



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE DIREITO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO**

**Docência negra:
etnografando experiências de professoras negras do Direito**

LAÍS DA SILVA AVELAR

Brasília
2023

LAÍS DA SILVA AVELAR

**Docência negra:
etnografando experiências de professoras negras do Direito**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Direito da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do grau de Doutora em Direito.

Orientadora: Profa. Dra. Camila Cardoso
de Mello Prado

Brasília
2023

LAÍS DA SILVA AVELAR

**Docência negra:
etnografando experiências de professoras negras do Direito**

Brasília, 17 de novembro de 2023.

Banca Examinadora

Camila Cardoso de Mello Prado – Orientadora
Doutora em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Ana Cláudia Farranha Santana – Examinadora Interna
Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Denise Carrascosa França – Examinadora Externa
Doutora em Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Bruna Portella de Novaes – Examinadora Externa
Doutora em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ)

AGRADECIMENTOS

Quando comecei o doutorado, claro, não imaginava uma pandemia. A partir de março de 2020, as dificuldades do processo de pesquisar se encontraram com as de viver. O difícil encostou no impossível.

Diante de um “novo” vírus, senti mais do que velhos medos. Dentro de um tempo tão sombrio, um dos choques mais fortes que tive foi com o desacolhimento de setores e programas de pós-graduação do Brasil. Como pós-graduanda, no primeiro momento da pandemia, notei que certo silêncio sobre os prazos, no âmbito institucional, se fazia como uma estratégia de manter o controle da produção das pesquisadoras/es. Num segundo momento, ainda em pandemia, surgiram resoluções confusas e documentos individualizados para pedido de prorrogação; encaminhamentos no mínimo insensíveis diante de um processo que tinha afetado e continuava afetando global e profundamente todas nós e todas nossas pesquisas, obviamente. Num terceiro momento, houve uma tentativa de esquecimento do horror e até nos discursos de colegas pós-graduandos vi se espalhar a ideia de “ser importante tentar ao máximo defender no prazo, ainda mais para manter a nota do nosso programa”.

Se escuto muito de mulheres, sobretudo de mulheres negras, a vontade de desistir do doutorado ao longo do processo, numa pandemia senti isso algumas vezes. Foi muito violento, em meio a tudo aquilo, achar que não ia ter prazo, ter medo de não ter tempo de refazer a rota, considerar muitas vezes o processo um fracasso. É por isto que quero fazer um agradecimento especial para aquelas e aqueles que abriram comigo caminhos de fuga diante do assombro da desistência.

Togundê, minha amiga Ana Laura Vilela, você é a sereia pensadora que chegou na Bahia e no meu coração para me apresentar muitos mundos e me ajudar a compreender melhor este que nós vivemos. Obrigada por sua presença ativa, pelas leituras que fez desse texto, pelas autoras que estão nele e que conheci por você, pelas leituras coletivas, por sempre me lembrar e me relembrar da importância de escrever sobre este tema. Todo ano, dia 02, agradeço à Rainha por você na minha vida.

A Raquel Cerqueira e Bruna Portella, amigas que ganhei no mestrado. Obrigada pelas trocas, pelo colo, pelas festas – de largo ou de carnaval – e pelas mesas de bar, lugares onde,

várias vezes, grafamos umas para as outras as belezas de cada caminhada e conquistas e, assim, realimentamos nossos pactos de continuar.

A Luana Lima, minha amiga-irmã que não me deixa esquecer de mim, que está sempre presente e atenta aos velhos e novos caminhos! A Andréa Ribeiro, amiga de muitas vidas e que, sempre que nos falávamos, marcava a vontade de ler este texto, o que me fazia ter que escrevê-lo.

A Leoa, Bruna Araújo, outra flor que ganhei no Cerrado. Não esqueço de momentos muito lindos que vivemos em Brasília e em Salvador. Obrigada pelo apoio em vários dos momentos mais difíceis dessa caminhada, Leoa!

A Maurício Araújo e Selma Cristina, meus orientadores desde outras estradas. Obrigada, por tanto me ensinar, pelos encontros formativos regados de trocas precisas e de carinho. Com vocês também aprendo muito sobre ser-docente.

A todo Programa Direito e Relações Raciais da Universidade Federal da Bahia (PDRR/UFBA), especialmente ao professor Samuel Vida, por ter cultivado na minha cabeça caminhos epistêmicos e políticos que não foram abertos por outros lugares que passei. Trago, ainda, um agradecimento especial a Vitor Marques, Oxum presentificada na minha vida, que me lembra de onde viemos, da força que temos e de como é bom ser feliz; e a Gabriela Ramos, pelas trocas teóricas, políticas e pela risada mais gostosa que existe na Bahia!

Obrigada ao Coletivo Luiza Bairros, especialmente às professoras Florentina Souza, Nadir Nóbrega, Feibriss Cassilhas, Ana Célia Silva e Maria Nazaré Mota de Lima. Obrigada a Irene, Teresa e Dora. Com estas oito mulheres inscrevi saberes que jamais seriam inscritos sozinha.

A minha banca de qualificação formada pela professora Ana Flauzina e professor Wanderson Flor. Naquele *ritual*, vocês me ajudaram a entender e afirmar melhor meus caminhos.

A professora Ana Farranha que, num momento difícil, ainda sem bolsa de doutorado no cerrado, me convidou para ser bolsista num projeto de pesquisa.

A minha orientadora, professora Camila Prando. Lembro da sua profecia, num café em Brasília, naquele primeiro ano do doutorado: “Laís, pode acontecer muita coisa dentro do doutorado...”. Aconteceu todas aquelas coisas e muito mais! Obrigada por seguir comigo.

A Lícia Regina, por ser vó e pró! Obrigada por ter me dado tanta força e ter me feito acreditar que este texto ia sair! Muitas reflexões sobre docência que estão neste texto floresceram na sua varanda! A tia Ninon, tio Avelino e Leninha, que me deram tanto carinho e me abraçaram numa outra casa dentro da minha cidade, lugar onde muitas linhas deste texto foram tecidas.

A Daniel, que conhece esse texto tanto quanto eu. Por ter me ajudado a mudar a rota, por ter me dado chão em meio ao desespero, por ter escutado, ao longo da escrita, cada parágrafo que ia surgindo, por ter construído um *bucado* deles comigo e por ter me feito acreditar que eu tinha Tempo. Por sua paciência e por seu amor. Dandan, “nossos planos são muito bons...”!

A minha mãe Delza e meu pai Ari, a Pablo e Deco, a Dona Lia, a minha família. Obrigada por serem casa, comida, festa e certeza.

Mais, uma vez, obrigada a todas e todos que me ajudaram a construir caminhos de fugas diante da vontade de desistir.

Entrar [no Direito] não é fácil, se manter nele não é fácil, porque você tem que consolidar o fato de que você pode. E consolidar o fato de que você pode estar ali, que você deve estar ali, que ali também é o seu lugar, não é fácil. [...]

Não é fácil, não é uma tarefa fácil! [...]. Entrevista um professor branco, uma professora branca, mulher branca, você vai ter uma leitura do que é estar num curso de Direito. [...]. Para uma mulher negra [...] você tem aí sobrecamadas. Para uma mulher negra, pobre, você tem sobrecamadas de superação. Eu digo sobrecamadas de superação porque a gente tem que se superar. É um exercício contínuo de superação. Meu deus do céu! Entrar em cada sala e dar aquele “boa noite”, no primeiro dia, é uma parada!

(Dora, mulher negra, docente no Direito há algumas décadas)

E tudo que você diz nessa tese me toca muito e eu me lembro de muita coisa. Porque tem uma coisa que nós mais novas fazemos, e a gente sabe disso, em todas áreas, é perguntar às mais velhas “como trilhar aqueles caminhos?”. Então, eu acho que sua tese é também uma pergunta para as mais velhas: “como vocês estão chegando? Como eu devo chegar?”. Eu acho que é uma tese pedido, também, de agô, licença, como eu devo entrar, o que é que me espera?

(Denise Carrascosa, mulher negra, docente do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia)

RESUMO

O tema desta tese é a docência de professoras negras do Direito. A partir de entrevistas de profundidade busquei compreender como as experiências pessoais e profissionais de mulheres negras atravessam a sua constituição como professora e a sua atuação docente no Direito. Neste processo, a *docência negra* tornou-se um conceito central da pesquisa e foi costurado e recosturado a partir de dois momentos de campo: o acompanhamento síncrono de um ciclo de entrevistas realizado, em 2021, pelo Coletivo Luiza Bairros, com cinco docentes negras com atuação em cursos diversos do ensino superior brasileiro, e um segundo momento que aconteceu a partir de entrevistas com três professoras do Direito. *Docência negra* foi um conceito construído ao longo da pesquisa e aqui está sendo entendido como um fazer profissional marcado pela condição negra no mundo. Por conta dessa complexidade, o que esta tese propõe é, a partir das narrativas das interlocutoras, compreender posições, achados, dimensões possíveis do fazer-docente negro. Neste trabalho, a docência negra no Direito, mas também fora dele, é narrada por mulheres-negras-docentes como uma experiência de traumas, mas também de rasuras.

Palavras-chave: Docência negra; Docência do Direito; Direito; Raça; Gênero; Educação.

ABSTRACT

The theme of this thesis is the teaching of black law professors. Using in-depth interviews, I sought to understand how the personal and professional experiences of black women permeate their constitution as teachers and their teaching work in Law. In this research process, black teaching became a central concept of the research and was stitched and restitched from two moments in the field: the synchronous monitoring of a cycle of interviews carried out, in 2021, by Coletivo Luiza Bairros, with five teachers black women working in different courses in Brazilian higher education, and a second moment that took place based on interviews with three law professors. Thus, black teaching is being understood as a professional activity marked by the black condition in the world. Due to this complexity, what this thesis proposes is, based on the narratives of the interlocutors, to understand positions, findings, and possible dimensions of black teaching. Thus, black teaching in Law, but also outside it, is narrated by black women teachers as an experience of trauma, but also of erasures.

Keywords: Black teaching; Teaching Law; Law; Race; Gender; Education.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
PARTE I.....	23
2. A BUSCA DE UM TEMA.....	25
2.1 PANDEMIA E MUDANÇA DE ROTA NO DOUTORADO: A <i>MATERNAGEM DE COLLINS</i> E OUTROS DESLOCAMENTOS NA PESQUISA	25
2.2 REESCREVENDO A PARTIR DO QUE CONHEÇO	29
2.3 MOVIMENTOS DE APROXIMAÇÃO DOS DEBATES SOBRE A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	48
2.3.1 Formação docente, ensino, representações sobre a docência universitária e sofrimento psíquico: achados da revisão de literatura.....	49
2.3.2 Interpelações da revisão na pesquisa: movimentando-me entre silêncios e me fazendo perguntas	58
3. A BUSCA DE UM CONCEITO.....	63
3.1 A <i>DOCÊNCIA NEGRA</i> E OS ENCONTROS COM O COLETIVO LUIZA BAIROS (CLB).....	64
3.2 ENTRE “FARÓIS”, “DANÇARINAS” E “BAOBÁS”: CONHECENDO AS DOCENTES NEGRAS ENTREVISTADAS.....	72
3.2.1 “[...] o meu trabalho é um trabalho que é resultado de um processo que vem de muito longe [...]”: conhecendo Florentina Souza	73
3.2.2 “Foi ali [...] na Nigéria, que eu era uma pessoa, eu não era uma negra, eu era uma profissional”: Nadir Nóbrega e os caminhos escritos pelos movimentos de um corpo	76
3.2.3 “Eu não tinha interesse na docência, no início, não tinha interesse de ser professora”: Feibriss Cassilhas e a docência como experiência de trânsitos e transição	81
3.2.4. “Aí me chamaram assim ‘nega Célia’. Aí eu dizia assim ‘olha, eu sou negra, mas meu nome é Ana Célia’”: fragmentos biográficos que contam a vida política de um país	85
3.2.5 “Porque a gente é com Lícia, a gente é com Vanda, a gente é com Valdecir [...]”: Nazaré Lima e os caminhos paridos por muitas mãos de mulheres negras	93
3.3 COSTURANDO UM CONCEITO: <i>DOCÊNCIA NEGRA</i>	101
3.3.1 A trajetória até se tornar professora universitária: a docência negra como uma experiência coletiva e de compromisso político.....	102
3.3.2 Projetos/trabalhos de base dentro e fora do espaço universitário: a docência negra como uma experiência de formação de si e dos outros	107

3.3.3 A atuação e os desafios como docente negra na universidade: a docência negra como experiência de trauma e rasura	114
4. A BUSCA DE UM MÉTODO	128
4.1 A OBSERVAÇÃO DE ENTREVISTAS, UM CAMPO DUVIDADO E A APOSTA NA NARRATIVA.....	128
4.2 MEMÓRIAS, NARRATIVAS E EXPERIÊNCIA: ETNOGRAFAR A “DOCÊNCIA NEGRA”.....	133
4.3 MAPEAMENTO DE INTERLOCUÇÕES, CONSTRUÇÃO DE SUJEITOS DE PESQUISA E REFLEXÕES SOBRE RAÇA COMO LUGAR DE PRODUÇÃO DE SABER.....	137
4.3.1 A identificação das interlocutoras a partir da rede de proximidade e a figura da “professora de fronteira”	138
4.3.2 Além da rede de proximidade: o mapeamento de professoras negras nas graduações em Direito no Brasil.....	140
4.3.3 Respostas e silêncios das Cartas-consultas: identificação de ausências, nosso pacto civilizatório e a “cilada” de ter raça como problema de pesquisa	142
PARTE II.....	152
5. REFLEXÕES SOBRE O “RITUAL” DE ENTREVISTA COM PROFESSORAS NEGRAS DO DIREITO	155
5.1 SELEÇÃO DAS INTERLOCUTORAS E ANONIMATO	155
5.1.1 O roteiro	158
5.2 APRESENTANDO AS TRÊS INTERLOCUTORAS: PISTAS PARA CORPORIFICAR E RE-CORPORIFICAR.....	160
5.2.1 A autocompreensão/autorreconhecimento como mulher negra.....	166
5.3 O “RITUAL” DAS ENTREVISTAS: PREPARAÇÃO, NEGOCIAÇÕES E EXPECTATIVAS.....	171
5.3.1 Negociando os encontros: “e se eu não souber responder?”	172
5.3.2 No “ritual”	174
5.3.3 A entrevista como ritual onde se inscrevem lugares.....	175
5.3.4 Limites e recusas no/do ritual	179
5.4 DEPOIS DO RITUAL: “SÓ EU E MEUS DADOS AQUI”	180
6. TRÂNSITOS FORMATIVOS E A CONSTRUÇÃO DA CARREIRA DOCENTE: LUGARES, MARCOS, SIGNIFICADOS E RITOS.....	184

6.1 REDES E ESPAÇOS FORMATIVOS: MOVIMENTANDO-ME POR ENTRE-LUGARES.....	184
6.1.1 Lugares de afetividade	185
6.1.2 Lugares de militância	191
6.1.3 Lugares institucionais.....	196
6.2 SER PROFESSORA E SEGUIR A CARREIRA DOCENTE: MARCOS, REFERÊNCIAS E RITOS DE PASSAGENS	211
6.2.1 Marcos, significados sobre ser professora e a construção da carreira docente	212
6.2.2 Afirmção da carreira universitária	215
6.2.3 Ritos de passagem para a docência: memórias de seleções e concursos	222
7. O AMBIENTE JURÍDICO: O LUGAR DO DIREITO E O DIREITO COMO NÃO-LUGAR.....	228
7.1 SER DOCENTE NO DIREITO.....	229
7.1.1 Recordações sobre os anos iniciais	229
7.1.2 Narrativas sobre os ambientes privados de ensino: entre o “mise en scène” da branquitude jurídica e a função de pajar os alunos	236
7.1.3 O professor esperado no Direito	241
7.2 OS LUGARES DA DOCÊNCIA	244
7.2.1 A sala de aula	245
7.2.2 A gestão.....	260
7.2.3 Extensão e pesquisa	269
7.3 RELAÇÕES COM DOCENTES E DISCENTES.....	282
7.4 “EU VI ESSE POVO PRETO CHEGANDO!”: PRESENCIANDO UMA “REVOLUÇÃO”.....	297
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	305
REFERÊNCIAS.....	316
ANEXO I.....	326
ANEXO II.....	323
ANEXO III	324
ANEXO IV	325

1. INTRODUÇÃO

Este é um texto que concentra as buscas-movimentos em torno de uma pesquisa que, assim como muitas de nós, foi atravessada por uma pandemia, se tornando bem diferente do que foi planejado inicialmente. Assim, diante das impossibilidades de continuar a pesquisa que vinha fazendo até março de 2020, precisei mudar a rota do doutorado e foi a partir disso que a docência de professoras negras do Direito se tornou o novo tema da pesquisa. Este processo de construção de um novo tema é melhor apresentado à leitora e ao leitor deste texto a partir da *travessia das perguntas*.

A aproximação com o tema da docência de professoras negras foi atravessada por transformações na pergunta mobilizadora. O registro destas transformações ajuda a entender como o movimento de delimitação do problema foi se perfazendo dentro do próprio caminho de pesquisa, ou seja, através dos descobrimentos ao longo das leituras, dos deslocamentos provocados durante a exploração e atuação no campo e das criações costuradas pelo constrangimento destes dois lugares – teoria e campo. Estes são lugares imbricados por onde me movimentei na busca de me aproximar da docência e de conceitos que me ajudassem a ler e pensar sobre o fazer-docente exercido por mulheres negras, levando em conta as dinâmicas raciais e de gênero.

Diante do tema da docência de professoras negras dos cursos de graduação em Direito, meu primeiro exercício de construção de uma pergunta, me levou ao seguinte questionamento: como a docência de professoras negras no Direito se constrói diante da experiência jurídica dominante? A inquietação aparecia aqui traduzida numa relação entre docência de professoras negras no Direito e a experiência docente dominante neste campo, o que me levava a um esforço duplo de análise e caracterização de experiências aparentemente dissociadas e contrapostas. Esta abordagem esvaziava complexidades que constituem o objeto de pesquisa em sua dimensão empírica, enquanto prática social costurada por contradições que escapam a estes binarismos.

A revisão sistemática da literatura especializada, iniciada naquele primeiro momento, conduziu a um recuo na construção da pergunta. Ao final desse primeiro exercício de revisão, havia me deslocado daquela questão de pesquisa. Daquela problematização relacional e binária

entre experiência docente de professoras negras X experiência docente jurídica dominante, concentrei minha curiosidade na compreensão da docência das professoras negras do Direito. A leitura de pesquisas anteriores que problematizaram os processos, as experiências e percepções da construção do fazer docente por sujeitos de outros campos do saber, me levou ao seguinte questionamento: como a docência é construída por professoras negras dos cursos de graduação em Direito no Brasil?

Mas além do recuo para uma postura mais compreensiva em relação ao fazer docente de professoras negras, havia ali, talvez, um recuo que era reflexo de silêncios que me acompanharam diante da leitura daqueles textos alcançados na revisão sistemática sobre *docência e ensino superior*. Esta revisão, além de outros achados, me conduziu a textos que pouco levavam em conta as dinâmicas raciais e de gênero como processos constituintes do fazer docente no ensino superior.

Naquele momento, o diálogo com a professora-orientadora foi importante para re-guiar a pesquisa para este entrecampo, onde cultivo, a partir de minhas experiências de vida, minha cabeça de pesquisadora e costuro meu ofício como artesã/trabalhadora intelectual (hooks, 1995; MILLS, 2009). A reorientação teórica-metodológica me movimentou em direção a um enfrentamento do tema a partir de diálogos com diversas autoras/autores do pensamento decolonial e afrodiaspórico e em direção a uma exploração do campo de pesquisa. Provocada por questionamentos vocalizados por autoras como Grada Kilomba (2019) e pelas reflexões tecidas ao longo da consulta/mapeamento feito junto às coordenações de graduações de Direito no Brasil, costurei a seguinte pergunta de pesquisa: como professoras negras do Direito produzem conhecimento em uma arena que constrói de modo sistemático os discursos de intelectuais negras como menos válidos?

Durante esta reorientação, os caminhos da pesquisa se cruzaram com uma atividade realizada pelo Coletivo Luiza Bairros (CLB), uma série de entrevistas com docentes negras que teve como objetivo olhar para a docência negra no ensino superior no Brasil a partir das memórias das professoras entrevistadas. Este encontro me mobilizou de diversas maneiras. Aquela atividade assumida como parte do campo desta pesquisa *desorientou* a forma de condução de pesquisa ainda hegemônica na academia, feita da literatura para o campo. Como no “caleidoscópio teórico” proposto por Isabelle Pereira (2018, p. 70), onde o processo de pesquisa é pensado pela relevância da “cooperação” e por giros que ajudam a compreender a

complexidade dos “princípios/conceitos”, atravesssei aquela atividade de campo mobilizada pela pergunta “como memórias de professoras negras elaboram a noção de docência negra no ensino superior no Brasil?”. Dando as mãos àquelas interlocutoras, costurei um primeiro esboço de *docência negra* como conceito-chave desta pesquisa.

As cinco docentes entrevistadas pelo CLB foram trabalhadas como referenciais-corpos teóricos que dão suporte para construção do conceito central desta pesquisa. E, além disso, o diálogo deste referencial com as demais leituras do feminismo negro e do campo da educação-relações raciais, me conduziram a reconhecer a relevância de dimensões como *memória-experiência-narrativa* para a construção de conhecimento acerca da docência de professoras negras no Direito. Pensando sobre os significados de ser docente negra numa instituição de ensino superior (CARVALHO; SILVA, 2014), em como a condição de mulher-negra atravessa a docência de professoras negras na educação universitária (BRITO, 2017) e nas dinâmicas de racialização e generificação como processos de costura de identidades interseccionais constitutivas dos seus percursos de se fazer professora (PEREIRA, 2018) cheguei ao objetivo de entender *de que maneira as experiências pessoais e profissionais de mulheres negras atravessam a sua atuação docente no Direito*.

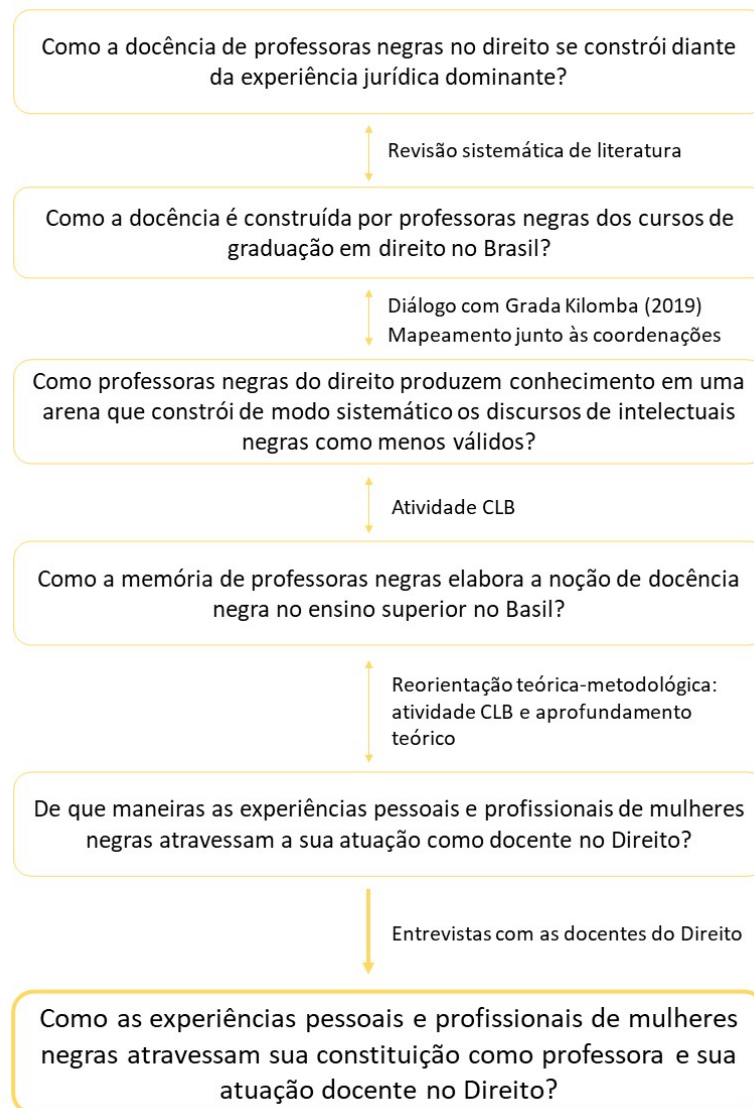
O campo junto às docentes entrevistadas pelo CLB foi importante para dar início ao processo de construção do conceito de *docência negra*. Depois dele, contudo, notei que, além da necessidade de escutar professoras negras do Direito para me aproximar de meu problema de pesquisa, seria importante pensar em como estas interlocutoras seriam selecionadas. Escolhidas pelo CLB, as docentes do primeiro campo possuem uma forte trajetória de militância, sendo inclusive todas as cinco pertencentes ao Coletivo. Assim, os primeiros esboços de *docência negra* produzidos a partir destas experiências, memórias e narrativas estão encharcados por vivências e sentidos de militância que forjam de forma profunda estas mulheres.

Assumindo a complexidade da condição como mulher-negra no mundo e, assim, da própria condição como mulher-negra-docente, compreendi que para aprofundamento e não enrijecimento do conceito, seria fundamental ampliar a escuta para outras experiências. A seleção de docentes do Direito se deu por uma combinação de técnicas – rede de proximidade, envio de cartas-consultas para as coordenações de cursos de Direito do país e o uso do *interreconhecimento entre mulheres-negras*.

Iniciei o campo com professoras-negras do Direito no segundo semestre de 2022. Este segundo momento de campo aconteceu a partir de entrevistas de profundidade com três docentes que atuam no curso de graduação do Direito, duas professoras que também são bacharéis em Direito e uma que atua dentro do campo, mas que é formada em Ciências Sociais – por isso chamada aqui, algumas vezes, de a professora *de fora que está dentro*. As entrevistas aconteceram entre outubro 2022 e janeiro de 2023, mas este segundo momento de campo se espalhou para além disso.

Além dos “rituais” (MARTINS, 2000) de entrevista, a compreensão das experiências dessas mulheres também aconteceu a partir de outras fontes, como os currículos lattes. E, depois dos encontros, o campo continuou através do mergulho nas narrativas construídas ao longo dos “rituais” de entrevista. Olhando para as narrativas e para os currículos como lugares de inscrição de experiências do fazer-docente daquelas mulheres notei que estas fontes me lançaram a um novo desenho da pergunta. Naquele momento, observei que o que estava compreendendo era *como as experiências pessoais e profissionais de mulheres negras atravessam sua constituição como professora e sua atuação docente no Direito*.

Este movimento de construção do problema de pesquisa é sintetizado abaixo a partir de uma representação visual. O caminho sintetizado pelas perguntas está entrecortado por momentos da pesquisa que tiveram impactos na transformação do problema. Como uma cartografia da pergunta/problema de pesquisa, a representação ajuda a visualizar os deslocamentos, os impactos provocados pelos diálogos com mulheres negras autoras-docentes no refazimento da pergunta e a emergência de conceitos antes não presentes na pergunta de pesquisa, como *experiências e mulheres negras*.



Esta construção do problema é perpassada por experiências que me atravessam como mulher negra, estudante/pesquisadora e docente no Direito. Isabelle Pereira (2018, p. 18) nos diz que “o objeto de estudo sempre nos atrai”, sendo tema e problema de pesquisa dimensões entrelaçadas às nossas vivências pessoais. “O meu envolvimento com o processo da pesquisa é bastante próximo” (PEREIRA, 2018, p. 26), meu lugar como pesquisadora é pluralmente vivenciado/cultivado a partir de meus outros lugares como estudante-docente-mulher negra no Direito. Neste sentido, ecoando suas palavras, digo que esta pesquisa/este texto, “de certa maneira, é um bocado de mim” (PEREIRA, 2018, p. 19).

A “maternagem da mente” (COLLINS, 2019) experienciada como estudante, nas minhas relações com docentes negras/os, e como professora, nas minhas relações com alunas/os

negras/os – sugere pensar como o fazer docente de professoras negras, subvertendo, muitas vezes, a “tutoria tradicional”, está marcado por uma relação com alunas/os negras/os que, “muito além de fornecer (...) um conjunto de habilidades técnicas ou redes de contatos profissionais e acadêmicos” (COLLINS, 2019, p.316-317), é um encontro de acolhimento, onde costuma acontecer muitas identificações que ajudam no processo de autoafirmações recíprocas, além de oportunizar formações de conhecimentos negados/ignorados por outros docentes.

Como estudante/pesquisadora negra no Direito sou corpo-testemunha do poder de deslocamento promovido pelo encontro-reconhecimento com uma/um docente negra/o. Recordo, em 2013, o encontro com professor negro, orientador da monografia, que me fez afirmar o Direito como lugar possível de seguir; a formação pessoal, política e jurídica possibilitada, permanentemente, pelo encontro com professoras e professores negras/os do Programa Direito e Relações Raciais da UFBA; e, já no doutorado, lembro do acolhimento feito por uma professora negra do PPGD/UnB que, através de um convite para um projeto de pesquisa, elevou minha autoestima como pesquisadora e possibilitou o recebimento de uma bolsa que foi fundamental para continuidade do doutorado fora da minha cidade natal.

