família interracial no Brasil, a qual é perpassada pelos ideais de branqueamento difundidos no final do século XIX, que atravessaram geracionalmente a educação racial dos meus antepassados até chegar em mim, subjetivando-me nessa racionalidade racista, a qual afetou profundamente minha autoimagem e me roubou o direito de pertencimento identitário negro até os 18 anos¹². Certamente, o caso da minha família não é isolado, e sim parte integrante de um projeto da elite branca brasileira no final do século XIX:

Como todas as ideologias, o branqueamento precisaria ser reproduzido através dos mecanismos da socialização e da educação. Neste sentido, a maioria da população brasileira, negra e branca, introjetou o ideal do branqueamento, que inconscientemente não apenas interfere no processo de construção da identidade do ser negro individual e coletivo, como também na formação da autoestima geralmente baixíssima da população negra e na supervalorização idealizada da população branca (Carone; Bento, 2017, p.12).

Por essa razão, a construção da identidade racial é muito significativa politicamente e socialmente, pois é ela quem orienta a maneira como nós, pessoas negras, nos reconhecemos e somos reconhecidos. Ela é diretamente perpassada por elementos históricos e influenciada por fatores estéticos, culturais, ancestrais, subjetivos, econômicos, raciais e coloniais. Quando acuso a branquitude de **roubar** minha identidade, é sobre essas dimensões a que estou me referindo. Existe uma intencionalidade muito bem demarcada em cada narrativa histórica/epistemológica a que temos acesso nos espaços acadêmicos e a quais **não temos**, em quais corpos podem ocupar lugares de decisões políticas e quais **não podem**, quais pessoas são elegidas como “heróis” e quais são como “**vilãs**”, quais estéticas são valorizadas e tidas como bonitas/desejáveis e quais **não são**, quais costumes culturais são válidos e quais **não têm validade**, e assim por diante.

Ao analisarmos os últimos dados divulgados pelo Censo Demográfico sobre raça ou cor no Brasil, constatamos que “em 2022, cerca de 92,1 milhões de pessoas (ou 45,3% da população do país) se declararam pardas. Outros 88,2 milhões (43,5%) se declararam brancos, 20,6 milhões (10,2%), pretos, 1,7 milhões (0,8%), indígenas e 850,1

¹² Idade em que descobri ser uma mulher negra e as implicações disso.

mil (0,4%), amarelas¹³ (IBGE, 2022). Somando os percentuais de pardos e pretos, chamada pelo Movimento Negro de categoria **negra**, temos uma maioria numérica étnica, totalizando 53,5% de pessoas. Mesmo essas taxas tendo avançado no campo de autodeclaração parda (fruto das lutas do Movimento Negro por emancipação racial), ainda assim, nossa população segue em desvantagem social nos aspectos socioeconômicos, políticos, identitários, de saúde, de educação e do direito à vida.

A branquitude retira-nos o direito de pertencimento e reconhecimento entre nossos semelhantes de forma positiva, pois ela constantemente impõe uma normativa a ser seguida, que exclui a pluralidade e institui uma única identidade tida como possível e inteligível: a branca. A respeito do conceito de identidade negra, a referenciada Doutora e pesquisadora negra Nilma Lino Gomes discorre que:

Quando penso em identidade negra, sempre me reporto ao que a psicanalista Neusa Santos Souza sabiamente escreveu: “ser negro não é uma condição dada a priori. No Brasil, ser negro é tornar-se negro.” O tornar-se negro enquanto uma construção social e individual se materializa na concretude de sujeitos sociais, dotados de identidade, corporeidade e memória. Esses sujeitos, ao se relacionarem com o mundo, o fazem a partir de uma diferença que não é só cultural e histórica, mas está inscrita num corpo, na cor da pele, nos sinais diacríticos que, mesmo sendo transformados por meio de uma intensa miscigenação, continuam carregados de africanidade. Africanidade e brasilidade inscritas num corpo, muitas vezes, de maneira tensa e ambígua. No corpo negro e mestiço do brasileiro e da brasileira, a africanidade, como conformadora da identidade negra, incorpora e, ao mesmo tempo, extrapola os sinais diacríticos. Ela está nos gestos, na expressão estética, na arte, na linguagem, na música, na maneira de ser e ver o mundo. É a complexa relação do corpo visto e vivido na cultura, e da cultura negra vista e vivida num corpo (Gomes, 2002, p.42-43).

Nesse sentido, é importante para quem estiver lendo ter em mente toda a sede de justiça e reparação histórica que permeia esta pesquisa. Principalmente vocês brancos, que possuem uma dívida histórica da branquitude com o povo negro! Não esperem docilidade em minhas palavras. Eu passei 18 anos da minha vida sendo despistada das simbologias positivas da identidade condizente com minha ancestralidade. Despersonalizada, querendo ser e pertencer a um grupo étnico que **produz a morte** do meu corpo e do que ele representa, odiando-me e odiando tudo que remetia às minhas origens. Isso é perverso! Hoje, luto constantemente para recuperar o tempo roubado e para ressignificar as dolorosas marcas do auto ódio. Por isso, para mim, ocupar esse

¹³ Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38719-censo-2022-pela-primeira-vez-desde-1991-a-maior-parte-da-populacao-do-brasil-se-declara-parda>. Acesso em: 14 de agosto de 2025.

espaço acadêmico é demarcar meu lugar no mundo, como uma sujeita política, coletiva e social, que carrega e reconhece os atravessamentos que me compõem. Meu fazer científico não é neutro, tampouco camuflado para satisfazer a norma academicista branca. Minha escrita é para incomodar a hegemonia e construir pontes que possibilitem conversar com as minhas.

*Mulheres,
nossa escrita
é um mapa*

*de nós
para nós
mesmas!*

(Poema autoral, escrito no dia 29/08/2024, em Uberlândia-MG)

Carrego uma raiva ancestral — proveniente de todas as injustiças cometidas contra meu povo — que me conecta a milhões de pessoas negras que vivem e já viveram. Por muito tempo, não soube o que fazer com ela, nem como expressá-la. Quando me entendi negra, comecei a me posicionar e cobrar meus direitos nos espaços acadêmicos, familiares e sociais. As pessoas brancas ao redor me taxaram de “negra raivosa”, “barraqueira”, “violenta”, “que vê racismo em tudo”, “que não descansa da militância”. Então, depois de um tempo, comecei a me calar, pois não queria mais ser colocada nesses lugares. Porém, as violências não se calaram juntas; *eu só não as denunciava*. Foi quando descobri com Audre Lorde¹⁴, que disse há mais de 40 anos, que nossos silêncios não nos protegem nem irão nos proteger, e, assim, assimilei que o ódio também é força motriz de transformação. Pela escrita, encontrei caminhos para denunciar essas violências e quebrar os silêncios que nos foram impostos. Foi isso que me trouxe até esta pesquisa. E, assim como aprendi com as minhas, pretendo ir muito mais adiante, pois:

O fato de estarmos aqui e que eu esteja dizendo essas palavras, já é uma tentativa de quebrar o silêncio e estender uma ponte sobre nossas diferenças, porque não são as diferenças que nos imobilizam, mas o silêncio. E restam tantos silêncios para romper! (Lorde, 1977, p. 20).

¹⁴ Grande filósofa, poeta, escritora, ativista do movimento negro e lésbico estadunidense.

À vista disso, é evidente que a temática desta pesquisa está radicalmente¹⁵ atrelada às minhas experiências de vida. Proponho narrar acontecimentos que me permitiram despertar para as inúmeras problematizações advindas das relações étnico-raciais e de gênero, ao mesmo tempo em que nomeio e pontuo meus entrelaçamentos com a macroestrutura. Por essa razão, esta pesquisa perpassa por mim, mas não se encerra na minha individualidade. Ela parte de um lugar individual que desemboca no coletivo, mapeando os caminhos projetados *a priori* para nós, que fazem com que nossas vivências particulares sejam muito semelhantes, pois tendem a seguir os poucos caminhos possíveis “permitidos” pelo sistema da branquitude. Sei que é uma proposta ambiciosa, mas não me amedronto! Faço questão de escrever estas linhas carregadas de muita transparência, deixando por escrito todos os sentimentos que passarem por aqui, no intuito de questionar/investigar quais mecanismos o sistema branco/cis/hetero/patriarcal¹⁶ se utiliza para criar labirintos sem saída para nosso povo, e como podemos nos articular para criar novas rotas. Como cantam Francisco, el Hombre¹⁷ (2016):

Prefiro queimar o mapa
Traçar de novo a estrada
Ver cores nas cinzas
E a vida reinventar

(Triste, louca ou má)

Ademais, importa a nós, também, questionarmos nesta pesquisa: como e por quais dispositivos essa branca/cis/hetero/normatividade se atrela à educação, demarcando as problemáticas dessa relação nos âmbitos da colonialidade¹⁸, da branquitude, do capitalismo, da meritocracia e de normativas de gênero e como essas características produzem subjetividades relativas a nós mulheres negras¹⁹, tendo como recurso de análise minhas memórias de vida, localizadas nos espaços sociais, familiares, escolares e afetivos. Outrossim, é relevante demarcarmos que, quando nos referimos à

¹⁵ Uso da palavra no sentido de raiz.

¹⁶ Intervenção linguística para catalogar a articulação das diferentes matrizes de poder: raça, identidade de gênero, sexualidade e o patriarcado.

¹⁷ Grupo musical de Música Popular Brasileira - MPB, criado por dois irmãos mexicanos que se naturalizaram no Brasil.

¹⁸ Conceito abordado na página 22.

¹⁹ Entende-se, nesta pesquisa, **mulheres negras** aquelas que se identificam com a categoria de gênero feminino (cisgêneras ou transgêneras) e com a identidade racial parda ou preta.

educação, entendemos que esta se dá para além do ambiente escolar institucional, uma vez que as relações sociais, familiares, midiáticas e econômicas também educam e nos constroem subjetivamente e identitariamente. Nessa perspectiva, a professora e pesquisadora negra Gabriella Santos da Silva (2021), que também passou por este Programa de Pós-graduação, aponta que: “Entender-se política, social e culturalmente enquanto sujeito racial perpassa primeiramente a infância, a família, nossas relações e subjetividades. Somos uma sociedade híbrida e as famílias e relações também são” (p. 7). Assim, a partir dessas premissas e levando em conta as diversas inferências do processo de colonização perpetrado pela branquitude aqui no Brasil, interrogamo-nos, também, nesta pesquisa: diante de uma ordem social, que regula corpos, conferindo-lhes uma educação *enquadrada pela colonialidade*, como nós, pessoas negras, introjetamos essas normativas? Quais subjetividades são produzidas? Como as pedagogias da branquitude operam nas vivências de nós, mulheres negras? Como a estrutura racista atravessa nossas identidades, enquanto mulheres negras? Quais estratégias de resistências são possíveis para subverter essa lógica? Quais corpos *podem desafiar* essas normas? *A quem* interessa apagar nossas identidades originárias?

Em meio a estas questões, utilizamo-nos dos saberes da Educação e da Psicologia²⁰ para investigar quais mecanismos pedagogizantes reforçaram/reforçam essa estrutura de poder, elencando como as *necromemórias*²¹ atravessam nossas vidas como mulheres negras, levando em conta a forma como fomos educadas. Desse modo, consideramos imprescindível discutir os efeitos desses apagamentos produzidos secularmente, além de analisar e visibilizar a emergência de vivências e memórias que extrapolem a branco/cis/hetero/normatividade, em que a pluralidade seja tida como possível e inteligível, evidenciando a historicidade da violência que a ordem social racista produz e mantém vigente.

Para atender os objetivos propostos, desdobram-se quatro pilares centrais de análise, sendo eles: 1: como o projeto colonial da branquitude se utiliza das estruturas

²⁰ Minha área de formação da graduação, a qual embasa muitos questionamentos e caminhos adotados para esta pesquisa.

²¹ Conceito cunhado por Vandelir Camilo em 2020, que nomeia os apagamentos memoriais, culturais, historiográficos e epistemológicos contra povos negros e indígenas, produzidos pela branquitude e instituídos como política pública no Brasil.

sociais para institucionalizar o nosso apagamento memorial, cultural, histórico e subjetivo como mulheres negras; 2: os sentidos das vivências produzidas pela branquitude e como essa estrutura de poder político-social impacta na educação das relações étnico-raciais, investigando os discursos sociais que se fazem presentes nas experiências de nossas vidas, como mulheres negras, e como estas se articulam às normativas hegemônicas; 3: como marcadores sociais de raça/etnia, sexualidade, gênero, classe social e territorialidade configuram diferentes experiências de vida e de negritude; e 4: quais caminhos e possibilidades emancipatórias podemos construir enquanto povo negro em diáspora.

Por conseguinte, sabendo que a construção deste trabalho perpassa, inerentemente as minhas próprias construções subjetivas, é indubitável que elas também direcionem minhas inquietações e apareçam tanto nos eixos analíticos quanto na condução desta escrita, enfatizando o entrelaçamento da minha história de vida com a pesquisa, a partir do lugar que ocupo no mundo e de como me relaciono com a temática escolhida. Entendemos que, ao fazer diálogos com a temporalidade, numa perspectiva memorial, educacional e cultural, além de ser necessário, também possibilita a ressignificação de memórias coletivas e subjetivas, de modo a desenvolver análises e produzir conhecimentos que contemplem os diferentes marcadores sociais, no sentido de viabilizar e visibilizar um escopo de pesquisa comprometido e ético com vidas singulares atravessadas pela violência racista do Estado. Como pontua a grande Doutora, ativista e psicóloga negra Maria Aparecida da Silva Bento:

Trabalhar 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 a 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).

Nesse sentido, o arquétipo pensado para esta escrita foi destrinchado em cinco capítulos. O primeiro — o presente capítulo — foi pensado para ser mais que uma introdução formal, em que meus posicionamentos enquanto pesquisadora fossem contemplados, igualmente ao lugar social que origino. Já no segundo capítulo, são abordados os caminhos metodológicos, denominado **“Escrevivência como potência metodológica para narrar, ressignificar e enegrecer as subjetividades e**

identidades de mulheres negras”, o qual vai de encontro com as epistemes negras, a fim de discutir metodologicamente a maneira como a estrutura racista perpassa e constitui nossas subjetividades de mulheres negras, tendo como referência minhas memórias pessoais, ancoradas na *escrevivência* de Evaristo (2017). Em consonância, estão as contribuições da *autoetnografia*, que permite incorporar elementos da minha subjetividade ao texto, situando meu lugar de pesquisadora intrínseca e indissociável da narrativa. Também, está a *interseccionalidade*, como perspectiva teórico-metodológica (Díaz-Benítez e Mattos, 2019), que viabiliza a articulação das minhas narrativas com os marcadores sociais da diferença. Por último, discussões acerca dos “brancos” da minha memória, referentes à falta de pertencimento e identificação racial, tendo como aporte Camilo (2020) com o conceito de *necromemória*. A escolha minuciosa dessas epistemes contemplam meus atravessamentos enquanto pesquisadora, de forma que minha subjetividade seja reconhecida como parte legítima e integrante das escolhas e direcionamentos abordados.

Adiante, no terceiro capítulo intitulado “**Colonialidade, branquitude e necromemória: impactos produzidos nas subjetividades e identidades de mulheres negras**”, foram elaborados três eixos, versando sobre como os processos histórico-políticos relativos à escravização de povos negros e indígenas estão intrinsecamente relacionados com a realidade concreta em que vivemos, de profunda desigualdade racial, de classe, de gênero e direito à memória, provocada pela colonialidade. Além disso, são analisadas como as subjetividades negras são diretamente atravessadas por esses funcionamentos estruturais, como parte do projeto vigente da branquitude, tendo como arcabouço metodológico as narrativas de minhas memórias na família e na universidade, pautando como esse projeto colonial da branquitude se utiliza do recurso da *necromemória* para institucionalizar o nosso apagamento memorial, cultural, histórico e subjetivo como mulheres negras.

Já o quarto capítulo “**Pedagogias da branquitude**” aborda os processos educativos sociais, escolares, afetivos, familiares e os sentidos das vivências negras produzidas pela branquitude e como essa estrutura de poder político-social impacta na educação das relações étnico-raciais, nos discursos sociais que se fazem presentes nas experiências de mulheres negras e como se articulam às normativas hegemônicas.

Por fim, no quinto e último capítulo **“(Des)considerações finais: desconfigurar a branquitude como possibilidade de emancipação racial e outros jeitos de existir”**, são discutidos como os marcadores sociais de raça/etnia, sexualidade, gênero, classe social e territorialidade configuram experiências de mulheres negras, enfocando maneiras de ressignificação das identidades que foram embranquecidas/violentadas pela branquitude e as possibilidades de construção de novas identidades, articuladas a novos caminhos emancipatórios e projetos educativos antirracistas, tendo a arte preta como referência e possibilidade.

2 ESCRIVÊNCIA COMO POTÊNCIA METODOLÓGICA PARA NARRAR, RESSIGNIFICAR E ENEGRECER AS SUBJETIVIDADES E IDENTIDADES DE MULHERES NEGRAS

*Lembre-se do corpo
da sua comunidade
respire o ar do Povo
que costurou seus pontos
é você quem se tornou você
mas as pessoas do passado
são parte do seu tecido*

-honre as raízes

(rupi kaur²², 2018, p. 146)

Os caminhos metodológicos adotados nesta pesquisa foram escolhidos com muito cuidado, visando saberes que têm recortes específicos de cor, gênero, classe social, etc. São mais que escolhas, são posicionamentos científicos, carregados de intencionalidade e objetividade, que me permitem entrar em diálogo com outras autoras que se parecem comigo e carregam a história ancestral que nos conecta. Essa proposição metodológica afrocentrada²³ se origina de um movimento intelectual/ortográfico/político/racial/epistemológico de nós, mulheres negras, que ocupamos os espaços acadêmicos, propondo epistemologias outras, colocando a pessoa/vivência negra em perspectiva, contemplando saberes ancestrais e referenciais próprios, evidenciando nosso protagonismo e autoridades sobre nossa própria história/vivência/narrativa. Portanto, para dar sentido a esta escrita, é imprescindível estar alinhada aos saberes do meu povo, tanto nas construções epistemológicas quanto teórico-metodológicas, na qual a Teoria Decolonial se faz indispensável e permeia todo este trabalho:

²² Poetisa, artista, ilustradora, escritora e fotógrafa indiana que vive no Canadá. rupi possui uma arte muito potente e sensível que trata de diversas temáticas em seus livros, como a vivência imigrante, ativismo feminista, violências de gênero, afetividade, etc.

²³ Termo que caracteriza o uso de ideologias oriundas das epistemes africanas e de pessoas negras em diáspora, colocando a nossa narrativa/experiência na centralidade da produção de conhecimentos.

A teoria decolonial criticamente reflete sobre nosso senso comum e sobre pressuposições científicas referentes a tempo, espaço, conhecimento e subjetividade, entre outras áreas-chave da experiência humana, permitindo-nos identificar e explicar os modos pelos quais sujeitos colonizados experienciam a colonização, ao mesmo tempo em que fornece ferramentas conceituais para avançar a descolonização. Esse simultâneo engajamento construtivo e crítico é a segunda contribuição fundamental e uma função-chave do pensamento e da teoria decolonial. Mais especificamente, o pensamento e a teoria decoloniais exigem um engajamento crítico com as teorias da modernidade, que tendem a servir como estruturas epistemológicas das ciências sociais e humanidades europeias. O tempo/espaço da descolonização não é considerado pela modernidade europeia; ao contrário, promove uma ruptura com ela (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel. 2018, p. 33-34).

Essa perspectiva que tira a branquitude do centro do poder/saber nos interessa profundamente, visto que saberes eurocêntricos vêm carregados de normas e pressupostos colonizadores que beneficiam um tipo específico de conhecimento em detrimento de outros. A Teoria Decolonial desafia os moldes impostos e descentraliza as produções científicas dos cânones tradicionais da branquitude, enfatizando epistememes oriundas de cosmovisões indígenas, em afroperspectivas e em produções do Sul Global, assim como propõe construções epistemológicas que contemplem a pluridiversidade e que subvertam as imposições hegemônicas estabelecidas. Além disso, ela convoca quem está pesquisando a se situar de seu lugar de fala e pontuar seus atravessamentos com a pesquisa, enquanto sujeito integrante da macroestrutura.

Esse movimento vai na contramão do *epistemicídio* perpetrado nas universidades que, por sua vez, são fundamentadas em ideologias universalizantes do fazer científico da branquitude. O *epistemicídio* caracteriza-se pela produção de apagamento e destruição de epistemologias que divergem/confrontam os cânones epistemológicos eurocêntricos, delineando-se tanto com o propósito de validar apenas uma via de conhecimento, como também de garantir a produção de aniquilação de outros saberes. A respeito disso, a Doutora, escritora, ativista e filósofa negra Sueli Carneiro, aponta que:

Para nós, porém, o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento "legítimo" ou legitimado. Por isso o

epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc (Carneiro, 2005, p.97).

Entretanto, utilizar desse recurso decolonial dentro das universidades é um desafio — para não dizer uma guerra —, visto que essas epistemes confrontam diretamente a normativa eurocêntrica na qual estão sedimentadas. De acordo com o trabalho de Matheus Freitas (2022), nas análises dos microdados do censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, sobre o perfil racial dos estudantes de pós-graduação no Brasil, constatamos que:

Em 2010, da quantidade de pessoas que frequentavam a pós-graduação brasileira, 73,2% se autodeclarava como pessoas brancas e somente 24,9 como negras (pretas ou pardas) e 1,9% concentrando as autodeclaradas amarelas e indígenas. Nesse sentido, ainda se observarmos atentamente os cruzamentos de raça e sexo/gênero veremos que as mulheres brancas seguidas dos homens brancos são maioria nesse nível de ensino (Freitas, 2022, p. 62).

Esse cenário pouco mudou ao longo dos anos, se fazendo semelhante no perfil racial da minha universidade. Em muitos momentos, tive dúvidas e receios enquanto escrevia este capítulo, justamente por temer os embates ideológicos com este Programa de Pós-graduação em Educação²⁴ — no qual vivi muitas situações de racismo e reproduções de *epistemicídio*, tanto por parte de colegas de turma quanto por docentes. Exemplificando uma dessas situações, especificamente na disciplina de Seminários I (ministrada por um professor branco), o primeiro texto obrigatório era de um pesquisador cis/homem e branco, que se utilizava de ideologias racistas, hierarquizantes e positivistas acerca de quais pressupostos filosóficos precisam embasar “uma pesquisa ética”. Ao questionar as matrizes coloniais desse pensamento “científico” e o quão problemático era ter essa referência como leitura obrigatória da linha²⁵, os argumentos utilizados giraram em torno da defesa dos grandes e tradicionais pensadores que possuem “validade” na comunidade científica. E aí eu me/te pergunto: não é justamente por isso que ainda temos o sistema da branquitude em pleno funcionamento? A quem interessa manter a hierarquização de poder-saber dentro dos espaços formativos? Em quais lugares as pedagogias da branquitude conseguem chegar a partir dessas formações

²⁴ O perfil racial do corpo docente é predominantemente branco, denunciando a desigualdade racial de acesso à carreira acadêmica.