As experiências que vivencio como professora iniciante no Direito também motivam/justificam esta pesquisa. As falas, sobretudo, de alunas negras em 2017 – quando atuei como professora no curso de Direito da Universidade Católica do Salvador (UCSal) –, reapareceram na experiência recentemente vivenciada como professora substituta da Faculdade de Direito da UFBA. Diante do estranhamento que ainda existe em ter uma professora negra, é interessante notar, sobretudo por parte de alunas negras, como as expressões de surpresa logo se transmudam em gestos e falas de acolhimento, agradecimento, ou ainda em desabafos e compartilhamentos que apontam para uma dinâmica de transferência que perpassa a identificação racial.

Aqui, acho importante abrir dois parênteses. O primeiro é para pontuar que apesar de ter muito de mim, esta não é uma pesquisa autoetnográfica. De algum modo, todo exercício de pesquisa é também um espelho de si e de suas experiências, mas somente algumas pesquisas refletem a própria experiência da sujeita pesquisadora enquanto método de investigação. Minhas experiências percorrem o texto, mas não me debruço sobre elas para refletir possíveis achados em relação a minha pergunta de pesquisa, ou seja, elas não figuram como material

empírico e metodológico, se não como uma experiência que margeia o processo, a escrita, o texto.

O segundo parêntese tem a ver com a afirmação que faço, desde o título, desta pesquisa se constituir enquanto um “exercício etnográfico” (KOFES, 2001). Como a/o leitora/or verá ao longo do texto, esta é uma pesquisa tecida a partir das narrativas de vida de interlocutoras – mulheres-negras-docentes do Coletivo Luiza Bairros e da graduação do Direito – mas, se isso me leva a uma “abordagem biográfica”, é nas experiências que constituem o fazer-docente destas mulheres que me concentro e não na “reconstrução de sua[s] ‘vida[s]” (KOFES, 2001, p. 14). Movimento-me, então, por caminhos abertos pelo tensionamento das fronteiras entre a biografia/história de vida e a etnografia (KOFES, 2001; MANICA; KOFES, 2015). Caminhos que apontam tanto para as diversas possibilidades de grafias metodológicas existentes nas relações entre a biografia e a etnografia, como também demarcam um nexo entre etnografia e biografia:

Se a narrativa biográfica encontra-se com a etnografia ao marcarem para a antropologia a experiência da alteridade, permito-me terminar este capítulo reafirmando o nexo entre certa concepção de etnografia e uma possível perspectiva biográfica, ambas orientadas em sua atenção aos contextos de relações, às concepções, por uma atitude que não procura encaixar o objeto em categorias externas, mas extrair as construções com as quais operam os agentes em seus campos semânticos próprios. Eis porque muitas das discussões sobre o ato de biografar são também a do ato de etnografar” (KOFES, 2015, p. 37).

A partir de diferentes narrativas de vida/biográficas pretendi etnografar as experiências de ser docente negra dentro do Direito e também fora dele, aproximando-me assim, de algum modo, do que Sueli Kofes (2001) propõe e nomeia como uma “etnografia de uma experiência”.

Olhar para a docência de professoras negras como objeto de estudo e afirmar-nos como sujeitas de pesquisa aponta, ainda, para relevância político-social desta pesquisa. O projeto epistemicida se perfaz por diversos mecanismos dentro da sociedade brasileira, entre eles há o mecanismo de não narrar, de não lembrar ou, ainda, de contar apenas pelo negativo. Em um campo profissional ainda dominado por corpos brancos (BONELLI, 2021) e, por conseguinte, por suas memórias-narrativas, assumir outros corpos-referenciais tem a ver com a importância de costurar outras narrativas sobre ensino jurídico, sobre ser docente no Direito e, ainda, sobre o próprio Direito.

Nesse sentido, se o “não narrar alguém ou algo é um mecanismo eficaz de instituí-los, metaforicamente, como mortos” (KOFES, 2001, p. 12), o exercício desta pesquisa acaba sendo também um exercício político relevante de enfrentamento ao silêncio sobre a docência de mulheres negras no Direito. Enfrentamento que parte da compreensão de que, como sujeitas complexas, as mulheres negras e suas histórias nos informam para além do lugar da dor.

Analisando a importância da atividade do CLB, professora Florentina Souza, uma das entrevistadas ensina:

Primeiro, é importante esse mapeamento de trazer esses professores e professoras negras pra frente da cena porque é uma forma de resistir ao apagamento e ao silenciamento. Trazer essas pessoas, mostrar essas pessoas, é uma forma de destruir estereótipos de que nós não pensamos e que nós não produzimos. [...] E a outra coisa, também, é que para nós todas e todos, é um momento importante da gente conhecer, que às vezes a gente vê a pessoa no corredor e não sabe as histórias, e as histórias das pessoas são sempre bonitas, [...] a gente não se dá conta de que cada história tem um lado, assim, importantíssimo e belo, que a gente precisa apreciar. E nós, pessoas negras, temos histórias mara vilhosas, que precisamos compartilhar. (SOUZA, 2021).

É neste sentido que além do *trauma*, da *dor*, o questionamento feito por esta pesquisa está assentado na busca de contribuir para ampliação do conhecimento a partir, também, de nossas “belas histórias”, afirmando nossas “boas memórias” (SOUZA, 2021) como lugares de construção de saber, de produção de conhecimento científico.

Além de tudo isso, as lacunas percebidas nos exercícios de revisão de literatura apontam para a contribuição teórica que esta pesquisa pode dar. Desde a revisão sistemática feita inicialmente como forma de aproximação e delineamento do tema, há silenciamento no debate acadêmico, representado, por exemplo, tanto na reduzida abordagem da docência de forma interseccionada com raça-gênero no ensino superior, como pela incipiente problematização da docência no campo jurídico.

Ademais, a leitura de autoras negras que estão refletindo sobre a docência no ensino superior a partir da intersecção entre gênero e raça, me ajudou a perceber como esta produção precisa ser ampliada. Como aponta Ângela Brito (2017a), boa parte de publicações que analisa o recorte cor/raça está voltado para a educação básica, sendo ainda marginal este debate interseccionado para pensar o ensino superior. Em relação à docência no campo do Direito, foi pontual o encontro de análises centradas nas experiências e narrativas de mulheres negras docentes do Direito (CARVALHO; SILVA, 2014); muitas delas desenvolvidas por professoras do Direito negras norte-americanas, como Taunya Banks, Patricia Williams e Meera Deo.

Neste sentido, movendo-me entre os campos da Educação, Direito e relações raciais, tive como objetivo compreender *como as experiências pessoais e profissionais de mulheres negras atravessam a sua constituição como professora e a sua atuação docente no Direito*. As narrativas das interlocutoras foram pensadas como fontes de novas questões, outros sentidos e experiências para compreensão sobre o ensino no Direito.

Diante disso, estruturei esta tese em duas partes. A primeira, intitulada de *Movimentos, buscas e um conceito* está dividida em três capítulos. No primeiro deles analiso os movimentos feitos *em busca de um tema*, daí o seu título. Os atravessamentos da pandemia na pesquisa, a mudança do tema, as incertezas, angústias desse processo de refazimento de rota e as estratégias adotadas para construção de um novo tema de pesquisa são questões ali enfrentadas. Além disso, aponto os deslocamentos e achados resultantes do primeiro exercício sistemático de revisão de literatura acerca do tema.

Na *busca de um conceito*, segundo capítulo, me debruço sobre o encontro com a atividade do Coletivo Luiza Bairros (CLB). Mais do que contar sobre os cruzamentos dos meus caminhos e dos caminhos desta pesquisa com o CLB, neste capítulo analiso biograficamente as docentes negras entrevistadas naquela atividade que acompanhei e proponho, em diálogo com as construções teóricas destas mulheres, um primeiro esboço do conceito de *docência negra* a partir de três dimensões: como uma experiência coletiva e de compromisso político; como uma experiência de formação de si e dos outros e como experiência de trauma e rasura.

A *busca de um método*, capítulo que finaliza esta primeira parte, é um momento em que reflito sobre os movimentos metodológicos realizados no primeiro momento desta pesquisa. É ali que, a partir do acompanhamento junto à atividade do CLB, abordo o lugar ocupado por mim como *observadora de entrevistas* e as inseguranças diante de um *campo duvidado*. Entre as incertezas e questionamentos comuns a uma pesquisadora e diante de um campo anterior interrompido por uma pandemia, “o virtual” encarna a contradição de ser, de um lado, marcado por uma imaterialidade que deixa dúvidas sobre os passos e ritos de uma pesquisa empírica; e de outro, uma via de possibilidade para seguir com ela. Movimentando-me por esta contradição, escrevo sobre este processo de acompanhamento para refletir sobre trajetórias da pesquisa, achados e questionamentos diante de um *campo duvidado*. Também neste momento, aprofundo como a noção de *experiência* está sendo mobilizada e mobilizadora teórica-metodológica desta pesquisa; e, por fim, analiso, a partir do mapeamento feito junto às coordenações de Direito,

questões que envolvem a construção de sujeitos da pesquisa e reflexões sobre raça como categoria de produção de saber.

Em *Recosturando, por lugares e não-lugares, a docência negra no Direito*, segunda parte desta pesquisa, reflito sobre o campo vivido com Teresa, Irene e Dora, as três docentes negras do Direito. Se o campo com as professoras do Coletivo Luiza Bairros foi fundamental para iniciar a costura da *docência negra*, é a partir deste segundo campo que me aproximo ainda mais do meu problema de pesquisa.

No capítulo que inicia a segunda parte – *Reflexões sobre o “ritual” de entrevista com professoras negras do Direito* – abordo as questões metodológicas deste campo realizado com docentes do Direito. No capítulo seguinte, *Trânsitos formativos e a construção da carreira docente: lugares, marcos, significados e ritos*, percorro os *lugares* que surgem nas narrativas das três interlocutoras como espaços formativos e também reflito sobre os marcos, significados, referências e ritos de passagem envolvidos nestes caminhos de construção das três interlocutoras como docentes. Por fim, em “*O ambiente jurídico: o lugar do Direito e o Direito como não lugar*”, habito, pela narrativa de Dora, Teresa e Irene, o espaço de trabalho destas mulheres, refletindo sobre as experiências de ser docente-mulher-negra no Direito, suas práticas dentro dos *lugares de docência* – sala de aula, gestão, extensão e pesquisa –, as relações delas com seus colegas docentes e com os discentes, e suas percepções em relação aos impactos decorrentes das políticas de ações afirmativas que estão levando outros corpos-sujeitos para aqueles *ambientes jurídicos*.

PARTE I
MOVIMENTOS, BUSCAS E UM CONCEITO

Esta pesquisa é construída de muitas partes desencaixadas e não-lineares. Isto explica um pouco o desafio de grafá-la em texto: a escrita parece querer disciplinar as experiências na retidão de suas linhas. Assim, a divisão em duas partes é um exercício de tradução de um processo deslinear. Ou seja, um exercício disciplinador, por onde se cria a partir de cortes, de perda.

Nesse sentido, é interessante que ao olhar retrospectivamente para os capítulos que abrigo nesta primeira parte, percebo uma tentativa de que “a letra escrita trouxesse o movimento”¹ – não-linear, descontínuo, de rupturas e recomeços – que marca a experiência desta pesquisa. Diante de uma pandemia que impossibilitava a continuidade da agenda de investigação anterior, precisei repensar o tema; descobrir e me lançar por caminhos que desconhecia de se fazer pesquisa; e, costurar, junto com outras mãos, um conceito. Daí, *a busca de um tema, a busca de um método e a busca de um conceito*, movimentos-capítulos que, não nesta ordem, trago nesta primeira parte.

¹ No início de setembro de 2023 tive a oportunidade de assistir no auditório Milton Santos do Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia (CEAO/UFBA) uma palestra de Leda Maria Martins, acontecida como aula inaugural do segundo semestre do Programa de Pós-Graduação Multidisciplinar em Estudos Étnicos e Africanos. Entre as muitas reflexões elaboradas pela intelectual naquela ocasião, ficou ecoando os questionamentos de “como escrever para traduzir os saberes orais? Como fazer um texto cantante, um texto dançante?”. Diante de dois regimes distintos de produção de conhecimento – a oralidade e a escrita – ela explicou que seu exercício, ao fazer *Afrografias da Memória*, foi exatamente o de “tentar que a letra escrita trouxesse o movimento”.

2. A BUSCA DE UM TEMA

Neste capítulo registro os movimentos em busca de um tema. Para isso, começo pela pandemia e o refazimento da rota na pesquisa, com a mudança em relação ao tema anterior. Em seguida, ante a desterritorialização que toda mudança produz, narro como o novo tema foi sendo construído a partir da estratégia de reescrever os *novos* caminhos também considerando o que *já conheço*, as autoras/es e noções teóricas que, desde antes, palmilham meus caminhos como pesquisadora. Por fim, trago as reflexões feitas dentro de um exercício sistematizado de revisão de literatura sobre *docência e ensino superior*, feito como um movimento de identificação de interlocutoras/es teóricas ainda não conhecidas e de aproximação em relação a debates teóricos e metodológicos de pesquisas sobre docência na universidade.

2.1 PANDEMIA E MUDANÇA DE ROTA NO DOUTORADO: A *MATERNAGEM DE COLLINS* E OUTROS DESLOCAMENTOS NA PESQUISA

Rotas

Quantos caminhos percorro
A quantos choros recorro
Ao fim de cada cansaço

O que é aquela cama
Que daqui observo?
Vazia e desfeita
como o acontecido?

Quantas perguntas me faço

Se certo ou errado, ou pura desatenção?
Se procedente ou contrário
Sem chegar à decisão
De abandonar de uma vez
Sonho há muito acumulado

O que é aquela cama no escuro?
Manchada de tantas culpas
Que caminham como víboras
E sugam aos poucos meu corpo?
Quem saltará sobre ela
Pra ir em meu socorro?

Quantos caminhos vivi
Em quantas veredas sofri

A ânsia de ser feliz?
Como me encontro agora
Errantes como sempre foram
As sendas que escolhi.

(NASCIMENTO, 2018a, p. 456-457)

Não cheguei ao doutorado pensando em pesquisar sobre docência de professoras negras no Direito. Cursei boa parte dele com o objetivo de compreender as práticas de resistência tecidas por mulheres negras moradoras do Grande Nordeste de Amaralina (GNA) – espacialidade negra de Salvador que, desde 2011, convive com a presença de três bases comunitárias de segurança (BCSs) –, que foi território de reflexão de minha pesquisa de mestrado (AVELAR, 2020).

No segundo semestre de 2019, comecei uma reinserção naquele campo, retornando ao GNA e reencontrando sujeitos que tinham sido importantes durante a pesquisa de mestrado. Dentro deste movimento, passei a identificar projetos de organizações negras, como o Odara – Instituto da Mulher Negra, que desenvolve ações junto a mulheres negras afetadas pela política genocida anti-negra do Estado em territórios periféricos de Salvador. Logo no início de março de 2020, estive no evento de lançamento do boletim *A cor da violência: uma análise dos homicídios e violência sexual na Bahia, na última década*, organizado pela Iniciativa Negra por uma Nova Política de Drogas (INPPD) junto com a Rede de Observatórios de Segurança. Este evento, realizado no auditório Milton Santos do Centro de Estudos Afro Orientais da UFBA (CEAO), além de ter reunido pessoas interessadas/estudiosas do debate sobre raça-violência na Bahia, contou com a presença de coletivos e organizações sociais, como o Odara, representado naquela manhã pelas figuras de Benilda Brito e Naiara Leite.

Naquele dia, logo após a finalização do debate, momento que Benilda Brito fez uma fala sobre o projeto *Minha mãe não dorme enquanto eu não chegar*, desenvolvido no GNA, me aproximei dela e de Naiara Leite para me apresentar e falar brevemente o que estava construindo no doutorado. Registrei o contato de Naiara e através dela marquei minha primeira conversa com o Odara, que iria acontecer na sede do Instituto com o propósito de apresentar meu interesse de pesquisa na tese. Poucos dias depois, a pandemia de Covid-19 chegou ao Brasil.

A pandemia suspendeu quase tudo. Os encontros no GNA, as conversas e reuniões marcadas, como aquela no Odara, foram prorrogadas para um futuro incerto. Naquele primeiro semestre de 2020, construí uma espécie de memorando onde reuni os movimentos de delimitação e construção de campo tecidos até ali. Mas, atravessando os meses e confrontando previsões, a pandemia avançou no segundo semestre de 2020, atingindo o pico de contágio naquele momento.

Ante a permanência da impossibilidade de processos presenciais de pesquisa, a estratégia definida em conjunto com a orientadora foi investir no aprofundamento teórico. Parti para uma revisão sistemática de literatura a partir das bases do Periódico CAPES e Scielo, usando os termos “mulheres negras”, “resistência” e “direitos”. Esta revisão, além de gerar a produção de um texto/relatório, me levou a diversas leituras, entre elas a obra *Pensamento Feminista Negro* de Patrícia Hill Collins.

A partir de um cronograma de leitura e debate com Raquel Cerqueira, uma amiga e pesquisadora, enfrentamos juntas a obra de Collins. Naquele momento, a minha leitura de *Pensamento Feminista Negro* estava muito atravessada pelo tema da resistência de mulheres negras no território do GNA. Mas, em meio a esta leitura, me deparei com a ideia de “maternagem da mente”, um conceito apropriado por Collins (2019) a partir da intelectual afro-americana Mary Helen Washington.

Enfrentando criticamente tanto a despolitização/depreciação que as análises feministas – especialmente na década de 70/80 – relegaram ao debate da maternidade, como a glorificação/romantização feita por pensadores homens afro-americanos em relação à maternidade negra, Collins aponta contradições e complexifica o debate: “a instituição da maternidade negra consiste em uma série de relações constantemente renegociadas que as mulheres negras experimentam umas com as outras, com os filhos e as filhas, com a comunidade afro-americana como um todo e consigo mesmas.” (COLLINS, 2019, p. 295).

Ampliando e politizando “o materno”, Collins vai para além da mãe de sangue e explora a tradição das mães de criação das comunidades negras, uma tradição que fundamenta o ativismo político negro e que se estende para outras relações de “maternagem da mente” como aquelas “que se desenvolvem entre professoras afro-americanas e estudantes negros” (COLLINS, 2019, p. 317). Além de um estado biológico/consanguíneo, a maternidade é

transportada para pensar relações desenvolvidas por mulheres negras orientadas para a formação/criação social, política e física de outros sujeitos negros.

Daí pensar em “atividades de maternagem” como um conceito amplo e político que fundamenta o ativismo de mulheres negras tecidos em ações de “estratégias de resistência cotidiana”, de “luta pela sobrevivência do grupo” e de “luta pela transformação institucional” (COLLINS, 2019, p. 340). Nesse sentido, Collins aponta para um “sistema de valores muito distinto” desenvolvido dentro destas relações de maternagem, baseado na “ética do cuidado e da responsabilidade pessoal” que acaba também sendo responsável pela criação de um “tipo diferente de comunidade em ambientes políticos e econômicos frequentemente hostis” (COLLINS, 2019, p. 318).

Sou muito afetada por esta leitura. Ser professora, que, como conta minha mãe, sempre foi uma das minhas brincadeiras favoritas quando criança, é o grande motivo que explica a minha trajetória de formação na pós-graduação. Aquela ideia de pensar o ofício docente de professoras negras como uma “atividade de maternagem” me fez pôr em memória o passado: lembrei das minhas brincadeiras de ensinar, de uma das poucas professoras negras que tive no colégio, da maternagem vivenciada por mim dentro do Programa Direito e Relações Raciais da UFBA e das experiências como professora tanto no espaço universitário, como em espaços de educação popular. Colocando em memória o presente (KOFES; PISCITELLI, 1997), a leitura de Collins me remeteu ao próprio doutorado em curso, me fazendo refletir sobre seu significado.

Entre o final de 2020 e o início de 2021, fui chamada para, a partir de março, assumir a vaga de professora substituta na Faculdade de Direito da UFBA (FDUFBA), lugar onde me graduei. O primeiro trimestre de 2021 foi marcado pelo colapso da falta de oxigênio em Manaus e, dentro de uma pandemia que entrava no seu segundo ano, testávamos nossos limites. Em meio a permanências e mudanças, passei por redefinições de rota no plano pessoal-profissional.

A tentativa de afirmar a pesquisa no GNA, a partir de uma readaptação metodológica e uso de recursos virtuais me parecia cada vez mais inviável, sobretudo eticamente. Mas a despedida em relação ao meu projeto anterior não foi de um dia para o outro e sem resistência. O processo de ir soltando a mão daquele projeto foi germinado na *maternagem de Collins* e mobilizado tanto pelo contexto de permanência e arrefecimento da pandemia – em meio a qual o silêncio perverso em relação aos prazos acadêmicos foi/é fonte de ampliação da angústia e do

medo –, como por reposicionamentos, especialmente pela chamada para assumir a vaga temporária de docente na FDUFBA.

Assim, no primeiro trimestre de 2021, comecei a desenhar a docência de professoras negras no Direito como meu novo tema de pesquisa. Colocar em texto este processo, ainda que possa dar uma falsa impressão de linearidade, me ajuda a notar melhor a contradição constitutiva dessa mudança de rota.

Ao narrar pela escrita esta experiência atribuo significados, valores, e por isso atualizo a própria experiência-mudança que não é espelho daquela experiência exatamente vivida, como ensina Kofes (2001). Consciente do limite do dizível – e dos muitos limites da escrita e da partilha esperada num relato acadêmico – gostaria de pontuar que essa experiência construída em narração, enquanto “experiência narrada” (KOFES, 2015), me ajuda a conhecer/reconhecer matizações e contradições. A experiência de mudança foi/é forjada nas intersecções finas existentes entre a despedida e o recomeço, a imposição e a liberdade, o medo e a aposta, o cansaço e a resistência.

2.2 REESCREVENDO A PARTIR DO QUE CONHEÇO

De acordo com a teoria decolonial, raça é elemento constitutivo e organizador do sistema mundo moderno-colonial (BERNARDINO-COSTA; TORRES; GROSFUGUEL, 2019; QUIJANO, 2009). Ultrapassando os âmbitos do ser e do poder, a crítica decolonial ressalta as dinâmicas de dominação pelo saber como uma das principais formas de expressão da modernidade/colonialidade.

Da enunciação do filósofo francês Descartes – “penso, logo existo” – autores como Joaze Bernardino-Costa, Maldonado Torres e Ramón Grosfoguel (2019) articulam conhecimento à existência significada. A negação da condição de formulador de conhecimento legítimo a um sujeito é, ao mesmo tempo, a própria negação ontológica daquele sujeito. A filosofia cartesiana consubstanciada no enunciado trazido acima expressa um sujeito oculto, produtor de um pensar universalmente válido e simboliza a racionalidade/episteme moderna ainda dominante das estruturas de pensamento das universidades ocidentalizadas (GROSFUGUEL, 2016).

Este *ego cogito* cartesiano, apesar de eurocentricamente comprometido, enuncia-se como um sujeito desenraizado corpo-politicamente, a-histórico e produtor de saberes, métodos e teorias universais (BERNARDINO-COSTA; TORRES; GROSGOQUEL, 2019). O universalismo e o eurocentrismo são, deste modo, elementos do fenômeno/dispositivo, que aqui está sendo chamado de colonialidade do saber ou epistemicídio.

Sueli Carneiro (2005, p. 97) costurou o epistemicídio como uma desqualificação epistêmica que “fere de morte a racionalidade do subjugado” e que também se traduz numa desqualificação, coletiva e individual, de determinados indivíduos como sujeitos de conhecimento. O sequestro da razão (CARNEIRO, 2005) como mecanismo de funcionamento da tradição filosófica moderna/colonial não se dá somente por uma via de encobrimento, no sentido de negação/exclusão do outro. Fenômeno complexo, também se perfaz pela lógica da pilhagem.

A compreensão do mundo, o cogito sobre as coisas, sobre os fenômenos, a vida, não deve ser dissociado das relações políticas, históricas e intersubjetivas. Partindo das reflexões de Enrique Dussel de enraizamento do *ego cogito* no *ego conquiró*, Grosfoguel (2016) aponta para o genocídio/epistemicídio de povos originários de América e africanos escravizados – o *ego extermino* – como o elemento de conexão entre aqueles outros dois egos. A assunção do sujeito racional moderno-cartesiano como detentor do privilégio epistêmico dependeu da inferiorização de sujeitos, apropriação de seus saberes e de suas formas de produção ao longo da contínua situação colonial (FANON, 2008), marcada por violência e resistência.

A noção de “sequestro da razão” (CARNEIRO, 2005) oferece pistas importantes para compreensão deste fenômeno. A episteme moderna, fundamentada no sequestro, nega/inferioriza a racionalidade de determinados corpos e povos, mas, também, é fruto de captura de saberes e de formas de produção desenvolvidas por estes sujeitos que, no encontro, estão tensionados à assimilação cultural (CARNEIRO, 2005, p. 97; GROSGOQUEL, 2016).

Atentas para o lugar da mulher negra numa sociedade racista e colonial como a nossa, Beatriz Nascimento (2018b; 2018c) e Lélia Gonzalez (1984, 2018), desde as décadas de 70 e 80, enfrentaram o racismo/sexismo epistêmico da produção sociológica brasileira e chamaram atenção para as especificidades que atravessam a condição da mulher negra. Apontando, de um lado, a invisibilização da dinâmica racial nos discursos e produções textuais do movimento feminista brasileiro e, do outro, a insuficiência de leituras socioeconômicas em relação às

opressões raciais, dominantes nos modelos de investigação das ciências sociais, estas intelectuais falavam, desde ali, que “ficava (e ficará) sempre um resto que desafiava as explicações” (GONZALEZ, 1984, p. 225). Diante deste incômodo, as produções destas duas intelectuais cutucam os silêncios das leituras sociológicas brasileiras e apontam como o racismo articulado “com o sexismo produz efeitos violentos sobre a mulher negra em particular” (GONZALEZ, 1984, p. 224).

O mercado de trabalho foi um dos espaços importantes de observação e crítica dessas autoras. Beatriz Nascimento em “A mulher negra no mercado de trabalho”, texto publicado em 1976, reflete como nesse espaço, informado pela dinâmica racial hierarquizada da sociedade brasileira, onde pessoas negras estão nos lugares mais baixos, as mulheres negras ocupavam lugares ainda mais precários em relação aos seus pares, homens negros: “A mulher negra, elemento no qual se cristaliza mais a estrutura de dominação, como negra e como mulher, se vê, deste modo, ocupando os espaços e os papéis que lhe foram atribuídos desde a escravidão” (NASCIMENTO, 2018c, p. 82). Ainda neste mesmo texto, Beatriz Nascimento chama atenção para como estereótipos objetificantes em relação à mulher negra colaboram para a precarização e subordinação destas no mercado de trabalho.

Ali bem próximo a este momento, em 1979, Lélia Gonzalez também estava construindo caminhos teóricos dentro deste debate. Em trabalho apresentado na Universidade da Califórnia, em 1979 – publicado em 1981, no Brasil, sob o título de “A mulher negra na sociedade brasileira: uma abordagem político-econômico”, a autora, a partir das noções de “mulata”, “doméstica” e “mãe preta”, inicia a reflexão sobre os lugares da mulher negra na força de trabalho. Denunciando a “tríplice discriminação sofrida”, ela anuncia que “de um modo geral, a mulher negra é vista pelo restante da sociedade a partir de dois tipos de qualificação ‘profissional’: doméstica e mulata” (GONZALEZ, 2018, p. 45). Estas noções de “mulata”, “doméstica” e “mãe preta”, delineadas desde o final da década de 70 por Lélia Gonzalez, serão categorias teóricas retomadas e aprofundadas por ela em “Racismo e sexismo na cultura brasileira”, publicado em 1984.

As pesquisas e análises feitas na década de 70/80 por estas autoras destacam a condição precarizada da mulher negra e ajudam a entender como, a partir do estereótipo de “prestadoras de bens e serviços” domésticos, especialmente voltados ao cuidado do *Outro*, da família do *Outro*, da casa do *Outro*, e/ou sexuais, estas mulheres foram/são situadas como corpos sem

mente, objetos, despossuídas de razão reflexiva, dentro do discurso do mito da democracia racial, expresso de forma dominante pela “consciência” brasileira (GONZALEZ, 1984; NASCIMENTO, 2018c). Organizada a partir de processos epistemicidas, racializados e generificados, a sociedade brasileira concebeu as funções e os espaços desprestigiados como os “lugares naturais” (GONZALEZ, 1984) a serem ocupados por mulheres negras.

Além desse olhar analítico sob a condição da mulher negra, outras intelectuais negras, como Luiza Bairros, Sueli Carneiro, Ana Célia da Silva, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Nilma Lino Gomes, desenvolveram reflexões dentro do campo de debate da educação e relações raciais. É interessante notar que apesar das diferenças de enfoques e de contexto temporal das análises, há um ponto em comum que é o de identificar a complexidade constitutiva da temática educacional para a população negra. A educação é pensada, ao mesmo tempo, como instrumento de *transformação* e espaço de *regulação/rejeição* da população negra.

Beatriz Nascimento, naquele mesmo texto publicado em 1976, identificou essa tensão constitutiva dando destaque aos processos desiguais de acesso à educação no Brasil, forjados por dinâmicas de gênero e raça, e para as maiores dificuldades enfrentadas pela mulher negra:

Numa sociedade como a nossa, onde convivem elementos arcaicos com o processo de modernização, a educação representa um fator de pressão dos grupos subordinados, visando melhores condições de vida e ascensão social. Entretanto, justamente por causa daqueles elementos arcaicos, os avanços educacionais são limitados e recentes, ao mesmo tempo em que carente, pois a maior parte da população tem tido pouco acesso ao processo educacional. Entretanto, pesquisas recentes baseadas nos recenseamentos de 1940, 1950 e 1970, registram que a mulher branca conseguiu maior acesso ao curso superior, diminuindo proporcionalmente a desigualdade entre ela e o homem branco. A recíproca não foi idêntica quanto à população negra e mestiça, menos ainda em relação à mulher negra. Como a educação é um requisito para o acesso às melhores ocupações na hierarquia de empregos, deduz-se que as populações de cor e as mulheres brancas não estariam capacitadas para assumir os empregos de maior status, e conseqüentemente, de maior remuneração. A mulher negra tem menores possibilidades do que qualquer um dos outros grupos. (NASCIMENTO, 2018c, p. 83)

Além da tensão entre transformação e controle, este trecho aponta pistas importantes sobre a força de permanência da dinâmica racializada no *ensino superior* no Brasil. O território da universidade é historicamente um dos grandes espaços de domínio da branquitude e de

produção de condições para a própria manutenção deste domínio². Pensando aquela tensão constitutiva a partir da chave da “afirmação-negação”, Sueli Carneiro (2005) analisou as narrativas de dois de seus interlocutores – Sônia Nascimento e Edson Cardoso – e caracterizou o espaço universitário brasileiro como um lugar marcado por rejeição, deslegitimação e sensação de desencaixe/despertencimento experienciados por pessoas negras:

Tudo o que vem depois é a reiteração de que se deu “um passo maior do que a sua perna”, que “aquilo não é para você”, que “você sequer sabia que era assim”. É o que Edson relata acerca de seus colegas negros na UFBA cujas dificuldades para acompanhar os cursos eram a expressão da indigência material e cultural a que estavam submetidos. A resposta da Universidade a esse grande engodo é dizer que “aquilo não é para você” e mais, que a “sua presença” pode comprometer a qualidade para os que a merecem ter e que “você” pode ser impedimento. Essa é uma das raras situações, talvez a única, em que os negros se constituem em impeditivo aos brancos. Sua penetração nos sacrossantos espaços brancos representa como disse Edson um sujou!. O nível ou a qualidade vão cair. O conforto da realidade branca da universidade é como se fosse turvada com a presença negra. (CARNEIRO, 2005, p. 287).

No espaço acadêmico universitário, nos deparamos e “somos capturadas/os”, mais uma vez, com e por aquela “ordem violenta colonial”. “Nesse sentido, a academia não é um espaço neutro nem tampouco simplesmente um espaço de conhecimento e sabedoria, de ciência e erudição, é também um espaço de violência” (KILOMBA, 2019, p. 51). Escrevendo e refletindo sobre a realidade do território acadêmico a partir também de suas experiências como mulher negra naquele espaço, Grada Kilomba (2019) examina com detalhes as formas de funcionamento e os efeitos, sobretudo psíquicos, do “colonialismo na academia” e do “racismo cotidiano” operado ali. A política epistemicida denunciada por Carneiro (2005) reaparece no texto de Kilomba (2019) para pensar os constrangimentos raciais vivenciados por sujeitas/os negras/os quando desafiam a “autoridade racial” e a lógica racializada de produção de conhecimento dos espaços acadêmicos.

Entrelaçados, conhecimento e poder racial produzem uma lógica hierarquizada de funcionamento do espaço universitário/acadêmico, uma “hierarquia violenta que determina

² Ângela Ernestina Cardoso de Brito (2017) faz um levantamento importante de pesquisas e estudos sobre o acesso ao ensino superior no Brasil, seja como discente ou no lugar de docente. A autora faz uma crítica à des-racialização deste debate na literatura, e aponta uma relativa mudança desse silenciamento nas produções realizadas a partir do ano 2000. A autora apresenta esta permanência de obstáculos racializados-generificados no acesso ao espaço universitário ao longo das décadas e os efeitos potencializados destas permanências para a mulher negra quando colocada em comparação com a mulher branca. Destaco, ainda, a denúncia feita sobre a ausência de estudos que analisem o ingresso e a situação de professores nas universidades públicas levando em consideração a intersecção entre gênero e raça.

quem pode falar” (KILOMBA, 2019, p. 52). Esta lógica colonial reafirma o que há muito intelectuais negras/os brasileiras/os e afrodiáspóricas/os denunciam sobre a falácia da neutralidade do conhecimento acadêmico. Ou seja, “os temas, paradigmas e metodologias do academicismo tradicional – a chamada epistemologia – refletem não um espaço heterogêneo para a teorização, mas sim os interesses políticos específicos da sociedade branca” (KILOMBA, 2019, p. 54). Num falso universalismo, a marcação como objetivo/subjetivo, fato/opinião, imparcial/parcial, conhecimento/experiência é produzida através de processos violentos de generificação-racialização, onde sujeitos brancos inscrevem-se como “autoridade racial” do saber; assim “quando elas/eles falam é científico, quando nós falamos é acientífico” (KILOMBA, 2019, p. 52).

A política de deslegitimação é também exercida no miúdo do dia a dia. Esse “racismo cotidiano” do espaço acadêmico é etnografado por Grada Kilomba (2019) a partir da identificação de um funcionamento complexo entre raça, gênero e poder, que a leva a identificar um lugar de autoridade experimentado pela *mulher branca* em relação a mulheres e homens negras/os. A partir de experiências vivenciadas com colegas brancas dentro da academia, a autora, em um dos muitos exemplos dados, traz uma situação em que foi apontada como “aquela que interpreta demais”, “a rainha da interpretação” por uma das colegas. Ela observou que “comentários agressivos” como este funcionam como práticas silenciadoras e de controle da voz do sujeito negro. São “performances” coloniais que insistem na deslegitimação das análises e conhecimentos produzidos por sujeitas/os negras/os demonstrando o “anseio de governar e comandar como nós nos aproximamos e interpretamos a realidade” e que acabam sendo “frutíferas” pois nos fazem duvidar sobre nosso trabalho, emudecer e/ou paralisar processos de escritas, como relatou a autora (KILOMBA, 2019, p. 55).

A análise de relações entre docentes em instituições de ensino superior é objeto que evidencia diversas e complexas formas de racialização e de caracterização/funcionamento do racismo. A partir das relações docentes tecidas na Universidade Federal da Bahia, Edilene Silva (2019) analisa diversas situações que caracterizam o funcionamento do racismo naquela instituição como, por exemplo, “na preferência das bancas de concursos por docentes sulistas; [...] na forma como a instituição UFBA se apropria da luta e produção de docentes negros para não sofrer as sanções pelo descumprimento das leis de reparação racial” (SILVA, 2019, p. 6). Dentro desta *cartografia* do funcionamento racializado da universidade, a autora aponta o

isolamento e a solidão de docentes negros e, de forma semelhante à Kilomba (2019), verifica que a força da identificação racial leva à desestabilização de uma suposta “solidariedade baseada no gênero”:

A identificação de gênero não produz coesão no grupo de docentes do sexo feminino, no sentido de superar o racismo. A trajetória de uma docente negra, desde a graduação até a docência mostrou como a localização racial é vivenciada pelas mulheres negras, entre as mulheres brancas. Essa realidade mostra que o monopólio se dá em função da raça, pois na ausência dos homens brancos, que estão no topo da pirâmide de hierarquias raciais, as mulheres brancas operacionalizam o monopólio em função do seu grupo racial. (SILVA, 2019, p. 176)

A partir de *experiências narradas*, Grada Kilomba costura o que chama de “atemporalidade do racismo cotidiano” (KILOMBA, 2019, p. 29). Um racismo que, no território acadêmico não só opera a partir de uma reencenação de uma *Memória* do passado, mas também a partir de práticas cotidianas que, fazendo coincidir passado e presente, colocam a/o sujeita/o negra/o numa “cena colonial na qual, como o cenário de uma *Plantação*, ele [ela] é aprisionado como a/o Outra/o, subordinado e exótico” (KILOMBA, 2019, p. 30-31). Por meio destas “cenas” o “colonialismo acadêmico” é eficiente em nos lembrar que ainda que estejamos “lá dentro” aquele não é nosso “lugar natural” (GONZALEZ, 1984). No miúdo do dia a dia, “intelectuais negras/os são convidadas persistentemente a retornar a ‘seus lugares’, fora da academia, nas margens, onde seus corpos são vistos como ‘apropriados’ e ‘em casa’” (KILOMBA, 2019, p. 56).

A dimensão linguística e psicanalítica de *Memórias da Plantação* me remeteu, desde o começo da leitura, a Fanon, um diálogo que acabou acontecendo nas páginas seguintes do livro. A retomada por Kilomba (2019) da ideia fanoniana de localizar o trauma do sujeito negro na irracionalidade do racismo experimentado cotidianamente ante ao encontro com o mundo branco é muito interessante para pensar o trauma da intelectual negra (KILOMBA, 2019, p. 40). Esta noção de trauma parecia me dizer muito sobre a experiência de ser *professora negra* nos espaços universitários, experiência que nos inscreve em um lugar de aposta na “razão como arma” (FANON, 2008). Relembrei leituras sobre professoras negras, narrativas escutadas de docentes negras na atividade de campo virtual que acompanhei e a minha própria experiência como mulher negra professora de Direito.

Para nós, mulheres negras, ainda que se chegue ao lugar de docente não é possível *contar vitória*. “A vitória brinca de gato e rato”, ela zomba: “quando eu estou lá, ela não está,

quando ela está, não estou mais.” (FANON, 2008, p. 111). Apostando na razão, provamos, diante do “academicismo dominante” (KILOMBA, 2019), o gosto de parecer nunca aptas a sermos reconhecidas como sujeito de conhecimento dentro das dinâmicas de poder dos territórios acadêmicos/universitários.

Memórias de professoras negras³ contam como, dentro destes espaços, experimentamos o racismo cotidiano e suas políticas de deslegitimação, de despertencimento, desautorização, desterritorialização. Nos vemos cotidianamente num enredo que está sempre tentando nos realocar aos “nossos lugares naturais” (GONZALEZ, 1984), inscrever-nos a partir do “status de fora” (hooks, 1995). Daí as análises do espaço acadêmico para a mulher negra como lugar hostil, de trauma, dor, solidão, ferida e raiva (KILOMBA, 2019; TATE, 2019; hooks, 1995; 2020; SILVA; EUCLIDES, 2018; CARNEIRO, 2005; BANKS, 1990; COLLINS, 2019; CARVALHO; SILVA, 2014).

O racismo/colonialidade acadêmica também está estampado na composição docente das Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil. O aumento significativo de negros no corpo docente⁴, resultante de mais de quinze anos das primeiras experiências de cotas para acesso ao ensino universitário brasileiro⁵, ainda não vem sendo acompanhado por mudança significativa na composição racial do corpo docente, menos ainda em relação às mulheres negras (BRITO, 2017b; 2017a).

Analisando os dados estatísticos referentes a estudantes e docentes negras(o) nas instituições de ensino superior, Flávia Rios e Luiz Mello (2019) apontam que o enfrentamento à desigualdade racial está intrinsecamente relacionado à produção e divulgação de “dados

³ No capítulo 3, trago o acompanhamento que fiz da série de entrevistas realizada no segundo semestre de 2021 pelo Coletivo Luiza Bairros (UFBA) com cinco docentes negras do ensino superior. A observação, transcrição e análise das narrativas dessas interlocutoras entre outros “achados”, indicaram como a experiência da mulher negra dentro do território universitário, mesmo quando acessa o lugar de docente através de concurso público, é marcada por violências e trauma. Aprofundarei isto no tópico *A atuação e os desafios como docente negra na Universidade: a docência negra como experiência de trauma e rasura*.

⁴ De acordo com relatório publicado pelo IBGE, *Desigualdades Sociais por cor ou raça no Brasil* (2019), estudantes negros (pretos e pardos) passaram a representar 50,3% da rede pública de ensino superior no Brasil em 2018. Na rede privada, o percentual de estudantes negros, neste mesmo ano, é de 46,6%. Apesar de compor a maioria da rede pública, é preciso ter cautela ao olhar para este dado. Como apontado pelo próprio relatório, apesar de maioria, estudantes negras/os, em 2018, seguiam “sub-representados, visto que constituíam 55,8% da população, o que respalda a existência das medidas que ampliam e democratizam o acesso à rede pública de ensino superior.” (IBGE, 2019, p. 9).

⁵ Nilma Lino Gomes (2021) aponta que a primeira experiência de políticas de ações afirmativas para o acesso de estudantes negras/os foi implementada em 2003 pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

institucionais sobre cor de forma transparente, periódica e sistemática”. Pauta histórica dos movimentos negros nacionais, a exigência da variável nos formulários oficiais permite a *qualificação* das desigualdades existentes nos diversos espaços, atividades e setores – distribuição de renda, mercado de trabalho, condições de moradia etc. (RIOS; MELLO, 2019).

Reconhecendo avanços nas produções oficiais, Rios e Mello (2019) indicam, contudo, a persistência de lacunas e dizem ser isto “particularmente notável no que diz respeito à carreira docente das Instituições de Ensino Superior (IES)”. O último Censo da Educação Superior, divulgado pelo INEP em 2019, é tomado como objeto de análise e ilustração deste silenciamento.

Um dos primeiros pontos denunciados acerca deste Censo é a invisibilização da variável cor/raça para a construção dos chamados “perfis típicos” de estudantes de graduação e docentes do Ensino Superior trazidos pela publicação do próprio INEP. No caso dos docentes, ignorando a variável cor/raça, o “típico docente” foi apresentado levando-se em conta sexo, idade, escolaridade e regime de trabalho. É curioso que a des-racialização do perfil típico não tenha a ver com a falta de coleta dos dados raciais dos docentes das IES, já que cor/raça, invisibilizada na apresentação das Notas Estatísticas do INEP de 2019, foi informação registrada na tabela de microdados, uma seção que fica à parte do relatório principal e que é apresentada num formato de planilha:

Só conseguimos acessar as informações sobre a cor do quadro docente a partir dos microdados do Inep. Por meio deles, sabemos que, em 2018, no conjunto do corpo docente de ensino superior público e privado do País, apenas 16,4% são pessoas autodeclaradas negras (2% são pretas/os e 14,4%, pardas/os). Em contraste, a maioria é formada por brancas/os (52,9%). (RIOS; MELLO, 2019, não paginado)

Em reportagem de jornal de grande circulação na Bahia, dados preliminares da pesquisa *Mulheres Negras no Ensino Superior: Desigualdades de Raça e Gênero na Universidade Federal da Bahia*, iniciada em 2017, apontam para um quadro de discrepância racial do corpo docente também muito marcante. De acordo com os dados da pesquisa, na Universidade Federal da Bahia, “dos 2.143 docentes, 880 (41,1%) são homens brancos; 136 (6,3%) pardos; e 82 (3,8%) pretos. Na representação feminina: 817 (38,1%) são mulheres brancas; 151 (7%) pardas; e apenas 77 são negras (sic) (3,6%)” (SOLEIDAD, 2018).

Em 2014, o Observatório do Ensino do Direito da Fundação Getúlio Vargas (GHIRARDI; CUNHA; FEFERBAUM, 2014) publicou um levantamento com diversas

informações sobre o perfil docente dos cursos de Direito do país, com base no Censo da Educação Superior de 2012. Entre os dados apresentados, a composição cor/raça dos docentes de Direito chama atenção pela grande diferença entre brancos (51,49%), pardos (13%), pretos (1,10%), amarelos (0,4%) e indígenas (0,11%) e pelos percentuais de informação não disponível (15,69%) e não declarada (18,21%).

Baseada nos dados fornecidos pelo Censo da Educação Superior de 2015, Bonelli (2021) fez uma distribuição comparativa entre docentes e discentes segundo sexo e cor/raça nos cursos de Direito no Brasil: docentes/discentes homens de cor/raça branca/amarela (34% e 17%), docentes/discentes mulheres de cor/raça branca/amarela (23% e 23%), docentes/discentes mulheres de cor/raça preta/parda/indígena (6% e 15%), docentes/discentes homens de cor/raça preta/parda/indígena (10% e 14%), docentes/discentes mulheres sem informação (11% e 17%) docentes/discentes homens sem informação (16% e 14%). Assim, “na perspectiva macro, os dados sobre os docentes apontam para o reforço de privilégios e de desvantagens [...]. Essa estrutura acaba fixando como raça predomina sobre gênero, com os homens brancos e as mulheres brancas na frente nessa hierarquia e os homens negros e as mulheres negras seguindo na sequência.” (BONELLI, 2021, p. 6).

Este artigo recém-publicado de Maria Gloria Bonelli (2021) é mais um fruto do processo de pesquisa desta autora em relação ao campo profissional do Direito (BONELLI, 1998; 2017). Nomeando um processo de “fragmentação” – diversificação dos formatos institucionais, dos tipos de vínculo, regime de trabalho, de composição do corpo docente – que atravessa o campo profissional docente de Direito, essa autora analisou, a partir de entrevistas, os processos de racialização e generificação produzidos nas relações/interações entre os docentes de Direito. De acordo com Bonelli (2021), há uma mudança do ideário/da visão do profissionalismo dominante até o século XX na docência jurídica, uma mudança marcada pelo deslocamento daquele ideário baseado na “busca da coesão”, “semelhança entre pares”. Atravessada por transformações, “a docência do Direito apresenta mais fragmentações do que coesões” e isso gera reflexos na visão sobre a profissão docente:

A presença de mulheres e da diferença na docência é relevante para uma composição plural, mas isso por si só não altera a visão dominante da ideologia do profissionalismo. No passado recente, quando esse ingresso era ainda proporcionalmente minúsculo, ele teve mais o sentido de os novos membros adequarem-se ao esperado pelo grupo. Fazendo a administração dos sentimentos, minorias na profissão compartilhavam o profissionalismo como neutro, embora este

tivesse sido um ideário construído por uma elite profissional de senhores brancos. Ter como referência esse ideário é também um processo que generifica e racializa, mas mostra-se “cego” às diferenças. Nos padrões atuais da carreira, a produção da generificação e racialização no ambiente acadêmico é acompanhada da constituição desses sujeitos diversos em termos de gênero e raça; anteriormente, prevalecia a semelhança dominante na busca da coesão. (BONELLI, 2021, p. 2-3)

Ante à “fragmentação” da carreira docente do Direito representada, entre outras questões, por uma quebra de homogeneidade do corpo docente, olhar para as estatísticas acima acaba sendo uma forma de se dar conta de que este processo não pode ser confundido com enegrecimento do corpo docente dos cursos, e menos ainda com uma maior participação de mulheres negras como docente nos cursos jurídicos. Entre avanços e descontinuidades, o racismo-sexismo brasileiro apresenta alta capacidade de permanecer, de continuar, de se inscrever como “atemporal” (KILOMBA, 2019).

Mas, além das estatísticas, olhar para como os docentes de Direito, constituídos por processos de racialização e generificação ao longo da sua trajetória formativa e profissional, dão significados diversos à “profissionalismo” e “diferença” traz questões que merecem destaque.

Logo de início, por exemplo, Bonelli (2021) aponta que a distribuição desigual de privilégios e desvantagens se expressa desde o planejamento do ingresso na carreira docente de Direito. Há um maior planejamento da carreira por parte dos professores brancos do que entre as professoras negras (BONELLI, 2021). Não por coincidência, então, na avaliação feita em relação a sua carreira docente, os homens apontaram para uma maior semelhança entre o projetado e a trajetória vivenciada. Para ilustrar estas percepções, a autora traz um trecho da entrevista com uma professora negra: “A primeira semana foi basicamente assim no tranquilizante, porque eu estava tentando me adaptar em um lugar que eu achava que eu não cabia” (BONELLI, 2021, p. 16). A noção de um *corpo* que não cabe *naquele lugar* chama muito minha atenção.

A percepção de que estereótipos de gênero e raça reproduzidos na academia forjam imaginários e projeções profissionais desde o momento como estudantes também é importante. A desvalorização de mulheres e negros, conforme percebido pela autora, gera hesitação por parte de mulheres negras, por exemplo, “diante do que parece muito além do acessível, do que é praticado e almejado no seu entorno” (BONELLI, 2021, p. 17). Semelhante ao que pontuei anteriormente, em seus relatos, as mulheres negras, quando desafiam suas projeções e

ingressam na carreira docente do Direito, contam também de experiências de trauma, dor e de convivência diária com múltiplas desconfianças.

Assim, foi abordada a questão de uma “interação mais acolhedora no ingresso do semelhante na área, que vai se reduzindo até a vivência de um ambiente profissional hostil ao mais diferente” (BONELLI, 2021, p. 15). O ingresso na carreira docente tende a ser percebida pelos professores homens brancos entrevistados como uma interação cordial e isso está conectado à percepção de um ambiente universitário mais receptivo desde quando estes são estudantes. Discentes estimulados, que tiveram exemplos e receberam treinamentos, iniciaram sua “trajetória docente ainda como monitores, estagiários, assistente” (BONELLI, 2021, p. 18).

Noto que o *interreconhecimento*, dentro de um território branco-masculino, entre discentes-docentes homens-brancos produz efeitos de várias ordens. Efeitos que vão desde um acolhimento, autorreferência positiva sobre si, semeio “precoce” do desejo pelo trabalho intelectual (hooks, 1995), autorização para se ver como tal ainda quando estudante, “antecipação” do planejamento e da formação em relação à carreira, até uma sensação de bem-estar, de encaixe, pertencimento/acolhimento ao longo deste processo *de se fazer docente*.

Ademais, apesar da presença de “professores mentores” que avançam em relação a este *interreconhecimento entre semelhantes*, “orientando e acolhendo estudantes com marcadores sociais distintos”, é importante a advertência de que isso acontece, na maioria das vezes, sem rasuras às referências tradicionais, ao saber legitimado, ao “cânone jurídico generificado e racializado” (BONELLI, 2021). Sendo assim, “poucos são os conteúdos plurais, que espelham o reconhecimento à contribuição de autoras brancas, autoras negras e autores negros nas referências incluídas nas disciplinas” (BONELLI, 2021, p. 18).

O “trabalho de cuidado”/“trabalho das emoções” foi outra questão abordada com as/os docentes de Direito entrevistadas/os (BONELLI, 2021). Em diálogo com Hodschild e Patrícia Hill Collins, a autora apontou que:

O trabalho das emoções no ambiente acadêmico envolve produzir em si um sentimento que, ao ser comunicado especialmente aos discentes, mas também aos colegas e aos superiores, favorece o desempenho das atividades de cuidado e acolhimento, garantindo uma dimensão de sucesso do empreendimento educativo, mais regulado nas IES privadas. (BONELLI, 2021, p. 23)

Dentro da lógica neoliberal da educação, cuidado e sentimentos são assumidos como mercadorias e “negociados” a partir de processos generificados e racializados no mercado de trabalho (COLLINS, 2019). Não por acaso, as tarefas de cuidado – que como lembra Bonelli (2021) não pontuam para a progressão por mérito – recaem preferencialmente para as mulheres, com um peso ainda maior para as mulheres negras, “automaticamente” realocadas para seus “lugares”.

Por outro lado, os homens estão mais propensos aos cargos de liderança existentes dentro carreira acadêmica/docente do Direito. Uma recente diversidade experimentada nos cargos de confiança dentro desta carreira deve ser vista em conjunto com o “deslocamento do interesse da elite em direção a outras posições” e com aquilo que os relatos de entrevistadas apontam de que as “funções de gerência” são ocupadas por mulheres normalmente naqueles contextos em que se entende que é preciso “colocar a casa em ordem” (BONELLI, 2021, p. 28).

A construção da figura da autoridade também é tema que atravessa o debate do trabalho das emoções (BONELLI, 2021). A “autoridade do saber” (KILOMBA, 2019) no Direito é racialmente tecida e está localizada no corpo do homem branco heterossexual (BONELLI, 2021). Como *autoridade esperada/expectada* pelos discentes, por exemplo, este perfil ocupa o imaginário ainda dominante em relação ao *professor de Direito*.

Na outra ponta, há uma “maior contestação da autoridade da mulher, do negro, do homoafetivo” no espaço universitário do Direito, nas salas de aulas, por exemplo. Diante dessas dinâmicas de desautorização, professoras relatam sobre a experiência de lidar com a difícil tarefa de fugir de estereótipos da professora “dura”, ou do seu oposto, da “boazinha/mãe/tia” (BONELLI, 2021, p. 25).

Este debate sobre a diferença de tratamento e os enquadramentos em estereótipos raciais e generificados é cuidadosamente enfrentado por intelectuais feministas negras, como bell hooks (2020). Mais de cinquenta anos depois do fim da segregação racial no sistema educacional estadunidense, hooks apontou que, desde o ensino básico até o ensino superior, as salas compostas majoritariamente por estudantes brancos são espaços onde docentes negras/os “encaram tensões e conflitos totalmente diferentes daqueles de colegas brancos” (hooks, 2020, p. 152).

A diferença do “respeito” e da “consideração” dispensados pelas/os estudantes é também atravessada pelo gênero, fazendo com “que mulheres negras bem-sucedidas, tanto no

passado quanto no presente, raramente recebam o respeito e a atenção que seus colegas [homens negros] recebem” (hooks, 2020, p. 152). Ainda que assentado no contexto norte-americano, o relato de bell hooks compartilha de sensações e percepções também experienciadas por nós, docentes negras do ensino superior no Brasil: “Em sala de aula, costumamos confrontar estudantes que partem do pressuposto de que a ‘branquitude’ permite que sejam vistos como pessoas que sabem mais que o professor e, portanto, que têm direito de questionar e desafiar de maneira desrespeitosa e perturbadora.” (hooks, 2020, p. 155).

Tanto Collins (2019) como hooks (1995) dialogam com uma interlocutora de dentro do campo jurídico, a intelectual e professora de Direito, Patricia Williams. Em uma das várias referências feita por Collins (2019) a esta intelectual, ela traz numa epígrafe o seguinte relato de Williams: “Não há palavras na língua inglesa que justifiquem, por exemplo, minha presença na academia. No momento em que encontro um símbolo de minha presença nos seletos salões das instituições de elite, ele é roubado, cooptado ou associado a significados negativos.” (WILLIAMS apud COLLINS, 2019, p. 61).

Esta sensação de desterritorialização, de despertencimento identificada por Patricia Williams é investigada por hooks (1995). Analisando a então recente coletânea de ensaios produzida pela jurista – *The Alchemy of Race and Rights: diary of a Law Professor* – hooks (1995) aponta que, conforme as lições de Patricia Williams, alunas e professoras negras dentro do Direito exercem um pensamento crítico que constrange o *status quo* e que isto potencializa ainda mais a ideia de que somos “intrusas”. É este lugar, este status “de fora”, de acordo com Patricia Williams “uma espécie de ferida aberta” (hooks, 1995, p. 468), que a todo tempo nos incomoda.

O “machismo racializado” (hooks, 2020) que, em sociedades como a estadunidense e a brasileira, atravessa tanto as relações macro como as intersubjetivas, faz com que professoras negras, dentro de espaços acadêmicos sejam testadas e rejeitadas ante o lugar de saber. Somos, consciente e inconscientemente, constantemente realocadas por nossos pares ou por estudantes aos nossos “lugares” (SILVA; EUCLIDES, 2018; GONZALEZ, 1984; NASCIMENTO, 2018), “como pessoas que deveriam ser cuidadoras subordinadas, ‘mães pretas simbólicas’” (hooks, 2020, p. 155). Daí que, quando muitas vezes entramos em sala de aula “preparadas” para desafiar estes estereótipos/lugares naturalizados, atuando por meio de uma postura docente

incisiva, afirmativa, somos realocadas para mais um outro “lugar”, o de “raivosas/duras/megeiras” (hooks, 2020).

Dentro do campo jurídico, o colonialismo/racismo acadêmico produz efeitos perversos para professoras negras. Em comparação com outros colegas, professores brancos e negros e professoras brancas - que apresentam possibilidades de “deslocamentos de posições privilegiadas ou desfavorecidas ao longo da carreira” - são as mulheres negras que, no Direito, apresentam as maiores dificuldades para transposição, mudança das condições desvantajosas (BONELLI, 2021, p. 20-21). A análise dos efeitos da generificação e racialização dentro da docência do Direito aponta para um território onde padrões masculinos e racializados informam “mérito” e o que se entende como “bom profissional”; além de um espaço onde há produção destacada de “desigualdades e hostilidades em relação às docentes negras” (BONELLI, 2021, p. 20/21).