²⁵ Linha 3: Educação, cultura e diferenças.

eurocêntricas difundidas nos espaços acadêmicos? Quais sujeitos/subjetividades estão sendo prejudicados por elas? E quais estão sendo beneficiados? É possível romper com essa estrutura?

Em toda minha experiência acadêmica até aqui, pude perceber que, mesmo nos espaços de poder que propõem ser progressistas e aliados às causas raciais, as pessoas brancas ali inseridas não são destituídas de sua branquitude. Por mais que elas estejam inteiradas das discussões e problemáticas do racismo provocadas pela branquitude, ainda continuam reproduzindo violências e honrando o pacto entre elas, para se manterem em posições de privilégio. Vi isso ocorrer de muitas maneiras, como no favorecimento de oportunidades de publicações para discentes brancos, nas violências raciais produzidas em sala de aula sem haver nenhum tipo de consequência para o violentador, nas exigências exacerbadas com pessoas negras (estejam elas em posição de docentes ou discentes), nas referências eurocêntricas escolhidas para as ementas das disciplinas, entre diversas outras situações — das quais ainda citarei algumas no decurso do texto. Por este motivo, existe uma criteriosa escolha das autorias que sustentam a construção deste estudo, na qual demos predileção a pensadoras negras e brasileiras para compor a maioria do rol de discussões epistêmicas, com algumas cotas brancas para autorias comprometidas em se responsabilizar por sua branquitude.

Feitas estas primeiras considerações, passemos, então, para a definição geral das epistemologias. Esta pesquisa é de caráter qualitativo, na qual narro minhas memórias de vida pelo prisma da *interseccionalidade* (Díaz-Benítez; Mattos, 2019), pautando raça, gênero, classe social, regionalidade, entre outros atravessamentos identitários, os quais convergem na abordagem teórico-metodológica da *escrevivência*, conceituada por Conceição Evaristo (2017). Esta última fundamenta-se no registro, de maneira *escrita*, das *vivências* individuais, sob o ponto de vista memorial do cotidiano, e os entrelaçamentos que elas possuem com as estruturas sociais. A partir deste artifício, buscamos demarcar de quais maneiras os contextos educativos são contaminados pela colonialidade, e como estes mecanismos coloniais se utilizam desses espaços para instrumentalizar a reprodução desses ideais em nível estrutural, político e subjetivo (que atravessam todas as minhas vivências, em qualquer temporalidade). Para Evaristo, as experiências pessoais possuem características subjetivas e, a partir do aparato de suas

escritas, pessoas negras têm a possibilidade de ocupar espaços, ressignificar suas histórias e enfrentar o sistema colonial. Outro aporte significativo é a *autoetnografia*, a qual enfatiza a experiência pessoal da pesquisadora, combinando a *etnografia* com a *autorreflexão*, enquanto recurso analítico de aspectos multifatoriais da vivência subjetiva e seu entrelaçamento com a sociedade e cultura (Bandeira; Costa, 2022). E por último, o conceito de *necromemória*, de Vandelir Camilo (2020), o qual se atrela às noções de genocídio e necropolítica²⁶, delineando-se a partir de análises concernentes aos apagamentos sociais, memoriais, culturais, intelectuais e de resistências diaspóricas negras no Brasil, os quais, também, se configuram como uma política operacionalizada nos meios acadêmicos, políticos e sociais.

Para iniciarmos o aprofundamento de cada um desses conceitos metodológicos, cabe pontuarmos algumas coisas. Quem nos lê pode se questionar: por que utilizar a interseccionalidade como metodologia? Não seria ela apenas uma vertente do pensamento feminista negro? Como ela se relaciona com as outras metodologias adotadas? Resolvi trazer este tópico, pois em muitos congressos em que apresentei minhas pesquisas, em geral, as pessoas nunca tinham entrado em contato com a interseccionalidade a partir de seu uso metodológico. Adentrei nessa discussão por meio de um capítulo de livro das pesquisadoras María Elvira Díaz-Benítez e Amana Mattos (2019), que trabalham com os estudos da *interseccionalidade*. Neste estudo, elas partem das lutas de mulheres negras dentro dos movimentos feministas, para construir um resgate histórico, demarcando sua importância decisiva de contradizer a narrativa de “mulher universal” e pautar as diferenças indubitáveis entre mulheres, a partir de quais lugares ocupam na sociedade, na justiça, na classe social, na raça, na sexualidade, etc. Essa diferenciação dentro dos movimentos feministas originou o conceito de *interseccionalidade*, cunhado pela estadunidense Kimberlé Crenshaw, em 1994, termo que gerou enormes repercussões e avanços nos debates sociais, por tratar das especificidades de raça, gênero, classe e sexualidade articuladas dentro de uma mesma teoria. A maneira didática que Crenshaw utilizou para explicar esse conceito foi da analogia de avenidas, em que cada uma delas representam uma composição identitária

²⁶ Termo cunhado pelo professor, filósofo e historiador negro camaronês Achile Mbembe (2018), podendo ser brevemente definido como: “a política de morte efetuada pelo colonizador.” (p. 19).

(nacionalidade, raça, língua, gênero, etc) e se entrecruzam, formando nossa identidade. A combinação dessas avenidas produz subjetividades específicas e instrumentalizam analisar: as complexidades de cada pessoa, quais lugares ela ocupa na sociedade e com quais representações sociais se identifica. Em função disso, a teoria da *interseccionalidade* enquadra-se em uma perspectiva metodológica e faz-se indispensável nesta pesquisa:

Articulação de categorias (ou marcadores sociais da diferença), mais do que enunciada, precisa ser abordada metodologicamente: a pesquisa interseccional precisa ser pensada não apenas em termos de seus referenciais bibliográficos, mas da contribuição dessas referências para a elaboração de seus métodos e técnicas, sua concepção e intervenção no campo empírico, de maneira a visibilizar as intersecções que tendem a ser naturalizadas e apagadas no cotidiano. Como destacam reiteradamente as feministas interseccionais (Crenshaw, 1994; Brah, 2006; Ribeiro, 2017), tal apagamento social das intersecções cumpre a função de invisibilizar relações de opressão e privilégios, ocultando as lógicas que demarcam espaços para determinados corpos/fenótipos/experiências subjetivas. Para entender tais articulações é preciso que a pesquisa interseccional faça outras perguntas aos fenômenos que historicamente têm sido abordados pelas metodologias científicas numa perspectiva de neutralidade, imparcialidade e centralidade da visão do pesquisador sobre os fenômenos estudados (Díaz-Benítez; Mattos, 2019, p. 82).

Pontuada essa dimensão metodológica, chegamos, então, à *escrevivência*. Descobrir a existência dessa metodologia mudou todo o meu percurso dentro da pós-graduação e me permitiu realizar uma pesquisa que de fato tenha sentido na minha trajetória pessoal e profissional, da qual muito me orgulho! Quando prestei o processo seletivo para entrar no Programa de Pós-graduação em Educação, meu projeto de pesquisa era baseado em produções científicas que pautavam coisas completamente diferentes (advindas dos meus dois projetos de iniciação científica sobre a ditadura militar no Brasil, realizados na graduação de Psicologia) e com pouca relação com os meus objetivos e desejos acadêmicos. Eu não sentia uma forte relação com o tema (não que isso em si seja um problema, mas para mim era) e isso me causava distanciamento da escrita. Então, enquanto cursava a disciplina de Metodologia da Pesquisa, no meu levantamento de dados, acessei dissertações que traziam a *escrevivência* como recurso metodológico, e um novo mundo científico abriu-se para mim. Pela primeira vez, pude escolher trabalhar com referências afrocentradas e ter autonomia para delinear os caminhos que faziam sentido na minha experiência de vida.

Tomar a decisão de fazer essa mudança foi algo que me causou muitas angústias e temores, pois, além de todas as implicações emocionais e estruturais que isso exigiria, ainda teria que assumir o risco e compromisso de recomeçar minha pesquisa quase do zero, abdicando de mais de três anos de dados de pesquisa já coletados previamente. Apesar disso, mudar a temática para algo que realmente fizesse sentido na minha vida foi revolucionário, pois, como eu já disse anteriormente, esta pesquisa é muito mais que um trabalho acadêmico, é um compromisso ético de vida! Evaristo me ensinou em “Becos da memória” a potência transformadora da minha escrita: uma mulher negra, bissexual e pobre, que hoje tem a oportunidade de ocupar um lugar que milhares de mulheres como eu foram tolhidas até mesmo de sonhar em estar, numa sociedade que secularmente nos impede da alfabetização, que controla nossa narrativa, nosso corpo, nossas memórias e da nossa própria humanidade. Quero honrar nossa história com os ouvidos, olhos e corações abertos, como narra a autora em um trecho:

– Menina, o mundo, a vida, tudo está aí! Nossa gente não tem conseguido quase nada. Todos aqueles que morreram sem se realizar, todos os negros escravizados de ontem, os supostamente livres de hoje, se libertam na vida de cada um de nós, que consegue viver, que consegue se realizar. A sua vida, menina, não pode ser só sua. Muitos vão se libertar, vão se realizar por meio de você. Os gemidos estão sempre presentes. É preciso ter os ouvidos, os olhos e o coração abertos (Evaristo, 2017 p. 84)

Consoante a isso, é igualmente importante ressaltar que, num espaço de poder-saber que sustenta a ideia ficcional do distanciamento e neutralidade do pesquisador com a pesquisa, o movimento de conferir centralidade nas narrativas de vida de nós, mulheres negras, é mais que um posicionamento acadêmico, é um ato político. Nessa metodologia decolonial, a subjetividade da pesquisadora é parte indissociável do fazer científico, assumindo a escrita como instrumento de aparecimento e legitimidade da nossa voz, propiciando o debate que interliga a experiência individual com a coletiva:

agora ela já sabia qual seria a sua ferramenta, a escrita. Um dia, ela haveria de narrar, de fazer soar, de soltar as vozes, os murmúrios, os silêncios, o grito abafado que existia, que era de cada um e de todos. Maria-Nova um dia escreveria a fala de seu povo (Evaristo, 2017, p. 130).

Por conseguinte, alinhada a essa metodologia que enfoca a narrativa de quem pesquisa, entramos nos conceitos da *autoetnografia*. Essa abordagem metodológica também coloca a autorreflexão da experiência pessoal da pesquisadora como parte

integrante dos dados da pesquisa, tendo diários de campo como recurso metodológico e como objeto central de análise, minhas próprias experiências subjetivas, a partir da forma como elas se relacionam com os aspectos socioculturais, econômicos, raciais, etc. *A autoetnografia* subverte as noções binárias de individual-social e pesquisadora-objeto de pesquisa, propondo que:

As narrativas sobre o que se viveu, o que se pensou e o que se sentiu de cada indivíduo fazem parte do processo de investigação social, sistematizando a escrita com a experiência pessoal para entender a experiência cultural. É uma outra perspectiva de investigação, que desafia as formas canônicas de escrita e de representação do outro, pois considera fortemente a politização com diretrizes que buscam a justiça e a consciência social, permitindo que outras histórias não hegemônicas possam ser contadas (Bandeira²⁷; Costa²⁸, 2022, p. 124).

A escolha de trabalhar com esse conceito metodológico veio carregada de responsabilidades, pois me implicar nesse processo de autorreflexão causou muitos terremotos internos. Para me ajudar nessa incumbência e conseguir informações mais fiéis possíveis sobre minhas origens, minha história e meu lugar no mundo, utilizei de um recurso muito valioso para essa metodologia, que tive o privilégio de acessar: dezenas de vídeos caseiros feitos pela minha família paterna, ao longo de 30 anos, que registram acontecimentos do cotidiano familiar (mostrando como essa dinâmica familiar/interracial/social funcionava antes mesmo de eu nascer), contendo: almoços em comunidade, datas comemorativas, receitas da família e momentos importantes da minha infância (primeiras palavras, primeiros passos, primeiro aniversário, etc). Recordo-me, que, de tempos em tempos, nos reuníamos para assistir essas gravações e meus pais comentavam os elementos envolvidos naquelas datas, tecendo interpretações dos acontecimentos. Quando voltei a assisti-los (agora na vida adulta), enquanto personagem integrante dessa história e também pesquisadora/psicóloga, o fiz a partir de um olhar munido de lentes atentas às questões raciais, de gênero, de regionalidade, de classe, de período histórico, de moda/estética, de cultura, de musicalidade, etc. Consistiu, igualmente, em entrar em contato com lembranças de pessoas que já morreram, com minha própria criação e comportamentos na infância/adolescência, com

²⁷ Keilliane de Lima Bandeira é uma mulher com deficiência, negra, paraense e doutoranda em Sociologia, que pesquisa sobre capacitismo na Amazônia.

²⁸ Kamilla Sastre da Costa é uma mulher negra, paraense, que convive com o diagnóstico de esclerose múltipla. Doutoranda em Ciências Sociais e pesquisadora em estudos culturais da Amazônia.

minha estética original (que foi totalmente atravessada pelos padrões normativos da branquitude e me despersonalizou esteticamente por anos), com diversas violências adultocêntricas, raciais e de gênero naturalizadas nas conversas cotidianas, entre muitas outras coisas.

Deparar-me com todos esses registros de vida foi um movimento que me exigiu muita coragem. Foi prevalentemente doloroso, angustiante e sofrido revisitar essas informações da minha história, pois minhas vivências foram marcadas por inúmeras violências de caráter físico, sexual, psicológico, racial e de gênero, em que algumas delas aparecem nos vídeos. Além disso, é um misto de acontecimentos dos quais não me recordo (pela tenra idade ou por ainda não ter nascido) e dos quais me recordo (mas que, ao ver as filmagens reais, com precisão de detalhes dos diálogos, da estética dos ambientes e das pessoas, esses elementos foram se sobrepondo à memória original), que atribuem sentidos às experiências culturais e intergeracionais do funcionamento da minha família. Para tentar lidar com essa complexidade de sentimentos que os vídeos me despertaram, fiz um diário de campo registrando meus pensamentos e emoções e gostaria de compartilhar um trecho:

Consegui algumas horas de sono a mais do que nos últimos 3 dias. Minha ansiedade está a mil, meu corpo treme, meu coração parece que vai falhar de tanto bater rápido... esqueço até de respirar. Não tenho fome alguma, meu estômago está completamente enjoado. Se eu fosse da espécie do *Oh*²⁹ estaria toda colorida, pois as emoções são múltiplas e ao mesmo tempo. Um choro tão doloroso e magoado, uma angústia tão profunda. Me sinto totalmente vulnerável! Literalmente não me lembrava de quantas dores estavam adormecidas e nem da dimensão do quanto o racismo marcou minha experiência de vida. Me ver naquelas imagens, ainda uma criança de 2 anos, com meu lindo cabelo natural, sabendo do spoiler de todo o processo que eu passaria adiante, é dilacerante. Depois, me ver com 8 anos, já com o cabelo alisado, minha estética completamente embranquecida e cenas torturantes de racismo recreativo, partiu meu coração! Não sei o que sinto mais, se ódio ou tristeza (Diário de campo, 18/06/2024, Rondonópolis-MT).

Utilizar desse recurso da *autoetnografia* me permitiu construir autonomia sobre minhas experiências, meus sentimentos e reflexões acerca da realidade concreta, uma vez que ela preconiza narrativas comprometidas com análises sérias e reflexivas, tendo como “parte fundamental desse processo a possibilidade de revisitar as nossas

²⁹ Referência a um filme de animação, intitulado “Cada um na sua casa”, de 2015, no qual existe uma espécie alienígena chamada *Boov*, em que as emoções são representadas por cores.

experiências de forma que os pontos que convergem em nossas histórias não sejam lidos como mero acaso, mas que possam ser analisados criticamente.” (Bandeira; Costa, 2022, p.126).

Seguindo no encadeamento dos conceitos teórico-metodológicos trabalhados até aqui, adentramos, finalmente, no recurso da *necromemória*, termo cunhado por Vandelir Camilo (2020), historiador e pesquisador negro no campo da Memória Social. Esse aporte faz-se pertinente nesta pesquisa, tendo em vista que esse conceito abarca as problematizações dos enquadramentos das memórias da diáspora negra feitas pela branquitude. Nesta pesquisa, utilizamos o recurso da *necromemória* para além de um conceito analítico, pois em minhas percepções enquanto pesquisadora e psicóloga, seu uso metodológico faz-se possível, justificável e significativo no que diz respeito aos caminhos escolhidos para investigar as agências que transpassam os recortes das *minhas memórias embranquecidas*, destituídas de identificações com a negritude. Em definição do conceito na íntegra:

Necromemória é a expressão do poder e a capacidade de determinado Estado (necropolítica e necropoder) manipular as construções, as representações e os destinos políticos de determinado grupo, a partir das interações do passado com o qual esse grupo terá acesso, mantendo constante a mortificação de determinadas memórias (Camilo, 2020, p. 17).

À vista disso, fica evidente que os “brancos” da minha memória, relativos à falta de pertencimento racial negro, foram produzidos socialmente, fazendo com que meu caso não seja isolado e, sim, parte integrante de uma produção **estrutural** de apagamento identitário. Essa estratégia de apagamento é uma das facetas que compõem a complexa gama de poder desempenhada pela branquitude, que articula diversos mecanismos para garantir a hierarquização racial instituída desde a colonização. Em sua canção *Ismália* (2019), o grande rapper, cantor, compositor e apresentador negro brasileiro Emicida, denuncia algumas das estratégias utilizadas pelos colonizadores:

Primeiro, sequestra eles, rouba eles, mente sobre eles
Nega o Deus deles, ofende, separa eles
Se algum sonho ousa correr, cê para ele
E manda eles debater com a bala que vara eles, mano

Esses violentos artifícios de apagamento provocam grandes sofrimentos para o nosso povo. Lembro-me exatamente do momento em que descobri ser uma mulher negra e o quanto essa informação me abalou profundamente. O ano era 2017 e eu estava em uma palestra sobre questões raciais na universidade, em que a palestrante era uma mulher que se parecia comigo. Quanto mais ela narrava situações de racismo do cotidiano, mais eu ia me identificando, até chegar ao momento do *insight*: “Caramba! Eu passei por tudo isso, eu sou uma mulher negra!”. Essa dor foi tão dilacerante que sentia perder a consciência. Em questão de minutos, vi toda minha história em retrospecto, revisitando cada memória traumática relacionada à raça, que agora sabia ter o nome de *racismo*. Procurava-me nas memórias de vida e não me sentia eu. Via apenas borrões de uma pessoa desfigurada, sem identidade legítima. *Senti-me roubada*. Não queria mais viver depois de descobrir que um atravessamento identitário tão importante como este foi me negado. Fiquei furiosa com o mundo, com meus genitores e, sobretudo, comigo. Sentia-me responsável por nunca ter percebido o óbvio, sentia-me culpada por descobrir que passei a vida inteira querendo ser branca. Sentia-me uma farsa (o racismo tem dessas, de fazer a vítima se sentir culpada por ter sido violentada). Demorei meses no processo de aceitação dessa “nova” identidade. Aliás, sinto-me tornando negra até hoje! A respeito disso, a escritora, psiquiatra e psicanalista negra Neusa Santos Souza afirma que:

Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetidas a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades (Souza, 2021, p. 18).

Nesse processo não-linear de enegrecimento da minha subjetividade, fui em busca de identificações através do resgate da minha história ancestral e de epistemologias afro-referenciadas, começando pelos disponíveis na minha área de formação, a Psicologia. Tamanha foi minha segunda surpresa ao defrontar-me com mais uma grande batalha: a Psicologia, essa tão estimada área profissional, também é reprodutora de violência racial, sendo uma grande aliada da branquitude, da colonialidade e da *necromemória*.

Fazendo rapidamente um apanhado histórico para quem nos lê, essa área do conhecimento surgiu na Europa no final do século XIX, por homens cisbrancos, carregada de fundamentações racistas, que inclusive, era contemporânea da difusão do racismo científico. Até hoje, a Psicologia é majoritariamente composta por abordagens desenvolvidas por homens cisbrancos europeus, que têm eles mesmos como referencial o “humano universal”. Além disso, os integrantes dessa categoria profissional também são, em sua maioria, pessoas brancas, que acessam essas abordagens e replicam inúmeras violências em suas práticas profissionais, pois sequer consideram outros referenciais de humanidade como válidos.

Ao me deparar com essa realidade, iniciei um movimento de cobrar outras abordagens dentro do curso, que tivessem a subjetividade negra como foco. É claro que comprei uma briga estrutural, da qual me renderam muitos embates institucionais, extremo sofrimento psíquico, diversas experiências violentas e o clássico rótulo de *raivosa*. Meus colegas brancos de turma nunca chegaram a se incomodar com essas questões, visto que eles já estavam contemplados de “humanidade”. Sentia-me completamente sozinha e desvalidada, sem representações no curso e na universidade. Sentia inadequação o tempo todo, como se aquele lugar “não fosse para mim ou minha gente”. Isso foi parte primordial da péssima experiência que tive na graduação, que **só ocorreu por eu ser uma mulher negra**. E saber disso, dói ainda mais e até hoje.

Esses não-acidentais acontecimentos de violência racial na minha trajetória acadêmica se replicam com outras pessoas negras, fazendo com que nossa experiência na graduação seja quase sempre marcada pelo racismo. A exemplo, de acordo com a amostra de um estudo³⁰ de 2024 realizado na Universidade Federal de São Carlos, que teve o intuito de investigar a presença do racismo institucional nas universidades, foi constatado que: dos 125 graduandos negros que responderam à pesquisa, 68 deles, ou seja 54,4% dos participantes, afirmaram ter sofrido racismo pelo menos uma vez, e 74 deles, correspondendo a 59,2%, mencionaram ter presenciado racismo dentro da universidade. Na discussão dos efeitos desse fenômeno, os autores comentam que:

A universidade não está imune às relações sociais marcadas pelo racismo da estrutura social brasileira, ao contrário, como se vê nesta pesquisa, a maioria

³⁰ Disponível em: <https://www.scielo.org/article/csc/2024.v29n3/e04232023/>. Acesso em: 14 ago. 2025.

dos/as estudantes negros/as universitários sofreu e/ou presenciou racismo dentro da universidade, provocado majoritariamente por seus pares e/ou servidores/as. O fato de os/as estudantes pardos/as terem sido maioria entre os que sofreram racismo na universidade pode ser porque, embora o perfil de cor/raça dentro das universidades tenha mudado nos últimos dez anos, esse ainda é um ambiente majoritariamente branco. Assim, quando uma pessoa parda entra na universidade, é quando as diferenças raciais se acentuam, ou seja, é na universidade que se “descobrem negros/as” (Guerra et al., 2024, p. 7-8).

Por esta razão, foi catártico conhecer a dissertação de mestrado *Tornar-se Negro* de Neusa Santos Souza, reconhecida ativista que inaugurou os debates sobre o impacto do racismo nas construções subjetivas de pessoas negras e sua relação com a herança escravocrata referentes ao lugar social que lhes foi destinado, inferindo em suas análises que as construções emocionais das pessoas negras estão atreladas a essa característica histórica:

A história da ascensão social do negro brasileiro é, concomitantemente, a história da construção de sua emocionalidade, essa maneira própria, historicamente determinada, de organizar e lidar de forma dinâmica com o mosaico de afetos. Construção histórica, a emocionalidade do negro é vista aqui como um elemento particular que se subordina ao conjunto mais geral de injunções da história da formação social em que ele se inscreve (Souza, 2021, p. 47).