A baixa representatividade de professoras negras dentro do Direito também é lugar de produção de diversas outras dinâmicas que impactam para além dos próprios corpos e experiências destas mulheres. Taunya L. Banks, professora de Direito da Universidade de Maryland, relaciona esta ausência de docentes negras no cenário jurídico com a perda de um *quadro de referências*, representado pelas experiências diversas das mulheres negras. A ausência deste *quadro de referências* nos cursos jurídicos produz aquilo que a professora estadunidense vai chamar de *empobrecimento do imaginário*:

No entanto, nossas experiências de vida variadas de ser negro e mulher em uma sociedade dominada por homens brancos afetam nossas perspectivas individuais. Assim, a ausência de mulheres negras no cenário jurídico - especialmente como acadêmicas de direito - empobrece a imaginação de estudantes de direito e outros acadêmicos do direito. (BANKS, 1990, p. 47, tradução nossa)

A ausência deste “quadro de referência” (BANKS, 1990) deve ser entendido a partir de perdas/impactos que resultam em empobrecimento epistemológico para o campo acadêmico jurídico em um sentido mais amplo, significando (a) perda de referência positiva, (b) impactos sobre as expectativas e possibilidades imaginativas/profissionais de estudantes não-brancos e (c) impactos sobre a própria epistemologia jurídica.

Joselina da Silva e Maria Simone Euclides (2018), analisando as trajetórias de professoras doutoras negras de universidades públicas dos estados do Ceará e do Rio de Janeiro, refletiram como o contato com docentes negras/os ao longo da trajetória educacional é

importante para construção de “referências positivas”. Ao longo de toda a graduação, tive apenas um único professor negro e, até o momento de minha formação, em 2013, não havia, no curso de Direito da UFBA, nenhuma professora efetiva negra⁶. A falta desta referência é uma experiência radical de negação, de despertencimento e de ataque a projetos e possibilidades de vida de discentes negras/os.

Esta impossibilidade de se reconhecer no outro, especialmente naqueles que ocupam o lugar de sujeito-cognoscente, é produtor daquela sensação de desencaixe/deslocamento comumente sentida e que, entre outras coisas, reforça internamente uma ideia de inferioridade intelectual. É difícil ansiar, projetar, se imaginar ocupando lugares profissionais quando você não se vê representado por aquelas/aqueles que majoritariamente estão ali. Dentro de faculdades de Direito, como aquela que cursei, isso é ainda mais dilacerante.

A maioria do corpo docente, além de formada por homens brancos (BRITO, 2017a), era também formada por sujeitos que exerciam a docência não como atividade principal. Vivi entre advogados/as, delegados/as, juizes/as, promotores/as, procuradores/as, defensores/as que, além de majoritariamente brancos/as, exerciam a docência de forma secundária, eram majoritariamente *também-professores*. A experiência de negação e despertencimento se alastra e se apresenta por uma atrofia radical da autorização imaginativa de lugares profissionais a expectar/projetar dentro da carreira jurídica.

Como mulher negra de classe média, é curioso lembrar que durante a graduação cresceram minhas hesitações em relação aos lugares que poderia no futuro ocupar, a ponto de não saber identificar muito bem, até hoje, os limites entre o que de fato era falta de desejo/interesse, e o que se tornou não desejado por não me autorizar almejar, por não me reconhecer ali. Mesmo carregando desde a infância o sonho de ser professora, a experiência como aluna negra dentro daquela faculdade, de muitas formas, foi de atrofia, esquecimento e, até, de des-instrumentalização/desestímulo deste desejo, como também refletem Santana e Ghirardi (2019). Na condição de estudante negra de graduação, a vivência constante ante experiências/“cenas” (KILOMBA, 2019) atravessadas por racismo-sexismo é impactante para as aspirações/autoconstruções como futura professora universitária.

⁶ Tatiana Emília Dias Gomes, primeira professora negra da centenária Faculdade de Direito da UFBA, ingressou no ano de 2016.

Mas além da perda da referência positiva e dos impactos sobre as possibilidades de vida de discentes, a baixa representatividade de professoras negras deve ser traduzido por seus impactos sobre a própria epistemologia jurídica, significando tanto uma perda de agendas e repertórios teóricos-políticos, como uma perda de um repertório político no seu sentido mais estrito.

Pensando os mecanismos e efeitos do racismo/colonialismo epistêmico, Sueli Carneiro (2005) dialoga com a ideia de “epistemologia invertida”, trazida por Charles Mills. Esta epistemologia invertida seria um paradoxo que, apesar de funcional aos processos de dominação, aponta como o epistemicídio também “atinge os racialmente hegemônicos” (CARNEIRO, 2005, p. 100). Dentro de uma dinâmica social racializada há a produção de uma “epistemologia da ignorância”, ou seja, uma produção de uma “economia cognitiva e moral” baseada na “interpretação errada, [na] representação errada, [na] evasão e [no] autoengano nas questões relativas à raça”, e, assim, os brancos acabam também “incapazes de compreender o mundo que eles próprios criaram” (MILLS *apud* CARNEIRO, 2005, p. 101). Isso me faz lembrar das palavras de Beatriz Nascimento:

O branco brasileiro de um modo geral, e o intelectual em particular, recusam-se a abordar as discussões sobre o negro do ponto de vista da raça. Abominam a realidade racial por comodismo, medo ou mesmo racismo. Assim perpetuam teorias sem nenhuma ligação com nossa realidade racial. Mais grave ainda, criam novas teorias mistificadoras, distanciadas dessa mesma realidade. (NASCIMENTO, 2018b, p. 45).

Um corpo docente majoritariamente dominado por sujeitos brancos precisa também ser entendido como um lugar de produção/reprodução de ignorância e mistificação. Em razão disso, quando acessamos o ensino superior muitas vezes temos um choque ao nos confrontarmos com percepções, teorias, expectativas, noções produzidas em relação a nós negros. São as “situações em que o negro real se confronta com o negro virtual das ciências sociais e descobre a sua insustentável leveza de ser” (CARNEIRO, 2005, p. 287).

Dentro dessa discussão epistemológica, Ana Laura Vilela (2014) aprofunda e aproxima a crítica à educação jurídica da dimensão colonial do conhecimento, racializando o debate e a *crise* epistemológica do Direito. Vilela (2018, p. 81) diz que o “sentido comum teórico dos juristas” “opera de modo quase imperceptível, e dentro de suas representações ideológicas está a legitimação a teorias e autores(as) europeus(ias) e a visão civilizatória européia de mundo”.

Este “sentido comum teórico” entendido como o “conjunto de representações, imagens, noções baseadas em costumes, metáforas e preconceitos valorativos e teóricos” que condicionam as atividades cotidianas dos juristas (WARAT, 1988, p. 31), está aqui sendo pensado como sinônimo da epistemologia jurídica dominante. Uma epistemologia que, dentro dos espaços universitários, apesar de ser fruto de uma dinâmica fortemente racializada – e em função disso – está representada pela perpetuação de “teorias sem nenhuma ligação com nossa realidade racial” ou “ainda mais grave” pela criação de “novas teorias mistificadoras, distanciadas dessa mesma realidade” (NASCIMENTO, 2018b, p. 45).

Além de forjada por referenciais teóricos majoritariamente composto por brancos, homens e europeus, esta epistemologia jurídica dominante, e o conhecimento canônico decorrente dela, são afetados pela baixa presença de mulheres negras nos corpos docentes dos cursos jurídicos. Se em razão do próprio racismo “pessoas negras experienciam uma realidade diferente das brancas”, o que, inclusive, perpassa leituras/compreensões jurídicas também diferentes, é preciso se dar conta que “temas, paradigmas e metodologias utilizados para explicar tais realidades podem diferir dos temas, paradigmas e metodologias das/os dominantes” (KILOMBA, 2019, p. 54). É neste sentido que a ausência de professoras negras compromete a qualidade do conhecimento jurídico uma vez que esta ausência significa tanto a perda/ignorância em relação a experiências de vida variadas, como uma perda/ignorância em relação à força de um aprendizado jurídico construído pelo compartilhamento de experiências vividas por estas mulheres (BANKS, 1990, p. 48).

A baixa representatividade de docentes negras nos cursos de Direito é também impactante para o repertório político – que não deixa de ser epistêmico – desse campo. As mulheres negras, dentro de experiências diversas, representam “projetos propriamente políticos e de construção de uma outra forma de existência” (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROFOGUEL, 2019, p. 17), outras formas de significar justiça/injustiça, outras formas de resistência, outras estratégias de disputas e negociações para além daquelas ensinadas pela educação jurídica canônica/formal. Assim, tal ausência é também responsável por uma ignorância ou deslegitimação de outras possibilidades inventivas e recriadoras da própria práxis jurídica.

Apesar de toda ausência, dificuldade de acesso e experiência de dor, exclusão, solidão e deslegitimação, a literatura também aponta que a presença de intelectuais negros/os no espaço

universitário/acadêmico é lugar complexo, por onde também se inscrevem disputas, transformações, negociações, cooperações e resistências. Em verdade, menos do que olhar para a resistência como um outro lado da coisa, talvez melhor seja entender que é diante do encontro/confronto com o mundo acadêmico branco, a partir das experiências vividas, também ali dentro daquele território, que mulheres negras constroem processos de transformação de espaços formais de educação e de suas dinâmicas coloniais.

Assim, as pesquisas empíricas centradas na compreensão da experiência negra no espaço universitário apontam para uma diversidade de práticas e estratégias produzidas por acadêmicas/os negra/os, reveladora de uma vivência matizada, complexa, que não se reduz à dominação (BONELLI, 2017; 2021; LOPES, 2008; CARVALHO; SILVA, 2014; EUCLIDES, 2017; FARIAS, 2018; GOMES; 2017; MIRANDA, 2006).

Ao analisar trajetórias e narrativas de mulheres negras acadêmicas, os trabalhos descobrem (a) disputas para afirmação do direito de pertencer (EUCLIDES, 2017; SILVA; EUCLIDES, 2018; MIRANDA, 2006; CARVALHO; SILVA, 2014; KILOMBA, 2019; BANKS, 1990; TATE, 2019); (b) “construção táticas de sobrevivência intelectual” (MIRANDA, 2006), que transitam por negociações com performances esperadas (BONELLI, 2021), cooperações estabelecidas com colegas/pares, criação de comunidades de aprendizagem (hooks, 1995; 2020) com discentes e outras/os professoras/es negras/os de seus departamentos, de fora dele e de fora dos espaços institucionais formais; (c) desenvolvimento científico por outras racionalidades, com a legitimação de conhecimentos construídos em outros espaços de luta e por desestabilização/rasura do cânone científico (MIRANDA, 2006; GOMES, 2017; EUCLIDES, 2018; BANKS, 1990; EUCLIDES; SILVA, 2018; KILOMBA, 2019); (d) construção de conhecimento por outras racionalidades pedagógicas-metodológicas onde o trabalho intelectual/docente é pensado como um trabalho político, coletivo, de compreensão e transformação do cotidiano, do concreto (hooks, 1995; EUCLIDES, 2017; EUCLIDES; SILVA, 2017) e por práticas que mobilizam acolhimento, autoestima negra e afirmação da identidade negra, ou seja, por políticas afetivas que constroem as noções mais tradicionais que tendem a despolitizar dinâmicas/pedagogias de cuidado (FARIAS, 2018; COLLINS, 2019; TATE; 2019; EUCLIDES; SILVA, 2017; hooks, 1995).

As leituras também iluminaram as lacunas. Movimentar-me pelos textos, sobretudo de autoras negras que estão refletindo sobre a docência no ensino superior a partir da intersecção

entre gênero e raça, ajudou a perceber como esta produção precisa ser ampliada já que, ainda hoje, boa parte de publicações que analisa o recorte cor/raça está voltado para a educação básica, sendo ainda marginal este debate interseccionado para pensar o ensino superior (BRITO, 2017a). Ampliar estas investigações é caminho para identificação de elementos e processos que atravessam e constituem a vida de docentes negras no ensino superior (BRITO 2017a).

Em relação à docência no campo do Direito, foi pontual o encontro de análises centradas nas experiências e narrativas de mulheres negras docentes do Direito (CARVALHO; SILVA, 2014); muitas delas desenvolvidas por professoras do Direito negras norte-americanas, como Taunya Banks, Patricia Williams e Meera Deo. Neste sentido, movendo-me entre os campos da educação, Direito e relações raciais, proponho analisar de que maneiras as experiências pessoais-profissionais de mulheres negras atravessam a suas atuações docentes no Direito. Penso que a partir da narrativa dessas mulheres, é possível trilhar novos caminhos dentro do Direito, compreendendo os significados de ser docente negra dentro deste espaço e atualizando velhos debates, como o da “crise do ensino jurídico”, ainda marcado por muitos silêncios sobre as dinâmicas de raça e gênero que constituem o campo.

2.3 MOVIMENTOS DE APROXIMAÇÃO DOS DEBATES SOBRE A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Outro movimento importante desta pesquisa foi a revisão de literatura sobre docência no ensino superior realizada através da plataforma do Periódico Capes. Buscar de uma forma mais sistematizada o que a literatura especializada vem produzindo sobre docência no ensino superior, além de um reconhecimento de autoras e autores que me precedem no tema (DINIZ, 2013; CRESWELL, 2010), ajudou a me aproximar do debate que vem sendo feito, na identificação de caminhos teórico-metodológicos e questões que estão sendo destacadas sobre a temática.

A busca através do acesso CAFe do Periódico Capes foi realizada no dia 04 de agosto de 2021. Com o propósito de ter um olhar mais amplo acerca do tema da docência universitária, utilizei apenas dois descritores: “*docência*” AND “*ensino superior*”. Aplicando os filtros de “periódicos revisado por pares” e de artigos no idioma português, foram encontrados 210 (duzentos e dez) resultados. Através de uma filtragem realizada pela leitura do título e resumo,

foram selecionados 20 (vinte) artigos que foram integralmente baixados e planilhados no programa *Excel*. O passo seguinte foi a leitura na íntegra de todos os artigos selecionados. Esta leitura suscitou as primeiras percepções importantes sobre os textos. Foi possível notar, por exemplo, a repetição de referenciais teóricos⁷, a *formação docente* como uma temática central e a localização dos periódicos no macrocampo da Educação/Didática.

Como técnica de sistematização dos dados da revisão de literatura, construí um questionário para catalogação de autoria, título, revista, ano de publicação, palavras-chave utilizadas, objetivo, metodologia, resultados e destaques. Apliquei este questionário a todos os vinte artigos selecionados e sistematizei as informações no *Excel* como forma de facilitar a visualização, compreensão do processo e desenvolvimento deste texto de apresentação sobre os principais achados. Orientada por esta sistematização, apresento os achados desta revisão e reflito como conceitos, debates, questões apresentadas – e não apresentadas – por estes textos interpelam o processo de pesquisa do doutorado.

2.3.1 Formação docente, ensino, representações sobre a docência universitária e sofrimento psíquico: achados da revisão de literatura

Os vinte artigos selecionados foram publicados entre os anos de 2010 e 2021, concentrados em onze revistas diferentes. A análise das revistas, além de apontar a repetição de alguns periódicos⁸, indicou uma amostra de textos situados, como já dito, dentro do campo da Educação.

A análise das palavras-chave utilizadas pelos artigos aponta que o tema da *formação/desenvolvimento docente/de professores* é central para a metade dos artigos selecionados. A preocupação com a formação do profissional docente se dá a partir do enfrentamento empírico de diversas áreas – pedagogia, ciências naturais/exatas e tecnologia, psicologia etc. –, sendo importante ressaltar que, entre todos os artigos nenhum teve como campo de investigação empírica a docência no Direito. Apesar desta ausência, alguns dos

⁷ Maria Isabel da Cunha, Maurice Tardif, Miguel Zabalza, José Carlos Libâneo, Selma Pimenta, Léa Anastasiou e Sílvia Isaia são exemplos de referências que apareceram de forma reiterada no conjunto dos textos.

⁸ Revista da Faculdade de Educação Universidade do Estado de Mato Grosso (2 artigos); Revista portuguesa de pedagogia: publicação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (2 artigos); Revista Cocar (2 artigos); Revista Internacional de Educação Superior (3 artigos); Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (3 artigos); HOLOS (2 artigos) e Educação & Formação (2 artigos).

artigos enfrentaram a formação e atuação de docentes-bacharéis no ensino superior, o que permitiu algumas aproximações com a realidade da docência jurídica.

O único texto em que o tema das relações raciais aparece tematizado de forma direta é *Diversidade cultural, relações raciais e educação na UNEMAT*, escrito por Ivone Alexandre (2013). A autora teve como objetivo refletir sobre a importância da abordagem étnico-racial para mudança do imaginário discente. Para isto desenvolveu o texto a partir do relato da sua própria experiência como docente à frente das disciplinas *Diversidade cultural e Relações Raciais e Educação*, ministrada na graduação em Pedagogia, e *Política e Multiculturalismo na Universidade*, oferecida numa especialização em Pedagogia. Ao longo da discussão, a autora apresenta as cotas para acesso ao ensino superior e a Lei nº 10.639/2003 como conquistas importantes, contudo ressalta a inefetividade desta lei nos espaços de ensino superior. A partir de diálogos com a produção de Lúcia Muller e Miguel Arroyo, a autora problematiza a crença na democracia racial por parte dos professores e as ligações entre conteúdo curricular e relações raciais/de poder. Sua experiência frente àquelas disciplinas e o diálogo com os discentes são instrumentos para reflexão de como o racismo, preconceito e discriminação racial fazem parte da rotina de instituições de ensino e como o debate racial possibilita, a partir do acesso a saberes negados, a transformação na forma de pensar e agir diante das diferenças (ALEXANDRE, 2013).

Como já apontado, o tema da formação docente atravessa dez dos vinte artigos selecionados. Entre estes artigos, três são teóricos (NUNEZ; SANTOS, 2012; RADETZKE; GULLICH, 2019; MONTEIRO et al., 2020) e os demais apresentam resultados de pesquisas empíricas baseadas em relatos de experiências (FEITOSA; AQUINO, 2011), método biográfico ou autobiográfico (FIALHO; SOUSA; DÍAZ, 2020; FREIRE; MIRANDA, 2019), aplicação de questionários e/ou realização de entrevistas (MENDES; VOLSK, 2019; LUZ; MOREIRA, 2019; ALMEIDA, 2015 e SANTOS; GIASSON, 2019).

A partir destes textos, organizei quatro grandes eixos de discussão que os atravessam: (a) a naturalização da docência ou o chamado paradigma artesanal na atuação docente no ensino superior; (b) início da carreira docente universitária como momento de intensa aprendizagem; (c) construção intersubjetiva da docência no ensino superior e (d) a docência e a formação docente como exercícios contextuais, políticos/ideológicos, institucionais, pessoais e sociais.

Mendes e Volsk (2019), em diálogo com Mariano Enguita, ressaltam como a constituição de uma profissão tem a ver com o reconhecimento de saberes próprios. Em diversos textos analisados, a profissionalização/identidade profissional, no caso da docência, além de saberes baseados na experiência, saberes relacionados ao conhecimento de conteúdos disciplinares/técnicos/curriculares específicos, está ligada também à formação, reflexão e apropriação de saberes pedagógicos-didáticos (BALDI, 2010; LUZ; MOREIRA, 2019; SILVA; AGUIAR, 2017; ALMEIDA, 2015; FEITOSA; AQUINO, 2011; FORTUNATO, 2020; FREIRE; MIRANDA, 2019; MENDES; VOLSK, 2019; MONTEIRO et al., 2020; NUNEZ; SANTOS, 2012; OLIVEIRA; SILVA, 2012; RADETZKE; GULLICH, 2019 e SANTOS; GIASSON, 2019). Contudo, os textos apontam para uma desvalorização do saber pedagógico-didático na formação e atuação docente no ensino superior.

Este debate é feito a partir de diversos fatores, que vão desde a falta de apoio das instituições educacionais para desenvolvimento profissional em relação ao ensino (ALMEIDA, 2015; SANTOS; GIASSON, 2019), passando por uma crítica à brecha legislativa deixada pela LDB (Lei nº 9.394/1996), que isenta de carga mínima de prática de ensino e preparação pedagógica para ingresso na carreira docente no ensino superior (MENDES; VOLSK, 2019; RADETZKE; GULLICH, 2019), até a identificação de que, nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* há uma valorização da formação em pesquisa em detrimento da formação docente (ALMEIDA, 2015; FEITOSA; AQUINO, 2011; MENDES, VOLSKI, 2014; MONTEIRO et al., 2020.; RADETZKE; GULLICH, 2019; SANTOS; GIASSON, 2019).

Dotada de especificidades em relação à docência na educação básica (FREIRE; MIRANDA, 2019; ALMEIDA, 2015; FREIRE; MIRANDA, 2019), a docência no ensino superior é “desprofissionalizada”/naturalizada ao ser entendida como atividade que não demanda formação a partir de saberes próprios, sendo exercida a partir de “experiência adquirida no dia a dia”, de uma “pedagogia da prática construída no cotidiano”, de tentativas e erros (LUZ; MOREIRA, 2019; NUNEZ; SANTOS, 2012; RADETZKE; GULLICH, 2019) e comumente ligada a traços pessoais, dom e vocação (ALMEIDA, 2015; LUZ; MOREIRA, 2019; NUNEZ; SANTOS, 2012).

Esta “propensão à adoção do paradigma artesanal” (ALMEIDA, 2015) é ainda mais evidente no caso dos docentes-bacharéis (LUZ; MOREIRA, 2019; MENDES; VOLSK, 2019; MONTEIRO et al., 2020; SANTOS; GIASSON, 2019). Advindos de graduações que

desvalorizam a formação em aspectos didáticos, grande parte dos bacharéis habilitam-se para o exercício da docência através da pós-graduação *stricto sensu*, espaço em que as atenções estão voltadas sobretudo para a formação, desenvolvimento e produção de pesquisa e desprestígio da formação didática (MONTEIRO et al., 2020).

A desigualdade na atenção entre ensino e pesquisa identificada por Monteiro et al. (2020), ao revisarem trabalhos sobre formação de professores-bacharéis, dialoga com outros artigos resultantes de investigações empíricas. Santos e Giasson (2019), a partir da realização de entrevistas com docentes bacharéis e licenciadas/os da Universidade Estadual do Ceará, observaram diferenças na formação destes dois grupos e apontaram que, no caso dos primeiros, a valorização da formação científica em detrimento da formação/prática pedagógica faz com que a formação docente aconteça somente no decorrer da própria atuação profissional.

A partir de aplicação de questionário e realização de entrevistas com docentes de cursos de Engenharias de uma universidade pública do sul do país, Luz e Moreira (2019) apontaram como este paradigma artesanal de formação docente foi evidenciado pelos interlocutores. As/os docentes entrevistadas/os disseram que a experiência do dia a dia era a principal fonte de contribuição para aquisição de habilidades didático pedagógicas e, ao mesmo tempo, rebaixaram os cursos de formação continuada a um lugar de pouca importância.

A naturalização/artesanalidade da docência aparece, assim, trabalhada lado a lado com a sobrevalorização da pesquisa e da competência disciplinar para exercício da docência universitária. Por trás do “basta saber para saber ensinar” (ALMEIDA, 2015), que bem traduz o paradigma artesanal, está o prestígio do conhecimento técnico/específico em detrimento do conhecimento pedagógico, a desvalorização da docência como profissão e também a sobrevalorização da produção científica, das publicações, para acesso e exercício da docência no ensino superior. Mendes e Volsk (2019), em diálogo com Helena Chamliá, Pedro Demo e Maria do Carmo Galiazzi, sinalizam para uma lei de sobrevivência da prática cotidiana da vida acadêmica assentada em pesquisar, escrever e publicar, e para uma “povoação” das universidades com pesquisadores-professores, em detrimento de professores-pesquisadores.

A naturalização da docência também está relacionada às representações que vinculam docência às noções de vocação, dom e traços pessoais (LUZ; MOREIRA, 2019; ALMEIDA, 2015; NUNEZ; SANTOS, 2012). Pensando como a formação e atuação docente é permeada de “crenças educativas”, Nunez e Santos (2012) abordam como o dom, a vocação e o amor

aparecem entre o imaginário de professoras/es como habilidades que a docência exige de forma determinante.

A crença do dom/vocação para o exercício docente afasta a docência de uma perspectiva profissional assentada em saberes referenciais e a aproxima de critérios pessoais, subjetivos (LUZ; MOREIRA, 2019; ALMEIDA, 2015), gerando também uma desvalorização/precarização do exercício docente (NUNEZ; SANTOS, 2012). Além disso, a “crença no amor ao outro” como uma condição que caracteriza/especifica o exercício docente (NUNEZ; SANTOS, 2012) também esvazia o debate da profissionalização da docência. Juntas, conforme refletem Nunez e Santos (2012), tais crenças produzem um imaginário de que a educação é uma atividade simples, fácil, baseada em disposições pessoais que dispensam formações/domínios teórico-práticos específicos.

A partir do conceito de “paradigma hegemônico de formação”, de Betânia Ramalho, Isauro Nunez e Clermont Gauthier, Nunez e Santos (2012) apontam limites de cursos formativos baseados em “modelos teóricos aplicacionistas”, disciplinares e descontextualizados, que acabam por reproduzir formações assentadas na “apreensão de técnicas descoladas de fundamentos teórico-metodológicos para a práxis educativa” (NUNEZ; SANTOS, 2012, p. 155). Salientando a necessidade de repensar a formação docente desde a formação inicial até a continuada, estes autores, mais uma vez em diálogo com Ramalho, Nunez e Gauthier, apontam para um “paradigma emergente de formação”, representado pelo rompimento “da lógica disciplinar para a lógica profissional real”, no qual se deve “renovar as concepções no tocante ao processo de ensino e aprendizagem, a profissionalização do professor, a visão do aluno como um sujeito co-partícipe do seu processo de amadurecimento intelectual e de sua formação cidadã.” (NUNEZ; SANTOS, 2012, p. 157).

Apesar de não ter como foco a *formação docente*, Vieira e Schneiker (2021) fazem uma reflexão que chamou minha atenção. Com o objetivo de relacionar características do perfil da docência no ensino superior com o desempenho de discentes do ensino privado no Enade, estes autores salientaram a relevância do conhecimento desta relação para “os administradores do ensino superior privado”, já que permitiria a estes identificar em quais características “a gestão de recursos humanos deveria focar” (VIEIRA; SCHNEIKER, 2021, p. 2).

Neste tom de pensar “benefícios de mercado à instituição” (VIEIRA; SCHNEIKER, 2021, p. 15), apontam que a “qualificação acadêmica (preparação do docente para a pesquisa)”,

traduzida mais diretamente em titulações como mestrado e doutorado, são as características mais significativas para contribuições positivas no desempenho do Enade e que, ao contrário do que a literatura vinha apontando, a qualificação pedagógica – “preparação para o exercício da docência” – “não exibiu relação significativa na nota do Enade e, portanto, no desempenho acadêmico dos discentes” (VIEIRA; SCHNEIKER, 2021, p. 3). Esta abordagem, baseada numa lógica de significância da qualificação acadêmica *versus* não significância da qualificação pedagógica para o desempenho discente no Enade, indica como a mercadorização da educação superior é prática que atravessa a cultura de artesanidade e desprofissionalização da docência nas universidades.

A identificação do início da carreira docente universitária como momento de intensa aprendizagem é a segunda questão comum. Demarcado como um intervalo temporal vivido nos cinco primeiros anos da atuação docente no ensino superior (SANTOS; GIASSON, 2019), o início da carreira foi apresentado como um momento de formação, de intensa aquisição de saberes, socialização profissional e de construção da identidade profissional (ALMEIDA, 2015; LUZ; MOREIRA, 2019; MENDES; VOLSK, 2019; SANTOS, GIASSON, 2019). Este momento é apresentado a partir da socialização intensa com os colegas, os pares, que se tornam, junto com a aprendizagem pelo cotidiano – o “aprender fazendo” (MENDES, VOLSKI, 2014) – as principais fontes de aquisição de habilidade didática (LUZ; MOREIRA, 2019).

A socialização com outras/os professoras/es em espaços compartilhados de trocas e reflexão sobre os conteúdos e as propostas de ensino foi abordada como experiência importante para a qualidade do ensino-aprendizagem (FEITOSA; AQUINO, 2011; SANTOS; GIASSON, 2019). Diferente do estímulo a estas trocas, a literatura demarcou uma carência de espaços de partilha de experiências pedagógicas (LUZ; MOREIRA, 2019) e de momentos e lugares onde, além das experiências, o compartilhamento das angústias poderia levar a mudanças e novas maneiras de atuação docente, conforme apontam Mendes e Volsk (2019). O trabalho docente universitário apareceu representado por uma tendência de manutenção/conservadorismo das práticas e individualismo, sendo comum a divisão do corpo docente em grupos isolados, fechados, que não dialogam entre si, prática que Feitosa e Aquino (2011), apropriando-se do conceito de Ilma Veiga, nomeiam de “colaboração balcanizada”. Esta dinâmica estrutura uma cultura institucional individualista e afasta um ambiente de trabalho mais cooperativo (ALMEIDA, 2015).

Além desta potência intersubjetiva/socializadora do trabalho docente no ensino superior, a literatura revisada destacou o atravessamento das esferas pessoal, contextual, político e institucional com a formação docente e a docência. A formação docente é apresentada como um processo complexo que se inicia muito antes e que vai além da formação acadêmica (MENDES, VOLSKI, 2019) e que, como permanente/contínua, deve se espalhar ao longo de todo exercício docente.

Almeida (2015), Radetzke e Gullich (2019), Freire e Miranda (2019), destacam a implicação mútua entre a história de vida do sujeito e o contexto sociopolítico e institucional no desenvolvimento profissional da/o docente do ensino superior. É interessante a chave conceitual das “experiências significativas” de Freire e Miranda (2019), que amplia a compreensão da formação docente para uma multiplicidade de lugares onde “saberes/conhecimentos referenciais” podem ser adquiridos e novos significados sobre a própria docência podem ser construídos.

Ao mesmo tempo, ao tratar destes atravessamentos, há destaque da dimensão política de toda tendência pedagógica, ou seja, da política como constitutiva e inerente do/ao exercício docente (FEITOSA; AQUINO, 2011). Dialogando com a ideia de Marilena Chauí, da universidade como instituição social, e com a compreensão de Ilma Veiga, da aula como espaço pedagógico que envolve investigação das raízes socioeconômicas e antropológica dos atores, Feitosa e Aquino (2011) se preocupam com uma formação e atuação docente atentas para o contexto, enraizada na realidade social e concretas dos sujeitos docentes-discentes e, assim como fazem Freire e Miranda (2019), apontam para a importância da valorização/receptividade da experiência, conhecimento, concepções prévias trazidas pelos estudantes. Esta dimensão dialógica da atuação docente está marcada por uma compreensão da profissão como prática social e política que, além da construção de aprendizagem teórica/profissional, atua a partir do contexto, na constituição da identidade do discente (FEITOSA; AQUINO, 2011; FREIRE; MIRANDA, 2019), o que Freire e Miranda (2019) vão chamar de uma função mediadora da docência.

Entre os artigos com foco na formação docente, há um importante trabalho intitulado “*Rosa Maria Barros Ribeiro: memórias da trajetória formativa para docência*”, de autoria de Fialho, Souza e Díaz (2020). A partir da metodologia da pesquisa biográfica, as autoras propõem-se a compreender a trajetória formativa e atuação profissional de Rosa Ribeiro,

professora do ensino superior cearense. Para isto utilizam a oralidade, memória e narrativa da professora como fontes principais da pesquisa. A decisão de apresentar este texto de forma apartada dos demais tem a ver com o deslocamento que sua leitura me proporcionou. Lido em conjunto com os demais artigos selecionados, ele permitiu entender como nuances singulares constituintes da trajetória daquela professora, reveladas pela redução da escala de análise, são lugares potentes para compreensão e complexificação das sínteses apresentadas pelos outros textos de forma mais abstrata.

Apresentada no artigo como “mulher pobre e interiorana” (FIALHO; SOUZA; DÍAZ, 2020), há uma invisibilização da identidade racial de Rosa Maria Ribeiro. Este silenciamento é tecido, lado a lado, com diversas informações sobre a centralidade do Movimento Negro na vida pessoal, política e profissional da professora. Além disso, as múltiplas experiências de atuação a partir de contratações precárias, temporárias e necessidade de mudanças de domicílio entre cidades para exercício da docência, fizeram lembrar as narrativas de outras docentes negras do ensino superior, que serão trabalhadas no capítulo seguinte.

Apesar – e através – do silenciamento, o artigo permitiu reflexões importantes. A amplitude das “experiências significativas” (FREIRE; MIRANDA, 2019) foi bem representada pela centralidade do Movimento Negro como impulsionador dos estudos e espaço formador da atuação docente de Rosa Ribeiro; é possível visualizar o atravessamento político da didática e da docência, através das narrativas de resistência ao currículo conservador dos tempos da ditadura e a subversão das ementas apresentadas pela interlocutora. Além disso, o debate sobre identidade docente é complexificado, abordando-se o entrecruzamento feito entre o pessoal, político e profissional na trajetória de professora Rosa Maria, que costura sua existência e atuação como militante a sua identidade docente (FIALHO; SOUZA; DÍAZ, 2020).

Além da *formação docente*, o *ensino* apareceu como tema central de trabalhos selecionados por esta revisão, a partir de diferentes questões, como práticas de ensino (BALDI, 2010), avaliações de ensino aprendizagem (CONTE; PAULO; BIERHALS, 2019) e didática/prática pedagógica (FORTUNATO, 2020). A reflexão sobre a *docência universitária*, a partir da busca pelas representações feitas pelos próprios docentes acerca da sua atividade (SILVA; AGUIAR, 2017) ou através da discussão sobre a formação de professores-bacharéis (OLIVEIRA; SILVA, 2012), também foi tema central de alguns trabalhos, além da reflexão

sobre o *sofrimento psíquico* no ambiente laboral da docência no ensino superior (ROZENDO; DIAS, 2014)⁹.

Reflexões feitas pelos artigos focados no debate da *formação docente*, reapareceram nestes outros artigos, como por exemplo a questão da formação dos bacharéis-docentes (OLIVEIRA; SILVA, 2012; BALDI, 2010; SILVA; AGUIAR, 2017); o momento inicial da carreira docente como um momento de insegurança e a crítica à falta de apoio institucional nesta fase (BALDI, 2010; CONTE; PAULO; BIERHALS, 2019); a docência como experiência relacional intersubjetiva, um trabalho pedagógico costurado na relação entre docente-discente-conteúdo (FORTUNATO, 2020) e a identidade docente como este processo que além de intersubjetivo é histórico e processual (OLIVEIRA; SILVA, 2012).

Mas estes reaparecimentos são também acompanhados de outras questões. A desvalorização da docência, por exemplo, foi enfrentada a partir de uma necessidade de mudança nas formas de admissão de docentes, centradas, hoje, nos conhecimentos específicos, nas titulações e produtividade (BALDI, 2010; OLIVEIRA; SILVA, 2012); e o debate da valorização da pesquisa na formação *stricto sensu* aprofundou-se numa discussão acerca dos “privilégios para o pesquisador” (SILVA; AGUIAR, 2017; OLIVEIRA; SILVA, 2012). Ou seja, a análise da distribuição desigual de reconhecimento entre pesquisa e ensino é trazida para o ambiente de trabalho das universidades e para a reflexão sobre a própria representação da docência.

Este reconhecimento desigual entre pesquisa e docência ganha novos contornos traduzidos no debate sobre produtivismo, “cultura do desempenho” e competitividade entre os pares (BALDI, 2010). Os textos, ainda, chamam atenção para este processo de concentração de investimentos em atividades de pesquisa, maiores privilégios usufruídos pelos “pesquisadores-professores” e falta de articulação entre ensino-pesquisa-extensão (SILVA; AGUIAR, 2017).

Em busca das representações sociais sobre a docência, Silva e Aguiar (2017) analisaram que, para os professores das ciências exatas e da natureza, a definição de docência está assentada em envolvimento com atividades de pesquisa e na busca pela estabilidade na carreira (SILVA; AGUIAR, 2017). Mesmo quando no discurso as/os docentes reconhecem que a docência se

⁹ Outras questões mais pontuais surgiram ao longo da leitura dos textos, como, por exemplo, a ideia da experiência como prática educativa (ALVES; BURLAMAQUE, 2019) e a análise do conceito “comunidade acadêmica” e sua reconfiguração em razão de transformações no regime de conhecimento (SOUSA, 2010).

constrói a partir da articulação do tripé universitário – pesquisa, ensino e extensão – e do envolvimento com atividades de gestão, há uma desvalorização no envolvimento com atividades voltadas para a formação pedagógica-didática e maior dedicação às atividades de pesquisa, já que se enxerga nesta última “a oportunidade de desenvolvimento da carreira” (SILVA; AGUIAR, 2017, p. 140).

Foi sinalizado, contudo, um “lento processo de ressignificação” das representações (SILVA; AGUIAR, 2017). Segundo os autores, este processo estaria ligado a um momento que se iniciou uma “maior abertura das universidades aos estudantes e à sociedade”, o que teria levado os docentes a uma vivência que “causa ‘certo incômodo’ a seus grupos de pertença” (SILVA; AGUIAR, 2017, p. 140-141). Não se caracteriza com maiores detalhes este contexto de maior abertura das universidades e o “certo incômodo” sentido pelas/os docentes no ensino superior. As reflexões que fiz em torno deste “incômodo” trouxeram questões importantes, trabalhadas mais adiante.

Em conversa com Maria Isabel da Cunha, Radetzke e Gullich (2019) sistematizam diferentes concepções de docência elaboradas por esta autora – “docência como experiência”, “docência como pesquisa” e “docência como condição naturalizada” – e abordaram o que ela chama de um “professor desejado”, como aquele que está completamente vinculado ao projeto de sociedade e educação existente. A ideia de docente desejada/o pode ser relevante também para pensar a docência no Direito.

Por fim, Rozendo e Dias (2014), analisam o *sofrimento psíquico* na docência do ensino superior. A partir da aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas com docentes do curso de Pedagogia, estas autoras apresentaram resultados sobre a relação entre sofrimento psíquico e aspectos como sobrecarga de trabalho na universidade, competição laboral no trabalho acadêmico, falta de remuneração adequada, pouca relação com seus pares/colegas etc. O artigo destacou como o sofrimento está relacionado ao conteúdo afetivo da atividade docente, aos efeitos do ambiente organizacional do trabalho e à percepção de uma incapacidade de mudança que leva à sensação de desânimo e derrota.

2.3.2 Interpelações da revisão na pesquisa: movimentando-me entre silêncios e me fazendo perguntas

Assumir um tema tão alinhavado à minha experiência subjetiva, política e profissional – como mulher, negra, doutoranda e professora de Direito – demanda muitas atenções. Este imbricamento, que de um lado enriquece e instiga o desenvolvimento da pesquisa é, ao mesmo tempo, um lugar onde a imbricação com o objeto gera pontos ocultos. Assim, a revisão mais aberta foi um exercício de recuo importante para estranhar conceitos que não devem ser pressupostos, para identificar questões capazes de complexificar o tema e reconhecer possibilidades teóricas e metodológicas.

A ausência de textos que problematizam a docência no Direito ou produzido por pesquisadoras/es deste campo foi um dos primeiros achados e este primeiro silenciamento foi acompanhado de outro. Como já apontei, apenas uma pesquisa enfrentou a temática racial de forma direta (ALEXANDRE, 2013) e, ainda assim, o enfrentamento não se deu a partir da tematização da racialização da docência, mas através da reflexão sobre a importância de racializar o currículo no ensino superior.

Ao mesmo tempo, ao lado dos silêncios, a leitura e o diálogo com estes textos descortinaram referências, conceitos e debates que ignorava ou conhecia apenas de maneira superficial. Acessei reflexões sobre formação docente, a problematização da artesanidade/naturalização, da intersubjetividade/sociabilidade da docência, o processo de construção da identidade profissional e seus atravessamentos políticos, subjetivos, profissionais. Refleti sobre o ensino, a partir da problematização das práticas, da conexão entre currículo e relações de poder e a importância da autorreflexão e debate coletivo sobre a atividade do ensinar. Notei, ainda, a potência de buscar a representação que os docentes fazem sobre si, sobre seu exercício profissional, entendendo como a desnaturalização de conceitos e práticas, a partir do estranhamento do que parece ser óbvio, é um exercício de descortinamento de camadas.

O exercício desta revisão foi também de construção de novas perguntas, paridas da leitura e diálogo com os textos. Como se dá a formação docente de professoras negras do Direito? Esta é uma das perguntas que surgem e que advém do desejo de entender quais “experiências significativas” de formação (FREIRE; MIRANDA, 2019) surgem nas narrativas destas docentes. Assim como Rosa Maria Ribeiro que traz o Movimento Negro como lugar formativo para a sua atuação docente (FIALHO; SOUSA; DÍAZ, 2020), estas professoras

apontam para espaços de atuação política como locais de formação? Quais? Quais as motivações que levaram estas mulheres à docência universitária?

Caracterizado como momento de insegurança, instabilidade, precariedade dos vínculos de trabalho (ALMEIDA, 2015; LUZ; MOREIRA, 2019; MENDES; VOLSK, 2019; SANTOS, GIASSON, 2019), como o início da carreira é vivenciado por docentes negras do Direito? O que professoras negras contam sobre o processo/momento de ingresso na docência jurídica? Houve apoio, acolhimento, socialização de estratégias relativas à docência com pares da instituição? Figuras-chave externas ao ambiente laboral constituem fontes de apoio/inspiração neste momento?

Entendendo a construção intersubjetiva como lugar de potencialização da docência (FEITOSA; AQUINO, 2011; SANTOS; GIASSON, 2019; ALMEIDA, 2015; FIALHO; SOUZA; DÍAZ, 2020), como estas mulheres narram a relação com seus pares, com a gestão e com os alunos na instituição em que atuam? As narrativas destas professoras sobre seus exercícios docentes, dentro do campo jurídico, densificam/complexificam as ausências de espaços de trocas e a cultura individualista da docência universitária? Suas atuações como docentes dentro da instituição são narradas a partir do isolamento, da partilha com outros sujeitos daquele espaço ou a partir de uma narrativa que complexifica estes lugares extremados?

A reflexão sobre ensino, especialmente a noção de “didática tradicional versus didática radical” (FORTUNATO 2020) e a compreensão do imbricamento entre currículo e poder (ALEXANDRE, 2013), trouxe inquietações. Quais são as disciplinas que estas professoras estão ensinando no Direito e quais são suas práticas de ensino/avaliação? Suas experiências pessoais, políticas atravessam suas práticas e planos de ensino? Como? Há receptividade da experiência da/o aluna/o no processo de ensino? Há processos de transferência por identificação racial e/ou de gênero que influenciam na relação destas professoras com as/os discentes? Como elas avaliam seu processo de ensino dentro do curso? Qual o lugar e o significado que ganha a “qualificação pedagógica” nas narrativas destas professoras? Há mudanças nas suas práticas de ensino com a implementação de políticas afirmativas no ensino superior?

Além do desejo de compreender a trajetória formativa destas mulheres e suas práticas de ensino, a noção de “professor desejado” de Cunha, trabalhada por Radetzke e Gullich (2019), possibilitou pensar no *docente esperado no Direito*, configurado num projeto de sociedade e de educação jurídica existente, e suas aproximações/distanciamentos em relação às professoras

negras. Isto me aponta a necessidade de buscar como estas professoras representam este *docente esperado* do Direito, como se autorrepresentam como docentes do Direito e como estas autorrepresentações se afastam e/ou se aproximam da outra representação.

Os sentidos mobilizados por professoras negras para representar a docência no Direito e para se autorrepresentarem como docentes no Direito podem ser indícios para compreensão de como elas constroem a identidade profissional e para pensar as negociações com seus pares neste processo de formação. A pesquisa ocupa lugar de centralidade nesta identificação/representação? E o ensino e a extensão? A respeito das representações sobre ser docente no Direito e suas motivações, as noções de vocação e crenças de cuidado/amor são mobilizadas? Suas autorrepresentações como docentes do Direito são afetadas pela aplicação das cotas e de políticas de ampliação de acesso ao ensino superior?

As questões e perguntas suscitadas me deslocaram diante do tema, e a revisão sistematizada em relação à docência no ensino superior foi, talvez, um caminho ainda mais importante para identificação de por onde não quero seguir. Ao desenhar a docência de professoras negras no Direito como tema de pesquisa, apesar de me aproximar de alguns campos de discussão nos quais estão assentados a maior parte dos textos encontrados nesta revisão – como da didática, sociologia das profissões, sociologia da educação – oriento-me, contudo, através do campo interdisciplinar do direito, educação e relações raciais, pelo desejo de entender como as experiências pessoais e profissionais vividas e narradas pelas docentes negras atravessam o seu fazer docente. Há aqui um lugar teórico-metodológico que guia desde o início esta pesquisa, que é entender como estas experiências, constituídas por processos de intersecção de raça e gênero, repercutem na atuação docente dessas professoras do campo jurídico.

Diante deste lugar, os silêncios da revisão são ainda mais barulhentos. Ao mesmo tempo, olhar para a docência de mulheres negras me deixava com receio de essencialização. Em meio a este processo de revisão e a esta sensação de um desejo de pesquisa hesitante, me deparei com o lançamento da atividade do Coletivo Luiza Bairros (CLB) da Universidade Federal da Bahia, que consistiu numa série de entrevistas com docentes negras do ensino superior, intitulada “A docência negra no ensino superior no Brasil”. Dentro de um doutorado que vem me ensinando a lidar com desencontros, refazimentos de rotas e desterritorializações, esta atividade do CLB surgiu como um momento de afirmação de caminhos, desanuviamento de algumas hesitações,

enfrentamento de silêncios e delineamento de um conceito que se tornou chave para esta pesquisa, a *docência negra*.

3. A BUSCA DE UM CONCEITO

Em 26 de julho de 2021, em meio à pandemia e ao processo de organização da primeira revisão de literatura, o Coletivo Luiza Bairros (CLB) divulgou em suas redes sociais uma série de entrevistas com docentes negras do ensino superior. Intitulada “A docência negra no ensino superior no Brasil”, esta série, que teve sua estreia no dia 30 daquele mesmo mês, trouxe como primeira entrevistada a Profa. Dra. Florentina Souza.

Como parte da agenda de mobilização política do CLB, esta atividade foi desenvolvida entre julho e novembro de 2021 e todas as entrevistas foram transmitidas ao vivo pelo canal do Coletivo no Youtube. Além da estreante, prof.^a Florentina Souza, a série contou com mais quatro entrevistas feitas, respectivamente, com as professoras doutoras Nadir Nóbrega, Feibriss Cassilhas, Ana Célia da Silva e Nazaré Lima, todas membras do Coletivo, assim como as entrevistadoras¹⁰. O diálogo com meu desejo de pesquisa fez com que decidisse acompanhar esta atividade como parte de minha agenda investigativa do doutorado.

Neste capítulo, proponho contar como o conceito de *docência negra*, central para este trabalho, foi sendo costurado a partir do acompanhamento desta atividade do CLB. Para isso, no primeiro tópico apresento o Coletivo e reflito sobre os cruzamentos de caminhos que tenho com ele. Em seguida, dando um pouco mais de corpo, cara e lugar às interlocutoras, na seção *Conhecendo docentes negras...* faço uma análise biográfica das docentes entrevistadas usando de informações colhidas nas próprias narrativas apresentadas ao longo das entrevistas e obtidas através de pesquisa em outras fontes, como o currículo lattes das docentes. Este exercício biográfico tem o propósito de situar as/os leitoras/es em relação às interlocutoras e *encarnar/corpo-territorializar* o processo dialógico de elaboração conceitual de *docência negra* que estas docentes me ajudaram a fazer.

Apesar de algumas variações no desenvolvimento das entrevistas, organizei-as por temas comuns: a trajetória até se tornar professora universitária; os projetos que se envolveu/envolve dentro e fora do espaço universitário – chamados pelas entrevistadoras de “trabalhos/projetos de base” – e a atuação e os desafios como docente negra na universidade.

¹⁰ Com exceção de Prof. Henrique Freitas, todas as demais entrevistas foram conduzidas por mulheres – Hilda França, Edileusa Santos, Ivanete Sampaio e Lindinalva Barbosa. Por isso, ao fazer referência genérica utilizo o termo “entrevistadora”.

Assim, no terceiro e último tópico deste capítulo, a partir destes temas, desenvolvi a análise das narrativas das docentes e propus, em conversa com estas interlocutoras, uma síntese conceitual de *docência negra*.

3.1 A *DOCÊNCIA NEGRA* E OS ENCONTROS COM O COLETIVO LUIZA BAIROS (CLB)

O Coletivo Luiza Bairros é formado por docentes, técnicas/os, discentes da Universidade Federal da Bahia (UFBA), pessoas de outras universidades, de movimentos sociais e da sociedade civil organizada. O CLB, como ele é chamado, atua no enfrentamento do racismo institucional na UFBA a partir de diferentes estratégias de luta. A leitura do *Manifesto de Fundação do Coletivo Luiza Bairros*¹¹ é importante para me re-situar em datas e ações constitutivas do CLB, que hoje já se embaralham na minha cabeça.

Logo nas primeiras linhas, localizando a criação de “mais uma articulação negra” dentro da trajetória de resistência do povo negro brasileiro e a partir da compreensão de legado das comunidades negras como conjunto de saber, como “pedagogia norteadora”, o CLB demarca seus modos de ação e reflexão em torno dos seus objetivos:

O acúmulo legado pelas comunidades negras ao longo do tempo, seja em África ou na Diáspora, apresenta-se como a real pedagogia norteadora dos processos de enfrentamento e resistência popular negra ao longo da história do Brasil. Fazer um trabalho de memória sobre os sujeitos, os projetos, os movimentos de contestação à estrutura racial desigual desse país denota a emergência de discutirmos um novo projeto de Estado, onde o racismo deixe de ser o elemento fundante do campo institucional e onde haja o reconhecimento dos saberes e cosmovisões afrocentrados com dignidade e respeito. (CLB, 2017)

É preciso contextualizar o processo de criação do CLB e para isso é importante trazer pra cá a memória de Denise Carrascosa, intelectual, militante e professora negra do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia e uma das fundadoras do Coletivo¹². Em 2015, professora Denise, era a única docente negra no seu departamento e, naquele momento, ela

¹¹ Este Manifesto está disponível em <https://medium.com/@coletivoluizabairros/manifesto-de-funda%C3%A7%C3%A3o-do-coletivo-luiza-bairros-44848741911e>. Acesso em: 10 jan. 2022.

¹² Trouxe para a versão final da tese as memórias-narrativas contadas pela professora Denise Carrascosa na banca de defesa. Muitas narrativas sobre o CLB e sobre a experiência de ser docente negra surgiram neste momento de defesa que foi gravado. Seguindo o conselho dado pela própria professora, utilizo deste material “como documento”, trazendo para este capítulo, mas também para as considerações finais, questões partilhadas por ela naquele momento.

lembra de debater com colegas, brancos/as todos eles/as, a política de ações afirmativas implementada na modalidade de cotas para ingresso de docentes nas universidades públicas federais:

[...] e eu lembro das guerras – e a palavra é exatamente essa – que eu tive que travar sozinha em 2015 com o meu departamento porque havia um boicote estratégico, consciente, institucional do meu departamento à entrada de professoras negras. A gente não via ninguém entrar, a despeito da lei estar em vigor há quase um ano. E eu não via nenhum outro professor negro entrar em outro departamento do Instituto de Letras. Totalmente esgotada emocionalmente, eu fui buscar outros colegas negros e negras da Universidade Federal da Bahia. E busquei a professora Florentina Souza, que você cita, que foi minha única professora negra no mestrado e no doutorado, [professora] de crítica literária, teoria literária, literatura brasileira e busquei outras colegas e outros colegas negros que lá estavam em 2015.

É ali, em 2015, que professora Denise situa “a gênese do Coletivo Luiza Bairros” e como ela bem explica, ao falar em gênese, não está se referindo à origem, “filosoficamente eu estou falando de um conjunto de relações e um conjunto de motivações que estabeleceram um acontecimento político”. Buscando outras/os docentes negras/os da universidade, professora Denise conta ter reunido algumas/alguns colegas na sala do grupo *Traduzindo no Atlântico Negro*, grupo de pesquisa que coordenava à época. Algumas/alguns daquelas/es docentes, inclusive, iriam mais tarde ingressar no que viria a se construir como Coletivo Luiza Bairros (CLB); mas ali, naquele dia, o chamado tinha sido pra debater sobre o racismo institucional presente na universidade, que entre outras evidências se apresentava de forma flagrante na sabotagem à política de ações afirmativas para contratação de docentes negras/os no Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia.

Um dos momentos precursores da construção do que mais tarde seria nomeado como Coletivo Luiza Bairros, aquele primeiro encontro é recosturado por professora Denise Carrascosa como um momento que serviu “pra comparar as experiências, pra saber o que estava acontecendo nos departamentos deles e delas. E dali, vimos que isso era sistemático no Instituto de Letras”. Notando que se tratava de uma prática racista institucional, professora Denise decide convidar para uma outra reunião o advogado e professor negro da Faculdade de Direito da UFBA, Samuel Vida. Neste encontro, junto ao professor Samuel, foi discutido aquilo que professora Denise nomeia como “boicote do corpo docente no Instituto de Letras”. Nesta segunda reunião, ainda em 2015, estava também presente a professora Florentina Souza –

interlocutora deste trabalho, que apresentarei melhor à frente – companheira de luta junto à professora Denise desde os primeiros momentos.

Naquele mesmo ano, antes do surgimento do CLB, professora Denise relembra que houve a construção de outro coletivo de docentes negros/as na universidade: “nós formamos em 2015 um grupo de professores e professoras negras chamado NETAFRO, esse grupo continua até hoje, ele tem 8/9anos, e inclusive se ampliou para professoras e professores indígenas e que trabalham com questões indígenas, virou o NETINDIAFRO”.

Em 2016 foi o ano em que “toda a comunidade acadêmica [da Universidade Federal da Bahia] esperava ansiosa a realização do Congresso pelos 70 anos da UFBA convocado pela Administração Central [da universidade]” (CLB, 2017). Havia ali um clima de expectativa de efetivação de uma promessa de campanha do reitor, o Prof. João Carlos Salles, quando ainda candidato. A expectativa era de realização de um Congresso que fosse um espaço de reunião e planejamento e de “rediscussão do projeto de universidade”, visando, a partir do debate e difusão de ideias, a construção de uma real “Universidade pública, gratuita, aberta, socialmente produtiva e etnicorracialmente diversa” (CLB, 2017).

A expectativa e mobilização giravam em torno de uma discussão concentrada e encaminhativa em relação às mudanças necessárias dentro de uma universidade ainda “baseada em valores, crenças, fazeres e epistemologias cunhadas num monoculturalismo eurocêntrico”, que inferioriza “outras matrizes civilizatórias na enunciação de um discurso de conhecimento”, rejeita outros “sujeitos do saber” e que “negligencia o enfrentamento direto aos seus problemas cotidianos, a exemplo dos rotineiros casos de racismo, sexismo, homo-lesbo-transfobia, discriminações de cunho socioeconômico, regional” (CLB, 2017). Diferente do que se esperava, entre os dias 14 e 17 de julho de 2016, o Congresso aconteceu com uma “programação extensa e fragmentada [que] pulverizou os reais objetivos que mobilizaram toda a comunidade acadêmica à participação” (CLB, 2017).

Na sequência do evento, o Programa Direito e Relações Raciais (PDRR/UFBA), do qual sou integrante, decidiu fazer uma reunião de avaliação. Para isso convidou pesquisadores, estudantes, grupos da comunidade acadêmica da UFBA que, durante a realização do Congresso, tinham debatido sobre questões relacionadas às relações raciais e à Universidade. Dessa reunião, se encaminhou a realização de uma audiência pública com a presença do Reitor, ocorrida no dia 19 de agosto de 2016 na Faculdade de Direito da Universidade Federal da Bahia.

O professor Samuel Vida, coordenador do PDRR, ciente da mobilização que professora Denise estava fazendo no Instituto de Letras, a convidou para aquela reunião com o reitor:

Eu faço um documento de véspera, fazendo uma série de formulações e exigências, porque eu sabia que o reitor ia estar lá e solicito aos meus colegas negros e negras do Instituto de Letras apreciação e eles apreciam e assinam, corroboram com a argumentação. E corroboram, assinam esse documento, e eu levo esse documento escrito para a reunião com o reitor. Professor Samuel me chama pra sentar à mesa, ali na Faculdade de Direito e então nós fazemos o debate com a reitoria.

Nesta reunião, foram compartilhadas percepções sobre o Congresso e apresentadas medidas que deveriam ser urgentemente tomadas pela Universidade. Conforme registro do *Manifesto de Fundação do Coletivo Luiza Bairros*, foram demandadas, entre outras pautas, a aplicação imediata da Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016, do Ministério da Educação, que determina às Instituições Federais de Ensino Superior a apresentação de propostas de inclusão de ações afirmativas nos cursos de pós-graduação; a regulamentação da reserva de vagas nos concursos docentes, aplicando-se a política de cotas para o número global de vagas do certame; a fiscalização da aplicação da política de reserva de vagas para ingresso de estudantes dos cursos de graduação; e o enfrentamento ao racismo institucional no âmbito da UFBA (CLB, 2017).