Ademais, em sua pesquisa, a referida autora versa a relação dos aspectos raciais indissociáveis da constituição da subjetividade e como, para nós, essa internalização da raça pode ser uma marca de profundo sofrimento, ocasionando uma “negação de si”. Esse processo de negação viabiliza um estado de alienação e urgência por adequação das normas instituídas pela branquitude, impactando diretamente na forma como nos comportamos, nos vestimos, usamos o cabelo, o que valorizamos como belo e desejável, por quais corpos nos atraímos, quais profissões almejamos seguir, entre diversos outros aspectos.

Tendo que se livrar da concepção tradicionalista que o definia econômica, política e socialmente como inferior e submisso, e não possuindo uma concepção positiva de si mesmo, o negro viu-se obrigado a tomar o branco como modelo de identidade ao estruturar e levar a cabo a estratégia de ascensão social (Souza, 2021, p. 47).

A introjeção dessa premissa foi repassada geracionalmente na sociedade, moldando completamente minha experiência na relação com o mundo, inclusive com a universidade, lugar em que fui constantemente lembrada que não deveria estar, por não pertencer (assim como milhares de pessoas negras). Minha maneira de subverter essa

lógica foi criar espaços afetivos/acadêmicos/artísticos dentro dessa universidade, construindo uma comunidade de pessoas negras, para pensarmos em conjunto estratégias de sobrevivência e bem viver nesses ambientes, produzindo conhecimentos afro-referenciados e *desnecrosando* as memórias de nosso povo. Essa comunidade foi fundamental na minha permanência desse lugar tão violento e hostil, pois me permitiu chorar, revoltar, planejar, amar, ressignificar e continuar em movimento. Sentir-me pertencente foi algo inédito e subversivo, pois me mostrou a potencialidade dos encontros pela identificação étnico-racial e o porquê disso ameaçar tanto a hegemonia: juntos somos poderosos! Por isso, deixo um recado final deste capítulo, nos versos de Tasha e Tracie:

Quer saber mais se adianta e faz a sua pesquisa
Não devo nada, não te amo e não trabalho pra você, porra!
Lagarteando até na hora de aprender
Não ora por mim, eles vão precisar ora por eles
Nóis sabe trabalhar e eles sem nós nem sabe viver
Nóis nasceu preparado
Se ficar cada um por si vai ser bem pior pro seu lado
Visão turva e amarelo fome
Maria Carolina morreu pobre
A culpa é deles, eles sabem e por isso não dormem
com medo do levante dos que não comem

(Poco, 2020)

3 COLONIALIDADE, BRANQUITUDE E NECROMEMÓRIA: IMPACTOS PRODUZIDOS NAS SUBJETIVIDADES E IDENTIDADES DE MULHERES NEGRAS

Neste capítulo da dissertação, elaboramos três eixos, versando como os processos histórico-políticos, relativos à escravização de povos negros e indígenas, estão intrinsecamente relacionados com a realidade concreta em que vivemos, de profunda desigualdade racial, de classe, de gênero e direito à memória, provocada pela colonialidade. Além disso, busco analisar como as subjetividades negras são diretamente atravessadas por esses funcionamentos estruturais e fazem parte do projeto vigente da branquitude, tendo como arcabouço metodológico as narrativas de minhas memórias na família, na escola e na universidade. Além disso, investigamos como esse projeto colonial da branquitude se utiliza do recurso da *necromemória* para institucionalizar o apagamento memorial, cultural, histórico, identitário e subjetivo de mulheres negras.

3.1 Da colonialidade

*Vocês partiram o mundo
em vários pedaços e
chamaram de países
declararam posse sobre
o que nunca lhes pertenceu
e deixaram os outros sem nada*

- colonizado

(rupi kaur, 2018, p. 137)

A colonialidade é um conceito abordado por muitas teorias das ciências humanas e sociais. De modo geral, existem segmentos dessas áreas que propõem discutir e problematizar os processos e profundos impactos das invasões europeias em continentes americanos e africanos, a partir do século XV, confrontando a falácia mentirosa do “descobrimento do Brasil”. No entanto, essa versão contra-hegemônica não foi a que me ensinaram nos espaços de aprendizagens tradicionais. O ponto de vista a que tive acesso até o último ano da minha formação escolar básica (2016) foi o “conto da carochinha” colonial, que se utiliza de todos os meios e dispositivos para distorcer a

história a seu favor, romantizando e protagonizando “uma princesa branca e indulgente” que, em uma “oportunidade única”, viu a chance de assinar a Lei Áurea e libertar os “sofridos escravos”.

O que eles não contam — ou melhor, apagam — é o fato de que, desde o primeiro dia em que os europeus invadiram as terras africanas e americanas e iniciaram o tráfico negreiro, houve muita resistência e revolução. É até caricato pensar que pessoas de diferentes línguas, culturas, religiões e costumes foram arrancadas à força de sua terra natal para outro continente, separadas de suas famílias, submetidas a todo tipo de violência física, psicológica e patrimonial e, mesmo assim, iriam, de bom grado e com docilidade, se submeter a isso. Da mesma forma, não faz o menor sentido imaginar que pessoas estrangeiras tenham chegado às Américas oferecendo “cachaça e espelho” em troca de territórios, da escravização da população originária e da tomada de seus bens culturais e materiais e, simplesmente, tenham sido recebidas “amigavelmente” pelos habitantes dessas terras. Mais absurdo ainda é afirmar que, no “final” dessa história — que durou quase quatro séculos de escravização, torturas, estupros, mortes e destruição de recursos naturais —, uma “princesa branca e heroína”, num ímpeto de empatia, teria “salvado” a população negra da escravidão — sistema do qual ela e seus antepassados se beneficiaram por séculos — e, sozinha, sido responsável por encerrar um modelo de produção extremamente lucrativo para inaugurar um “novo país que habita o paraíso das três raças”.

Em contrapartida a essa narrativa eurocêntrica mentirosa e totalmente ridícula da “descoberta do novo mundo” que aprendi na escola, o processo de colonização foi um **projeto político** de dominação/escravização violenta contra povos nativos, de cunho econômico, territorial, cultural, teológico e subjetivo, no qual foram investidos inúmeros recursos concretos e simbólicos para sua efetivação. Por isso, com o objetivo de denunciar, problematizar e desmantelar as sequelas do colonialismo, a Teoria Decolonial adentra na disputa de narrativas epistemológicas e sociais, dando foco nas produções de conhecimento do Sul Global e enfatizando as diversas facetas que esse sistema de exploração afetou e continua afetando.

Seguindo essa lógica, os pesquisadores Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado-Torres e Ramón Grosfoguel (2018) aparecem na cena de debates,

compondo o rol de importantes contribuições para os estudos decoloniais e afrodiaspóricos. Os referidos autores apresentam esquadrihadas críticas às consequências desse arquitetado esquema de dominação, apontando que a colonialidade permeia a modernidade por meio das dimensões do *poder* (estrutura, cultura, sujeito), do *saber* (sujeito, objeto, método) e do *ser* (tempo, espaço, subjetividade). Assim sendo, os pesquisadores argumentam que:

É somente em virtude da articulação de formas do ser, poder e saber que a modernidade/colonialidade poderia sistematicamente produzir lógicas coloniais, práticas e modos do ser que apareceram, não de modo natural, mas como uma parte legítima dos objetivos da civilização ocidental moderna. [...] Comum às três dimensões é a subjetividade. O que quer que um sujeito seja, ele é constituído e sustentado pela sua localização no tempo e no espaço, sua posição na estrutura de poder e na cultura, e nos modos como se posiciona em relação à produção do saber. (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2018, p. 49).

Trazendo a discussão para o recorte de produção de saberes dentro das universidades brasileiras, é inquestionável como essa instância social é totalmente banhada pelas águas da colonialidade, sendo, inclusive, uma das responsáveis por difundir os ideais do racismo científico no século XIX. Porém, essa ladainha não ficou nos séculos passados. Como exemplo atual da minha própria universidade³¹, me graduei no curso de Psicologia (2017-2022) e, das 59 disciplinas que cursei, só tive uma docente negra como professora titular. E, atualmente (2023-2025), na pós-graduação, a história se repete. Esse “detalhe” interferiu completamente em minha experiência subjetiva dentro da universidade, propiciando hierarquias raciais e de poder muito bem demarcadas, em que, muitas vezes, além de ser violentada racialmente por professores, não tive figuras de autoridades negras para recorrer e pedir auxílio.

Por que pessoas negras e indígenas não estão acessando/permanecendo nesses espaços? Por que estamos sendo impedidos de produzir conhecimento, mesmo nas áreas das “humanidades”? Problematizar a dimensão do racismo que perpassa a produção de epistemologias é um dos pilares desta pesquisa, pois entendemos que essa

³¹ Instituição localizada na cidade de Rondonópolis-MT, situada a 210 km da capital Cuiabá, e emancipada pela **Lei Federal nº 13.637, de 20 de março de 2018**. Disponível em: https://ufr.edu.br/acesso_informacao_institucional/. Acesso em: 15/05/2025.

É uma universidade rodeada pelas monoculturas do agronegócio e que reproduz a lógica latifundiária, empresarial e abismalmente desigual de padrão-empregado, em que muitos bilhões são concentrados nas mãos de poucas pessoas. Nunca tivemos uma pessoa negra no cargo da reitoria, muito menos alinhada com os interesses dos estudantes e da classe trabalhadora. É uma instituição de poder social que reflete e reitera a dinâmica racial segregacionista do estado.

categoria é parte fundamental da manutenção de todo o complexo sistema de hierarquização racial, que instrumentaliza as instituições para se autogerirem nessa lógica, beneficiando um grupo racial em detrimento de outros, tendo o racismo como alimento vital. Importa igualmente, nesta pesquisa, discutir a colonialidade a partir dos recortes de gênero, sexualidade e classe, pelos prismas do feminismo negro e interseccional, para especificar as nuances que acometem as mulheres negras e analisar em quais avenidas a colonialidade nos atinge, nesse entrecruzamento de opressões.

Entendemos nesta pesquisa que o cisheteropatriarcado é indissociável da colonialidade, pois a hierarquização das categorias de gênero e sexualidade também delineiam o funcionamento desse sistema. Por isso, mesmo os movimentos sociais tidos como progressistas, como o caso do feminismo, passaram por várias reformulações decorrentes das reivindicações das mulheres negras, que não se encaixam no conceito de “mulher universal”, no qual só cabe um tipo específico possível de feminilidade e se exclui o resto. Daí a importância de existir diversidade de mulheres ocupando espaços de produção de saberes, pois, é a partir desse olhar descentralizado da vivência da branquitude, que outras epistemologias nascem e se aprimoram, para dar conta da vivência múltipla. A Doutora e pesquisadora do feminismo negro, Carla Akotirene, alega:

A interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado - produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais (2019, p. 14).

Com esse recurso analítico criado por mulheres negras, temos acesso a rotas que nos permitem cruzar as fronteiras limitantes que nos foram impostas. Seguindo estratégias de sobrevivência e permanência ensinadas pelas ancestrais, podemos mapear o caminho, entender as rotas e, a partir delas, *hackear* o sistema. A minha forma de fazer isso é ocupar os espaços de saber-poder ao meu alcance, entender as regras e subvertê-las. Esta dissertação é uma das inúmeras possibilidades de me entender neste mundo, trocar saberes com quem se parece comigo e furar essa bolha academicista para as outras pessoas que ainda não tiveram acesso a esse restrito e substancialmente desigual lugar.

Faço, aqui, um convite a continuar trilhando comigo a lógica que encontrei para este capítulo: conceber a colonialidade como um amplo sistema, sustentado por

ferramentas estruturais que garantem sua permanência — dentre elas, a perpetuação de um grupo racial dominante na sociedade, a *branquitude* —, que se consolidou como instância de poder, beneficiando-se desse próprio sistema e nele se estruturando socialmente, produzindo, entre seus desdobramentos, a *necromemória*.

3.2 Da branquitude

*Ninguém neste mundo
vive em negação tão profunda
como o homem branco
que mesmo tendo tantas
provas diante de si
ainda acha que o racismo e o machismo
e toda a dor do mundo não existem*

(rupi kaur, 2020, p. 150)

Na esteira temporal do período escravista colonial (1500-1888), houve incessantes lutas abolicionistas do movimento negro e indígena espalhados por todo o continente americano, lutando por justiça e liberdade. Após muita resistência e força dos movimentos, o Brasil foi **obrigado** a abolir a escravatura, sendo o último país das Américas a fazê-lo, em 1888. Receosos do povo negro querer justiça e reparação histórica — por conta das possibilidades que o novo cenário político, econômico e social se abria após os movimentos abolicionistas —, você sabia que a legião de escravocratas daquela época instituiu um projeto para que, até 2011, a população brasileira estivesse majoritariamente (para não dizer completamente) branca? Pois é! Essa classe racial era dominante estruturalmente, mas não era maioria em números, e por isso, utilizou-se de diversos recursos e instâncias para resolver o “problema” racial e aniquilar “a ameaça da mancha negra”, sendo uma delas a efetivação de um projeto de branqueamento da população, fazendo até estimativas de quantos anos demoraria para o país se tornar “puro” e branco e “se livrar do mal que ameaçava o futuro” do país (Carone; Bento, 2026, p. 44-45). Eugenistas, como João Batista de Lacerda (1846-1915) e Renato Kehl (1889-1978), chegaram a afirmar, em conferências “científicas” internacionais de eugenia, que o Brasil poderia se tornar uma nação branca em algumas gerações, graças à “diluição” das “raças inferiores”. Nas palavras das Doutoradas, psicólogas e pesquisadoras negras Iray Carone e Cida Bento:

o problema do branqueamento, abordado nas últimas quatro ou cinco décadas como um problema exclusivo do negro, nasce do medo da elite branca do final do século XIX e início do século XX, cujo objetivo é extinguir progressivamente o segmento negro brasileiro (2016, p. 47-48).

Essa medida de embranquecimento foi instaurada como uma **política pública**, a qual facilitou o acesso de estrangeiros europeus imigrarem para o Brasil, dando a eles garantia de terras e empregos, com o propósito de ocuparem os postos dos recém “escravos libertos”, e empurrando toda essa população “liberta” para a fome, situação de desabrigo e morte: “o que se deu foi a mais cristalina discriminação racial com o objetivo explícito [...] de excluir o negro, uma vez que os imigrantes que aqui vieram tinham o mesmo nível de preparo que o negro” (Carone; Bento, 2026, p. 50-51).

Além disso, outra estratégia adotada para embranquecer a população brasileira, e que raramente é discutida, foi a sórdida produção da “mestiçagem” pelo estupro sistemático de mulheres negras e indígenas, corpos historicamente alvejados pela clássica combinação das violências de raça e gênero. Com o início do período colonial, essas mulheres foram hiperssexualizadas, desumanizadas, estupradas e engravidadas pelos colonizadores e tiveram seus corpos/úteros regulados desde então (Nascimento³², 2016). Essas mulheres tiveram seus úteros transformados em mercantilização por séculos, como uma máquina de gerar lucro aos senhores de engenho, na “produção de mais escravizados”. Ademais, posteriormente à “abolição”, seus úteros foram parte do projeto de branqueamento delineado pelos homens brancos para “purificar” a raça. Por esta razão, o corpo das mulheres negras e indígenas foi e *permanece sendo um território colonizado*, destituído de direitos básicos — como por exemplo, o aborto, que é legislativamente ilegal até hoje no Brasil e mulheres negras lideram as estatísticas de morte por não terem acesso ao aborto seguro³³. Nos versos dos artistas negros Djonga,

³² Abdias do Nascimento é um dos nomes mais consagrados e reconhecidos pelo movimento negro brasileiro. Foi um multiartista, pesquisador e professor que, além de ter ocupado cargos políticos, também fundou o Teatro Experimental do Negro, em 1944.

³³ “as principais vítimas de procedimentos de aborto em geral são mulheres negras que cada vez são mulheres mais jovens. Entre os anos de 2009 a 2018, o Sistema Único de Saúde (SUS) registrou oficialmente 721 mortes de mulheres por aborto em sua maioria negras ou pardas com baixo acesso a informações e cuidados humanizados. A cada 10 mulheres que vinham a óbito, 6 eram pretas ou pardas” (Da Silva Bomfim et al., 2021, p. 7). Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/16866/15054>. Acesso em: 17 mai. 2025.

Tasha & Tracie “e se dizem contra o aborto, mas num é pela vida nada, depois que tu nasce, querem te matar” (até sua alma, 2022). Segundo Sueli:

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. Essa violência sexual colonial é, também, o “cimento” de todas as hierarquias de gênero e raça presentes em nossas sociedades (Carneiro, 2020, p. 1).

Em consequência dessas medidas implementadas no “pós-abolição”, o “novo Estado” brasileiro circunscreveu-se fiel às normativas do patriarcado, da colonialidade e da necropolítica. Os herdeiros brancos da escravatura continuaram ocupando lugares de poder e privilégio, agenciando inúmeras violências para se manter neles, que vão desde as macroestruturas (sociais) até as subjetividades. Essa categoria racial dominante, estruturada socialmente, foi nomeada *branquitude* por estudiosos afrocentrados e profundamente pesquisada pela autora Cida Bento (2022), que, por sua vez, afirma existir um *pacto da branquitude*, responsável por produzir o esquecimento proposital das barbáries cometidas pelos brancos no período escravista brasileiro, como forma de isentá-los das responsabilidades e dívidas históricas. Esse legado escravocrata perpassa toda a conjuntura social, estruturando a sociedade, os contextos educativos, a mídia, a geopolítica, a economia, a ciência, o direito à memória e até mesmo as subjetividades. A referida autora reitera a importância de romper o silenciamento provocado e debater essas questões:

Falar sobre a herança escravocrata que vem sendo transmitida através do tempo, mas silenciada, pode auxiliar as novas gerações a reconhecer o que herdaram naquilo que vivem na atualidade, debater e resolver o que ficou do passado, para então construir uma outra história e avançar para outros pactos civilizatórios (Bento, 2022, p. 25).

Para começarmos a abrir essa ferida que tentam esconder, é importante nomearmos alguns processos que viabilizam as famílias brancas deste país a continuarem usufruindo de bens materiais, patrimoniais e simbólicos que foram roubados à custa de muito sangue, mentiras e violência. Inferimos, nesta pesquisa, o compromisso de debater com seriedade os agentes causadores dessas violências, saindo do rotineiro costume de falar do racismo como “problema do negro” e devidamente acusar os racistas responsáveis por manter esse funcionamento vigente. Uma das estratégias utilizadas

pelos violentadores — para dar prosseguimento aos seus privilégios — e amplamente discutida por pesquisadoras/es negras/os/es nos debates raciais, é o chamado “mito da democracia racial”, que, como o nome já diz, é mais uma mentira inventada por brancos. A respeito disso, o Pós-Doutor e pesquisador negro Rodrigo Ednilson de Jesus aponta que:

O Mito, no sentido utilizado neste texto, não se refere à uma realidade falseada, mas sim à narrativa sobre uma determinada realidade. O Mito da Democracia Racial, erigido no Brasil no início do período de industrialização (década de 1930), aos poucos se vinculou aos interesses de garantir as bases de coesão nacional, favorecendo aquilo que Gilberto Freyre (1933) chamou de “equilíbrio de antagonismos”, se arraigando como um discurso nacional. Nesse sistema, que contribuía para equilibrar os conflitos, o mestiço passava a desempenhar um papel estratégico, já que, sendo a síntese das diferenças, pode existir sem ser nenhum de seus pontos de origem. O mestiço, nesse sentido, não é, necessariamente, uma realidade concreta, produto de ancestrais racialmente distintos. Assim, o mestiço se torna a expressão do projeto nacional moderno: uma nação racialmente indiferenciada! (Jesus, 2021, p. 45).

Apesar de parecer uma data longínqua, o mito da democracia racial foi articulado nas principais vias de narrativas disponíveis desde então, seja pela arte, pela mídia, pela política, pela escola, pela religião ou pela família, alastrando-se geracionalmente, até chegar em mim e em todas as pessoas que viveram neste país desde então. Essa articulosa ferramenta da branquitude afeta bastante minha história individual, que inclusive é a força motriz que me impulsionou a escolher esta temática de pesquisa. Como já mencionei anteriormente, eu me considerava uma pessoa branca até meus 18 anos de idade. Este fato não foi um ínfimo e isolado detalhe da minha vida. *Foi um projeto*. Assim como eu, todas as pessoas deste país foram afetadas pelas políticas e ideologias de embranquecimento implementadas no final do século XIX, **inclusive os brancos**, pois ninguém socialmente inserido no Brasil está isento desses ideais raciais.

Eu cresci em uma cidade interiorana do Mato Grosso, com pouco mais de 2 mil habitantes, em que demorou chegar a primeira televisão ou internet, mas nunca se atrasou para dar as notícias enganosas de que “todos somos iguais”, “não deveria existir dia da Consciência Negra, pois só existe a raça humana”, “cota é esmola” e “é só se esforçar, só depende de você”. No entanto, ao mesmo tempo em que essas falácias de igualdade eram replicadas, a realidade concreta que compôs o contexto da minha infância foi a grande virada para os anos 2000. Essa foi mais uma década que, a seu modo, reforçou fortemente padrões eurocêntricos, utilizando-se da mídia como um todo,

imputando sinônimo de beleza a ser branco, loiro, dos olhos azuis, cabelo extremamente liso, magreza exacerbada, etc. Todas essas representações, compunham e ainda compõem, o padrão de humanidade e beleza a ser alcançado, valorizando quem se aproxima desses critérios e inferiorizando tudo que se distancia deles.

Se hoje podemos afirmar que, no âmbito do Estado, as ações políticas orientadas pela busca do branqueamento por meios físicos (através da miscigenação com fins de aprimoramento racial ou através de políticas de imigração europeia) não desfrutariam da mesma legitimidade que desfrutaram nos anos finais do século XIX e do início do século XX, não podemos afirmar que os ideais de sucesso, beleza e honestidade, enfim, de humanidade associados ao branco deixaram de se fazer presente entre nós. Neste sentido, o branco no Brasil não é apenas um grupo racial, igualmente identificado por suas características fenotípicas. O branco persiste como um ideal idealizado; e, como tal, a branquitude não pode ser alcançada por todos, o que acaba produzindo a imagem, muito presente no imaginário coletivo, de que uma pessoa sem cabelos lisos e sem olhos claros, ainda que com fenótipo branco, não pode ser considerada branca (Jesus, 2021, p. 44-45).

As subjetividades desenvolvidas sob essa cultura tiveram introjetados todos esses ideais de “humanidade”. A exemplo disso, é a memória que tenho em torno do nascimento da minha irmã mais nova. Eu tinha 7 anos de idade (o ano era 2006) e, durante toda a gravidez da minha mãe, escutei — de todos os ciclos sociais a que eu tinha acesso — as expectativas das pessoas girarem em torno de minha irmã ter a “sorte” de nascer branca com o cabelo liso, ao contrário do “azar” que tive. Quando recebemos a ligação de que ela havia nascido, a primeira coisa que pedi para perguntar foi se ela tinha nascido branca e de cabelo liso. A resposta foi sim. E até hoje, ao acessar essa memória, posso sentir o medo sufocante de os meus pais não me amarem mais. Senti-me descartável, menos importante, *azarada*. Esses sentimentos evidenciam que, mesmo com 7 anos de idade, o mundo ao redor já teve instrumentos para introduzir a nítida diferença que existe em não ser uma pessoa branca e, além disso, *instalar o desejo de ser*. Tudo que dá notícia e reforça essa ideia é dispositivo de poder da branquitude e insere-se estruturalmente e subjetivamente em todas as pessoas. Como comenta Neusa Santos Souza (2021), em seu livro “Tornar-se negro”, sobre um de seus casos que é apresentado:

A marca da diferença começava em casa. O garoto, filho de homem negro e mulher branca, vivia cedo a experiência que fixava: entre "o negro é diferente". Diferente, inferior e subalterno ao branco. Porque aqui a diferença não abriga qualquer vestígio de neutralidade e se define em relação a um outro, o branco, proprietário exclusivo do lugar de referência, a partir do qual o negro será definido e se autodefinirá. Assim é que, para se afirmar ou para se negar, o negro toma

o branco como marco referencial. [...] No negro, a marca da diferença, ferro em brasa que o separa do branco, é vivida não só no nível do seu comportamento externo: ele reedita essa desigualdade, introjetada no seu universo psíquico (Souza, 2021, p. 56-57).

A colonização trouxe consigo a introdução forçada e violenta, em todos os contextos possíveis, do ideal de que brancos são superiores, padrões de humanidade, inteligência, afetividade e religiosidade. Transformaram isso em uma regra absoluta, em uma hegemonia — que apaga outras identidades e maneiras de estar no mundo —, produzindo um conjunto de regras a serem seguidas para corpos e subjetividades. A branquitude faz isso de uma maneira tão eficaz, que é capaz de afetar desde as decisões políticas até as subjetivas. Nós, pessoas negras, crescemos com esse ideal de “humanidade” da branquitude sendo instalado pelas diversas atmosferas sociais, fazendo com que participemos de um projeto de sociedade que já vem sendo efetivado há mais de 500 anos. Nascemos agora, mas viemos de algum lugar. Toda pessoa carrega consigo a história de seu povo, seja ela do escravizado ou do escravizador.

Falando dos escravizadores, outra faceta indissociável do mito da democracia racial é o mito da “meritocracia”, que é nada menos do que um termo inventado para justificar o acúmulo de riquezas indébitas nas mãos dos brancos, colocando a culpa nos negros por “não terem se esforçado o suficiente. Embora pareça ridículo, funciona — e ainda reforça a ideia de que o racismo não existe, pois “somos todos iguais e temos as mesmas oportunidades e acessos”. Como falar em igualdade, quando nos deparamos com a realidade dos fatos acontecidos no “pós-abolição”? Neusa Santos comenta que:

A definição inferiorizante do negro perdurou mesmo depois da desagregação da sociedade escravocrata e da sua substituição pela sociedade capitalista, regida por uma ordem social competitiva. Negros e brancos viam-se e entreviam-se através de uma ótica deformada consequente à persistência dos padrões tradicionalistas das relações sociais. O negro era paradoxalmente enclausurado na posição de liberto: a ele cabia o papel do disciplinado dócil, submisso e útil -, enquanto o branco agia com o autoritarismo, por vezes paternalista, que era característico da dominação senhorial. Esse lugar de inferioridade se espelhava no modo de inserção da população negra no sistema ocupacional das cidades (Souza, 2021, p.49).

E é *claro* que, vivendo no mundo capitalista inventado por brancos, eles sempre conseguem transformar tudo em dinheiro. Assim sendo, entramos na outra dimensão do mito da democracia racial, que é sua aliança com os modos de produção. Instalar o ideal de meritocracia foi basal para a consolidação do capitalismo, pois disfarça as

desigualdades e normaliza a exploração de trabalhadores negros, culpabilizando *individualmente* um problema que é estrutural. Como canta Cesar MC (2021):

Abolição foi só um durex na vidraça
Com bilhete sem graça dizendo que a vida continua
E meritocracia é só uma farsa
Que te faz pensar que se a janela tá quebrada, a culpa é sua

(antes que a bala perdida me ache)

Frente a essa realidade, podemos constatar que a “nova” configuração dos meios de produção, batizada de capitalismo, não tem nada de inovador. É apenas uma reedição da exploração da natureza e das populações escravizadas durante séculos, tendo a desigualdade social e o racismo como engrenagem principal para seu funcionamento, mantendo o poder intacto nas mãos da branquitude. Cida Bento nomeia esse processo como “capitalismo racial”, que, além do recorte racial de expropriação do trabalho laboral, também se articula com outras esferas de poder, como gênero e classe (Bento, 2022).

Em suma, como pudemos atestar ao longo deste tópico, uma das formas eficazes da branquitude manter e perpetuar seu próprio poder é através de um mecanismo muito eficiente: controle da narrativa. Essa ferramenta é utilizada em muitos contextos históricos, quase como uma regra. Inventam-se uma história, que é contada em todos os cenários possíveis, continuamente, até que se torne uma verdade. Escondem-se outras vertentes da mesma história, apagam-na, fazem-na desaparecer, queimam-na, distorcem-na. Descontextualizam os fatos de maneira sistêmica, através dos anos, governos e poderes. Seja quem estiver no controle de decisões estatais — que até hoje são predominantemente ocupadas por pessoas brancas — e por mais progressistas que sejam, ainda vão defender e honrar o seu pacto com a branquitude. E, assim, produz-se a *necromemória*.

3.3 Da necromemória

meu recado às mulheres

*contem
suas histórias*

*descubram o poder
de milhões de vozes
que foram caladas
por séculos*

(Ryane Leão, 2017, p. 54)

Chegando ao último tópico deste capítulo, temos a intencionalidade de amarrar o desencadeamento de ideias construídas até aqui, lançando foco na problematização do projeto da branquitude em mais uma de suas facetas: apagar, de forma forçada, identidades e subjetividades negras, impedindo que se reconheçam como tais. Para isso, buscamos investigar as produções de *necromemórias* de nossas histórias — considerando que, nós, mulheres negras, fomos atravessadas pelas normativas brancacisheteropatriarcais, coloniais e neoliberais —, objetivando analisar de quais maneiras os atravessamentos interseccionais operam nos espaços educativos e de que forma as representações sociais de negritude impactam/impactaram na construção de nossas subjetividades e identidades.

Assim sendo, iniciamos a conversa deste eixo pontuando que a estratégia de apagamento identitário, provocada pela branquitude, culmina na manutenção do projeto colonial em curso, pois desmobiliza socialmente as questões raciais, impedindo-nos de nos reconhecer como pertencentes a um grupo étnico, de saber nossa história ancestral e, conseqüentemente, de lutar por nossos direitos. Um povo sem memória e sem pertencimento coletivo é um povo que não reconhece sua força, sua história e seus direitos — e a branquitude sabe muito bem disso. Nessa lógica, Vandelir Camilo (2020) argumenta que:

Se, por um lado, um grupo busca oficializar as lembranças de acordo com seus interesses desse período, outro grupo busca reconstituir-se em meio aos silêncios e apagamentos forçados; relembrar suas memórias traumáticas por um viés que ilumine práticas de re-existência (p. 52).

Desse modo, consideramos imprescindível discutir os efeitos desses apagamentos produzidos secularmente, conferindo visibilidade a nossas vivências e memórias, em que a pluralidade seja tida como possível e inteligível, evidenciando a historicidade da violência que a ordem social racista produz e mantém vigente. Em concordância, Neusa Santos infere que:

Uma das formas de exercer autonomia é possuir um discurso sobre si mesmo. Discurso que se faz muito mais significativo quanto mais fundamentado no conhecimento concreto da realidade. [...] Tentativa de elaborar um gênero de conhecimento que viabilize a construção de um discurso do negro sobre o negro, no que tange à sua emocionalidade. [...] Um olhar que se volta em direção à experiência de se ser negro em uma sociedade branca (Souza, 2021, p. 45).

Por isso, falar dos contextos sociais alicerçados em um viés racial e interseccional é trazer para a superfície do debate todas as violências, silenciamentos, mortes, apagamentos e crimes cometidos pela branquitude contra as populações negras e indígenas ao longo da historicidade deste país. Entendo que, a partir do meu eu-no-mundo, pautar estas questões dentro da academia é desafiar as normas impostas contra nossos corpos e descentralizar o discurso difundido sobre nós, que nos subalterniza, marginaliza, desumaniza e apaga propositalmente nossa memória ancestral. E, para além das denúncias a esse sistema, esta pesquisa também tem o objetivo de pegar de volta nossa voz, de gritar que não apenas sobrevivemos, nós (r)existimos como potência transformadora e queremos o que é nosso por direito. Como canta Elza Soares:

Mil nações moldaram minha cara
Minha voz uso pra dizer o que se cala
Ser feliz no vão, no triz, é força que me embala
O meu país é meu lugar de fala
Pra que explorar?
Pra que destruir?
Por que obrigar?
Por que coagir?
Pra que abusar?
Pra que iludir?
E violentar, pra nos oprimir?
Pra que sujar o chão da própria sala?
Nosso país, nosso lugar de fala
(O que se cala, Elza Soares, 2018)

Seguindo adiante, para aprofundarmos esta discussão, vamos imergir novamente no conceito de *necromémoria*, a fim de esmiuçarmos o conjunto de ações estruturais desenvolvidas pela branquitude para que seja possível seu funcionamento. O referido

termo é desenvolvido a partir dos estudos sobre necropolítica de Achille Mbembe. Camilo propõe questionar a narrativa histórica do nosso país, evidenciando tanto o apagamento quanto a distorção dos discursos sobre pessoas negras e indígenas que desempenharam papéis importantes e revolucionários, mas que foram retratadas como vilãs, enquanto atos genocidas praticados por brancos contra essas populações foram narrados como gestos heroicos. Essa manipulação da narrativa histórica só é possível por conta do que já comentamos anteriormente: a branquitude criou/cria um cenário que torna restrito o acesso aos veículos de mídia, de história, de memória e de epistemologias. Desde então, as pessoas brancas, que ocupam esses espaços, reiteram seu pacto e garantem sua continuidade.

Nesse sentido, Vandelir Camilo concebe a *necromemória* como uma política pública de Estado. Ele argumenta que, ao definir os enquadramentos da memória negra, se determina *o que e como* é permitido lembrar do passado e, a partir disso, quais delineamentos encaminham o povo negro para o futuro. Essa ação configura-se como “um ato de violência que pode ocorrer através da historiografia nacional, dos processos patrimoniais ou por meio de representações e usos sobre o passado por meio de uma indústria cultural” (Camilo, 2020, p. 18-19).

Nessa conjuntura, como mecanismo indispensável para sustentar essas normativas socialmente definidas, recolocamos o capitalismo em evidência. Esse meio de produção é igualmente responsável pela estruturação e manutenção da branquitude no poder e a *necromemória* vigente. Mbembe (2014) discute como o legado da escravatura sustenta o modelo capitalista atualmente, tendo como referência a exploração da mão de obra de pessoas negras. Reiterando essa ideia, o Doutor e pesquisador negro Renato Nogueira pontua:

Mbembe explica que as pessoas negras escravizadas se transformaram em corpo-moeda, corpo-mercadoria e corpo-ferramenta. Nós estamos diante de uma racionalidade que articula racismo e mercado. Essa dupla face (racismo e mercado) é o elemento chave da racionalidade de toda política contemporânea neoliberal (Nogueira, 2019, p. 136).

Ademais, no decurso dessa linha analítica, inferimos a discussão de gênero, pautando como a mulher negra é outro componente intrínseco ao funcionamento do capitalismo. A exploração das mulheres negras durante o período escravista foi uma tônica, desde o servilismo doméstico nas casas-grandes até a mercantilização de seus

úteros, que, pelo estupro, serviam de máquina lucrativa para os escravizadores. Nos dias atuais, as mulheres negras ocupam o topo das estatísticas de piores condições de trabalho, piores salários e maiores propensões de sofrerem violência. De acordo com os dados analisados por Cida Bento:

O trabalho de doméstica remonta também a um espaço social que atravessa os séculos e bebe à fonte da escravidão. Mulheres negras responsáveis por cuidar, limpar e alimentar um lar. O universo das trabalhadoras domésticas é o que mais concentra mulheres negras no Brasil. Em 2018, 6,2 milhões de pessoas do país tinham como ocupação o serviço doméstico remunerado, segundo estudo realizado por pesquisadores do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) em 2019. [...] E 68% dessas trabalhadoras que desenvolvem o serviço doméstico remunerado eram mulheres negras, cujo perfil é de baixa escolaridade e de origem familiar de baixa renda. Trata-se de uma invariável desde o período da escravidão, revelando permanência nas mesmas atividades realizadas na cozinha da casa-grande, e muitas vezes recebendo tratamento similar ao que suas ancestrais receberam (2022, p. 80-81).

Deparar-se com esses dados é escancarar as inúmeras violências advindas da branquitude, que produz uma imagética totalmente subalterna e nenhum pouco atrativa para ser almejada ou se parecer com ela. Nós, mulheres negras, estamos sendo constantemente esbofeteadas por essas mensagens que o mundo concreto traz, definindo muito bem o lugar que podemos ocupar e quais definitivamente não podemos; quais trabalhos podemos desempenhar e quais não podemos; quais aparências “devemos” ter e quais não podemos; quais corpos são dignos de amor e respeito e quais não são. Isso estrutura subjetivamente uma imagem auto odiosa, que afeta nossa autopercepção e, conseqüentemente, no modo como habitamos o mundo. Fraudar a história e apagar construções imagéticas de mulheres negras que ocuparam e revolucionaram suas comunidades é uma estratégia da branquitude que necrosa subjetividades de mulheres negras, com o objetivo de mantê-las subalternizadas e sem referência.

Remetendo a essa conjuntura, lembro nitidamente do dia que duas recenseadoras do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) passaram coletando os dados da minha família. Eu tinha 8 anos de idade (o ano era 2007) e a moça perguntou com qual cor eu me identificava dentre as opções: amarela, indígena, parda, preta ou branca. Olhei para os meus braços e deduzi que era parda, pois minha família dizia que eu era “até clarinha, só o cabelo que estragava”. Eu não entendia muito bem o que aquilo significava, mas sabia que ser parda era melhor do que ser preta e era mais perto de ser branca. E

eu queria ser branca, pois eu queria ser legítima, bonita e valorizada pela minha família, assim como as outras pessoas brancas eram. Por isso, naquele mesmo ano, implorei para minha mãe pagar uma progressiva, pois queria ser branquinha igual a minha irmã mais nova — que na época tinha 2 anos de idade — e todos elogiavam sua beleza e nos comparavam, comentando da *sorte* dela ter nascido branca com o cabelo “bom”. Esse ato de alisar o cabelo perdurou por 10 anos (dos meus 8 aos 18 anos), em que meu senso de beleza era totalmente condicionado ao estado do meu cabelo, que tinha que estar sempre extremamente alinhado, sem *frizz* e sem volume.

Durante todos esses anos em que mantive meu cabelo alisado, era movida pelo desejo interno de ser o mais branca que eu conseguisse. Isso foi introjetado fortemente na minha subjetividade, de forma que eu genuinamente acreditava que era branca, apesar de todas as violências raciais que sofria da minha família e na escola. O mito da democracia racial cumpriu muito bem o seu papel na minha experiência de vida, pois ela apagou referenciais positivos acerca da minha ancestralidade e forjou uma narrativa pejorativa dela, fazendo com que elementos históricos, culturais e estéticos brancos fossem predominantes. Isso me instalou um falso senso de “humanidade”, que colocava em contradição meu pertencimento étnico-racial com a identidade que eu gostaria de ter — a qual eu nunca estava ajustada o suficiente para me sentir humana de “verdade”. Sempre estava faltando alguma coisa para pertencer. Essa imposição estrutural era capaz de controlar minha estética, meus afetos e desejos, o que eu admirava, achava bonito e validava em mim e na sociedade. A respeito disso, na coleta de narrativas para sua pesquisa sobre a construção subjetiva de pessoas negras, Neusa aponta que:

Passaram por nossos olhos, ouvidos e pele fragmentos de discursos, colhidos das histórias de vida dos nossos entrevistados, nos quais ouvimos falar o negro enquanto sujeito que introjeta, assimila e reproduz, como sendo seu, o discurso do branco. O discurso e os interesses. Tal façanha - a hegemonia dos interesses dominantes - é viabilizada pela eficácia dos mecanismos ideológicos cuja garantia, em nível psíquico, é assegurada por certas articulações estruturais e transações psicodinâmicas (Souza, 2021, p. 62-63).

A *necromemória* faz parte dessa complexa gama de poder que, ao instituir a narrativa social que beneficia a branquitude, retira outros referenciais étnicos e culturais e os coloca como inferiores, provocando uma falta de identificação e até mesmo uma repulsa. Essa arma violenta da branquitude não apaga só o passado, mas também a possibilidade de muitas mulheres negras viverem a potência da identificação de sua

cultura e outros modos de existir afrocentrados no momento presente, desencadeando o círculo perpétuo que a colonialidade quer manter. Quando mulheres descobrem a sua história e a força que carregam consigo, ameaçam profundamente os privilégios dos quais a branquitude jamais irá querer abrir mão. Como diz Kaur:

você é uma só pessoa
mas quando você avança
uma comunidade inteira
anda por meio de você

- ninguém anda sozinho

(2020, p. 146)

Na contracorrente, aos poucos, estamos resgatando nossa afroidentidade, nossa história, nosso poder e nossa narrativa. Estamos quebrando os silêncios seculares que nos foram impostos, cuidando das nossas feridas e das nossas semelhantes, produzindo rotas de fuga e caminhos possíveis para o bem viver e a felicidade. Temos fúria e sede de pegar o que é nosso, que sempre nos pertenceu. Fui ensinada desde muito cedo a odiar de onde vim e com quem eu me pareço. Perdi anos da minha existência me odiando e me autonegando, *querendo me parecer com quem quer me matar*. Esse tempo de vida a branquitude não pode me dar de volta, mas os anos que ainda tenho ela também não irá me tirar. Para mim, é uma afirmação política e revolucionária me parecer cada vez mais com quem provém do lugar de onde vim e levar a minha cultura em todo e qualquer espaço em que eu adentrar. Hoje, ao nomear, territorializar e demarcar o meu corpo negro (que é político e também representação de revolução, beleza e inteligência), faz com que o ódio que me foi instalado — para ser usado contra o meu povo e contra mim mesma — seja utilizado contra vocês, brancos. O ódio é o combustível motor que me fez chegar até aqui e, através da minha raiva e sede de vingança, me sinto ainda mais armada para lutar pelo que eu acredito e ser insubordinada a essas regras ridículas que vocês criaram. Como cantam Tasha & Tracie (2020):

Seu muito pra mim é poco, pode ficar com troco,
bati na porta por muito tempo, hoje eu arrombo
Esse mundo é muito loco
Eles acham que não vai viver quem tá morrendo,
Achavam que eu não ia fazer, eu tô fazendo
Jogaram negros e bebes num mar de sangue
E é por isso que existe tsunami
almas não têm fim, elas tão aqui
Terremotos e furacões são povos massacrados sim

(Poco)

Como resultado, a partir das discussões suscitadas até aqui e dos caminhos escolhidos para serem trilhados nesta pesquisa, entendemos a importância de demarcar em quais avenidas a colonialidade se cruza com a branquitude, com o capitalismo e com a *necromemória*, tendo em vista que os elementos dessa complexa rede de poder se interdependem para continuarem existindo. Frente a esta lógica, no próximo capítulo, colocaremos em evidência mais um importante marcador para esta pesquisa: a **educação**. Considerando essa logicidade neoliberal instituída pelo capitalismo, em que o nosso corpo negro é visto como a materialização dos ideais produtivistas, a educação institucional entra como mecanismo substancial para perpetuá-la. A escola, que deveria ser um espaço de emancipação do sujeito, se torna uma ferramenta do capitalismo racial para gerar lucro, metamorfoseando o direito à educação em *mercadoria*: “na racionalidade neoliberal a educação é concebida como mercadoria e não como direito [...] onde a população pobre não é contemplada com uma educação de qualidade e incentivadora” (Silva, 2021, p. 23).

Em suma, para traçar rotas possíveis de abordagem da educação sob um viés que evidencie a questão racial, propomos discutir, de forma aprofundada, as *pedagogias da branquitude* — e as estratégias para subvertê-las. Para isso, recorreremos a algumas memórias escolares pessoais como aporte metodológico de análise, compreendendo que tais memórias carregam uma história que ultrapassa a esfera individual e se entrelaça às estruturas sociais. Além disso, entendemos como necessária e política a produção de memórias sobre as subjetividades negras atravessadas pela colonialidade, pois tal prática confere visibilidade àquelas que foram ou ainda são marginalizadas pelo Estado, abrindo espaço para novas possibilidades identitárias.

4 PEDAGOGIAS DA BRANQUITUDE

*Cravo minha espada nos seus livros
Que clareia o preto
Além e muito a frente
Tipo pirâmide
É eu entendo, prefere acreditar que foi alien
Do que um preto
Tira autoestima
Não me amo, se não me vejo
Criminaliza e suga existência ao mesmo tempo
Empatia só pra vender seu marketê
Fala pra mim
Por mim não fala
(POCO, T&T)*

Dando continuidade a esta escrita, chegamos neste capítulo, no qual trataremos mais especificamente do enquadramento da *educação institucional* e suas diversas implicações nas relações étnico-raciais. Para tal feito, consideramos em nossas análises os processos educativos³⁴ a partir de seus entrelaçamentos com as questões sociais, escolares, afetivas, estéticas, familiares, econômicas, etc, objetivando problematizar a forma com que as *pedagogias da branquitude* são estruturadas e efetivadas nos ambientes de aprendizagem e socialização das crianças negras. Para isso, contamos com o apoio das epistemes de pesquisadoras negras que, além de demarcarem os atravessamentos dos ideais da branquitude na educação formal, também discutem os seus impactos em nível *subjetivo* (individual) e identitário (diálogo com o coletivo). Nesse sentido, a Doutora Nilma discorre que:

Quando pensamos a escola como um espaço específico de formação inserida num processo educativo bem mais amplo, encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, provas, testes e conteúdos. Deparamo-nos com diferentes olhares que se cruzam, que se chocam e que se encontram. A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las. Sendo entendida como um processo contínuo, construído pelos negros e negras nos

³⁴ Reiterando, nesta pesquisa, consideramos como processos educativos todas as diversas maneiras pelas quais podemos aprender as coisas, seja pela arte, mídia, instituição escolar, estética, religião, costumes familiares, entre outros.

vários espaços – institucionais ou não – nos quais circulam, podemos concluir que a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos. Nesse percurso, o negro e a negra deparam-se, na escola, com diferentes olhares sobre o seu pertencimento racial, sobre a sua cultura e a sua história. Muitas vezes esses olhares chocam-se com a sua própria visão e experiência da negritude. Estamos no complexo campo das identidades e das alteridades, das semelhanças e diferenças e, sobretudo, das diversas maneiras como estas são tratadas (Gomes, 2002, p.39).