Naquela reunião na Faculdade de Direito da Universidade Federal, em agosto de 2016, se “agregam forças de institutos diferentes” para pressionar a reitoria em relação à dinâmica racializada da universidade e o racismo acadêmico é expressamente denunciado na mesa por docentes negras/os da instituição, como rememora professora Denise. Nesta mesma reunião surge a convocatória para outro encontro, acontecido no NEIM – Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher, programa de pós graduação em estudos feministas, localizado na Faculdade de Filosofias e Ciências Humanas da UFBA:

professoras negras do NEIM estão nessa reunião, e eu vou destacar o nome da professora Janja Araújo [...]. Professora Janja que inclusive tem um grupo de capoeira de mulheres aqui em Salvador [Denise ri com alegria, admiração quando fala isso]. Nós estamos discutindo um coletivo de docentes negras/os, técnicas/os, estudantes e a gente diz: “como vai ser o nome desse Coletivo?”. A gente tá ali entre setembro e outubro de 2016, agora eu não me lembro, e a Janja diz “só pode ser Luiza Bairros!”. É uma mulher negra que nomeia esse coletivo. Automaticamente eu dei um pulo e disse “é isso mesmo!”. E aí todo mundo também vai na sequência e a gente nomeia o Coletivo. Eu não sei quem estava ali naquele momento de formação, mas ali, no NEIM (ênfase) foi formado o Coletivo Luiza Bairros. Então é simbólico que isso tenha ocorrido. [...] se movimentam mulheres negras, principalmente, em unidades da Universidade Federal da Bahia. Porque Luiza, nossa ministra, primeira ministra da

Igualdade Racial do país, que ainda era uma secretaria, ela nomeia esse Coletivo. Então é um Coletivo que tem um grande fundamento feminista.

Neste contexto de constrangimento institucional, mobilização política em torno da pauta racial na Universidade Federal da Bahia e de discussão do papel das professoras negras, a partir de seus próprios termos e luta, é que surge o Coletivo Luiza Bairros, fruto da organização de professoras negras de diferentes institutos da UFBA e batizado por uma intelectual-docente-capoeirista negra, Janja Araújo, para “referenciar a memória e o legado da intelectual Luiza Bairros como inspiração intelectual, educacional e política” (CLB, 2017). Pelas memórias de professora Denise Carrascosa é possível preencher silêncios presentes em documentos textuais, como o *Manifesto*. Trazer para cá sua -narrativa é fundamental para, por meio do seu relato, corporificar como o CLB, desde sua gênese, é resultante da agência em rede de docentes negras da universidade, para inscrever o fundamento negro-feminista deste Coletivo.

Amarrando denúncias que nunca deixaram de ser feitas dentro da comunidade acadêmica da UFBA, especialmente por docentes, discentes, técnicos negras/os e grupos de pesquisa centrados no debate racial, o CLB aglutina em torno de si uma força coletiva que, antes de tudo, tem como uma das estratégias de resistência a nomeação das experiências vividas na Universidade Federal da Bahia. “Racismo institucional”, “epistemicídio”, “supremacia branca”, “branquitude do corpo docente”, “necropolítica”, são evocados, não como retórica, e sim como os devidos nomes para a significação de experiências vividas, significação daquilo que é da ordem do *diversas vezes vivido* no espaço acadêmico-universitário por sujeitos negras/os.

Desde este primeiro Manifesto (CLB, 2017), o Coletivo aborda os efeitos de uma “infraestrutura desigual do ponto de vista etnicorracial” numa instituição educacional pública como a UFBA. O CLB chama atenção para processos de adoecimento psíquico/físico e para o epistemicídio partindo de denúncias sobre a crescente busca pelo serviço médico da universidade (SMURB), em especial por discentes negros e pobres; uma produção de saber marcada pelo distanciamento da realidade social da maioria daqueles que vivem no estado da Bahia e no Brasil; a negação dos corpos de sujeitos negros e indígenas e do conhecimento produzido por eles. Esta *força nomeativa* é acompanhada da identificação de “circuitos viciosos” e de “artifícios de distorção” costurados no espaço brancocêntrico da Universidade:

Do ponto de vista pragmático, em nossa Universidade Federal da Bahia, que acaba de completar 70 anos, o problema acima identificado se reflete nitidamente na existência de corpos docentes predominantemente brancos contra corpos discentes negros, quadro que se agrava ainda mais nos nossos programas de pós-graduação, com índice muitíssimo menor de discentes negrxs. Logicamente, há um circuito vicioso que, em promovendo a formação especializada em Mestrados e Doutorados de uma maioria branca, disporá sérios obstáculos à formação de futuros corpos docentes negros para a ocupação das vagas reservadas em cargos públicos federais para professorxs, dificultando a aplicação da Lei 12.990/2014, que estabelece cotas raciais para 20% das vagas de concursos públicos federais. Quanto a essa aplicabilidade na UFBA, segue uma denúncia: a Lei exige a composição de, no mínimo, 3 vagas, para a consequente reserva racial de 1 vaga a cada 3 que se publiquem por edital. Nossos editais, entretanto, estão publicando menos de 3 vagas por Instituto em departamentos diferentes e em hiatos muito curtos de tempo, desconsiderando e inviabilizando a aplicabilidade da Lei referida [...]. Os membros desse coletivo na referida reunião pública alertaram a gestão da UFBA sobre essa perigosa “distorção” [...]. (CLB, 2017)

Além do *Manifesto de Fundação*, há um outro importante documento elaborado pelo Coletivo, o *Manifesto pelo enegrecimento do corpo docente da UFBA*. Produzido em 2018, registra a conquistada Resolução nº. 01/2017 que institui normas para procedimentos, editais e reservas de vagas nos processos seletivos da Pós-Graduação stricto sensu da UFBA, resultante de lutas e debates protagonizados pelo Coletivo e a sociedade civil organizada. Mas além de memória dos avanços, este Manifesto de 2018 é também continuidade da “agenda programática assinada por centenas de intelectuais, ativistas e representantes do Movimento Negro do Estado da Bahia, no dia de fundação do Coletivo Luiza Bairros” (CLB, 2018).

No bojo do compromisso com o enegrecimento do “espaço de produção de saberes críticos”, este novo documento sistematiza críticas e apresenta proposições frente à constituição étnico-racial do corpo docente da UFBA que, naquele momento, segundo um “mapeamento provisório estava composto por mais de 90%, branco e/ou não negro” (CLB, 2018). Numa reunião do Conselho Universitário (CONSUNI/UFBA) que tinha como pauta a reserva de vagas para pessoas negras nos concursos para docente, este documento foi apresentado pelo Coletivo junto com uma Nota Técnica e uma Minuta de Resolução para implementação de um Programa de Ações Afirmativas em prol do enegrecimento do corpo docente.

Documentando a jornada de enfrentamento do Coletivo, estes Manifestos, Nota Técnica e Minuta de Resolução se somam e são resultados de diferentes intervenções políticas mobilizadas pelo CLB no espaço da universidade e fora dele. Uma rápida pesquisa nas redes

sociais¹³ do Coletivo dá uma ideia da agenda intensa de ocupações e mobilizações políticas composta por uma variedade de atos. São diversas ações, que vão desde a eventos em homenagem à intelectual e militante negra Luiza Bairros, que dá nome ao coletivo; passando por reuniões abertas, debates e audiências públicas – frequentemente realizados no CEAO, sede do CLB – sobre temáticas como empreecimento do corpo docente da UFBA, as cotas na pós-graduação, as lutas das mulheres negras pela educação para as relações raciais, Universidade, democracia e racismo; até diversos ciclos formativos¹⁴.

Observando os cartazes e fotos de divulgação destes eventos, noto o auditório Milton Santos, no CEAO/UFBA, lotado durante reuniões e formações puxadas pelo Coletivo. Olhar para aqueles registros fotográficos e ver reuniões e encontros compostos maciçamente por pessoas negras e que, de tão lotados, tinham diversas pessoas acomodadas no chão, nas escadas, me faz pensar como uma das vias de resistência tecida pelo CLB se dá na própria ocupação, aglutinação, aquilombamento de corpos negros no território físico acadêmico.

Olhar para aquelas fotos é também reconhecer muitas parceiras/os, a maioria delas/es companheiras/os do PDRR, grupo que faço parte desde 2016. Entre cartazes/cards relembro de momentos que estive presente, como na Formação de Mulheres Negras contra o Fascismo, dia em que vi e ouvi Lindinalva Barbosa, Tatiana Emília Dias Gomes – professora da Faculdade de Direito –, Gabriela Ramos, Eli Laíse de Deus – parceiras de PDRR – Denise Carrascosa e, pela primeira vez, Patrícia Hill Collins. O resgate do caminho do CLB, a partir das fotos e cartazes dos eventos e dos registros textuais, apresenta nossas proximidades, “coincidências”¹⁵; e ao mesmo tempo que ajuda a situar o Coletivo no tempo-espaço, me permite lembrar os meus/nossos cruzamentos de caminho.

¹³ O CLB conta com três canais de divulgação de informação: perfis no Facebook e Instagram e o canal do Coletivo no Youtube.

¹⁴ Registro alguns dos ciclos formativos catalogados a partir das redes sociais do Coletivo: Ciclo Formativo Luiza Bairros/UFBA com a presença do professor Tukupfu Zuberi, realizado em novembro de 2016; I Ciclo formativo Antiracista – O que significa ser negrx na UFBA?, realizado de abril a novembro de 2018; Formação de Mulheres Negras contra o fascismo, realizado em outubro de 2018; ciclo formativo Aprendendo a Transgredir: o racismo institucional na universidade, realizado entre os meses de setembro a outubro de 2020.

¹⁵ Ao lembrar este evento organizado pelo CLB, penso nos “mistérios” que atravessam os caminhos de se fazer pesquisa. Lembro da minha ansiedade, naquele evento, para conhecer Patricia Hill Collins. Naquele momento, em 2018, estava no primeiro ano do doutorado e ainda dentro do tema anterior de pesquisa. Ali, não imaginava que, pouco tempo depois, a leitura do “*Pensamento Feminista negro*” de Collins seria um lugar muito importante para a reorientação dos meus caminhos no doutorado.

PDRR e CLB possuem trajetórias cruzadas, havendo sujeitas/os que circulam entre eles, como Maurício Araújo, Gabriela Ramos, Vitor Marques, Tatiana Emília Gomes, Alex Onilodé, Bárbara Carine, Samuel Vida, Ivana Freitas. Além disso, há uma história forjada pela elaboração de documentos em conjunto, por intervenções em que são apoiadores um do outro, pelo contexto político de constrangimento institucional na UFBA e pelo projeto maior de luta e resistência negra. Esses fluxos alimentam as trocas que já aconteciam muito antes da existência dos dois grupos, através de mais velhos que os compõem/compuseram, como Denise Carrascosa, Samuel Vida, Lindinalva Barbosa, Maurício Araújo, Ana Célia da Silva, Ivana Freitas, Nazaré Lima, Edson Cardoso e tantas/os outras/os professoras/es-intelectuais-militantes negras/os.

A memória de professora Denise Carrascosa, além de ajudar a cartografar melhor as atividades realizadas pelo Coletivo, permite perceber as relações e agências tecidas entre diversas mulheres negras docentes da UFBA e de outras instituições de ensino para que as atividades aconteçam:

A gente faz uma atividade com arte, em 2018, que se chama “Artes dos corpos negros nos espaços intocados da UFBA” e professoras negras dançam [Denise fala enfaticamente], ali no palco da Faculdade de Dança, no Teatro do Movimento, dentro da Universidade Federal da Bahia. Eu, inclusive sou uma delas. No Fórum Social Mundial, a gente recebe a professora Nilma Lino Gomes numa mesa [...]. Numa das atividades de pandemia, em 2020, a gente fez, também online, um trabalho chamando Sueli Carneiro. A gente sempre fazia esse destaque a essa figura de Luiza, em data de morte, data de nascimento, e se você observar nós chamamos a Sueli Carneiro. Eu estou trazendo essas questões porque elas definem essa natureza feminista negra do Coletivo Luiza Bairros. Essa atividade que você chama atenção em que a Patrícia Hill Collins esteve com a gente no auditório do PAF III, ela se configurou da seguinte forma, se eu não me engano: ela [Patrícia Hill Collins] foi convidada e trazida pelo Programa Cor da Bahia, que é coordenado por uma mulher negra da Faculdade de Filosofia, professora Paula Santos, ou foi pelo Coletivo Ângela Davis, lá de Cachoeira da UFRB, coordenado pela professora Ângela Figueiredo, eu não tenho certeza. Eu sei que o grupo que eu coordenava na época, Traduzindo no Atlântico Negro, sabe que a Patrícia Hill Collins está vindo e a gente convida Patrícia [Hill Collins] através do agenciamento com essas duas outras professoras negras. Eu convido a Patrícia Hill Collins e esse grupo de pesquisa que eu coordenava, também feminista negro, vai traduzir a Patrícia Hill Collins [durante o evento], a gente não deixa qualquer pessoa traduzir, são mulheres negras, principalmente, traduzindo a Patrícia Hill Collins. Então, é a Jess Oliveira, que traduz a Grada Kilomba, que você está usando, que tá lá no palco com a Patrícia Hill Collins, que é orientanda minha de doutorado. Então, veja que há um fundamento todo feminista negro.

Em julho de 2021, dando continuidade a sua agenda política, o CLB anunciou mais uma atividade, a série de entrevistas virtuais que tinha como propósito ouvir e registrar a memória de docentes negras e que foi nomeada de “A docência negra no ensino superior no Brasil”. Como narra professora Denise, “docência negra”, presente no título, é fruto de longos processos de trocas e reflexões partilhados por professoras e intelectuais negras:

eu me recordo quando sugeri ao Coletivo Luiza Bairros esse título “docência negra”, numa reunião virtual do coletivo, já estávamos em pandemia, ela veio de uma conversa que tivemos, eu, professora Florentina, professora Leda Maria Martins, professora Luciana Brito, professora Evani Tavares, da faculdade de Teatro, professora Edileuza Santos, da faculdade de Dança. Foram conversas várias ao longo da pandemia, em que nós conversávamos sobre o nosso papel de professoras negras dentro da UFBA e das dificuldades. Então, vem exatamente desses lugares de traumas que você nomeia, depois com as professoras de Direito [...]. Lembro que vinha dessas conversas, dos telefonemas que a gente fazia durante a pandemia, das chamadas de vídeo, da gente parar e conversar sobre isso, com minha grande amiga, professora Florentina Souza.

Diante de tudo isso, recosturar os fios da memória, relembrar as aproximações entre eu e o CLB, nossos cruzamentos de caminhos, me leva a compreender o encontro com o CLB nesta pesquisa como um reencontro, uma reaproximação com um Coletivo que de muitas formas se cruza na minha caminhada e é um lugar de referência e formação de mim dentro desta pesquisa e antes dela.

3.2 ENTRE “FARÓIS”, “DANÇARINAS” E “BAOBÁS”: CONHECENDO AS DOCENTES NEGRAS ENTREVISTADAS

“Não reconstituo a vida de Consuelo. Há muitos detalhes da sua experiência cotidiana, de vários momentos de sua vida, sob os quais nada sei: ou porque não é possível saber, ou porque não me disseram, ou ainda porque esta não foi minha intenção nesta pesquisa.” (KOFES, 2001, p. 14)

Este reencontro com o CLB é também um reencontro com intelectuais negras que já conhecia por suas atuações no movimento negro e na academia, mas também um primeiro encontro com algumas que tive a oportunidade de conhecer ali, através daquela série de entrevistas. A seguir, apresento um pouco da trajetória pessoal, política e profissional destas mulheres. Além de um exercício de apresentação dessas interlocutoras para minha leitora, este exercício biográfico acabou sendo uma forma de me aproximar um pouco mais daquelas que, a partir de suas memórias, me fizeram chegar mais perto dos caminhos desta pesquisa e ajudaram a delimitá-los melhor.

3.2.1 “[...] o meu trabalho é um trabalho que é resultado de um processo que vem de muito longe [...]”: conhecendo Florentina Souza

Flora, farol, bússola, são apelidos carinhosos que identificam a primeira das entrevistadas, professora Florentina da Silva Souza. Do outro lado da câmera, uma mulher negra, de pele retinta, sentada à frente de uma bonita e extensa estante de livros, provocou em mim um sentimento de familiaridade. Fico pensando que talvez seja semelhança com uma tia paterna que não vejo há um tempo – tia Ana – ou, talvez, com uma professora de português que tive no colégio particular, onde estudei o ensino fundamental, que marcou por ser uma das poucas professoras negras que tive durante minha trajetória da educação básica, e por sua postura altiva em sala de aula. Só alguns meses depois do dia em que assisti a entrevista, recordei que já estive com a professora Florentina na banca de defesa de tese da professora Dra. Ivana Freitas, ocasião em que ela era orientadora.

Graduada no curso de Letras pela Universidade Federal da Bahia no final da década de 1970 (SOUZA, 2022), começou sua experiência como professora antes mesmo de se formar: “Começo a minha atividade como professora quando eu ainda estava terminando o meu curso de graduação em Letras na UFBA. Eu comecei dando aula no Fundamental I e II, numa escola da prefeitura, ali no bairro Guarani. Então, foi a minha primeira experiência como professora” (SOUZA, 2021). Na década de 80 seguiu dando aula, naquele momento no Ensino Médio, enquanto fazia o mestrado.

Antes de concluir o mestrado, em 1981, se tornou professora no Ensino Superior, ingressando na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), no campus de Vitória da Conquista. Relembrando estas datas, ela aproveita para registrar que em julho [2021], completou “40 anos de ensino superior, que é resultado de um trabalho de anos de atuação sempre na área de Literatura” (SOUZA, 2021). A Literatura é campo enfaticamente reivindicado por ela que, ao longo da entrevista, se identifica como “professora de Literatura Brasileira e pesquisadora de Literatura Brasileira, de Literatura Afro-Brasileira e de Literatura Afro-latina”.

Em 1982, um ano depois de ingressar na UESB, professora Florentina Souza começou a dar aula na Universidade Católica do Salvador (UCSal), o que a levou ter que fazer a viagem entre Salvador e Vitória da Conquista, semanalmente, totalizando mais de 1000 km:

Dava aula segunda e terça, na Católica, terça à noite mesmo ia para [Vitória da] Conquista, dava aula quarta, quinta e sexta, saía de lá sexta de noite, passava o fim de semana aqui [em Salvador]. Então, foi um período de 4 anos, um período bem difícil. Mas eu era jovem, então, conseguia fazer isso sem muitos sem muitos problemas. (SOUZA, 2021)

As distâncias diminuem um pouco mais quando, depois de 4 anos, em 1985, ingressou como professora adjunta na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no campus de Alagoinhas, mais próximo de Salvador.

No início da década de 90, decidiu fazer mais um concurso para o magistério superior, agora para ingressar na Universidade Federal da Bahia, “não sem alguma hesitação”, como dito por ela: “porque eu já era uma professora, havia mais de 10 anos como professora da Católica e no estado” (SOUZA, 2021). Esta entrada, que naquele momento significou uma diminuição salarial, apareceu na narrativa de professora Flora como um rito desejado, não só por permitir o desenvolvimento da atividade de pesquisa, prejudicada pelo ritmo de *vai e vem* das viagens semanais para Alagoinhas, mas também por representar um retorno, agora como docente, para “atuar na Universidade que eu estudei” (SOUZA, 2021).

Já docente da Universidade Federal da Bahia, desenvolveu o seu doutorado em Estudos Literários na Universidade Federal de Minas Gerais, entre os anos de 1996 e 2000, apresentando a tese intitulada “Contracorrentes: a afrodescendência em Cadernos Negros e Jornal do MNU”, publicada como livro no ano de 2005. E entre 2015-2016 realizou o pós-doutorado na City University of New York, CUNY, Estados Unidos (SOUZA, 2022).

Em meio à narrativa de sua caminhada como professora, ela ressalta a constância da sua trajetória profissional ter sido desenvolvida “majoritariamente nas escolas públicas”. Esse destaque é acompanhado pela afirmação de um *modo de fazer docente* marcado por um compromisso político que se assenta na ideia de retribuição a uma caminhada educacional formativa recebida por ela. Duas grandes experiências que exemplificam esta docência marcada pelo compromisso com um “trabalho sério” e orientada pela retribuição estão nas coordenações frente aos projetos *EtniCidades* e *Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares*.

Este segundo projeto, coordenado pela professora desde o momento de sua implementação na UFBA, em 2005, é fruto do Programa Nacional de Pesquisa e Extensão Conexões de Saberes que visava o “alargamento da inclusão de pessoas negras e pessoas de comunidades populares na Universidade”, direcionando-se à permanência qualificada de estudantes cotistas nos cursos de graduação.

O projeto Conexão de Saberes para mim teve uma importância muito grande porque [...] o importante não é apenas o ingresso dos estudantes e das estudantes, negros e negras, e de comunidades populares, na universidade. O importante é o ingresso e a permanência. [...] Então, em 2005 foi criado esse programa chamado Conexões de Saberes [...]. Eu fui convidada pelo então Pró-Reitor de Extensão para coordenar esse projeto, e junto com a equipe nós construímos um projeto específico para UFBA, que era um momento que a UFBA estava iniciando o processo de ingresso de alunos por cotas e nós transformamos o Conexões de Saberes em um projeto destinado a estudantes cotistas. [...] E esses estudantes eles se sentiram acolhidos pela Universidade, mesmo encontrando alguns transtornos no tocante a um certo descaso institucional, a uma certa discriminação de alguns professores que não entendiam e, às vezes, discriminavam os estudantes por eles terem um perfil étnico-racial e social diferente. *Então, na verdade, eu me senti assim extremamente comprometida com esse processo de inclusão.* Então era um projeto que não ficava apenas na extensão. A entrada dele era pela extensão, mas ele tentava propiciar uma permanência qualificada aos estudantes. (SOUZA, 2021)

Diferente do Conexões¹⁶, coordenado até 2008 pela professora Florentina, o EtniCidades, iniciado em 2000, tem a coordenação até hoje assumida por ela, que é também sua criadora. Em seu lattes fica nítido que, como um grande projeto de pesquisa ele abriga diversas outros subprojetos – “EtniCidades: história e memória de afrodescendência”; “EtniCidades: escritores/as e intelectuais negros/as no Brasil”; “EtniCidades: escritoras/es e intelectuais afro-latinas/os”; “EtniCidades : outras interpretações do Brasil” (SOUZA, 2022). O orgulho e carinho pelo Etnicidades, que em 2021 alcançou a maioria, é compartilhado pela entrevistadora Hilda França, doutoranda no Instituto de Letras da UFBA/ILUFBA: “porque ele é o que tem mais histórico no Instituto de Letras em relação aos projetos negros. Então, é, aqui, o projeto mãe.” (SOUZA, 2021).

Espalhando-se por projetos de pesquisas produzidas tanto no âmbito da “iniciação científica, quanto [...] de mestrado e também doutorado”, o EtniCidades está, como dito por pela entrevistada, preocupado com:

¹⁶ Mais na frente, voltarei ao Conexões de Saberes que acaba sendo um ponto de encruzilhada dos caminhos de duas professoras entrevistadas – Florentina Souza e Nazaré Lima – e do entrevistador professor Henrique Freitas.

a formação de professores e professoras, majoritariamente professoras negras [...]. Então, majoritariamente as pesquisadoras são mulheres negras, 99% são mulheres negras, que desenvolvem pesquisas em diálogo com escritores, escritoras, intelectuais negros e negras que estão de algum modo desenvolvendo reflexões sobre questões étnico-raciais. (SOUZA, 2021)

Sendo “uma professora que tem esse compromisso com a docência, com a pesquisa e com a formação de outros professores e de outras pesquisadoras”, como pontuado pela entrevistadora Hilda França, Florentina Souza se afirmou como uma “abridora de veredas” (SOUZA, 2021) para outras pessoas negras dentro do espaço acadêmico. E foi nesse lugar de abridora de caminhos que, em 2018, professora Flora defendeu Memorial tornando-se a primeira Professora Titular negra do Instituto de Letras da UFBA.

3.2.2 “Foi ali [...] na Nigéria, que eu era uma pessoa, eu não era uma negra, eu era uma profissional”: Nadir Nóbrega e os caminhos escritos pelos movimentos de um corpo

“Diz-me que estou fora do lugar, porque em sua fantasia eu não posso ser a rainha, mas apenas a plebeia.” (KILOMBA, 2019, p. 56)

Minutos antes das 15h00, horário de início das entrevistas, já estava me organizando em frente à tela com o caderno de campo aberto. A entrevista com Nadir Nóbrega, uma das conselheiras do CLB¹⁷, é iniciada por uma performance encenada pela própria professora-dançarina. A dança exhibe o “corpo maduro” e elegante da mulher que, estudante, com 17 anos de idade, “naquele sol escaldante do pátio de uma escola pública” (NÓBREGA, 2021), teve seu primeiro contato com uma apresentação de um grupo folclórico. Era o grupo do professor e coreógrafo Mestre King, primeiro estudante do sexo masculino a cursar licenciatura na Escola de Dança na UFBA e pioneiro da dança afro na Bahia e no Brasil.

[...] eu me interessei e me aproximei e aí eu soube que o professor que estava lá conduzindo aquele grupo era o nosso grande amigo King. Daí meu interesse aumentou, nos encontramos várias vezes porque ele trabalhava lá no [colégio] Severino Vieira [...] e nisso recebo um convite para assistir à apresentação, para vê-lo dançar. E aí imagino, os senhores e as senhoras, se eu fiquei mara vilhada ao ver um grupo de dança num pátio de um colégio, imagine quando eu adentrei no Teatro Castro Alves! Assisti aquele espetáculo de dança, mas infelizmente eu não pude ficar até o final para cumprimentá-lo [...] porque eu morava nos Alagados, era tudo muito escuro e eu tinha que pegar uma condução que me deixava lá na entrada da calçada e eu andava aquilo tudo até o final da Rua 6 de janeiro. [...] Aí tempo depois, ele [King] me convidou para fazer um teste no grupo Olodumaré. (NÓBREGA, 2021)

¹⁷ No CLB há um Conselho Consultivo formado pelas/os intelectuais-militantes Nadir Nóbrega, Ana Célia, Maria Nazaré Mota Lima, Edson Cardoso e Lande Onawale.

Moradora de uma região de Salvador de moradias extremamente precárias, conhecida por suas casas-palafitas, a *menina pobre e negra dos Alagados* reapareceu algumas vezes na narrativa de Nadir como uma demarcação das dificuldades enfrentadas na sua trajetória para se tornar docente do ensino superior:

Eu sou filha de mãe adolescente, quando eu nasci minha mãe tinha 15 anos e pai desconhecido e morando nos Alagados. Então, se existe o destino, o destino estava traçado: que eu ia ser ou prostituta ou então empregada doméstica. Com todo o respeito, são duas profissões mara vilhosas, mas não era isso que eu queria para mim. (NÓBREGA, 2021)

Depois daquele teste com professor King, ela iniciou sua carreira profissional no grupo Olodumaré, que mais tarde passou a ter o nome de Brasil Tropical. Apesar de aprovada no vestibular de Letras da UFBA, seguiu carreira de dançarina profissional junto ao grupo, vivendo no Rio de Janeiro e fora do país.

É dentro do grupo Brasil Tropical que eu vou aprender o que é classe, o que é questão de classe, dentro de uma companhia de dança. Era uma companhia de dança profissional, todo o elenco negro, o coreógrafo era uma mistura de negro e indígena de Mato Grosso do Sul, e o dono era um negro de pele clara, mas todos negros, onde os salários eram diferenciados em solista e corpo de baile. [...]. Quando eu vou trabalhar na contabilidade do grupo eu começo a ver o montante que o grupo recebia e o quanto nós éramos desvalorizados. [...] E eu escutava do dono do grupo que “quem era eu para cobrar um salário maior quando eu só tinha o segundo grau, quando a paulista já tinha nível superior”. Isso eu escutei por muito tempo. [...] As questões internas... porque todo mundo está no mesmo barco, no navio negro, mas nem todos aderem à causa. (NÓBREGA, 2021)

Na década de 70, decidiu retornar ao Brasil e prestar vestibular para Licenciatura em Dança: “Tive a honra de ter no teste de aptidão o professor Clyde Morgan”. “E é dentro da Escola de Dança, onde eu vou aprender o que é raça e classe”. Uma “escola branca” que aparece na narrativa de professora Nadir como um lugar onde vivenciou diversos processos de violência racial exemplificados por ela ao longo da entrevista (NÓBREGA, 2021).

Suas memórias contam de um espaço onde o racismo não tinha nada de camuflado: “o racismo naquela escola, na minha época, era direto! Eu escutei da professora o seguinte: ‘Por nós você não seria aprovada, principalmente por mim. Você teve zero. Mas quem lhe deu a nota máxima foi professor Clyde Morgan!’”; lembrou de uma outra professora que a questionou dizendo “você é muito ousada, viu? Você teve coragem de entrar nessa escola?”. Naquele

espaço branco, seu corpo negro, ainda que experiente e com uma “facilidade muito grande” para os movimentos, era o tempo todo questionado (NÓBREGA, 2021):

[duas professoras de Técnica disseram que] meu corpo era torto, que eu tinha bunda muito grande e pesada, que eu não tinha força no calcanhar. Embora eu tivesse uma facilidade muito grande de pegar os movimentos e eu tinha autodesenvolvimento nas lateralidades [...]. Era visível as preferências, inclusive eu tentei me matricular na época numa disciplina só de danças folclóricas europeias – Dança de Caráter – e aí a própria professora da cadeira disse que não dava certo eu me matricular nessa disciplina porque eu não tinha noção de balé clássico. Ou seja, *eu não tinha um corpo branco*, eu não tinha qualidade, e eu ficava – porque a aula de Dança de Caráter era justamente um pouco antes do ensaio do GDC [...] e eu chegava um pouco mais cedo e ficava assistindo aula de Dança de Caráter – e via que realmente todas as meninas eram do Balé Clássico. Então, as pretinhas, iguais a nós, não faziam essa disciplina ! (NÓBREGA, 2021, grifei)

Naquele lugar hostil, a presença de um casal de professores, Laís Morgan e Clyde Morgan – “o único professor negro que nós tínhamos” (NÓBREGA, 2021) –, foi fundamental. Em meio ao desacolhimento daquele espaço acadêmico, Nadir ingressa no Grupo de Dança Contemporânea (GDC) da UFBA, coordenado por aquele mesmo casal. Ao falar deles, ela destaca o quanto foi “muito feliz no GDC” e vincula isso ao fato de que “Laís e Clyde, eles tinham esse compromisso, entendeu? [Esse compromisso] de trabalharmos a dança brasileira com os corpos brasileiros.” (NÓBREGA, 2021).