Pelo fato de a escola ser uma instituição social que permeia a vida da maioria das pessoas brasileiras, ela serve a diversos propósitos, que extrapolam a alfabetização e passam bem longe de ser neutros e apolíticos. Geralmente, as crianças são inseridas no contexto escolar a partir de poucos anos de vida, de forma que as suas primeiras socializações acontecem no campo familiar e com quais instituições sociais essa família se relaciona — seja nos contextos de trabalho em que os adultos estão inseridos, nos costumes religiosos (quando há), nos espaços físicos e culturais que frequentam, nas mídias a que têm acesso, etc. As trocas ocorridas nesses espaços sociais também educam e são partes constituintes da subjetividade e identidade das crianças. Logo, a partir do momento em que a criança adentra a escola, ela carrega consigo os símbolos e elementos de aprendizagem a que teve acesso até então. Além disso, ela carrega, também, sua integralidade e complexidade advindas das combinações de elementos identitários que se atrelam ao/à: gênero, regionalidade, raça, classe social, condições de saúde/doença, configurações familiares, etc.

Mas, será que essa instituição consegue compreender a multiplicidade de corpos que a frequentam? Será que ela ao menos *quer* compreender? Para *que* e para *quem* a escola serve? Será que, na prática, a escola cumpre seus objetivos regulamentados em lei? De quais mecanismos estruturais ela se utiliza para atender a essa multiplicidade? Quais **pedagogias** embasam as práxis das escolas no Brasil? É possível desenvolver uma pedagogia antirracista? Tentaremos dar um norte para esses questionamentos nos tópicos seguintes.

4.1 Mas, afinal, o que é pedagogia? E como ela pode se aliar à branquitude?

Postas essas considerações iniciais, comecemos por destrinchar o básico: afinal, o que é *pedagogia*? De forma geral, costumamos pensar que pedagogia é um conceito ou área do saber homogênea e universal, em que todas as escolas utilizam em uma

certa medida. No entanto, as pedagogias são múltiplas e caracterizam-se pela conjunção de elementos teóricos e práticos que orientam a condução das relações de ensino e aprendizagem, que, por sua vez, estão diretamente ligados com a configuração curricular e estrutural das escolas, impactando na forma como os encadeamentos institucionais são estabelecidos. Portanto, não existe pedagogia destituída de intencionalidade ou “pedagogia neutra”. Os pressupostos filosóficos que embasam uma pedagogia estão atravessados pelas disputas epistemológicas, históricas e simbólicas presentes na sociedade, ao passo que, tanto influencia esses pilares, quanto é influenciado por eles. Assim, esses elementos estruturam uma pedagogia, mas sua aplicação pode mudar de acordo com a perspectiva imposta, variando desde perspectivas coloniais e hierarquizantes³⁵ até as críticas e progressistas³⁶, podendo ser uma pedagogia *reprodutora* ou *questionadora* das desigualdades raciais, de gênero, de sexualidade e de classe.

Diante disso, desembocamos em outro questionamento feito anteriormente: Para *quê* e para *quem* a escola serve? Ao realizarmos uma busca histórica sobre as instituições escolares, tal como as conhecemos hoje, nos deparamos com a informação de que esse espaço foi pensado e moldado **por brancos e para brancos**, com o intuito de regular comportamentos e saberes que servissem aos interesses de uma elite branca e colonial. Certamente, não foi um lugar feito para nós, pessoas negras (muito menos para mulheres negras e indígenas, que demoraram ainda mais para conquistar o direito à educação institucional), já que apenas muito recentemente tivemos esse direito garantido por lei — o que demonstra um histórico secular de exclusão de corpos negros e indígenas desse espaço de saber-poder. Esse fato está diretamente relacionado à forma como as pedagogias foram pensadas e instituídas nas escolas. Se esse espaço é de brancos para brancos, fica evidente que os valores embutidos nas pedagogias utilizadas seguem essa mesma lógica: reproduzir a narrativa e a vivência branca como padrão de humanidade, inteligência e civilidade e, além disso, apagar outras possibilidades de construção de saberes e vivências.

³⁵ Pedagogias tradicionais, voltadas para *transmissão* de conhecimento e engessadas em normativas padronizantes.

³⁶ Pedagogias que buscam estimular a autonomia e pluralidade dos sujeitos, na contramão da padronização.

Mas, apesar desse histórico, será que não tivemos avanços enquanto sociedade para reparar essas exclusões? E, se sim, como temos feito isso? A rede básica de ensino no Brasil é composta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, responsável por regulamentar o sistema educacional em todos os seus níveis e modalidades, tanto na esfera pública quanto privada. Esta lei categoriza três fases fundamentais, sendo elas: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Essas etapas visam garantir o direito à educação para *todas* crianças e adolescentes, promovendo seu desenvolvimento integral e preparando-os para a vida em sociedade e para a continuidade dos estudos. Vamos à íntegra dos três primeiros artigos:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII - valorização do profissional da educação escolar;

VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal; (Redação dada pela Lei nº 14.644, de 2023)

IX - garantia de padrão de qualidade; (Vide Decreto nº 11.713, de 2023)

X - valorização da experiência extra-escolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018)

XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

XV – garantia do direito de acesso a informações públicas sobre a gestão da educação. (Incluído pela Lei nº 15.001, de 2024)
(Brasil, 1996, art. 1, 2 e 3).

De acordo com essa lei, fica posto que é dever do Estado promover e garantir o direito à educação, respeitando a diversidade cultural, étnico-racial e pedagógica, visando estimular o respeito e a tolerância com as diferenças. No entanto, há muitas controvérsias na garantia desse *suposto* direito. Como consolidar, na prática, um compromisso social com a educação, quando é impossível ignorar que a imensa maioria das escolas da rede básica — sejam públicas ou privadas — opera sob pedagogias moldadas por referenciais eurocêntricos, hegemônicos e hierarquizantes? Teorias e práticas ancoradas quase exclusivamente em autores homens, cis, brancos, heterossexuais e europeus. Como assegurar direitos se, nos livros didáticos, a história continua sendo contada pelo olhar dos colonizadores? As metodologias de ensino brasileira padronizam corpos, comportamentos e subjetividades, apagando a pluralidade que compõe a nossa sociedade. As regras giram em torno de um “ser humano universal” — que possui um corpo, uma cor, uma sexualidade, uma identidade de gênero e heróis específicos — como se essa fosse a única forma legítima de existir. A escola, assim, não apenas define padrões de inteligência e etapas de neurodesenvolvimento a serem alcançadas, mas também hierarquiza áreas do saber, atribuindo maior valor a umas e invisibilizando outras, tudo para manter a engrenagem funcionando como ferramenta de lucro para o mercado capital³⁷.

Nas escolas, não somos ensinados/estimulados a questionar o modelo econômico em que estamos inseridos. Não temos acesso a narrativas que evidenciam a resistência e a inteligência dos povos originários e africanos, tampouco estudamos sobre mulheres, pessoas negras, saberes indígenas e práticas decoloniais. E nada disso é por acaso: trata-se de um **projeto**. Um projeto muito bem definido, estruturado e institucionalizado para parecer “normal” e de via única. Isso ocorre por inúmeros motivos, entre eles o fato de que, em geral, os profissionais que atuam nesses espaços também foram formados a partir desses mesmos fundamentos, tanto no ensino básico quanto no superior. É um ciclo que se repete e se mantém, cujas consequências são múltiplas e profundas. Como afirma a grande autora negra e brasileira Lélia Gonzalez:

³⁷ Estratégia vinculada à manutenção do capitalismo, que guia os estudantes negros da classe trabalhadora para ocuparem postos de trabalhos pouco remunerados e técnicos.

Falar de sociedade brasileira, falar de um processo histórico e de um processo social, [...] é falar de um silêncio e de uma marginalização de mecanismos que são desenvolvidos no interior desta sociedade para que ela se veja a si própria como uma sociedade branca, continental e masculina. Ao levarmos em consideração que a ideologia é veiculada nos meios de comunicação — na escola, nas teorias e práticas pedagógicas —, vamos constatar o quê? Sabemos que a escolha de um sistema de representação, de classificação, valoração e de significação nos remete sempre a uma cultura dominante. No caso da sociedade brasileira, apesar da contribuição extraordinária que o negro trouxe, vamos perceber que a cultura, a classe e a raça dominante impõem ao todo desta sociedade uma visão alienada de si (Gonzalez, 2020, p.226).

Dessa forma, para a surpresa de ninguém, é evidente que a pedagogia predominante no ensino básico brasileiro é projetada a partir de regras e epistemes tradicionalmente embasadas em referências eurocêntricas, positivistas, racistas e capitalistas. Assim, é possível afirmar que as construções em torno da identidade, da estética e da subjetividade das pessoas negras que passam pela escola estão, inevitavelmente, atravessadas por esse sistema de ensino que, por sua vez, se configura como uma **instituição racista**. Quando ousamos denunciar afirmativamente o racismo nas escolas, não apontamos apenas para as pessoas que frequentam esse espaço; lançamos foco sobre os processos históricos que estruturam a sociedade e, conseqüentemente, suas instituições, as quais fundamentam suas epistemologias e práticas pedagógicas em currículos eurocentrados, reforçando os silenciamentos históricos sobre o nosso passado e naturalizando as violências materiais e simbólicas ocorridas nesses ambientes.

Assim sendo, a escola também se configura como um verdadeiro palco de tensionamentos raciais, uma vez que o contexto educacional reflete as relações sociais e, portanto, carrega em si o potencial de reproduzir múltiplas violências. Entre elas, destaca-se o estímulo ao estigma de que “é ruim ser negro”, ação que afasta subjetivamente as pessoas negras dessa identificação racial. Ao mesmo tempo, alimenta-se a supervalorização da branquidão, produzindo o desejo de aproximar-se ao máximo dela — movimento que sustenta a lógica colonial e perpetua a hierarquia racial. Nas palavras de Nilma, “não é fácil construir uma identidade negra positiva convivendo e vivendo num imaginário pedagógico que olha, vê e trata os negros e sua cultura de maneira desigual” (2002, p. 41).

Nós, pessoas negras, estamos o tempo todo em trânsito entre nossas referências identitárias — elementos culturais apresentados socialmente e a forma como interpretamos e somos interpretados por esses signos — e o modo como eles nos impactam subjetivamente. Afinal, a maneira como nos vemos e nos reconhecemos nas representações sociais atravessa as dinâmicas das relações que estabelecemos e também se manifesta no ambiente escolar.

Enquanto dois processos densos, construídos pelos sujeitos sociais no decorrer da história, nas relações sociais e culturais, a educação e a identidade negra estão imersas na articulação entre o individual e o social, entre o passado e o presente, e são incorporadas, ao mesmo tempo em que incorporam, à dinâmica do particular e do universal (Gomes, 2002, p.39).

Consoante a isso, lembro-me dos conflitos internos que carregava durante o ensino fundamental (mais especificamente entre meus 10 e 14 anos de idade), especialmente no que diz respeito ao pertencimento racial e à estética que almejava. A escola³⁸ onde estudei é localizada no interior do Mato Grosso, estado cuja maioria da população é negra³⁹. Ainda assim, a maior parte dos professores era branca — o que hoje compreendo estar relacionado ao fato de que essas pessoas tiveram acesso à educação superior e, por isso, puderam ocupar os espaços do magistério —, vindos de cidades maiores ou de outros estados. A forma como aprendi sobre a história do meu povo era mediada por essas pessoas majoritariamente brancas, em que, as metodologias e epistemologias presentes nos livros didáticos, estavam permeadas por um viés colonial e violento, conferindo legitimidade e heroísmo a colonizadores que, na realidade, foram invasores, torturadores e estupradores. A África era reduzida à uma ideia homogênea, apagando sua pluralidade de nações, culturas, línguas, religiões, artes, estéticas e costumes. Era retratada de forma estigmatizada: “um país” de “pretos miseráveis”, com “doenças venéreas”, que “passavam fome” e viviam em “extrema pobreza”. Não havia contranarrativa em disputa. Ninguém nos contava que foram

³⁸ Instituição com características interioranas, com pouco mais de 400 alunos no total, em que uma parcela dos estudantes eram da vila e a outra vinha das fazendas próximas, pelos ônibus escolares.

³⁹ Segundo os dados do Censo 2022 divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a composição racial da população de Mato Grosso é a seguinte: **Pardos**: 56% (2.048.782 pessoas); **Branco**s: 32,3% (1.181.590 pessoas); **Pretos**: 9,86% (360.698 pessoas); **Indígenas**: 1,55% (56.687 pessoas) e **Amarelos** (de origem asiática): 0,30% (10.813 pessoas). Disponível em: <https://g1.globo.com/mt/mato-grosso/noticia/2023/12/26/censo-2022-maioria-dos-municipios-de-mt-se-declaram-pardos-veja-lista.ghtml>. Acesso em: 28 abr. 2025.

pessoas e processos específicos que *produziram* deliberadamente esse estigma sobre a África e os povos negros.

Mesmo com os avanços nos debates e nas políticas públicas garantidas pelo movimento negro, como o caso da Lei nº 10.639/2003⁴⁰, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas de educação básica, públicas e privadas, em todo o território nacional, a contranarrativa nos livros didáticos não se concretizou da maneira prevista em lei, pois quando ela foi criada, eu tinha apenas 4 anos, e mesmo anos após sua sanção, eu e as crianças da minha geração ainda estávamos sendo educados a partir do discurso da branquitude — lógica que continua até hoje.

Estudei com praticamente os mesmos colegas desde a pré-escola até o terceiro ano do ensino médio — uma característica comum em escolas pequenas. Analisando em retrospecto, havia um abismo socioeconômico evidente, diretamente atrelado à questão racial. As crianças negras da sala, em sua maioria, eram filhas de trabalhadores rurais, empregadas domésticas ou trabalhadores de pequenos comércios da cidade. Já as crianças brancas, geralmente, eram filhas dos donos das fazendas e dos comércios locais. Durante as férias, enquanto os colegas brancos viajavam para a praia — lugar que só fui conhecer aos 18 anos, graças a políticas de auxílio da faculdade para eventos —, os alunos negros buscavam empregos temporários para ajudar suas famílias ou assumiam responsabilidades domésticas e cuidavam dos irmãos mais novos, permitindo que os pais pudessem trabalhar mais. Já os colegas indígenas, voltavam para seus territórios para ajudar suas famílias e comunidade. Essas diferenças invisibilizadas, geravam formas de tratamentos muito discrepantes entre colegas negros, indígenas e brancos, assim como entre os profissionais da instituição.

Esses anos finais do meu ensino fundamental (dos meus 10 aos 14 anos) ficaram muito marcados em minha memória, de forma negativa. Como não é novidade para ninguém, a experiência de ser uma criança negra na escola não é um morango. Lembro-me de alguns episódios ocorridos na escola que ficaram bem demarcadas as

⁴⁰ Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?ano=2003&ato=431MTTq10dRpWTbf4&numero=10639&tipo=LEI&utm_source=.com. Acesso em: 28 abr. 2025.

representações estéticas, os padrões de beleza e humanidade, entrelaçados com a aparência. Mesmo tendo muitos colegas negros, a maioria dos meus amigos eram brancos⁴¹. Lembro-me de passar episódios extremamente violentos com esses “amigos”, em que eu tinha a sensação de inadequação, vergonha e constrangimento quando falavam sobre meu cabelo, quando tocavam nele sem minha autorização, ou passavam os dedos e diziam que era “arame farpado”, “bombril”, “palha de aço”, afirmando que era ótimo para lavar vasilhas ou fazer uma cerca farpada⁴² — principalmente quando eu já estava há um tempo sem fazer progressiva (só conseguia fazer 1 vez no ano) e uma parte do meu cabelo estava natural.

Em meu contexto de vida, não fui ensinada pela minha família a me defender do racismo, já que essa temática nunca foi pautada em casa. Então, minha forma de me proteger nas situações de violência era alisar ao máximo o cabelo (ficava horas passando prancha) e tentar passar “despercebida”. Na época, eu não sabia nomear, mas essas experiências me causavam profundo desconforto, agonia e, principalmente, ódio do meu cabelo. Já alguns colegas, que eram “inegavelmente pretos”⁴³, lembro-me que eram alvejados com mais frequência e intensidade, o que resultava muitas vezes em revidação da vítima e, conseqüentemente, na taxaço de pessoa negra raivosa e/ou estudante “problema”. Nesse sentido, a Doutora Nilma infere que: “muitas vezes os alunos negros são vistos como ‘excluídos’, como alguém que [...] já carrega congenitamente alguma ‘dificuldade’ de aprendizagem e uma tendência a ‘desvios’ de comportamento, como rebeldia, indisciplina, agressividade e violência (Gomes, 2002, p. 41-42).

Evidentemente, eu não queria ser excluída nem rotulada de rebelde, por isso, tentava, à minha maneira, seguir as *regras* de estética, comportamento e afetividade. Então, eu alisava o cabelo como *era esperado*, não me impunha assertivamente contra quem me ofendia (inclusive, havia vezes em que eu ria das piadas também ou fazia

⁴¹ Isso reflete o que já discutimos anteriormente, sobre as escolhas afetivas estarem enviesadas pelas identificações raciais. Nessa época, eu queria ser branca e me parecer ao máximo com pessoas brancas, então, acreditava que estava entre “os meus”, pois inconscientemente não valorizava nem queria me assemelhar com pessoas negras, justamente por conta dos estigmas em torno dessa identidade racial.

⁴² Estrutura de madeira e arames com farpas pontiagudas, que delimitam os espaços nas fazendas, geralmente utilizadas para impedir as criações de saírem ou entrarem.

⁴³ Pessoas retintas ou com traços fenotípicos que não se “confundem” com o padrão, e por isso são alvos de violências mais explícitas.

piadas autodepreciativas como alívio cômico) e “escolhia” me relacionar com pessoas que tinham a estética que era validada e que eu gostaria de ter. Essas condutas não eram conscientes, e sim guiadas pelos exemplos práticos ao meu redor, que demonstravam quais corpos/estéticas eram mais propensos a essas violências raciais. Fazendo dessa forma, eu me sentia mais “segura” e “camuflada”. Diferentemente de hoje, que temos mais possibilidades de representações positivas da estética negra disponíveis na internet e na mídia, naquela época, eu não tinha contato com pessoas que se afirmavam racialmente no uso do cabelo *black power*, tranças, turbantes ou qualquer símbolo étnico associado à africanidade de forma positiva. Em contramão, praticamente todas as pessoas negras que tinham o cabelo crespo ao meu redor também alisavam e me incentivavam a alisar.

Essas concepções e essas práticas pedagógicas, repletas de valores e representações negativas sobre o negro resultam, muitas vezes, na introjeção do fracasso e na exteriorização do mesmo pelos alunos e alunas, expresso numa relação de animosidade com a escola e com o corpo docente. Diante de uma estrutura e de práticas excludentes não é de se estranhar que muitos alunos e alunas negras introjetem o racismo e o preconceito racial (Gomes, 2002, p. 41-42).

Como já discutimos anteriormente, os processos históricos que culminaram na construção do nosso país estão diretamente vinculados à perpetuação do racismo e da elite branca encabeçando os delineamentos sociais. Igualmente, constatamos que na escola não é diferente, inclusive, faz parte do projeto de sociedade que a branquitude propõe. Voltamos, então, ao questionamento inicial deste tópico: de quais formas as pedagogias podem se aliar à branquitude? Como elas aparecem no ambiente escolar?

Essa fabricação da inadequação de nós, pessoas negras, na escola, embasam-se nas políticas de embranquecimento e nas normativas sociais/políticas/epistêmicas da brancocisheteronormatividade, que se associam ao discurso unilateral e universalizante perpetuado nas pedagogias tradicionais. A combinação desses fatores aparece em um complexo conjunto de normas escolares, num grande pacote pedagógico, que aqui nesta pesquisa denominamos de **pedagogias da branquitude**. Esse conceito refere-se aos mecanismos estruturais que subsidiam as práticas e metodologias desenvolvidas nos âmbitos educacionais, os quais constroem uma hierarquização de saberes que legitimam um grupo racial em detrimento de outros, por meio de narrativas e currículos que contemplem a branquitude como a única inteligível e adequada. Essas formas

pedagógicas pretendem ser sutis em seus propósitos, à *moda brasileira*, fazendo com que, sorrateiramente, a apresentação desses ideais pareçam uma verdade única e incontestável. A partir disso, ensinam, propagam e reforçam as normas de conduta, estética, cultura, história e áreas do saber hegemônicas⁴⁴, colocando-as como naturalmente válidas e superiores a outras, escondendo ou mascarando a intencionalidade de manter intactos os privilégios dessa categoria de poder, conhecida como *branquitude*. Isso fica explícito quando Doutora Nilma aborda essa questão, evidenciando que:

a própria estrutura da escola brasileira, do modo como é pensada e realizada, exclui o aluno e a aluna negros e pobres. Essa exclusão concretiza-se de maneiras diversas: por meio da forma como alunos e alunas negros são tratados; pela ausência ou pela presença superficial da discussão da questão racial no interior da escola; pela não-existência dessa discussão nos cursos e centros de formação de professores/as; pela baixa expectativa dos professores/as em relação a esse aluno/a; pela desconsideração de que o tempo de trabalho já faz parte da vida do aluno/a negro/a e pobre; pela exigência de ritmos médios de aprendizagem, que elegem um padrão ideal de aluno a ser seguido por todos a partir de critérios ditados pela classe média branca, pelo mercado e pelo vestibular, sem considerar a produção individual do aluno e da aluna negra, assim como de alunos de outros segmentos étnicos/raciais (Gomes, 2002, p. 41).

Dessa forma, entendemos que a escola é fundamentada a partir de uma produção sistemática de normas, que enquadram um modelo de humanidade, inteligibilidade e conhecimento específicos. Logo, se existe uma norma, existe a contranorma, a oposição. É proposital que exista a dicotomia, o lado de “fora”. Para criar a legitimidade de corpos e saberes, é preciso que se crie a *ilegitimidade*. Assim, pretende-se que tudo que foge dessa norma seja marginalizado. Consequentemente, nós, mulheres negras, somos postas socialmente em antítese às normas. Representamos literalmente o oposto da hegemonia, que é cismasculina e branca. Isso reflete diametralmente na nossa autoimagem, e impacta a forma como nós somos tratadas e vistas pelos outros e por nós. A marca da diferença dos nossos corpos a essas regras pode produzir o desejo de nos afastar das nossas características naturais e instaurar uma sensação de inadequação com a própria imagem, corpo e comunidade, instituindo uma busca pelo pertencimento às normas, que, muitas vezes, é feita inconscientemente. Somos constantemente ensinadas, nas diversas instâncias sociais, que características advindas

⁴⁴ Leia-se brancas e europeias.

ou relacionadas com a cultura negra são ruins e inferiores; a escola é uma dessas instâncias, agindo em concomitância com outras, como: a família, a política, a religião e a mídia.

Baseados nessa compreensão de que a raça e o racismo, além de se organizarem como ferramentas de organização do mundo social, organizam também nossos pensamentos, proporcionando a cada um de nós as ferramentas cotidianas para classificar e hierarquizar os outros, é que construímos o procedimento de heteroidentificação (Jesus, 2021, p.100).

Se aprendemos essa norma hegemônica em diversos lugares, significa que existe um sistema coletivo de representações, e não uma mera coincidência isolada. Essa afirmativa me leva a questionar: quais experiências e sentidos de vida são produzidos pela branquitude? Como essa estrutura de poder político-social impacta na educação das relações étnico-raciais? Quais são as marcas individuais e coletivas que carregamos, enquanto mulheres negras, por sermos subjetivadas nessa lógica? Os exemplos são inúmeros, como o desejo muito comum de nós, mulheres negras, alisarmos o cabelo, a forma como precisamos nos comportar nos ambientes para sermos menos violentadas, a instalação do desejo de fazer plástica para afinar o nariz, o cuidado com a entonação de voz para falar baixo e não ser tachada de violenta/agressiva, entre muitos outros. Isso é extremamente violento e adoecedor, pois essa busca por “adequação” estética e comportamental é inalcançável e vem de um sistema em que: “o branco no Brasil não é apenas um grupo racial, igualmente identificado por suas características fenotípicas. O branco persiste como um ideal idealizado, e, como tal, a branquitude não pode ser alcançada por todos” (Jesus, 2021, p. 44-45).

Enquanto vou elencando esses exemplos, vou lembrando da minha história e também de tantas amigas negras que já passaram por isso (e ainda passamos). Fico pensando em todas as marcas físicas e emocionais que carregamos e, também, o quão doloroso é o processo de se odiar (porque fomos ensinadas a isso em diversas esferas sociais educativas); por não sermos “bonitas o suficiente” mesmo com o cabelo extremamente liso, e/ou por não sermos “dóceis e meigas o suficiente”, pois não cumprimos com os “requisitos” de feminilidade. Recordo-me de quantas vezes, antes de ir para a escola ou algum lugar social, evitei me olhar no espelho por odiar o que eu via. Ou ainda, quantas vezes fiquei obcecada por ele, procurando “defeitos de fábrica” que eu precisava “consertar”. Em maior ou menor grau, isso atravessa o cotidiano de nós,

mulheres negras, todos os dias, da infância à vida adulta. Lembrei-me de um poema da Ryane Leão:

Emagreça trinta quilos em três dias
sorria mesmo na merda
faça cirurgias
da cabeça
aos pés
alise o cabelo
para o resto da vida
depile-se
tenha a pele perfeita

negue todas as suas naturezas

quantas imperativos
quantos absurdos
e eu só tentando
ler as notícias do dia
em paz

(2017, p. 56)

Em suma, nós só queremos um dia de paz! Mas, além de todas as demandas escolares pautadas em normas academicistas e padronizantes, que não dão conta da multiplicidade de especificidades, ainda temos que lidar com a ausência de referências positivas de nossa ancestralidade e o não pertencimento às categorias de beleza, inteligência, criatividade, afetividade, etc. É muito injusto e cruel imputar a nós, pessoas negras, que **não somos dignas de humanidade**, pois, traduzindo, é isso que acontece na prática. Enquanto povo negro, as consequências dessas violências nos atingem de diversas maneiras, colocando-nos ciclicamente em situações de desvantagem social, emocional e estrutural. Acerca disso, Lélia discorre que:

E não é por acaso, portanto, que vamos constatar que a maior parte da clientela dos presídios brasileiros é constituída por negros. E não é por acaso que a maior parte da clientela dos hospícios brasileiros é constituída por negros e por mulheres; não é por acaso que a mulher negra se encontra na prostituição, uma vez que a ideologia que aí está, a ideologia que nos vê a nós mulheres negras como prostitutas. Somos sempre encaradas dentro dessa perspectiva, que historicamente teríamos de resgatar na medida em que sabemos que a famosa ideologia da mestiçagem da democracia racial, que efetivamente é uma grande mentira, se faz em cima da violentação e do estupro da mulher negra. Sabemos que quando afirmam que o negro é incapaz de produzir intelectualmente, sabemos que existe uma discriminação racial, do ponto de vista pedagógico, do ponto de vista das teorias e das práticas pedagógicas, assim como existe uma discriminação no mercado de trabalho (Gonzalez, 2020, p. 230).

Ante essas constatações, podemos compreender porque a educação não se faz só na escola — embora ela seja a referência nos processos de aprendizagem — e extrapola tanto as vivências quanto as consequências das pedagogias da branquitude. Essa mentalidade que inferioriza as pessoas negras, construída pelas articulações pedagógicas, também constrói as identidades brancas, que se subjetivam como a norma, como ser humano universal e inerentemente de direitos. Os brancos não precisam se pensar enquanto categoria racial — embora também sejam pessoas racializadas — porque **ser branco só é ser**. Não existe o adendo. Só se é. Por conta disso, não precisam questionar sua humanidade ou legitimidade sociais. Ninguém pergunta para uma pessoa branca quando ela descobriu ou se deu conta de ser uma pessoa branca — assim como é normal se questionar pessoas negras —, pois ela vive na norma. Por outro lado, ela é ensinada a questionar a humanidade de pessoas que não pertencem ao seu grupo racial e “naturaliza” sua inquestionável superioridade. Se nós, pessoas negras, crescemos com essas violências raciais servidas a rodo nos espaços sociais, tem alguém que serve. Precisamos aprender mais com Cida Bento, quando ela gira a roleta de volta para os violentadores. Ora, se a violência está acontecendo, só está porque existem pessoas a cometendo! O racismo não é problema das pessoas negras, é das pessoas brancas. Muitas vezes, inclusive, dos seus amigos, da sua família, dos seus professores e/ou parcerias afetivo-sexuais (Bento, 2022).

A exemplo prático e atual, é a minha família materna. Meu já falecido avô, era um homem branco, que, apesar de muito querido por todos, era extremamente racista. Aquele tipo de pessoa que adora constranger e humilhar os outros em público com “piadinhas”. Igualmente, essa lógica foi repassada para seus 7 filhos — todos brancos —, mesmo a maioria não tendo concluído o ensino fundamental (ou seja, a educação da branquitude também se faz fora das salas de aula). Semana passada mesmo, eu fui no aniversário de uma prima dessa parte da família, e só tinha eu e mais outras duas primas negras na festa (também nascidas de uma relação interracial). Eu estava com meu cabelo bem armado e frizado, um *black* de respeito (a única ali que não tinha/estava com o cabelo liso), e em duas horas de festa, sofri racismo em tantos níveis, que não suportei e tive que ir embora. Fui tratada como um bicho no zoológico, por pessoas que supostamente me amam. Senti-me tão desumanizada e ferida, que fez sentido ter

desejado ser branca por tanto tempo da minha vida. É insuportável aguentar tantas violências. Mesmo hoje, com toda autonomia e emancipação da minha estética natural, me senti indefesa e constrangida. Acessei sentimentos que há muito não entrava em contato e, genuinamente, senti ainda mais compaixão pela minha versão criança e adolescente, que teve todas as suas férias escolares aterrorizadas por essas tamanhas agressividades. Assim, para finalizar este tópico, deixo apenas um recado:

A paz é o diploma que se recebe na morte
Não alugo a minha mente pra ninguém mais
Pagam com migalhas, tiram minha paz
Diferente socialmente, quando convém iguais?!
Interessante
Nos forjam pra camuflar seus flagrante
[...]
vitimismo não cabe, é legítima defesa
Ontem nós era presa, agora adivinha
Quem é que vai ser a janta em cima da mesa
Eu posso te dar um spoiler: Não vai ter a pele preta
Entenda simbolismo, isso sim é um massacre sem sujeira
Vou te deixar na merda com sua própria consciência
Ou com essa merda que cê chama de consciência
No gueto, o proceder e o fundamento nunca falha
Respeita minha buceta ou faço uma na sua cara

(Tasha & Tracie, Cachorraz Kamikaze, 2019)

4.2 É possível construir uma pedagogia antirracista?

Diante de tudo que problematizamos neste trabalho até aqui, propomos iniciar este tópico trazendo mais inevitáveis indagações a respeito das pedagogias da branquitude: é possível subverter essa lógica hegemônica e construir pedagogias que sejam, de fato, antirracistas? Como elas podem ser estruturadas e viabilizadas? Quais pessoas/corpos estarão à frente da construção dessas pedagogias outras? Quais tensionamentos estão intrínsecos a essa luta? O que estamos enfrentando quando propomos a cisão dessa lógica? Evocar essas questões é urgente e inadiável. É premente que, enquanto povo negro, profissionais da educação e da psicologia, nos articulemos em pluriversidade para compor estratégias de dismantlar essas normativas que imperam em nossas vidas e histórias. Por isso, cabe nos indagar também: já existiram — ou existem — modos de ensino não hegemônicos? Práticas

pedagógicas que, em suas fundamentações teórico-práticas, promovam uma lógica emancipatória e que resistam à colonialidade do saber-poder? Quais caminhos educativos foram interrompidos pela colonialidade e como podemos retomá-los — ou utilizá-los como referência?

Frente a essas indagações, que carregam o peso de uma injusta realidade imposta à nossa vivência, nós, mulheres negras, não nos conformamos nem estamos esperando a branquitude se responsabilizar por suas violências e se aliarem à causa — pois sabemos que isso não vai acontecer. Historicamente, estamos criando estratégias de sobrevivência e rompimento dessa lógica:

Acredito que nessa década, as mulheres negras brasileiras encontraram seu caminho de autodeterminação política, soltaram as suas vozes, brigaram por espaço e representação e se fizeram presentes em todos os espaços de importância para o avanço da questão da mulher brasileira hoje. [...] O que impulsiona essa luta é a crença na possibilidade de construção de um modelo civilizatório humano, fraterno e solidário, tendo como base os valores expressos pela luta antirracista, feminista e ecológica, assumidos pelas mulheres negras de todos os continentes, pertencentes que somos à mesma comunidade de destinos. Pela construção de uma sociedade multirracial e pluricultural, onde a diferença seja vivida como equivalência e não mais como inferioridade (Carneiro, 2020 p. 5-6)

Nesse sentido, estamos caminhando rumo à construção de outras possibilidades de existir e educar, que contemplem estratégias de cuidado com as mazelas provocadas em nossos corpos e história, que promovam outras narrativas educativas para além das modelares salas de aula — em cubículos de cimento, com fileiras de cadeiras, controle de comportamentos, vestimentas padronizadas, lei do silêncio imposto aos estudantes —, assim como da superação dos planos pedagógicos baseados em teorias coloniais e hierárquicas. Assumir que **as instituições escolares são racistas** é o pontapé inicial para repensarmos sua estrutura e práxis. A partir disso, criar diálogos com as diferentes instâncias sociais, em que a educação seja reconhecida em suas potências e desafios, afirmando-se contra o racismo e promovendo práticas assertivamente democráticas e que reconheçam as diferenças como parte integrante da vivência humana. Como propõe a Doutora Nilma: “Para sair dessa inércia em relação à questão racial na escola, é preciso assumir o compromisso pedagógico e social de superar o racismo, entendendo-o à luz da história e da realidade social e racial do nosso país” (Gomes, 2002, p.41).

Ademais, é inegociável efetivar uma análise crítica em todas as instâncias educacionais, começando por onde os conhecimentos e pedagogias são elaboradas, difundidas e propagadas: nas universidades. Sem repensar e reelaborar essa instituição de poder epistemicida, que se “constitui num dos instrumentos mais eficazes e duradouros da dominação étnica/racial” (Carneiro, 2005, p.96), não avançaremos efetivamente nas questões aqui postas. O trabalho deve ser articulado em rede e em todos seus níveis — não apenas nas salas de aulas do ensino básico, onde os conhecimentos já chegam “prontos” e direcionados. Senão, corremos o risco de responsabilizar apenas uma parcela dessa estrutura, culpabilizando profissionais que já foram formados nestas concepções hegemônicas e não possuem materialidade estrutural para revolucionar os espaços de ensino-aprendizagem. É certo que muitos profissionais o fazem, em seus contextos e comunidades, mas em minha análise, isso apenas apaga focos de incêndios, e não os evita de fato. Além disso, na maioria das vezes, sobrecarrega e adocece os corpos que se dispõem a enfrentar as normas já estabelecidas.

As composições dessas contrapropostas já estão sendo elaboradas há muito tempo — fora e dentro das academias. Aqui no Brasil, o Movimento Negro, em sua pluralidade de enfrentamentos, historicamente tem trabalhado incansavelmente pela garantia de direitos da população negra em diversos níveis. No âmbito da educação, muitas lutas foram/estão sendo travadas, através de muita resistência e articulação. Uma das importantíssimas conquistas do Movimento Negro na educação foi a implementação da **Lei de Cotas no Brasil**, instituída pela Lei nº 12.711/2012⁴⁵ e recentemente atualizada (em 2023) pela Lei nº 14.723⁴⁶. Estas legislações são vias de tentar garantir o acesso de pessoas oriundas de grupos historicamente excluídos:

às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública (Brasil, 2023, art. 1º).

⁴⁵ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm Acesso em: 22 maio 2025.

⁴⁶ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14723.htm Acesso em: 22 maio 2025.

Entretanto, cabe pontuarmos que, se precisamos lutar tão arduamente e por tanto tempo por direitos básicos, é inegável a afirmativa de que **não somos reconhecidos enquanto humanos** por esse suposto Estado democrático. Quem está com o poder nas mãos não tem o interesse de modificar, de fato, a estrutura. Por conseguinte, muitas barreiras sociais são impostas e essas lutas são alargadas por anos. E, quando falamos em lutas, é também no sentido literal. As pessoas à frente dos movimentos expõem seus corpos e os de suas famílias a alvos ainda mais explícitos a essa gente, correndo risco de morte a qualquer momento. Nosso corpo é matável e descartável para esse estado genocida e não é por acaso o assassinato de tantas figuras negras e indígenas que se colocam ativamente nos *fronts* de resistência contra as desigualdades, como o caso da ativista feminista, socióloga e ex-deputada negra Marielle Franco, que confrontou e denunciou diretamente as atrocidades cometidas pelas milícias do Rio de Janeiro e teve sua morte encomendada por homens brancos — não aleatoriamente — que ocupavam lugares de chefia na Polícia Civil do estado⁴⁷.

Nada é harmonioso no Brasil quando se trata do combate ao racismo e de fazer justiça social para a população negra. O racismo estrutura as relações sociais brasileiras. Qualquer ato de justiça social e racial precisa enfrentá-lo frontalmente nas instituições, nos imaginários, na arena política, no judiciário, na mídia, no mercado de trabalho. (Jesus, 2021, p. 10).

Porquanto, no meu ponto de vista, os caras brancos agem como se estivessem nos “concedendo” um favor/cortesia. Eles não estão verdadeiramente comprometidos com o debate e com a construção de novas possibilidades e alternativas. E quando nossa pressão e articulação começa a ameaçar a desestruturação das hierarquias, logo tratam de retirar a tal cortesia. Não é um direito garantido, está mais para um *empréstimo*. Por isso, tantas vezes, somos esmurradas com retiradas de “direitos”, e isso se acentua quando as representações políticas da extrema direita voltam a sentar nas cadeiras — se é que um dia já se levantaram — para tomar decisões que afetam milhares de famílias negras e indígenas. A nossa luta, que é séria e incansável, é tratada com desdém e imposta a muitas barreiras. Assim sendo, a necessidade de se criar políticas afirmativas descortinam:

o funil racial em que vivemos e visibilizam os setores, os espaços e as instituições nos quais a desigualdade racial atua com maior profundidade. Elas

⁴⁷ Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2024/03/24/caso-marielle-veja-perguntas-e-respostas-apos-prisao-dos-supostos-mandantes.ghtml> Acesso em: 22 maio 2025.

revelam a ausência de esforços do Estado em resolver a desigualdade racial e o pressionam a tomar uma posição pública antirracista. Mostram a falácia meritocrática atrás da qual se escondem acadêmicos, políticos, artistas, pessoas comuns e, inclusive, um grupo de ativistas do campo progressista, alguns iludidos pelo mito da democracia racial e outros que consideram a raça como epifenômeno da classe (Jesus, 2021, p. 9).

Fazer essas denúncias nesta pesquisa também é um risco que assumo correr, assim como tantas outras pesquisadoras negras no Brasil e mundo afora. São os nossos corpos na universidade que estão produzindo alternativas educativas antirracistas para subverter as pedagogias da branquitude. E por conta disso, é político alardear e deixar registrado o quanto nossa vivência no meio acadêmico, por mais que pareça elitizada, não é um lugar que nos recebe de bom grado e simpatia. É um universo do qual não foi feito para nós e isso é reafirmado em todos os lugares e relações. O branco mais medíocre que habita a universidade se sente mais no direito do que qualquer pessoa negra, pois nós estamos adentrando “no espaço deles”. Nossos corpos incomodam e são tratados como invasores e deslegítimos, como se estivéssemos roubando — através das cotas — as vagas que eles têm “por direito”. Isso é amplamente debatido pelo professor Rodrigo em sua pesquisa, em que destaca:

Um outro público, que antes era impedido em seu direito de acesso ao ensino superior, passou a frequentar os bancos universitários, produzir conhecimento, realizar pesquisa, ensino, extensão, entrar na pós-graduação, demandar uma reorganização da assistência estudantil, indagar a gestão administrativa e acadêmica, questionar os currículos eurocentrados, trazer novos elementos políticos para a luta estudantil, ocupar os espaços dos campi, as moradias estudantis. [...] As fraudes (das cotas) se tornaram uma constante. Pessoas socialmente e autodeclaradas brancas, do alto do seu racismo e da sua arrogância, por discordarem da política de ações afirmativas constroem ações fraudulentas. Banalizam o critério de autoidentificação racial, revelando todo o desprezo das elites brancas brasileiras a toda e qualquer ação de combate ao racismo. Temos assistido a uma proporção significativa de estudantes brancos (e que se sabem brancos) "autodenominarem-se como negros", apelando para uma ancestralidade africana da qual nunca se orgulharam e na qual nem sequer se espelham (Jesus, 2021, p. 12-14).

Isso produz muito sofrimento e sentimento de inadequação em nós — sobre o qual comentamos anteriormente. Por isso, é muito injusto comparar nossas vivências no processo de formação, em qualquer área e de qualquer nível, pois, estruturalmente, já é um espaço que demarca nossa diferença de forma negativa e a aponta como inferior e subserviente. Elaborar essa parte da pesquisa me provocou inúmeros desconfortos, e movida por eles, fiz um diário de campo, que faço questão de deixar registrado aqui:

Hoje faltam exatamente 33 dias para eu entregar meu texto de defesa da dissertação. Me sinto aflita, ansiosa, triste, estressada comigo mesma, com medo de tudo. Medo de como serão os próximos dias, das autocobranças excessivas, da dificuldade de produzir algo tão complexo. Pra que eu fui me meter nisso? Quando eu enlouqueci e jurei que iria conseguir ser uma Mestre? Ainda mais com essa temática e NESSA universidade...

Não é um trabalho que posso ou quero fazer de qualquer jeito. É mais que uma pesquisa, é um compromisso com meu povo, com minha família, com a história desse país e comigo mesma. É a produção de um documento cheio de símbolos, resistências, denúncias e memórias. É uma responsabilidade MUITO grande!

É evidente que eu sabia de — quase — tudo isso quando me propus a passar por essa pós-graduação. Pra poder realizá-la eu confiei no meu trabalho, na minha inteligência, nas minhas lutas, no meu corpo, nos meus afetos, na minha terapia e na minha capacidade de escrita.

Mas, nesses momentos de exaustão e pressões com prazos irreais, eu me questiono se vou conseguir mesmo e por *quem* estou conseguindo. São nessas horas que me relembro o quanto o racismo é cruel e ardiloso. O quanto ele torna nossa experiência acadêmica 10 vezes mais difícil, tanto pelas questões estruturais da academia e da sociedade, quanto pelas questões emocionais que elas provocam. É torturante a forma com que esse sistema opera. É como um vírus instalado aqui dentro, que deturpa minha autoimagem, minhas capacidades, meus medos, meus sonhos, minha autoestima, minha saúde mental, etc, etc, etc...

Não é só sobre minha inteligência e organização para desenvolver a pesquisa. Muito menos sobre esforço e merecimento. É sobre todas as cargas acadêmicas **somadas** ao fato de:

- me sentir inferiorizada e invalidada nas minhas escolhas epistemológicas;
- ter que me desgastar em relações de poder que me desumanizam;
- ter que lutar pelo mínimo de dignidade e respeito nesse programa e universidade;
- me sentir em débito com a CAPES pelo fato de eu ter sido obrigada, pelas questões estruturais, a estender o meu prazo de defesa;
- me sentir culpada por não entregar meu texto no tempo certo, já que fui bolsista.
- nós bolsistas não termos direitos trabalhistas garantidos, muito menos reconhecimento financeiro correspondente ao trabalho desenvolvido e às exigências estabelecidas.

Lendo estas minhas palavras, já sinto o ódio subir e a boca amargar. Olha como vocês são perversos, a ponto de me fazer sentir em débito justamente com quem me DEVE tanto! Parece até piada...

Minhas ancestrais, em sua maioria, foram historicamente negadas de pisarem enquanto estudantes nas instituições de ensino desse país. Impedidas de ler, escrever, escolher uma profissão, escolher a vida amorosa, escolher maternar ou não. Interrompidas de tantas e tantas coisas! Não vou mais cair nesse discurso horrendo de vocês. Não fui bolsista porque vocês são super “caridosos” ou “antirracistas”. Fui bolsista porque os **movimentos sociais** lutaram incansavelmente para garantir o BÁSICO! Vocês não nos deram, “tomamo de assalto porque cansamo de implorar” como rimam Tasha & Tracie (Cachorraz Kamikaze, 2019). Na verdade, nem de vocês é! A educação é um direito que deveria ser inerente à experiência humana, e não dominada por um grupo racial, que estabelece as normas, as pedagogias e a quem tem acesso a elas. Agora, depois de escrever um pouco sobre todos esses absurdos, me sinto mais aliviada para voltar a elaborar esta dissertação.