Essa noção de uma docência exercida com “compromisso”, que apareceu na entrevista de Florentina Souza (SOUZA, 2021), reaparece aqui. E assim como Laís e Clyde, é interessante perceber na narrativa das entrevistadas, figuras, especialmente professoras/es, que desempenharam papéis de acolhimento e reconhecimento na trajetória de mulheres marcadas por vivências cotidianas de racismo no espaço universitário.

Professora Nadir Nóbrega se formou em 1978 na Escola de Dança da UFBA e ensinou em algumas escolas públicas do estado da Bahia entre as décadas de 80, 90 e a primeira década dos anos 2000. Lecionando sobretudo disciplinas ligadas ao campo das Artes, foi, entre os anos de 2008 e 2014, professora de Estudos Africanos na FETRAB - Federação de Trabalhadores Públicos do Estado da Bahia; além de ter sido professora na Universidade Católica (UCSal) e ter tido experiência como professora extensionista, entre os anos de 1995 e 2006, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) (NÓBREGA, 2022). Assim, quando passou no concurso de docente na Universidade Federal de Alagoas, Nadir já acumulava “20 anos e alguns meses de [ensino na] escola pública” (NÓBREGA, 2021).

Já na segunda década dos anos 2000, ao ingressar na UFAL como professora adjunta, Nadir também já tinha concluído diversas especializações, inclusive na temática de Desigualdades raciais e Educação, já tinha finalizado o mestrado com trabalho intitulado “A GÔ - ALAFIJU ODARA! A Dança e a Estética de Clyde Wesley Morgan na Escola de Dança da UFBA de 1972 a 1978”, e estava fazendo o doutorado, que resultou na tese “Blocos Afros de Salvador: Práticas espetaculares numa cidade transatlântica” (NÓBREGA, 2022).

Durante os anos que ensinou na UFAL, desenvolveu projetos de pesquisa e extensão. Na entrevista cita como exemplo, atividades de extensão desenvolvidas em Terreiros de candomblé e o *Fórum Mestre Zumba: pensamentos sobre artes afro-ameríndias*, projeto que foi descrito pela entrevistada como lugar de discussões e apresentações inspiradas nas obras de José Zumba, artista negro alagoano. Na UFAL, assumiu ainda, entre os anos de 2016 e 2018, a direção do museu Théo Brandão de antropologia e folclore da Universidade Federal de Alagoas (NÓBREGA, 2022).

Ao falar de estudos e educação, tão importante quanto os títulos acadêmicos, professora Nadir rememorou a caminhada vivida dentro do Movimento Negro Unificado. Lugar onde militou e conviveu com Luiza Bairros, professora Ana Célia – a quarta entrevistada da série –, Menezes, Valdecir Nascimento¹⁸, Jônatas Conceição, Luiz Alberto, Nilo Rosa, entre outras/os, tendo feito parte do “grupo jurássico” do MNU (NÓBREGA, 2021). Aqui, é interessante o

¹⁸ Valdecir Nascimento é uma referência para o Movimento de mulheres negras no Brasil. Ela é uma das diretoras do Odara – Instituto da Mulher Negra, organização negra que estava me aproximando para pensar a temática anterior da pesquisa de doutorado. Ao escutar Nadir falar no nome de Valdecir, imediatamente, me transportei para março de 2020, pouco antes de estourar a pandemia, quando estava no campo da pesquisa anterior do doutorado. Estava em uma atividade na Casa Preta, no bairro do Dois de Julho, e uma mulher negra pede licença e senta ao meu lado. Entre a gente, ela puxa uma conversa falando da chuva que começava lá fora, parecia uma conversa de amenidades, sobre “o calor que está fazendo, a chuva que está caindo”, mas ela começa a me contar que, quando mais nova, os meses do ano tinham um ritmo marcado pelo tempo – meses de chuva, meses de sol – e, olhando pra mim, ela pergunta: “sabe a fama de agosto, né?”. Balanço a cabeça afirmativamente, lembrando do ditado muito repetido por minha vó paterna, Zefa: “agosto mês do desgosto”. “É o mês do desgosto, alguns dizem, por ser um mês mais pesado, que tem dias nublados, um mês que parece feito de mais dias do que trinta e um”, ela fala como completando meu pensamento. É bonito o jeito que ela fala, fico em silêncio. “E sabe por que temos essas impressões de agosto?”, pergunta como quem não espera resposta. “É mês de Omolu, minha filha, e ele é quieto, de profundidade e silêncio...por isso...”, ela mesmo responde. Fico pensando na poesia que acabara de ouvir. De forma discreta, sorrio diante da beleza de uma explicação que mistura tempo, orixá e dá vida a agosto. Dotado de motivações, o mês-Orixá encarna o “profundo”, “calado”. Agosto vira ente. Recuo pra encostar na parede e anotar no caderno, não quero esquecer o que ouvi. Olho para ela, ali do meu lado - negra, cabelo crespo, grisalho, curtinho, um corte bem moderno – e fico feliz em estar sentada ali, perto dela. Até ali, ainda não sabia seu nome, nem ela o meu. Minutos depois, na apresentação coletiva que abriu a atividade, descubro. Ao meu lado estava sentada Valdecir Nascimento.

destaque de suas motivações para entrada no Movimento: “eu faço questão de frisar o seguinte: eu não entrei porque eu sofri preconceito, porque eu fui barrada no baile, porque um cara do shopping foi revistar minha bolsa, eu não entrei no movimento porque eu estava sofrendo, eu entrei porque eu queria compartilhar minhas experiências” (NÓBREGA, 2021).

Querendo “levar a importância das artes”, as “explorações sofridas pelos dançarinos”, “as dificuldades que eles tinham no mercado de trabalho”, Nadir entrou no MNU e percebeu, ali, que a pauta das Artes era colocada como “cultura, atividades culturais” (NÓBREGA, 2021). Isto virou um incômodo para ela e, ao mesmo tempo, o mote de sua atuação lá dentro, chegando a coordenar o GT de Cultura no Movimento.

A narrativa de Nadir sobre sua trajetória me fez pensar, ainda, na força de uma professora-coreógrafa que se movimenta pela memória muito atenciosa em relação a cada passo, cuidando de mexer com e nos detalhes. Narrando a sua caminhada como um ato de dança, Nadir passa por pessoas e lugares que foram forjando aquela mulher num movimento de *zig-zag* entre acolhimento e rejeição. Ao lado do acolhimento de Mestre King, Clyde Morgan, do GDC, Luiza Bairros e do MNU, aparecem coreógrafos, professoras, a Escola de Dança e tantos outros corpos-territórios acadêmicos que a constroem a partir da recusa, negação.

Sem esconder o desconforto do complexo, as contradições que matizam suas experiências de vida, ela contou suas vivências. Diversas vezes, por exemplo, sua narrativa chamou atenção para pontos sensíveis: “Porque a gente não vá se iludir de achar que todos os negros estão dentro da mesma causa, porque não estão, entendeu?” (NÓBREGA, 2021). Escuto aqui, a contrapelo, a expressão de limites e diferenças entre nós, sujeitas/os negros que, longe da performance monolítica, somos constituídos de contradições que, para além de outras coisas, também nos humaniza. Por esses e outros momentos de sua narrativa, escutar professora Nadir Nóbrega foi como me aproximar de reflexões feitas através da leitura de Fanon (2008).

Assim como este intelectual, seu registro está marcado a todo tempo por referências ao seu corpo negro. Este mesmo corpo que, na década de 70, invadiu a Escola de Dança da UFBA é revisitado e ressignificado por Nadir em 77, quando viaja para Nigéria junto com o GDC para representar o Brasil no II Festival de Artes Negras (FESTAC):

E quando eu vou para a Nigéria onde eu vejo lá quase 80 países africanos e afrodiáspóricos, onde eu vi lá várias pessoas com várias cores de pele, mas todas de tradição africana e todas apresentando os seus números de tradição africana. Foi ali, exatamente ali na Nigéria, que eu era uma pessoa, eu não era uma negra, eu era uma

profissional, e que estava interpretando um texto de tradição africana na linguagem contemporânea. Então é ali que eu decido me pesquisar, pesquisar os corpos negros, pesquisar também a questão da metodologia da dança. (NÓBREGA, 2021)

É através do corpo, assumido como lugar de dança, afirmação e reflexão, que Nadir Nóbrega movimenta-se pela *trama fanoniana* de, sendo negra, reivindicar-se e se descobrir para além disso.

3.2.3 “Eu não tinha interesse na docência, no início, não tinha interesse de ser professora”: Feibriss Cassilhas e a docência como experiência de trânsitos e transição

Feibriss Cassilhas, a terceira entre as cinco entrevistadas, é a mais jovem e única não nascida na Bahia. Com pais funcionários públicos, me chamou atenção em sua narrativa uma melhor condição financeira em comparação com as demais, sinalizada, por exemplo, pela viabilidade econômica da família em pagar um curso de inglês para ela na extensão universitária da Universidade Federal do Espírito Santo, estado onde nasceu. Talvez pertencente a uma classe média de Vitória do Espírito Santo, o seu recorte geracional me faz pensar sobre micro-deslocamentos acontecidos na trajetória de famílias negras mais recentes.

Reler a transcrição de sua entrevista para sintetizar um pouco da sua biografia é um exercício desafiador ante uma trajetória que é narrada com detalhes de movimentos, consciência das escolhas e com uma referência muito grande a sonhos, desejos e paixão. Logo no início, por exemplo, ela destaca afinidade com a Arte:

Então, no pré-vestibular, a minha primeira opção era Artes Visuais, eu sempre gostei muito de artes, as aulas de educação artística que geralmente as pessoas chamavam de aula vaga ou que não fazia os trabalhos porque não era uma disciplina que tinha um peso na nota [...] enfim, toda a questão da arte na nossa sociedade que não é valorizada, mas era assim a disciplina que eu mais gostava, que eu mais valorizava que eu fazia sempre os trabalhos. (CASSILHAS, 2021a)

Apesar da afinidade, no momento de decidir o que cursar na graduação resolveu fazer Letras movida por um sonho que também “foi sempre uma paixão” (CASSILHAS, 2021a): “acabei desestimulada de estudar Artes, eu não tinha muita perspectiva. Vou fazer Letras pensando inicialmente em trabalhar como intérprete, era o meu sonho trabalhar como intérprete.” (CASSILHAS, 2021). Esta decisão é também motivada por uma tia, chamada Nira, que atuava na área de Letras/Inglês: “que foi uma grande referência pra mim e foi me mostrando os caminhos. Ela disse ‘Ah! você pode fazer Letras! A Tradução não é um uma área que você

necessariamente precisa de uma formação para atuar, mas quem se forma em Tradução se forma na área de Letras’.” (CASSILHAS, 2021a). Sendo aprovada em duas universidades federais – UFES e UFOP –, ingressou, em 2005, nesta última por ter bacharelado em Tradução (CASSILHAS, 2021a).

Feibriss contou que “não tinha interesse na docência, no início, não tinha interesse de ser professora.”. Este interesse “começa, talvez, quando eu descubro que eu tenho que fazer Letras para ser intérprete, então eu acabo pensando nas aulas de inglês, como eu gostava, ‘ah já que eu vou fazer Letras, talvez eu dê aula para experimentar’.”. Então, aquilo que nunca tinha sido pensado “enquanto adolescente, enquanto uma pessoa que fosse estudar no ensino superior para a docência” surge durante a graduação e “chegando na faculdade eu me apaixono” (CASSILHAS, 2021a).

Junto à “paixão pelos estudos da Tradução”, área que desde o início da graduação foi um campo de pesquisa e atuação”, ela começa a ensinar na extensão, dando aula de inglês no ICHS – Instituto de Ciências Humanas e Sociais da UFOP –, e na extensão segue ensinando até o final da graduação: “E aí, na faculdade, eu identifico que meu perfil é dar aula em universidade, que esse é o meu desejo.” (CASSILHAS, 2021a).

É interessante observar que assumir a docência universitária como projeto profissional se dá de forma imbricada com o acesso, na universidade, a um conhecimento que lhe fora negado antes, na educação básica:

principalmente porque eu começo estudar Literatura Africana, eu trabalho com Literatura Nigeriana de língua inglesa [...]. Então, como foi a primeira vez que eu tive acesso à Literatura Africana – na escola eu não me lembro, não acredito que eu tenha tido – então eu associava, automaticamente, o espaço de poder estudar Literatura Africana à universidade. Então acho que isso ficou muito forte para mim e aí eu retorno para o Espírito Santo, volto a morar com a minha família e 3 anos depois eu vou fazer a pós-graduação. (CASSILHAS, 2021a)

E assim, entre caminhos que “vai indo pela Literatura e pela Tradução” (CASSILHAS, 2021a), professora Feibriss segue costurando o seu fazer docente na sua atuação como professora extensionista nos cursos extracurriculares de idiomas oferecidos pelas universidades que estudou, tanto na graduação, como na pós-graduação na UFSC, ou em experiências de ensino em escolas particulares de inglês.

Graduada em Licenciatura em Língua Inglesa e em Bacharelado em Tradução pela UFOP (CASSILHAS, 2021b), ela conseguiu uma bolsa durante o mestrado e o doutorado,

ambos em Estudos da Tradução e realizados na Universidade Federal de Santa Catarina. Na pesquisa de mestrado, realizada entre os anos 2014 e 2016, trabalhou com o livro “Meio sol amarelo”, de Chimamanda Ngozi Adichie, fazendo uma análise comparativa das traduções portuguesa e brasileira desta obra (CASSILHAS, 2021b).

Ao longo do doutorado, realizado entre 2016 e 2019 (CASSILHAS, 2021b), Feibriss decide tomar como corpus de pesquisa uma seleção de histórias publicadas em 1910 e 1913 e escritas na língua inglesa por Elphinstone Dayrell, “um comissário distrital, funcionário da Inglaterra, que estava no protetorado do sul da Nigéria”. Apesar da publicação ser do início do século XX, estas histórias “são muito mais antigas, pois provém da tradição oral, tendo sido coletadas e traduzidas por intérpretes da região antes de serem publicadas em dois livros” (CASSILHAS, 2019):

São textos que circulam, um dos textos, que é o “Como o Sol e a Lua chegaram até o céu”, foi publicado nos Estados Unidos por autores e ilustradores brancos, ganhou prêmios. Então esses textos estão por aí e geralmente as coletâneas não trazem referências, como são narrativas orais então ficam assim meio sem referência e são textos publicados por um departamento de antropologia, por um antropólogo [...] então ali você tem elementos pré-textuais pra ajudar a contextualizar o processo de coleta dessas obras, que é um processo violento, que desumaniza a cultura, desumaniza as pessoas. Então, o meu projeto era traduzir para que essas histórias fossem contadas, porque lendo essas histórias eu identificava ali um diálogo com uma literatura nigeriana traduzida no Brasil que eu já tinha estudado, principalmente Chimamanda Adichie e Chinua Achebe. Foi por isso que eu escolhi esse corpus. (CASSILHAS, 2021a)

Interessada pelas questões da oralidade e por contação de histórias, resolveu não apenas traduzir estes textos: “Eu tinha a ideia de que contar essas histórias poderia tornar a pesquisa que eu tô fazendo aqui mais acessível. Quando eu entro no doutorado eu já entro com uma consciência maior do coletivo” (CASSILHAS, 2021a). Esta atuação na pesquisa, no campo da Tradução, assumida como um compromisso de ampliação do acesso à literatura negra estrangeira, especialmente de autoria africana, apesar de presente desde a graduação, amadureceu ao longo de uma formação acadêmica forjada entre solidão, silenciamento e fissuras curriculares extremamente importantes:

Então, sempre entendi a importância da minha pesquisa desde a graduação, pelo próprio apagamento dessas narrativas, de histórias de autoria negra; o que fez com que desde o início eu quisesse continuar na área por uma questão também coletiva e de propagação de divulgação e de ampliação dessas pesquisas, dessas análises, de divulgação dessas obras. Mas aí eu me torno mais consciente, no doutorado, da minha possibilidade de ação. Na graduação eu não tinha muito essa consciência, eu era muito sozinha às vezes na pesquisa, eu tinha uma orientadora, dialogava com ela, sempre

[eu] era uma das poucas pessoas no espaço trabalhando com Literatura Africana [...] A gente tinha uma disciplina de Literatura Africana na UFOP, o que foi muito bom. (CASSILHAS, 2021a)

Assim, durante o doutorado, “revisitando a sua própria história” e se reconectando com a paixão antiga “de produzir, de fazer arte”, Feibriss se interessa pela performance, recorta aquele corpus inicial mais extenso em seis histórias e, além de traduzi-las, resolve também contá-las: “[o] que eu chamo de tradução de histórias contadas. E como vocês podem ver, nas fotos [que aparecem durante a entrevista], eu mesma começo a contar essas histórias” (CASSILHAS, 2021a). Em 2019, como resultado desta pesquisa, defendeu a tese intitulada “Tradução de histórias do Sul da Nigéria: Por uma consciência da tradução-contação na voz de uma bixa preta transviada no Brasil” (CASSILHAS, 2021b).

Assim como as demais entrevistadas, a sua trajetória é composta por militância e formação em outros espaços além do acadêmico-universitário. O Sarau Vozes Negras é um destes. Professora Feibriss é membra fundadora deste “coletivo negro de práticas poéticas-pedagógicas interseccionais” (CASSILHAS, 2021b).

Suas experiências formativas passam pela atuação junto ao Movimento Negro, ao Movimento Trans e por atividades político-afetivas como aplicação solidária de Reiki no “acarajé de Eli”, ponto de encontro e de aquilombamento na UFSC: “a gente se encontrava no acarajé para conversar, para comer acarajé, para se abraçar, para se curar e eu fazia reiki durante o acarajé [...] depois isso virou uma rotina [...] eu tinha muito essa relação também do cuidado, principalmente com a população negra” (CASSILHAS, 2021a).

Atualmente, professora Feibriss tem se dedicado à organização de livros com pessoas que enfrentam maiores “dificuldades de publicar por várias questões estruturais da universidade”. Assim, através de chamadas para publicações de textos com diversos formatos – acadêmicos, poesias, monólogos entre outros –, ela tem se preocupado em construir o que chama de “espaços seguros para publicar, para dialogar, com revisões e comentários que respeitem o texto, respeitem a pessoa, que consigam dialogar também, principalmente com pessoas negras, com pessoas trans” (CASSILHAS, 2021a).

Recém ingressa como docente na UFBA, ela foi atravessada pela pandemia e suas exigências de atividades virtuais. Neste contexto, vem desenvolvendo nesta universidade o projeto de pesquisa “Tradução-contação (de história) comentada: diálogos entre a Contação de Histórias de autoria negra (LGBTQIA+) e a Prática Tradutória”, além de integrar o grupo de

pesquisa coordenado pela professora Denise Carrascosa, “Traduzindo no Atlântico Negro”, e o Coletivo Luiza Bairros (CASSILHAS, 2021b).

A caminhada acadêmica e de formação é demarcada, lado a lado, com descobertas transformadoras sobre si. Em sua narrativa, as transformações profissionais aparecem indissociadas dos processos de construção de sua identidade, construção subjetiva. Descobrir-se professora na graduação, em Ouro Preto, são os primeiros passos de tantas outras vivências de transição (CASSILHAS, 2021a).

Identidade de gênero, identidade docente e identidade artística vão sendo costuradas dentro de performances que, além serem instrumentos de contação de histórias traduzidas por ela própria, acabam por inscrever processos mais profundos em Feibriss:

Então, tem toda uma questão de que cada detalhe desse figurino foi pensado - os brincos que usava, o turbante, a maquiagem. Todo esse figurino foi sendo construído. Eu começo a usar salto alto também a partir das performances. Acho que o primeiro salto que compro foi pra me performar. Então, a minha vivência de transição de gênero acontece entre o mestrado e doutorado; e a minha tese acaba sendo bastante sobre essa transição de gênero também, que acaba sendo também uma transição para abraçar não apenas a minha feminilidade, mas a minha alma artista que estava negligenciada por algum tempo [...] assim, enquanto uma pessoa assumidamente trans foi então uma transição também [...] a minha artista estava em transição também. Isso é algo que eu estou confabulando recentemente. (CASSILHAS, 2021a)

Professora Feibriss Cassilhas foi aprovada no concurso de docente da Universidade Federal da Bahia ainda antes de finalizar o doutorado, em 2019, tornando-se, além de professora adjunta desta instituição, a primeira professora-trans do Instituto de Letras (CASSILHAS, 2021a).

3.2.4. “Aí me chamaram assim ‘nega Célia’. Aí eu dizia assim ‘olha, eu sou nega, mas meu nome é Ana Célia’”: fragmentos biográficos que contam a vida política de um país

Pra gostar de ser
Ana Célia da Silva

Ébano, ônix, azeviche, jabuticaba
Olhos de rubi, cabelos de mata
Torcidas raízes, naturais, ornamentais
Presença revivida dos nossos ancestrais
A síntese da noite, petróleo, carvão
Açúcar cande, chocolate e mel
Doçura, alegria, beleza

“Doçura, alegria, beleza/Luta, conquista, certeza” (SILVA, 2021) estes dois últimos versos do poema sintetizam bem a quarta entrevistada, professora Ana Célia da Silva, também poetisa e autora de *Pra gostar de ser*. A entrevista começou pontualmente e, do outro lado da tela, a fala doce, calma e a elegância de uma senhora – que disse estar nervosa – se misturavam ao seu olhar altivo. Meus olhos estavam fixos na tela. Na imagem, ao lado, estava Lindinalva Barbosa, a entrevistadora daquele dia.

Conheço Ana Célia e Lindinalva Barbosa como referências do Movimento Negro e de lutas no campo da educação, especialmente por uma educação de enfrentamento ao racismo. Na apresentação emocionada que Lindinalva Barbosa fez para a entrevistada, ela destacou como Ana Célia representa “uma referência de luta, de compromisso político, de organização, de intelectual, de docente negra [...] é uma pessoa que a gente encontra todos os dias, pelo menos há uns 50/60 anos nas lutas, a gente encontra com Ana Célia todos os dias, em todos os lugares” (SILVA, 2021). São duas mulheres que já acompanhei em atos/eventos acadêmicos-políticos e por quem já tinha muita admiração.

“Expertise em temáticas sobre educação afro-brasileira, sobre pedagogias, ensino, enfim, sobre educação no sentido mais amplo que possa ter, e sobre educação a partir da proposição da história da África, da história africana e afro-brasileira” (SILVA, 2021), como dito por Lindinalva, Ana Célia é também integrante do Conselho Consultivo do CLB – coletivo que a entrevistadora também integra – e “fundadora do Movimento Negro contemporâneo” (SILVA, 2021). Este último destaque feito pela entrevistadora foi, logo a frente, corrigido pela entrevistada:

Quero fazer uma retificação rápida, que eu sou apenas uma das fundadoras do Movimento Negro, mas quando eu cheguei lá, em maio de 78, já havia o Grupo Negro. Quem me levou foi Oberico Paiva, [...] já estava lá Ivete Sacramento, tava lá a nossa secretaria de cultura, Arany Santana [cita alguns outros nomes de militantes que estavam no momento inicial do MNU]. Eu fui levada por Oberico, em maio de 78, e em julho, dois meses depois, quando é instituído o MNU, eu estava realmente presente quando elaboramos uma carta e levamos pra São Paulo [...]. (SILVA, 2021)

Dias depois, em conversa com professor Maurício Araújo¹⁹, descobri que Jônatas Conceição, citado algumas vezes durante a entrevista, é irmão de Ana Célia. Entre tantas coisas em comum entre os dois – poeta e poetisa, escritor e escritora, professor e professora – foram juntos fundadores do MNU no final da década de 70. Importante escritor, poeta, militante e intelectual baiano, Jônatas Conceição “fez da escrita de si uma forma de intervenção na vida literária, cultural e política brasileira” (SOUZA, 2011, p. 40). Esta vida singular que atravessa a vida nacional é mais um dos traços comuns entre ele e sua irmã.

Logo na primeira pergunta feita pela entrevistadora sobre “como foi esse percurso de se descobrir, de se encontrar como uma menina negra, mulher negra, até chegar a professora da UNEB” (SILVA, 2021), Ana Célia partilhou experiências que ao mesmo tempo que particularizam e compõem a memória de si, registram fatos e acontecimentos políticos constitutivos da história da resistência negra no Brasil, sobretudo em termos de atuações e conquistas no campo das políticas afirmativas e educacionais.

Narrando estes caminhos, ela diz de “um percurso problemático” (SILVA, 2021) de uma mulher negra que, na década de 60, com 20 anos de idade termina o ginásio e, em 1963, o curso pedagógico no ICEIA, colégio público de Salvador.

Entre 1965-68, Ana Célia fez graduação em Pedagogia na Universidade Federal da Bahia (SILVA, 2017) e, logo no primeiro ano de curso, entrou para o Diretório de estudantes: “eu não sei como eu me meto nessas coisas”, comentou ela num tom bem humorado (SILVA, 2021). Naquele momento, o curso de pedagogia era na “faculdade que chamava de Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas [...] eram vários cursos juntos e o maior sonho da ditadura era desestabilizar aquela faculdade, diziam que era um foco de comunistas. Não sei onde eles viam tanto comunista!” (SILVA, 2021). Durante quase todo este período da graduação, Ana Célia trabalhou como servidora pública ligada ao Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Bancários (IAPB), exercendo a função de datilógrafa (SILVA, 2021).

¹⁹ Todas as entrevistadas e suas transcrições foram acompanhadas de muitas conversas com pessoas amigas. Além de me ajudarem a complementar informações e contextualizar ainda mais estas interlocutoras, conversar sobre o que tinha visto, ouvido, sentido, ao acompanhar aquelas entrevistas, teve um papel analítico muito importante. Diversas reflexões e percepções deste texto só foram possíveis por causa destes diálogos. Agradeço a muitas pessoas, especialmente, a Daniel Fernandes, Maurício Araújo, Vitor Marques, Ana Laura Vilela e Lícia Regina Moreira.

Ao se formar em Pedagogia, em 68, ela se afastou da vida acadêmica e mergulhou na militância: “Eu sou uma das fundadoras do Sindicato atual de professores do Ensino Médio da Bahia, que na época era Associação de Professores Licenciados – Seção da Bahia. Eu e mais quatro colegas reabrimos em 69” (SILVA, 2021). Neste momento da entrevista, ela lembrou os nomes dos quatro amigos que, nos idos de 1969, em plena ditadura militar, estavam com ela saindo de um bar no bairro de Nazaré, em Salvador, quando, passando pela frente de onde funcionava a antiga associação de professores, fechada logo no início do golpe, resolveram tirar os tapumes da porta e entrar: “no outro dia nós fomos pensar: ‘meu Deus nós abrimos um *negoço* que a ditadura fechou!’. Aí passamos por lá e tava lá, ninguém tinha mexido, aí limpamos” e retomaram as atividades (SILVA, 2021).

A sua atuação no movimento sindical é também narrada a partir de apagamentos vividos: “Nessa época não se falava de movimento negro, não se falava em racismo, eram palavras que não podiam ser ditas na luta sindical” (SILVA, 2021). Além deste silenciamento, a narrativa de Ana Célia conta sobre um país que, nas décadas de 60 e 70, está vivendo de forma muito intensa os efeitos violentos das campanhas públicas e privados, de defesa do mito da democracia racial, que se estendem e se reatualizam até hoje:

não se falava de racismo [...] eu nunca fiz uma palestra [sobre este assunto no sindicato]. Porque nessa época eu não tinha conhecimento também. Até 68, eu nunca tinha ouvido falar em Zumbi dos Palmares, em quilombos, em insurreições e revoltas. Eu fiquei na universidade, nesses 5 anos que eu fiquei na universidade [...] não se falava de forma alguma na “questão negra” na sociedade. (SILVA, 2021)

Em 1970, fez concurso para o ensino médio do estado e ingressou como professora no Colégio Estadual Anísio Teixeira. No Anísio, com o país passando por um dos períodos reconhecidos como mais violentos do regime ditatorial, Ana Célia foi colocada para ensinar Educação Moral e Cívica (EMC), o que representava um grande desafio “principalmente para nós que viemos da faculdade, dos grupos de estudo e do Diretório, nós éramos muito vigiados e nos colocaram exatamente para dar EMC. [...]. Foi terrível. Mas, logo em seguida, ela pontuou: “imediatamente nós fizemos um currículo diferencial de EMC” (SILVA, 2021).