(Diário de Campo escrito em 23/04/2025, Uberlândia, Minas Gerais. [transcrição do papel para o digital])

Perante a isso, fico genuinamente me questionando: como falar em democracia e leis que deveriam garantir nossos direitos, se não temos nem sequer direito à vida? Como pensar em propostas antirracistas e nos colocarmos no debate, se nossa segurança está sendo ameaçada a todo instante? Como construir caminhos emancipatórios para nossas crianças e as próximas gerações, se muitas delas serão assassinadas antes desse futuro chegar? Será que só remendar ementas e gritar pelo mínimo de dignidade é o suficiente? Será que talvez o caminho para o futuro não seja botar fogo abaixo em todas essas estruturas, romper totalmente com essa lógica, destruir o capitalismo e tudo que sustenta sua proposital desigualdade? Será que existe **só um jeito** de viver as relações? Será que um modelo único de sociedade é capaz de abarcar todas as diferenças? Será que não é justamente da diferença, da pluralidade e da multiculturalidade que precisamos para coexistir de forma equitativa neste mundo? Nesta chuva de inquietações e incertezas — que descobri não serem só minhas —, Nilma aparece dizendo que “pensar a relação entre educação e identidade negra nos desafia a construir, juntos, uma pedagogia da diversidade. Além de nos aproximarmos do universo simbólico e material que é a cultura, somos desafiados a encarar as questões políticas (Gomes, 2002, p .43).

Nesse sentido, postas algumas inferências que atravessam as construções pedagógicas antirracistas e os tensionamentos que permeiam essas ações, trouxemos mais uma importante educadora para agregar nesse diálogo de possibilidades e desafios: bell hooks (1952-2021). Ela foi uma grande ativista do movimento negro internacional e professora estadunidense, que teceu inúmeras críticas ao sistema de ensino tradicional, pautando em sua práxis os ideais do brasileiro Paulo Freire acerca da importância de desenvolver uma *educação libertadora* e comprometida com a autonomia do sujeito. Para hooks, a educação é política e instrumento potente para transformar a sociedade, tendo como caminho possível a implantação de uma “pedagogia engajada”, que seja contra-hegemônica e decolonial. Embora hooks seja estadunidense e parta de uma realidade que se distingue em vários quesitos da brasileira, ela também possui semelhanças, por ser uma mulher negra em diáspora nas Américas e propor uma pedagogia que conversa com autores brasileiros, pautando as questões raciais como indissociáveis do processo pedagógico. Nas palavras da referida autora:

A pedagogia engajada é essencial a qualquer forma de repensar a educação, porque traz a promessa de participação total dos estudantes. A pedagogia engajada estabelece um relacionamento mútuo entre professores e estudantes que alimentam o crescimento de ambas as partes, criando uma atmosfera de confiança e compromisso que sempre está presente quando o aprendizado genuíno acontece. Ao expandir o coração e a mente, a pedagogia engajada nos torna aprendizes melhores, porque nos pede que acolhamos e exploremos juntos a prática do saber, que enxerguemos a inteligência como um recurso que pode fortalecer nosso bem comum (hooks, 2020, p.51).

Nesta ousada e corajosa proposição, hooks transgride as normas tradicionais de ensino. Em conjunto a essa ideia, preconiza, também, o **afeto** como instrumento de aprendizagem, já que as relações na escola são, acima de tudo, humanas. Além disso, retira o professor do lugar de suposto saber e autoridade, e convoca uma **troca** entre as partes, contrariando a lógica depositária de informações e regras em cima dos estudantes. hooks entende que educar com amor e liberdade é um movimento contínuo e nos oferece caminhos “para descolonizar nossa mente e a mente de nossos estudantes” (hooks, 2020, p.59).

Ao ler os escritos da referida autora, senti-me profundamente impactada e reflexiva. Pensei nos meus processos de aprendizagens e em como as relações foram estabelecidas com meus professores durante o percurso do ensino básico — o jeito que eles me tratavam, quais cores eles tinham, *como* e *se* se posicionavam perante injustiças, como eram suas didáticas, etc. Isso me despertou muitas memórias, inclusive uma muito antiga, de quando eu ainda estava no meu processo de alfabetização formal. Era naquela etapa do ensino, em que apenas uma professora fica responsável pela turma, que, no meu caso, se tratava da Prof^a Petra⁴⁸. Ela é uma mulher negra, proveniente de uma família toda negra. Petra era uma das únicas professoras negras da minha escola e sua forma de ensinar era, a seu modo, muito afetiva, instigante e acolhedora.

Além de toda sua didática respeitosa com os estudantes, a referida professora sempre separava um pedaço final da aula para contar histórias, as quais ficávamos ansiosos para ouvir — ou pelo menos eu ficava. Ela tinha um jeito único de conduzir a narrativa, que fazia toda a sala se envolver em uma escuta interessada e ativa. Não é à toa que recordei muitas histórias com riquezas de detalhes. Lembro, inclusive, de comentar com alguns colegas que ela nunca repetiu uma história, sempre tinha uma

⁴⁸ Nome fictício, por questões éticas.

nova para contar. Hoje, analisando em retrospecto, percebo que as histórias que ela contava não eram aleatórias. Elas protagonizavam pessoas pretas, denunciavam suas dores e retratavam vivências sofridas, que, no final, encontravam uma via de superação das dificuldades. As questões raciais não eram discutidas de forma explícita por ela, eram sutilmente demarcadas e intencionais. A partir de um discurso lúdico, ela estava fazendo uma educação étnico-racial, utilizando o recurso da *contação de histórias* para afirmar identidades impactadas pelo racismo, na qual as características narradas daqueles protagonistas muito se pareciam com ela, com pessoas de sua família, e, hoje percebo, que comigo também. O trabalho dessa professora foi um dos poucos que consegui identificar como antirracista na minha trajetória escolar, e seus impactos positivos ressoam até hoje: na minha memória, na minha história e no rol das referências de quais educadoras quero me inspirar e me basear no meu fazer profissional.

Outra memória evocada foi também do ensino fundamental, precisamente no nono ano (o ano era 2013 e eu tinha 14 anos). Na disciplina de História, minha professora era uma mulher negra com uma breve consciência racial — elemento que indubitavelmente impactou nos direcionamentos das discussões dos materiais didáticos. Certa vez, ela nos propôs um trabalho sobre as consequências do colonialismo em territórios africanos. Apesar dos livros didáticos usados na época ainda reproduzirem, de forma sutil ou explícita, visões eurocentradas e racistas da colonização, aquela atividade despertou em mim um interesse até então desconhecido. Minha dupla de trabalho — que também era minha melhor amiga —, era uma garota branca, loira, de olhos claros, de origem sulista (família igualmente branca) e boa condição financeira. Nós éramos bem estudosas e nos dedicamos muito para apresentar esse trabalho. Recordo-me até das nossas diversas reuniões — ora em minha casa, ora na dela — para discutirmos os textos e procurar referências para montar os slides. Lembro do quanto aquele tema me atravessou, eu pensava naquilo por horas e ficava indignada com o que fizeram com as pessoas negras.

Mergulhei nesse assunto por semanas, reuni o máximo de informações que consegui encontrar — apesar das limitações de acesso às fontes decoloniais naquela época — e desenvolvi uma série de reflexões críticas. Mas havia uma contradição: embora sentisse uma forte conexão com aquele conteúdo, eu ainda não me reconhecia

como uma pessoa negra, achava que estava sendo empática com a causa. Eu não entendia que aquela raiva, angústia e interesse pela temática perpassavam a minha história, a minha estética e o meu ser no mundo. Minha leitura era como se eu estivesse de fora, igual a minha amiga (porque era lá que fui ensinada a querer estar). Discutíamos sobre a temática, ficávamos indignadas com os horrores do colonialismo, mas de um lugar que eu acreditava ser “neutro”, não como de alguém que era diretamente afetada por aquele processo histórico — ainda menos reconhecendo minha colega e sua família como herdeiros dessa colonização.

No fatídico dia da apresentação, mesmo com a divisão anterior das falas, eu estava tão empolgada com o tema que falei quase o tempo inteiro. Eu tinha uma infinidade de curiosidades e fatos históricos para serem acrescentadas nessa apresentação e praticamente não deixei a minha amiga falar. A professora se manteve engajada e contribuinte com as questões postas. Recordo que ultrapassamos o tempo da apresentação e provocamos muitos debates na sala. E, igualmente, lembro do incômodo da minha colega por não ter tido palco naquele assunto — ela ficou bastante chateada comigo. Naquele momento, eu não compreendia bem o porquê daquele ímpeto tão forte de expor aqueles fatos, nem percebia o significado político de ter feito isso. Hoje, olhando para trás, nomeio que aquela foi a primeira vez que roubei — mesmo sem consciência — o protagonismo de uma pessoa branca, para falar com autonomia sobre algo que me dizia respeito. Foi, também, uma das primeiras vezes que algo em mim se manifestou diante da educação como um processo de formação crítica em relação ao racismo. Aquela raiva, curiosidade, inquietação e desejo de saber mais não eram apenas empatia: eram fragmentos de uma subjetividade negra, ainda que de forma confusa e pouco consciente, em meio às limitações do material didático e da minha própria composição identitária ainda muito embranquecida. Esse episódio demonstra-nos que os processos educativos são muito mais do que uma simples transmissão de conteúdo: eles também são espaços de disputa simbólica, de afirmação, de descoberta de si, e podem gerar muitos impactos quando ofertadas possibilidades.

Estas reflexões conduzem-nos a reconhecer a importância de trazer práticas antirracistas para o centro do debate pedagógico, a fim de ampliar os horizontes do que pode ser concebido como pedagogia, deslocando-a de uma lógica universalizante e

abrindo espaço para projetos educativos plurais e localizados. Como proposição de possibilidades outras, escolhemos apresentar aqui a *Pedagogia das Encruzilhadas*, desenvolvida pelo pedagogo, pesquisador e Pós-Doutor Luís Rufino, a qual tomei conhecimento durante as atividades de estágio docência do Programa. Essa teoria-prática consiste em uma proposta “político/poético/ético que tem Exu como fundamento teórico/metodológico e compreende uma série de conceitos comprometidos com ações político/epistemológicas antirracistas/decoloniais” (2019, p. 270).

A referida abordagem promove uma integração de saberes afro-brasileiros, de origem iorubá, com “modos de educação praticados em terreiros de candomblé, umbanda, macumbas cruzadas, ruas, esquinas e rodas. Sabedorias de jongueiros, capoeiras, sambistas, sujeitos comuns praticantes do devir cotidiano” (2019, p. 277). Ela resgata a ancestralidade africana, colocando em trânsito saberes, práticas e filosofias educacionais utilizadas antes do período escravocrata com os desafios da atualidade. Nessa cosmovisão afro-brasileira, a *encruzilhada* representa a transgressão dos preceitos coloniais e do monoculturalismo, tendo Exu “como aquele que fundamenta, epistemiza e enigmatiza o humano” (2019, p. 276), e o *axé* como energia vital, a qual é indissociável de Exu, seu transportador. No campo das práticas, a *Pedagogia das Encruzilhadas* não se propõe a defender um modelo pronto e acabado, muito pelo contrário. Ela valoriza as diferenças e especificidades de cada território, convocando a diversidade e instrumentalidade do corpo, da dança, da ginga, da oralidade, da musicalidade, da arte, dos contos, da comunidade e da demarcação inegociável de se colocar contra a homogeneização dos saberes. Nas palavras de Luiz:

O projeto aqui riscado se lança como uma ação de encantamento e responsabilidade com a vida frente às violências operadas pelo regime do racismo/colonialismo. Exu, por ser um signo que epistemiza as noções acerca da vida, é totalmente contrário às formas de castração, escassez, controle, vigilância, encarceramento e monologização (Rufino, 2019, p. 274).

Assim, a *Pedagogia das Encruzilhadas* não pretende ser hegemônica e substituir a versão ocidental de educação, colocando-se como estatuto de verdade. Ela propõe ser localizada, não-universal, não-fixada, emancipatória e inventiva, a partir dos contextos e necessidades de cada comunidade escolar. Isso é reconhecer, também, que as vivências negras são múltiplas e distintas: “em cada contexto, formas de educação

próprias. A educação é tão diversa e ampla quanto às experiências sociais produzidas ao longo do tempo” (Rufino, 2019, p. 277).

A vista disso, fechamos este capítulo com a reflexão de que, mesmo subjetivadas nesta lógica racista, existem possibilidades de reelaboração do mundo e de nós. Nossa identidade não está pronta e acabada, ela está em constante movimento. Se fosse rígida e inflexível, nunca teríamos chegado até aqui. Dos meus 26 anos de existência, só fazem 8 anos que me entendo enquanto uma mulher negra, e olha só o tanto de coisa que já mudou neste tempo. Além de todos os impactos positivos que meu enegrecimento subjetivo teve/tem na minha vida e na minha comunidade, eu literalmente consegui produzir uma dissertação sobre isso! Não estou e não estamos prontas e acabadas, assim como as estruturas sociais também não. Nosso enegrecimento movimenta a estrutura, e esse é o maior medo dos não negros. Por isso, eles investem tanto na produção do nosso aniquilamento. Nas palavras de bell: “Apesar de graves retrocessos, houve e continuará havendo mudanças construtivas radicais na maneira como ensinamos e aprendemos, uma vez que mentes ‘em busca de liberdade’ ensinam a transgredir e a transformar” (hooks, 2020, p.59).

5 (DES)CONSIDERAÇÕES FINAIS: DESCONFIGURAR A BRANQUITUDE COMO POSSIBILIDADE DE EMANCIPAÇÃO RACIAL E OUTROS JEITOS DE EXISTIR

*nestas páginas suaves e brutas
vamos quebrar copos em poemas
deixar o ódio eclodir e romper rapidamente
pontes que estão para cair*

*usar nossos incômodos como matéria
permitir arder e sangrar até certo ponto*

*anunciar amanhã prósperos
fazer parar de chover
voltar a crer no amor*

*vamos mudar os finais
aqui podemos tudo*

(Ryane Leão, 2025, p. 57)

Chegando ao último capítulo desta dissertação, encontro-me muito feliz e honrada com o trabalho que desenvolvemos nesta pesquisa/denúncia/proposta. Saio com muito mais perguntas do que entrei, por reconhecer que este trabalho é apenas uma, de muitas formas, de colaborar nas discussões acerca desta temática. Mas, também, muito esperançosa de que esta pesquisa possa contribuir para nosso povo e para os encaminhamentos do nosso afrofuturo. Não pretendi, de forma alguma, trazer respostas prontas e/ou receitas de bolo para questões tão complexas. Objetivei enfervilhar as discussões, trazer pontos a serem discutidos, me posicionar criticamente e me colocar aberta para o debate. Precisamos nos unir enquanto comunidade científica negra para além dos muros da universidade. Urgimos plurinarrativas, diversidade de debates e muitas cabeças pensando. Necessitamos da diferença, pois, sem ela, a gente padroniza de novo e repete a lógica colonial.

Ademais, cabe pontuar que esta pesquisa só aconteceu a partir de muita arte, música, afeto, passeios ao ar livre, conversas com meus amigos, debates amorosos e acolhedores com minhas colegas de profissão, festivais de hip-hop, comidas afetivas, festivais de cultura, visitas a museus, rodas de sambas, culto às deusas-poetas com as

bíblias-poesias⁴⁹, centenas de incensos pelo ar, milhares de cuias de tereré⁵⁰, banhos de cachoeiras, horas de choro, oficinas de arte, clube de leitura para pessoas negras, meu fazer psi em uma perspectiva racializada, estabilidade financeira, rompimentos com amizades brancas que são antirracistas só no discurso (e às vezes nem neles), fúria pela universidade, pores do sol, coragem de contradizer a norma, muitas noites sem dormir, composições de poemas, criação e coordenação de um grupo de estudos sobre relações étnico-raciais na universidade somente para pessoas negras⁵¹, crises de pânico por conta dos prazos irreais da academia, acesso à terapia com uma psicóloga negra, rodas de poesia, episódios de transtorno alimentar, representações como discente no colegiado do Programa, muitos podcasts, batalhas de rima/poesia, entre muitos outros.

Só foi possível, também, devido às referências positivas de negritude que construí ao longo desses oito anos de consciência racial, que me possibilitaram passar pelo processo de emancipação identitária e enegrecimento da minha subjetividade (que continua acontecendo). Nessa jornada, um dos movimentos mais significativos e complexos, que quero aqui destacar, foi o processo de transição capilar. Este foi um transcurso lento e gradual, que durou 2 anos e mexeu profundamente com minha autoestima e autoimagem. No início da minha transição, eu estava com 18 anos (o ano era 2017), e existia um movimento político-racial-identitário acontecendo no cenário de fundo, que me possibilitou dar início e fim a este processo, e contribuiu para que eu não me sentisse tão sozinha.

Na referida época, estava ocorrendo uma explosão nacional de transição capilar sendo postada nas redes sociais por mulheres negras. Elas compartilhavam suas dores, suas alegrias, seus penteados preferidos, o momento do big chop⁵² e os produtos que recomendavam, de acordo com a curvatura e necessidade de seus cabelos. Em uma

⁴⁹ Termo inventado por mim e minhas primas, para nomear nossos momentos em família, em que utilizamos livros de poesias como referência para refletir sobre a vida, os afetos, os sonhos, as dores, os medos, as listas de desejos e o amor pelas nossas.

⁵⁰ Bebida tradicional da América do Sul, oriunda dos costumes dos povos indígenas guaranis, preparada com erva-mate e consumida com água fria. É popularizada em algumas regiões do Brasil, como o Mato Grosso, e faz parte da identidade regional.

⁵¹ Projeto que idealizei e desenvolvi no ano de 2024, na Universidade Federal de Rondonópolis - UFR.

⁵² Termo popularizado que se refere ao momento de cortar todas as partes alisadas do cabelo em transição capilar e livrar-se da química, tornando o cabelo 100% natural.

pesquisa desenvolvida por Érika Ferrari e Juliana Assis em 2017, sobre transição capilar e redes sociais, elas analisaram essa crescente:

Com recorte de três comunidades do Facebook: “Cabelos cacheados e crespos - Transição capilar e afins” que no início da pesquisa contava com 69.547 membros e em seu término havia alcançado a faixa de 280.928 membros. “Cacheadas em transição” que passou de 230.774 para 282.948 membros no mesmo período e “Transição capilar-liberte-se, você não está sozinha(o)”, durante a pesquisa seu número de participantes aumentou de 92.162 para 159.045 membros (p. 86).

Essa movimentação político-racial-identitária impactou diversos setores sociais, principalmente a indústria de cosméticos para cabelo, que não fabricava produtos específicos para a diversidade de cabelos cacheados e crespos. Mulheres negras de todos os cantos começaram a cobrar o mercado, e com essa pressão, produtos específicos para cabelos cacheados e crespos se tornaram comuns e mais acessíveis, oportunizando muitas dessas mulheres modelarem para as marcas (trazendo representatividade estética) e mudando políticas de marketing extremamente racistas.

O impacto desse movimento chegou até mim e foi força motora para o resgate das minhas origens estéticas. Fui florescendo e me reencontrando comigo a cada fio natural cultivado. As minhas percepções estéticas do que considerava belo e admirável foram se modificando, enegrecendo a cada mês. Igualmente, mergulhei nas literaturas, músicas, podcasts, filmes, exposições de arte e moda negra. Fui em busca de afro-referenciar meu entorno, minhas ideias, meus afetos, meus consumos nas redes sociais e minha formação acadêmica. Comecei a pautar a raça em todos lugares que adentrava, inclusive no meu núcleo familiar. Fui aos poucos racializando meus pais, irmãos, tios, primos e avós. Empecei muitos debates, comprei enormes brigas, não arredei o pé. Passei a devolver o constrangimento a quem se sentia no direito de atacar minha aparência, principalmente sobre meu cabelo — que é/era disparadamente o maior alvo de violência. Fortaleci meus laços com minha comunidade, comecei a me sentir cada vez mais bonita e potente. Fiz muitos elogios às mulheres negras que encontrava no banheiro, na fila do cinema, nas festas da faculdade, no transporte público, nas festas de família, até conseguir direcionar esses elogios também a mim, quando me olhava no espelho. Fui internalizando essa potência de me ser, sem medo do que os brancos achariam de mim. A minha validação, aos poucos, foi sendo almejada por mulheres iguais a mim, e não o meu oposto. Descobri com Ryane Leão, que: “Só há revolução

quando há amor por nós mesmas” (2017, p. 21). Na voz de Nayra Lays⁵³, em sua canção “Espelho⁵⁴”, ela traz estratégias de sobrevivência e cuidado entre nós, que foram meu mantra nesse percurso:

Eu me olho no espelho
Me orgulho
Do que sinto e vejo
Queriam uma história
De submissão pra mim
Mas aprendi
A não me culpar
Por sonhar sem freio

Eu vejo jovens mulheres
Como eu
Sendo podadas
As vozes
E mentes brilhantes
Silenciadas
Esvaziadas
De toda a força herdada

Olhos no chão
Porque as palavras
São uma arma
Manipuladas
E usadas contra nós
Inseguranças engatilhadas

Engatilhadas
Mas no coração
Guardo as palavras
De Malcom
Eu nasci linda
E hoje sei
Quem me ensinou
O contrário!
Nascemos lindas
E hoje sei
Quem ensinou
O contrário

Então
Observe sua mente
Alma e coração
Permaneça viva
Busque sua proteção
Uma vez que acordar
Saberá
Que não tem

⁵³ Artista, cantora e compositora negra paulistana.

⁵⁴ Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/track/6S1hAZUfpw9cNy7LAqG6p2?si=d39c5b9bc5e741f9>. Acesso em: 25 maio 2025.

Mais retorno

Irmã, esteja atenta
Conhecer as regras
Desse jogo
Que só nos prejudica
Nos dá a condição
De repensar as trilhas
Então repenso
E rego a força interior
Pra que a minha essência não
Vire deserto

[...]

Eles querem
Que eu me esqueça
De onde nós viemos
Eles querem
Minha mente
Energia
E meu tempo
(Lays, 2017)

Igualmente, fui em busca de minhas raízes raciais, para entender quais mulheres sedimentaram o caminho para eu passar — e se eu me parecia com elas. Nesta procura, conversei com minha avó paterna, Odília Amaro (1935-2019). A minha querida avó era uma mulher negra, natural do interior de Minas Gerais, nascida e criada em uma roça do triângulo mineiro⁵⁵. Ela ficou órfã de pai e mãe⁵⁶ aos 8 anos de idade, e por conta disso, teve que ficar sob os cuidados de uma irmã mais velha até seus 17 anos, idade em que ela saiu de casa para casar com meu avô, também homem negro e de ancestralidade cigana, Onofre Nicolino da Silva⁵⁷ (1931-2013). Deste casamento, minha avó teve 12 gestações, sendo 4 homens negros (1 deles natimorto e outro assassinado aos 18 anos de idade) e 8 mulheres, sendo 4 brancas e 4 negras.

Nas nossas conversas, permeadas por cafés da tarde, cuidados com suas amadas flores e muitas leituras (minha avó conseguiu ser alfabetizada e amava ler) fui

⁵⁵ Contexto social “pós-abolição” em que havia apenas 47 anos que a lei havia sido assinada, mas as relações de trabalho permaneciam praticamente iguais. Minas Gerais é um estado que carrega o nome desse histórico escravocrata, um território marcado por muita exploração e escravização, conhecido por sua abundância em ouro e de solos férteis para o cultivo de café, do qual enriqueceu extraordinariamente poucas famílias brancas latifundiárias.

⁵⁶ Ela não tinha muitas informações dos pais, nem fotografias, então, não consegui mapear as identificações raciais deles.

⁵⁷ Seu pai era cigano (não consegui descobrir de qual etnia), e meu avô ficou órfão dele quando ainda era bebê. Sua mãe (possivelmente branca) o criou solo.

investigando suas origens, deixando-a falar de forma livre as coisas que lembrava, e assim, ela me contou muitas histórias de sua família. Fui me dedicando a mapear a racialidade dessa família e os atravessamentos sociais que tiveram por conta de sua cor, na tentativa de entender onde eu me conectava com aquilo tudo. Havia dias em que ela contava das memórias boas de sua infância, e sempre citava seu irmão mais velho e querido: o *nigrin*. Ela amava esse irmão e se referia a ele com muito carinho. Quando ele faleceu, ainda jovem, Dona Odília ficou profundamente abalada. Nesses dias, em que ela se abria a respeito das dores que carregava, lembro de me reconhecer em algumas delas, pelo olhar.

Dona Odília tinha uma voz muito calma e serena, carregada de um sotaque mineiro da roça, daqueles que caloram o peito e faz a gente se sentir querido. Mas, quando ela tinha alguma lição a dar, falava firme e imponente. Uma dessas lições, quero compartilhar com vocês: “eles falam para eu perdoar, senão eu não vou descansar em paz. Mas eu não perdoo, minha *fia*! Não vou perdoar quem me fez mal e *ocê* também não deve. Nunca deixe um *homi* encostar a mão *ocê* sem seu consentimento”. Essas palavras me marcaram muito e, algum tempo depois, entendi explicitamente o que minha avó queria dizer com elas, quando conversando com uma tia, ela me contou acerca dos abusos sexuais que minha avó foi submetida durante 9 anos consecutivos. Quando minha avó se livrou dessa realidade — casando com meu avô —, denunciou seu agressor, e a consequência disso foi o aparecimento de novas vítimas, como sua irmã, Ana Amaro (mulher negra) — que, ao denunciar também, foi acusada de louca e levada para o Hospital Colônia de Barbacena⁵⁸, de onde nunca retornou. Minha avó nunca mais teve notícias de sua irmã, e assim como ela, anos mais tarde, foi submetida a 3 internações psiquiátricas compulsórias, por conta de eventos traumáticos que passou.

Analisar esses aspectos me faz refletir a quantidade e complexidade de atravessamentos que as mulheres negras de minha família tiveram/tem e o quanto fazem sentido as questões de saúde mental que carrego (provocadas pelos mesmos tipos de

⁵⁸ Instituição psiquiátrica manicomial localizada no município de Barbacena-MG, conhecida pelos horrores cometidos contra as pessoas institucionalizadas, que se assemelhava à lógica dos campos de concentração da Alemanha nazista. Foi nomeada como “holocausto brasileiro” pela jornalista e documentarista Daniela Arbex em seu livro “Holocausto Brasileiro: Genocídio: 60 mil mortos no maior hospício do Brasil” de 2019.

violências: sexuais, patriarcais, racistas e patologizantes), pois não são só minhas, elas têm uma história muito antes de eu nascer. Isso vem de encontro com o que já falamos anteriormente e Sueli Carneiro anuncia:

O que poderia ser considerado como história ou reminiscências do período colonial permanece, entretanto, vivo no imaginário social e adquire novos contornos e funções em uma ordem social supostamente democrática, que mantém intactas as relações de gênero segundo a cor ou a raça instituídas no período da escravidão. As mulheres negras tiveram uma experiência histórica diferenciada que o discurso clássico sobre a opressão da mulher não tem reconhecido, assim como não tem dado conta da diferença qualitativa que o efeito da opressão sofrida teve e ainda tem na identidade feminina das mulheres negras (2020, p.1).

No dia que fui no hospital visitar minha avó pela última vez (em 2019, alguns dias antes de seu falecimento), eu já estava com o meu cabelo 100% natural e ele estava bem grande. Ela me viu chegando e a primeira coisa que me disse foi: “ocê tá tão bonita, minha *fia*! Que cabelo lindo! *Océ* é a neta que mais se parece comigo, sabia? Quando te vejo, lembro da minha época de moça. Eu era bonitona e usava meu cabelo bem grande e armado igual o seu!⁵⁹”. Essa memória é muito vívida e marcante para mim, decorei cada frase dessa última conversa com ela. Ali, sabia-me despedindo de uma vida inteira, de uma mulher forte e corajosa (pois não teve a opção de não ser), que precisou enfrentar muitas estatísticas para viver seus 84 anos neste mundo — que a violentou e tentou a matar de inúmeras maneiras. E, nesta despedida de sua honrada vida, ela me deu uma coisa que vai marcar o resto da minha: amor e orgulho de saber de onde vim e com quem me pareço!

Eu sou a continuação de um sonho
Da minha vó, do meu vô
Quem sangrou pra gente poder sorrir
(Continuação de Um Sonho, BK', 2022)

Meu presente foi sonhado, muitos, muitos anos atrás
Pela mão do povo negro, pela mão do povo indígena
Salve rei Xangô e seu reino
Terra de paz e justiça
(História Antiga - Canção de Zé Manoel, 2020)

⁵⁹ Ao escrever essa memória, percebi que dona Odília foi a única mulher negra ao meu redor que nunca vi de cabelo alisado. Em todas as fotos e vídeos da família, não há um único registro dela com o cabelo liso. Esse insight me fez compreender que, no fim das contas, minha maior referência positiva de negritude sempre esteve bem ao meu lado todos esses anos.

Inspirada em minha avó e em tantas mulheres negras, dos mais diversos lugares e vivências, busquei, com esta pesquisa, escancarar as raízes das problemáticas advindas da branquitude, sobretudo no que diz respeito aos seus impactos nas construções subjetivas e identitárias de mulheres negras, apontando as instituições educativas como via indissociável da reprodução das normas coloniais. Ademais, a partir dos recursos teórico-metodológicos da *escrivivência* e *autoetnografia* para narrar e analisar os fatos, pontuamos as intersecções de poder da branquitude com a colonialidade, o capitalismo e as produções de *necromemórias*, assim como seus efeitos na educação das relações étnico-raciais. Este texto propôs-se a ser mais do que palavras enquadradas pelas normas da academia — que nos obriga a seguir muitas regras —, ele é também e muito mais: um documento de caráter político, identitário, memorial e denunciativo, que visa destrinchar as articulações da branquitude para, assim, tomando conhecimento do que nos atinge, tecermos estratégias de desconfigurá-las e tricotar multipossibilidades de emancipação racial e outros jeitos de existir em sociedade.

Outrossim, cabe pontuar que as artes que permearam esta pesquisa foram potências transformadoras da minha realidade e escrita, e eu não poderia deixar de compartilhar algumas delas aqui como parte do meu compromisso de divulgar o trabalho de pessoas pretas em suas diversas frentes de resistência. Por isso, além das músicas que escolhi para compor as análises deste trabalho, também criei uma playlist chamada “Enegrecendo a subjetividade⁶⁰”, que contém todas as músicas que me acompanharam nessa jornada acadêmica, seja: me inspirando, ajudando na criatividade, na tradução dos sentimentos/pensamentos, servindo como instrumento de canalizar meu ódio (que não foi pouco), ou: me apresentando outras formas de existir/pensar/fazer pesquisa. Como nas linhas de Tasha: “A música que eu senti mudou meu destino, me distraiu da dor e do perigo. Não morri, fiquei forte, mesmo sem alicerce” (Djonga, Tasha & Tracie, 2022). Canções como essa me tiraram muitas lágrimas, e igualmente, me fizeram sentir muito amor e identificação, mostrando na prática como narrativas e imagéticas produzidas **de** mulheres negras **para** mulheres negras são capazes de impactar a nossa autoimagem e autoestima e, conseqüentemente, rachar a estrutura que quer nos

⁶⁰ Disponível em: <https://open.spotify.com/playlist/1bGp1cY2gaj3j0SILofyJH?si=a361e530f7aa4b7f>. Acesso em: 25 maio 2025.

inferiorizar. Uma dessas músicas que sinto ruir as estruturas do racismo a cada vez que toca é esta:

[...]
Preta alfa absoluta
Pareço uma escultura feita de pedras brutas
Pra suportar tanta luta a vida me tornou madura
Dizem que querem me ouvir
Mas se eu falo ninguém me escuta
Tantos golpes pra cair, mas sempre encontro a fuga
Tô de dentro dessa kit
Pensando no quanto a minha vida ficou chique
Pruma sonhadora nem o céu é o limite
Correndo como gazela, latindo como pitbull
Eu sou nega, preta, escura 24 horas por dia
Eles não aguentam e eles surtam 24 horas por dia
Só se perde no caminho quem não sabe o que procura
Eu não erro mais comigo pra ser alguma coisa sua
(Afreekassia⁶¹, 2023)

Outro recurso de áudio importantíssimo nesta dissertação foi o podcast *Vidas Negras*⁶², idealizado e apresentado pelo jornalista negro Tiago Rogero. Não poderia deixar de citá-lo, já que foi um alimento para minha criatividade e saúde mental no decurso da escrita desta pesquisa, me apresentando narrativas potentes, de pessoas negras que contribuíram e contribuem para o cenário político, epistemológico, artístico e histórico do nosso país, conferindo visibilidade e credibilidade a essas figuras que foram apagadas da nossa historiografia nacional. O episódio que mais me marcou, com toda certeza, foi o 11º da primeira temporada, intitulado: “Imagens históricas da mulher negra⁶³”, que narra a história de Tereza de Benguela, uma mulher negra, que foi proclamada Rainha do Quilombo do Quariterê (igualmente conhecido como Quilombo do Piolho) no século XVIII, em um território que hoje é nomeado Mato Grosso (estado em que nasci). Descobrir que houve uma rainha que reinou tão perto de mim foi catártico! Ainda mais pelas características de seu governo, que se sustentava por ideais matrísticos — comuns nas comunidades africanas — e se configurou como um reinado

⁶¹ Artista, cantora e compositora negra paulista, Afreekassia é uma jovem mulher que utiliza sua arte como instrumento de empoderamento de mulheres negras a partir da estética africana.

⁶² Disponível em: <https://open.spotify.com/show/0qycUnfp92MidYXzMC8t0W?si=7a8b706a28b54721>. Acesso em: 25 maio 2025.

⁶³ Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/6kLk08F1xJloktgERsTWr1?si=2cdc932793b342a7>. Acesso em: 25 maio 2025.

de resistência por duas décadas, que abrigou mais de 100 pessoas negras e indígenas da região.

Rainha Tereza é uma de muitas das mulheres negras que foram propositalmente apagadas da história do Brasil e do Mato Grosso. Demorei 25 anos para descobrir a existência desse quilombo, e não foi por meios oficiais da narrativa histórica impressa nos livros didáticos ou referências da universidade. E é de se entender o empenho da branquitude em apagá-la, pois só de ouvir essa história já me deu uma energia altíssima de cantar aquela do Djonga⁶⁴ (2017): “fogo nos racista”. Imagina se turmas inteiras descobrem esse reinado e se inspiram em Tereza de Benguela, né? O estrago das normas estava armado! Por isso, é urgente que desnecrosemos as histórias de nossas ancestrais, na mesma medida em que produzimos as nossas próprias memórias para colocar em disputa nossas narrativas, reivindicações e propostas de mundo que almejamos habitar. Como afirma Nilma:

Ao caminharmos nessa direção, inevitavelmente o negro será colocado no lugar do sujeito que ele realmente é; e poderemos considerar a árdua luta das famílias negras na reprodução da sua existência, na luta contra o racismo, na recriação da cultura, na construção da religiosidade (Gomes, 2002, p. 43).

Assim, encerro esta pesquisa, da mesma maneira que iniciei, de mãos dadas com minhas ancestrais. Agradeço-lhes pelo futuro que sonharam e arduamente construíram para nosso povo, pelos difíceis caminhos que trilharam para que hoje eu possa ocupar uma cadeira na pós-graduação e obter o título de Mestra. Comprometo-me a honrá-las nos espaços que eu ocupar e nunca me esquecer das árduas lutas que me trouxeram até aqui! Como forma de reconhecimento e afeto, compus um poema-homenagem para aquela que foi minha maior referência de mulher negra em vida, a qual também herdei o sobrenome, que agora será citado e aparecerá nos meios acadêmicos: minha querida avó, Odília Amaro.

Vó,
te abusaram de tantas formas
e quando você conseguiu gritar
te chamaram de louca
te jogaram num hospício
e te tiraram a liberdade

te impuseram uma religião
e chamaram isso de “salvação”

⁶⁴ Artista, rapper, cantor e compositor negro mineiro, um dos maiores nomes da cena do rap nacional.

te condenaram por ser a vítima
e ainda quiseram te obrigar a perdoar
te acusando de ilegítima.

quando mataram seu filho
não quiseram a sua dor respeitar
“louca” gritaram outra vez
e assim você foi levada pro xadrez
Mais uma vez!

seu corpo 12 vezes engravidado
seus direitos todos violados
até mesmo pelo seu filho
que por ser homem, se autodeterminou o eleito
para te internar, te chamar de *obsediada, esquizofrênica*
e mais uma vez *louca*

Quanto desrespeito!

como você conseguiu vó?
passar por tudo isso e ainda sorrir,
o mundo florir
e a dor fingir?

hoje eu entendo
quando você me falava que estava cansada
e “só queria partir”
quem sabe assim você tivesse paz
e não precisasse mais pedir
pelo mínimo de respeito à essa gente que você criou
no ventre embalou
e com tanto amor cuidou.

Essa pesquisa é uma tentativa
de honrar sua história
e te fazer ouvida.
Desejo que onde estiver
a senhora tenha conseguido a paz
que tanto citou na nossa despedida.

Nem todos seus consanguíneos
respeitaram e validaram suas dores
mas nem só de laço genético se cria vínculos
a senhora fez os seus amigos
e também o seu legado
enfrentou o racismo e pôs abaixo o patriarcado!

a sua história jamais será apagada
ela será por muitas mulheres contada

por suas netas, suas amigas e algumas de suas filhas.
porque a senhora, Dona Odília
em muitos corações fez trilha
rotas de saída
e principalmente, dignidade de vida!

(Autoria própria, 21/05/2025, Uberlândia-MG)



Figura 1: Fotografia de Odília Amaro lendo

Fonte: Arquivo pessoal



Figura 2: Fotografia de Odília Amaro e suas flores

Fonte: Arquivo pessoal

REFERÊNCIAS

- AFREEKASSIA; G.A.B.O. *Sou + Eu*. [S.l.]: Mondé, 2023. 1 faixa. Disponível em: <https://open.spotify.com/track/7Mr5r5d2cAiMPhQpDv3Yym>. Acesso em: 25 maio 2025.
- AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.
- BANDEIRA, Keiliane de Lima; COSTA, Kamilla Sastre da. Mulheres com deficiência na Amazônia: a autoetnografia como recurso metodológico para narrar histórias invisibilizadas. *Horizontes Antropológicos*, v. 28, p. 121-141, 2022.
- BENÍTEZ, M. E.; MATTOS, A. Interseccionalidade: zonas de problematização e questões metodológicas. In: SIQUEIRA, Isabel Rocha de; et al. (Orgs.). *Metodologia e relações internacionais: debates contemporâneos: vol. II*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2019. p. 67-94.
- BENTO, Cida. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. *Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 abr. 2025.
- BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 22 maio 2025.
- BRASIL. Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas, quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 14 nov. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14723.htm. Acesso em: 22 maio 2025.
- CAMILO, Vandelir. *Necromemória: reflexões sobre um conceito*. Rio de Janeiro, 2020.
- CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. 2005. 339 f. (Doutorado em Filosofia da Educação) – FE/USP, São Paulo, 2005.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. *Racismos contemporâneos*. Rio de Janeiro: Takano Editora, v. 49, p. 49-58, 2003.

CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Editora Vozes Limitada, 2017.

CÉSAR MC. Antes que a bala perdida me ache. In: *DVD Poesia Acústica 11: Nada mudou* [streaming]. Rio de Janeiro: Pineapple Storm Records, 2020. Faixa 1, 8 min 24 s.

DA SILVA BOMFIM, Vitoria Vilas Boas et al. Mortalidade por aborto no Brasil: Perfil e evolução de 2000 a 2020. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 7, p. e49910716866-e49910716866, 2021.

DJONGA. *Olho de Tigre*. Participação de Slim, Malive e Pineapple StormTv. [S.l.]: Pineapple StormTv, 2017. 1 faixa. Disponível em: <https://open.spotify.com/track/5QoA1Ttcfi1OVCgRLxsVZN>. Acesso em: 26 maio 2025.

DJONGA; TASHA & TRACIE. *até sua alma*. Participação de Coyote Beatz. Álbum: *O Dono do Lugar*. Produção: A Quadrilha. Lançado em 13 out. 2022. Disponível em: <https://open.spotify.com/track/7CW1spLNtlpsLXpXPZu78C>. Acesso em: 22 maio 2025.

EMICIDA; MOREIRA, Vinicius Leonard; SAMAM, Renam. *Ismália*. In: *Amarelo*. Rio de Janeiro: Sony Music, 2019.

EVARISTO, Conceição. *Becos da memória*. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2017.

FERRARI, Érica; ASSIS, Juliana. A dimensão informacional da transição capilar: identidade e empoderamento nas mídias sociais. **REBECIN–Revista Brasileira de Educação em Ciência da Informação, Rio de Janeiro, RJ**, v. 4, n. 1, p. 74-95, 2017.

FREITAS, Matheus Silva et al. Escrever-se negra: autodeclaração étnico-racial no contexto das ações afirmativas na pós-graduação. 2022.

G1. Caso Marielle: veja perguntas e respostas após prisão dos supostos mandantes. *G1*, Rio de Janeiro, 24 mar. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2024/03/24/caso-marielle-veja-perguntas-e-respostas-apos-prisao-dos-supostos-mandantes.ghtml>. Acesso em: 22 maio 2025.

G1. Censo 2022: maioria dos municípios de MT se declaram pardos; veja lista. *G1*, 26 dez. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/mt/mato-grosso/noticia/2023/12/26/censo-2022-maioria-dos-municipios-de-mt-se-declaram-pardos-veja-lista.ghtml>. Acesso em: 28 abr. 2025.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. *Aletria: revista de estudos de literatura*, v. 9, p. 38-47, 2002.

GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Organização de Flávia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GUERRA, Nathalia Ester Martins et al. O racismo institucional na universidade e consequências na vida de estudantes negros: um estudo misto. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 29, p. e04232023, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/csc/2024.v29n3/e04232023/>. Acesso em: 14 ago. 2025.

HOMBRE, Francisco el. *Triste, Louca ou Má*. Cuba: Estúdio Navegantes, 2016.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. São Paulo: Editora Elefante, 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo 2022: pela primeira vez desde 1991, a maior parte da população do Brasil se declara parda*. Agência de Notícias, 17 jul. 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-noticias/noticias/38719-censo-2022-pela-primeira-vez-desde-1991-a-maior-parte-da-populacao-do-brasil-se-declara-parda>. Acesso em: 14 ago. 2025.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. Quem quer (pode) ser negro no Brasil? Auto-declaração e Heteroidentificação racial no contexto das Cotas. *Alma preta*, 2019.

KAUR, Rupi. *Meu corpo minha casa*. São Paulo: Planeta Estratégia, 2020.

KAUR, Rupi. *O que o sol faz com as flores*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2018.

KWANZA, Ariane Tena. *Psicologia preta e afetos: educação e infância em afroperspectiva*, 2020.

LEÃO, Ryane. *Ninguém pode parar uma mulher ventania*. São Paulo: Planeta, 2025.

LEÃO, Ryane. *Tudo nela brilha e queima*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2017.

LORDE, Audre. A Transformação do silêncio em linguagem e ação (1977). *Textos escolhidos de Audre Lorde*. Edições Lesbosfeministas Independentes, s/d, 2015.

MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*. Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: n-1 edições, 2014.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte*. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.

NASCIMENTO, Abdias. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. 3. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2016.

NOGUERA, Renato. O poder da infância: espiritualidade e política em afroperspectiva. *Momento - Diálogos em Educação*, v. 28, n. 1, p. 127-142, abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8806/5769>. Acesso em: 20 jun. 2024.

NUNES, Sued. *Povoada*. In: NUNES, Sued. *Travessia*. Muritiba: Mugunzá Records, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dIFzUVxAb8c>. Acesso em: 20 out. 2024.

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

SANTOS, Abebe Bikila Costa; BORGES, Luna; LUNA, Luedji. *Abaixo das nuvens*. In: BK'. *Diamantes, lágrimas e rostos para esquecer*. [S.l.]: Gigantes, 2025. Faixa 11.

SANTOS, Luís Carlos Ferreira dos. Exu e os lbejis inventam o contratempo: por uma filosofia afro-brasileira da educação. *Eleutheria*, v. 5, n. especial, p. 6–23, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/reveleu/article/view/12205/8804>. Acesso em: 24 maio 2025.

SILVA, Gabriella Santos da. A colonialidade em meu corpo: as mulheres que vivem em mim falam por si. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, 2021.

SOARES, Elza. O que se cala. In: _____. *Deus é mulher* [CD]. Deckdisc, 2018. Faixa 1.

SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. São Paulo: Schwarcz-Companhia das Letras, 2021.

TASHA & TRACIE. Cachorraz Kamikaze. Participação de Ashira. Álbum: *Rouff* [CD]. São Paulo: Ceia Ent., 2019. Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/track/5H8XIOFIkbQhcxNG1wxIOf>. Acesso em: 23 maio 2025.

TASHA; TRACIE. Poco. In: *Diretoria* [CD]. São Paulo: Ceia Ent., 2016. Faixa 7, 3 min 56 s.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS (UFR). Acesso à informação institucional. Universidade Federal de Rondonópolis. Disponível em: https://ufr.edu.br/aceso_informacao_institucional/. Acesso em: 15 maio 2025.

APÊNDICE

elas

quem?

NÓS!

tudo começa
com a gente

querendo ser gente

tecendo
e destecendo nós

rompidas

interrompidas

abortadas em vida

nascidas em palavras

ESCRITAS, INSCRITAS

narradas por si

cuidadas por suas de sangue

isso é vida

duelo ao elo

silenciadas, mas não caladas

tivemos que sobreviver, mas agora estamos aprendendo a viver

a viver ressignificando momentos

a viver com cafés, afeto, chazin

a viver com chocolate quente

banho de rio peladas

roles duvidosos

insights

SOMOS ARTE

com risoto de uma quinta feira a noite
e um SOS chazin às três da tarde
fazer listas para o verão perfeito
e que tal visitar o chapeleiro?
intervenções que viram poemas
para uma apresentação no dia seguinte
e mesmo que bata a bad da normalidade
faremos uma redução de danos

e vamos
do rock ao rio

CATÁRTICO

a gente escolhe o afeto
e se deixa afetar
até pelo lado de lá

A GENTE ESCOLHE SE AMAR

eu, tu, nós, **VÓS**

PORQUE TUDO, TUDO
QUE NÓS TEM, É NÓS!

(Poema escrito pelas netas de Dona Odília: Ângela Cristina Oliveira, Maria Eduarda Rodrigues e Raquel Dias Amaro, em 12/12/2023, Catalão-GO)