Ana Célia criou um novo currículo para a disciplina de Educação Moral e Cívica, rompendo e ignorando todos os referenciais bibliográficos indicados pela ditadura militar para compor a ementa. Este “outro currículo” foi homenageado pela Abril Cultural e isso “custou caro” para ela:

Depois que eles viram que eu não estava ensinando com os livros da ditadura eu fui chamada, eu nunca me esqueço disso, na sala do diretor, seu José Raimundo [era militar] que manteve toda a estrutura pedagógica, não mudou nada, uma pessoa fantástica [...] e ele disse assim: “a senhora não vai mais poder ensinar aqui e vai ter que sair de folha de pagamento [...] porque vocês não estão ensinando EMC, estão ensinando algo completamente diferente”. Aí eu disse “mas não pode porque esse currículo foi homenageado” [...] “Por isso mesmo, professora, que a gente ficou sabendo e a senhora está fora do ensino médio”. (SILVA, 2021)

Para uma mulher arrimo de família aquilo foi desesperador (SILVA, 2021). A figura daquele professor-diretor que, apesar de militar, foi essencial para negociar um arranjo, que permitiu, depois de algum tempo, que ela retornasse para o Anísio Teixeira, foi lembrada com muito carinho: “Devo isso a Deus, as inquices, voduns e orixás e ao professor José Raimundo” (SILVA, 2021).

Avaliando sua atuação como professora no Anísio, sobretudo nos anos iniciais, Ana Célia pontuou: “não tive muito sucesso em trabalhar sobre relações raciais no Anísio Teixeira, o pessoal não aceitava que eu falasse sobre isso” (SILVA, 2021). O assunto interdito se apresentava, contudo, nas vivências cotidianas de docentes negras/os do Colégio: “eu só lembro que os professores negros eram chamados assim “nega fulana”, de uma forma afetiva, “nega Giza”, aí me chamaram assim, “nega Célia”. Aí eu dizia assim “olha, eu sou nega mas meu nome é Ana Célia. Ou você me chama de Ana Célia ou você não fala comigo, certo?”. Ela conta isso sem sobressaltos na voz e complementa: “Aí [...] acharam que eu era agressiva; eu não tinha tanto conhecimento ainda” (SILVA, 2021).

Esta autoavaliação de “não ter conseguido falar sobre racismo” (SILVA, 2021) no Anísio Teixeira deve ser contextualizada junto a sua memória da resistência em relação ao debate racial existente dentro de espaços como aquele colégio público. Além disso, dentro deste balanço em relação a sua atuação docente no Anísio, é interessante notar como o seu processo de conscientização e formação racial foi narrado como fruto do trabalho de organizações negras, as quais ela se aproximou antes de 1978, quando ajudou a fundar o Movimento Negro Unificado:

[...] eu não tinha tanto conhecimento ainda até 74, quando eu comecei a tomar uma consciência maior a partir do Ilê Aiyê. Mas eu tive dificuldade [no Anísio]. Eu sei que teve uma semana da cultura [...] eu botei um cartaz com um rapaz dançando capoeira e eu escrevi algumas coisas, que eu não me lembro o que foi, e no outro dia o cartaz tava todo pichado de frases me chamando de “racista” e dizendo como é que eu coloco coisas que não existem no Brasil. Eu só me lembro desse fato. Mas eu não lembro se eu conseguia falar sobre racismo, até quando eu saí a tentativa acho que foi

essa, mas eu acho que eu falava porque houve muita reação [...]. Me diziam “oh Ana, por que vocês falam essas coisas? O pessoal não gosta quando você fala essas coisas!” (SILVA, 2021, grifei)

Assim, o acesso a um conhecimento negro e a uma formação subjetiva-política centrada nas questões do negro e nas dinâmicas do racismo aparecem ligados, diretamente, a um processo formativo promovido pelos blocos afros de Salvador. As referências aos blocos, como o Ilê Aiyê e o Malê de Balê, foram muito frequentes ao longo de toda a entrevista. Eles surgem como organizações negras que, desde a década de 70, cantam “o currículo que a escola não tem”, sendo fundamentais para o desenvolvimento de trabalhos educacionais comunitários e para a formação racial da própria intelectualidade negra na Bahia:

[...] e a primeira vez na UNEB, que eu já tinha consciência a partir do surgimento do Ilê Aiyê que cantou o currículo que a escola não tem! Você sabe que nós conhecemos a África, eu, pelo menos, através da música do Ilê. As insurreições, revoltas negras, tudo se conhecia através do Ilê. Porque não tinha nos currículos e não tem em grande parte até hoje. Depois do Ilê, vem o MNU. Eu já entrei lá [na UNEB] militante [...]. (SILVA, 2021)

Professora Ana Célia tem uma trajetória composta por diversos projetos e experiências que transcendem os modelos e espaços tradicionais de educação. Esse percurso foi sistematizado quando Lindinalva Barbosa, pedindo que compartilhasse um pouco sobre os trabalhos de educação comunitária desenvolvidos por ela, falou: “você já fazia o ensino [de história e cultura africana e afro-brasileira] antes da Lei [10.639/2003], eu lembro que você fez um programa numa escola no bairro do Engenho Velho de Brotas [...] fala um pouco pra gente sobre isso” (SILVA, 2021).

Ana Célia, nesse momento, destacou duas experiências desenvolvidas por ela, por volta da década de 80, enquanto integrante do Grupo de Educação do MNU. A partir de verbas de pesquisas recebidas como integrante deste grupo, ela desenvolveu cursos de formação para professoras de escolas comunitárias e para militantes negras/os, que aconteciam no CDCN - Conselho de Desenvolvimento da Comunidade Negra: “E as escolas comunitárias nos deu uma experiência fantástica!”, destacou ela. Citou, ainda, diversos nomes de militantes e professoras, que também eram integrantes do MNU, e que estavam junto com ela no desenvolvimento desses projetos: “Gildália, que criou mais de 40 salas de aula de alfabetização [...]. Gilda, criadora do

projeto Banca, dentro do Ilê Aiyê, na escola Mãe Hilda²⁰ [...] foi uma experiência tão fantástica que os alunos não queriam ir para a escola, só queriam ficar na banca” (SILVA, 2021).

Além dessa experiência, Ana Célia destacou também a luta pela inclusão de “Estudos Africanos” como disciplina obrigatória nos currículos de escolas públicas do Estado da Bahia, ainda na década 80. Relembrando, mais uma vez, de diversos nomes de parceiras/os e de organizações negras, como os blocos afros, contou que, como muito constrangimento e insistência frente às instâncias institucionais, conseguiram apoio do então secretário estadual de Educação para criar os cursos de preparação de professoras/es para ensino de Estudos Africanos na rede pública (SILVA, 2021).

Junto a outras intelectuais e militantes do MNU, como Vanda Machado, Ana Célia foi professora neste curso, ficando com a incumbência, dada pelo MNU, de ensinar sobre “questões raciais”. Uma tarefa difícil, ou como dito por ela, “infame”, num curso em que muitos professores acabavam fazendo apenas para “pegar o diploma e se aposentar”, como dito por ela: “Como era que eu trabalhava isso? Nos intervalos, na hora do lanche, eu conversava essas coisas, tomava porrada de lá e de cá, mas eu falava e falava, e muita gente entendeu” (SILVA, 2021).

Após a realização desse trabalho de formação docente, a disciplina entrou nos currículos de dez escolas públicas do Estado com o nome de “Introdução de Estudos Africanos”: “Nós trabalhamos dois anos – 86 a 88 – sem a mínima condição, a Secretaria não dava um papel.” (SILVA, 2021). Após dois anos, militantes e docentes envolvidas/os decidiram encerrar essa experiência pelo descaso do estado baiano com uma iniciativa que, desenvolvida ainda na década de 80, foi pioneira no ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas públicas do Brasil (SILVA, 2021).

Sua narrativa aponta, assim, um *fazer docente forjado na luta* pela construção de uma outra educação. Uma luta que se faz, entre muitas estratégias, pela desobediência ante os

²⁰ A Escola Mãe Hilda foi fundada pela ialorixá Hilda Dias dos Santos (1923-2009), em 1988, no terreiro Ilê Axé Jitolu, no bairro do Curuzu, em Salvador. “Mãe Hilda exerceu um papel fundamental na criação do Ilê Aiyê e nos projetos de educação que marcam a história do bloco. O espaço do terreiro, utilizado para as reuniões da entidade, também serviu para as aulas de alfabetização das crianças do bairro. [...] Hildelice e a irmã, Hildemária dos Santos (falecida em 2003), foram as primeiras a atuarem como professoras, auxiliando a mãe na concretização do sonho de ver as crianças do Curuzu estudando, enquanto seus pais e mães trabalhavam.”. Com uma educação gratuita, a escola é mantida pelo próprio Ilê e, atualmente, funciona na Senzala do Barro Preto, sede própria do Ilê localizada no mesmo bairro, o Curuzu. Disponível em: <https://shorturl.ae/ArQLY>. Acesso em 08 fev. 2022.

currículos, formação de base e desenvolvimento de projetos pioneiros de enfrentamento ao epistemicídio no processo educacional. As recordações dos seus caminhos contam experiências precursoras da política educacional que, mais tarde – também pela ação de professoras e intelectuais como Petronilha Silva –, foram sintetizadas pela Lei nº. 10.639 de 2003: “A Bahia foi o primeiro estado do Brasil que implementou, antes da Lei nº. 10.639, a disciplina de “Introdução de Estudos Africanos” e trabalhou dentro do currículo, e tá lá até hoje [a disciplina, a ementa], no ensino fundamental e médio.” (SILVA, 2021).

Quase 20 anos depois da formatura em Pedagogia, professora Ana Célia ingressou na UFBA no mestrado em Educação, finalizado em 1988:

eu já entrei lá militante [...]. Veja só: eu termino em 68 a graduação e eu só entro para o mestrado em 86 [...] insuflada pela professora Maria de Lourdes Siqueira que me obrigou praticamente a entrar no mestrado. Lutou, lutou para que eu fosse aceita no mestrado. Os professores diziam que eu tinha muita idade [...] e eu passei muito bem. Isso significa o que? Que nós militantes tínhamos a preocupação em fazer militância [...] e de repente, o Grupo de Mulheres [do MNU], em todo o Brasil, decidiu voltar, e nós fomos fazer o mestrado. Você vê que [este retorno para a universidade] é simultânea à transformação da universidade nas discussões das questões negras. [Lindinalva comenta: perfeito esse link que você faz]. Nós voltamos [...] quase 20 anos depois. (SILVA, 2021)

Em 1994, depois de mais de 20 anos de exercício docente no Colégio estadual Anísio Teixeira (SILVA, 2017), se aposentou e, no mesmo ano, foi aprovada no concurso para Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB): “eu já cheguei lá com o livro”. Neste momento da entrevista, Ana Célia mostrou o livro “A discriminação do negro no livro didático”, atualmente em sua terceira edição, fruto de sua dissertação de mestrado. Em 2001, defendeu a tese de doutorado intitulada “As transformações da representação social do negro no livro didático e seus determinantes”, publicada também como livro (SILVA, 2017).

Sua produção intelectual é bastante vasta. Dedicando-se, especialmente, ao debate sobre as relações raciais no campo da educação, desenvolveu discussões sobre as implicações do racismo no processo educativo, o branqueamento/branquitude da educação brasileira, a atuação do Ilê Aiyê para redefinição do Movimento Negro, a atuação do Movimento Negro no ensino nas escolas, entre outras reflexões em torno das relações étnico-raciais desenvolvidas em artigos, capítulos de livros, livros, produções técnicas ou artigos de jornais/revistas (SILVA, 2017).

Mas além da escrita acadêmica, a escritora Ana Célia tem diversas poesias publicadas. E foi pelo caminho de suas poesias que ela escolheu seguir para finalizar a entrevista. Além de “Pra Gostar de ser”, posta como epígrafe deste tópico, “Mania”, publicada nos Cadernos Negros, foi recitada por ela para encerrar aquele encontro (SILVA, 2021):

Que mania é essa da gente?
Mania de ser feliz, amado, acarinhado.
Seria tão bom não ter esses desejos.
Viver, dever e ser
Dormir, trabalhar e divertir-se
Cruzar como os bichos, em tempo certo
e morrer docemente sem saudades.

Ao terminar de recitar, Ana Célia comentou: “Em realidade, isso mesmo que eu sempre quis que fosse a minha vida. Mas não deu.” (SILVA, 2021).

3.2.5 “Porque a gente é com Lícia, a gente é com Vanda, a gente é com Valdecir [...]”: Nazaré Lima e os caminhos paridos por muitas mãos de mulheres negras

A professora doutora Nazaré Lima, ou carinhosamente “nossa Naza”, acima de tudo é uma formadora de docentes que sempre exerceu o magistério plenamente, lançando mão daquele saber ancestral, matriarcal, ainda presente nas comunidades de terreiro e outros espaços tradicionais. Ela nunca se posiciona como detentora do saber, recusando a performance acadêmica que encena a genialidade individual para sempre apontar o conhecimento na roda, em círculo, mesmo quando ela é o centro. Saber-sabor sempre atravessado por outras pessoas e por uma coletividade ubuntuística. Ante uma pergunta, como uma mais velha das religiões de matriz africana, ela também te oferece outra questão ou um itan, e cabe a você tomá-lo ou não como sua resposta. Resposta essa não acabada, que te convoca a encontrar o caminho. Ante um problema sério onde todos recuam, ela abre uma consulta, ouve os seus búzios, ou seja, os seus mais velhos, seus contemporâneos, mas também os mais novos, pois a nossa ancestralidade Sankofa não se restringe à questão etária. Daí ela – com alegria e a serenidade de quem o Mérindilogún já apontou os trajetos, a estrada –, ela encontra contigo o caminho a percorrer, e com isso, também, a solução do conflito. Ante a falta de fé generalizada na educação pública em nosso país, ela atua em sua trajetória na educação de jovens e adultos, na educação indígena, na educação quilombola, na educação popular, na educação das comunidades negras e periféricas, construindo, com outras mãos, políticas de ações afirmativas, indicadores de avaliações para as políticas vigentes; produzindo artigos e livros, todos voltados à formação de professores, bem como material específico para aplicação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008. [...] (LIMA, 2021)

Foram estas algumas das palavras que o entrevistador Henrique Freitas escolheu para apresentar “mais um de nossos baobás”, a professora Maria Nazaré Mota de Lima, quinta e

última das entrevistadas. Ouvi-las naquele dia foi muito emocionante. Em verdade, sempre que as leio, para mim ou para alguém, me emociono. Por isso não consegui mexer nelas, preferi deixá-las intactas, exatamente como foram ditas. Comecei conhecendo Nazaré Lima por Henrique Freitas e, ainda que esteja me propondo fazer uma síntese sobre ela, prefiro que minha leitora também comece a conhecê-la por ele.

Nazaré Lima é também membra do Conselho consultivo do CLB, como as professoras entrevistadas Nadir Nóbrega e Ana Célia. Pontuando seu nervosismo, quando Henrique, na primeira pergunta, pede para ela compartilhar um pouco de sua trajetória, diz que que iria tentar resumir “os 70 anos mais um” em poucos minutos, sem saber se iria “lembrar das coisas mais importantes ou mais interessantes de serem ouvidas” (LIMA, 2021).

Sua narrativa, diferente das demais entrevistadas, começa com um retorno maior no tempo, tendo como marco inicial seu nascimento, a infância no interior da Bahia: “Eu sou uma menina que estudou no interior. Estudar no interior faz uma diferença em relação a estudar na capital, a meu ver. Eu sou de Nazaré das Farinhas [...] E fui assim de uma primeira geração de pessoas que nasceram de parto cesárea”. E continua:

Porque minha mãe vem da roça, vem do Cavunge – uma localidade próxima de Feira de Santana, no sertão da Bahia –, sou sertaneja, então, de origem. Mas como a parteira disse que não ia botar a mão dela ali, porque senão eu poderia nascer morta e minha mãe morrer de parto [...] nós migramos para Nazaré das Farinhas com uma forma de fazer um parto assistido por médico, que não era comum na roça. Mas eu não quero falar de parto quero falar de educação. (LIMA, 2021)

Mas falando de parto, Nazaré pariu uma narrativa que, contando sobre uma menina nascida de cesárea, de “uma casa pobre” em Nazaré das Farinhas, acaba falando mais do que sobre si. Entre afirmações de identidade – sertaneja, pobre, negra – há ali marcos que, com algumas variações, passam por pontos identificadores de gerações de negras/os brasileiros, nascidos em meados do século XX, e que também contam sobre vivências educacionais comumente experimentadas sendo negra/o no Brasil até hoje:

Então eu fui também de uma primeira geração que teve a pré-escola, não era comum em Nazaré das Farinhas as crianças pequenas irem para pré-escola [...] eu sou uma das primeiras também a conhecer a pré-escola. E desde a pré-escola a gente já começa a ser um pouco discriminado, a gente conhece desde pequena, quase de berço [...] a discriminação racial. Meus pais são analfabetos, claro, na minha geração pessoas negras geralmente tem pais analfabetos. Eu sou uma dessas. (LIMA, 2021)

Cursou até parte do secundário em Nazaré das Farinhas, mas como “nordestino tem uma mania da zorra de querer ir para a cidade grande para a vida melhorar” (LIMA, 2021), Nazaré Lima veio para Salvador morar com sua irmã. Aqui, encontrou uma professora de português que lhe “marcou muito”, gostando muito do modo como ela escrevia e interpretava os textos: “ela achou que eu tinha jeito pra coisa”. E, seguindo os conselhos desta professora, resolveu fazer Letras (LIMA, 2021).

Em 1972, entrou na graduação de Letras Vernáculas na Universidade Federal da Bahia (LIMA, 2019). Terminando a graduação em 76, fez algumas especializações antes de tentar o mestrado: “É o racismo dizendo ‘você não é capaz, você não tem mérito para fazer mestrado, para ensinar em universidade’. Então, eu fazia curso de especialização que era um meio do caminho, um atalho, [...] só dessa daí eu fiz 3. Eu fazia uma, terminava, começava outra.” (LIMA, 2021).

Antes de ingressar como professora na UNEB, trabalhou na antiga rede de supermercados Paes Mendonça: “[...] o Paes Mendonça pagava melhor do que o estado e o município pagavam para uma professora, e eu precisava ganhar melhor”. Seu emprego no Paes Mendonça começou como fiscal de loja, mas não durou muito tempo nessa função: “porque eu via o povo pegando os alimentos e eu não denunciava a pessoa, aí eu não funcionei bem como fiscal de loja, aí me puseram como fiscal de caixa” (LIMA, 2021). Saindo do Paes Mendonça, ensinou no ensino fundamental e médio, mas, como arrimo de família, criando seus filhos sozinha, resolveu tentar fazer o concurso para ensinar em universidade: “porque eu era arrimo de família [...] eu estava sustentando meus filhos. [...] O que chama agora de mãe solo, eu era a mãe solo. [...] Como professora primária ia ganhar muito pouco e como professora do ensino secundário não dava também para pagar as contas” (LIMA, 2021).

Em 1986, fez concurso para a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e ingressou como professora assistente no campus de Alagoinhas. As especializações também narradas como fruto da insegurança provocada pelo racismo, reapareceram aqui como um lugar que foi importante para “pular” nível na carreira: “eu cheguei com meus certificados de especialização, [...] não entrei como auxiliar, como se entra hoje, eu pulei porque eu tinha especialização – na época dava um bom caldo esses diplomas de especialização.” (LIMA, 2021).

Mas ao lado de pequenas afirmações de reconhecimento sobre sua caminhada, a narrativa de Nazaré Lima *zigzagueou* por inseguranças e pensamentos de autodefesa que

comumente rodeiam nossas cabeças de mulheres negras: “Eu achei que não ia passar [no concurso docente na UNEB], como esse povo que faz um vestibular pra ver como é a prova, pra experimentar, mas eu passei. [...] Então, eu entrei um pouco pensando que [...] era uma oportunidade de estudar, de aprender e de ganhar melhor. Foi assim que eu cheguei na UNEB” (LIMA, 2021).

Além da UNEB, teve experiências como professora em outras universidades: no curso de especialização na Universidade Estadual de Santa Catarina (UESC), em 1995; na graduação, em 1996, e na especialização, em 2002, da Universidade Católica de Salvador (UCSAL) e como professora colaboradora da UFBA, em 2008 (LIMA, 2019).

Fez mestrado em Educação, na UFBA, entre os anos de 1992 e 96, apresentando a dissertação “A produção de textos na escola sob a ótica do aluno e do professor”. O doutorado em Letras e Linguística foi realizado entre os anos de 2003 e 2007, também na UFBA, onde defendeu a tese “Identidades e Cultura Afro-Brasileira: a formação de professoras na escola e na universidade”; e, em 2015, fez o pós-doutorado em Estudos Literários na UFMG. Além disso, Nazaré Lima, desde 2009, é pesquisadora associada da UNICAMP (LIMA, 2019).

Estas experiências e títulos apareceram de forma mais dispersa ao longo da entrevista, mas são sistematizados através da pesquisa no lattes da entrevistada. E é interessante olhar para aquele lattes e pensar naquela mulher da entrevista. Muito longe de qualquer trejeito academicista, Nazaré Lima narra e apresenta a si – verbal e corporalmente – através de muita simplicidade. Recordo das palavras de Henrique Freitas, sobre aquela que “nunca se posiciona como detentora do saber, recusando a performance acadêmica que encena a genialidade individual para sempre a apontar o conhecimento na roda, em círculo, mesmo quando ela é o centro” (LIMA, 2021).

Olhando para o lattes também fico pensando quanta coisa não cabe ali. Há tantos caminhos, experiências e lugares de formação e trabalho docente que são contados na entrevista e que são intraduzíveis para aquele lugar. São experiências de imbricamento da atuação como docente, intelectual, formadora e militante, tecidas sobretudo em espaços que as entrevistadoras do CLB vão interessadamente chamar de “projetos/trabalhos de base”. E Nazaré Lima, assim como as docentes anteriores, possui uma longa atuação por esses “diversos sistemas formativos não necessariamente ligados à educação formal” (LIMA, 2021).

Assim, além da sala de aula da universidade, ela fez parte do grupo de professoras e professores fundadores do Instituto Cultural Steve Biko²¹, da estrutura organizacional como coordenadora pedagógica do CEAFFRO – Educação e Profissionalização para a igualdade racial e de gênero, e foi vice coordenadora do Conexões de Saberes na UFBA, “um dos maiores programas de ações afirmativas das universidades federais”, implementado pela professora Florentina Souza, a primeira entrevistada: “Muitas experiências, muitos lugares onde eu fui acolhida [...]. São espaços importantíssimos. [...]. Pra fazer educação antirracismo na Bahia eu aconselho qualquer um passar por esses lugares por onde nós passamos.” (LIMA, 2021).

Contando do convite feito por Sílvia Humberto, idealizador do Steve Biko, para participar da organização daquele projeto, professora Nazaré ressaltou: “Nós éramos muito poucos negros na universidade, não é? Negro com nível superior se contava de dedo. Não foi difícil Sílvia Humberto me achar porque eu era a quase única que conhecia os meandros da redação, os meandros do texto, da gramática.” (LIMA, 2021). No cursinho Steve Biko, ficou responsável por ensinar redação, que, como dito por ela, “é um filtro filho da **** para nós negros, é um arame farpado que impede que a gente entre na universidade. [...] e a gente fazia reuniões para pensar também como seria esse cursinho pré-vestibular que era para negros” (LIMA, 2021). Ela contou do seu empenho dentro do Steve Biko e dos bons resultados colhidos: “eu dei muitas dicas aos meninos [...] além de dar as aulas eu dei as dicas de como é que você escreve um bom texto. Porque a maioria tem uma visão muito errônea do que é escrever um texto dissertativo, um texto acadêmico também.” (LIMA, 2021).

Me chamou atenção a forma em que vai surgindo na sua narrativa a sua metodologia docente forjada numa desconstrução do “escrever difícil”, do rebuscamento da escrita como sinônimo de “um bom texto”: “Não adianta você querer falar o que você não sabe falar, escrever uma linguagem que você não domina”. E complementa: “É melhor você dizer com suas palavras e vamos ser entendidos [...] se você está entendendo a maioria das pessoas também vai

²¹ “O Instituto Cultural Steve Biko foi fundado em 31 de julho de 1992, por iniciativa de professores e estudantes negros e negras que - de forma pioneira - criaram o primeiro curso Pré-Vestibular voltado para negros no Brasil. Em muitas reuniões nos jardins da Faculdade de Economia da Universidade Federal da Bahia, no centro de Salvador e embasados nas lutas antirracistas ao redor do mundo, viu-se a urgente necessidade de reunir a militância negra em nível nacional ao redor da Educação. O Instituto surge, então, buscando a inserção dos negros no espaço acadêmico como estratégia para sua ascensão social e o combate à discriminação racial.”. Disponível em: <https://www.stevebiko.org.br/sobre-nos>. Acesso em: 09 fev. 2022.

entender, vai ter erro de português aqui e ali mais o pior problema não é esse, o problema é a falta de sentido.” (LIMA, 2021).

Pelo projeto Steve Biko, que não foi a primeira experiência com formação de jovens para inserção nos espaços acadêmicos²², ela passou duas vezes:

Nós negros estamos em vários espaços! Eu me meti em várias coisas, e chegou no período que eu disse: “não! eu vou ter que dar um tempinho aí na Biko senão eu não vou dar conta!” Eu já estava no CEA Afro, já estava na UNEB, na Biko [...]. Eu não podia sair da UNEB que era meu ganha pão, o CEA Afro era algo que eu tava começando e que se apresentou para mim também como uma oportunidade boa de contribuir na educação antirracista, eu já tinha contribuído com a Biko [...] então eu pedi um afastamento. Era um trabalho voluntário também [...] e lembrem da mãe solo, lembrem da mãe de família [...]! Mas passado algum tempo, bastante tempo, alguns anos, eu volto a ser convidada e aí volto a contribuir também com a Biko em outra situação, em outra ocasião. (LIMA, 2021)

O CEA Afro – Educação e Profissionalização para a igualdade racial e de gênero surge em 1995 como um programa integrante do Centro de Estudos Afro Orientais da UFBA (CEAO/UFBA) e “com o objetivo de estabelecer elos entre a universidade e entidades do movimento negro e de mulheres negras”²³. A atuação de professora Nazaré se dá desde o início, como narrado na entrevista: “começa com Luiza Bairros que me indica a Vanda Sá Barreto [...]. Eu considero um trabalho sem comparação nesse campo da educação, das leis, da implementação das leis [...] a gente começa antes da implementação da Lei [10.639/2003]” (LIMA, 2021).

De forma articulada com a militância negra, o CEA Afro, que hoje foi transformado em ICEAFRO, tem atuação marcada por uma produção de conhecimento em torno das ações afirmativas e de políticas públicas focadas na intersecção entre raça e gênero. “Nesse lugar a gente fez de tudo!” (LIMA, 2021). Seu trabalho ali, que inicialmente estava voltada para a

²² Na entrevista ela contou que, ainda como estudante, ela já atuava em espaços de formação de jovens negros em Salvador: “Quando eu entro na Biko, eu já trago outra experiência que foi a do Instituto Beta, que não era conhecido como um local de educação negra, mas pelo espaço onde acontecia, pelo tipo de aluno que tinha, eram os negros que estavam naquela escola. E eu fui uma das professoras do Instituto Beta. Lá também trabalhando com a língua portuguesa, com a gramática, ainda estudante.” (LIMA, 2021).

²³ Em relação ao CEA Afro, conforme trecho do texto de homenagem aos 25 anos do instituto, é válido “destacar algumas conquistas importantes [...], como o fato de Salvador ter sido a primeira capital brasileira a implementar a lei 10.639/03, a partir do projeto CEA Afro, Escola Plural. No campo dos direitos humanos, destaca-se seu Projeto Ampliando Direitos e Horizontes, de formação de adolescentes trabalhadoras domésticas [...]. A realização do projeto Encruzilhada de Direitos, que teve como objetivo promover ações de enfrentamento da violência contra as mulheres negras da Bahia [...]”. Disponível em: https://m.facebook.com/institutoceafro/photos/a.2784949351828519/2784949321828522/?type=3&source=48&ef=page_internal. Acesso em: 08 fev. 2022.

formação dos jovens, se ampliou para outras frentes: “esses jovens começam a reclamar do tipo de formação que a gente dava com uma centralidade em África, na autoestima, na identidade racial, trabalhando a questão do negro na sociedade, na mídia, no mercado de trabalho. [...] Com essa dica de que as professoras [das escolas] não trabalhavam com essa questão racial a gente se joga na formação de professores” (LIMA, 2021).

Para entender melhor esta reclamação dos alunos apontada por professora Nazaré, é importante lembrar que ali estamos situadas na década de 1990 e os jovens estudantes negros e negras do CEAFFRO “começam a chiar” (LIMA, 2021), apontando estranhamento e desconforto diante daquele projeto educacional: “só aqui que fala em negro, em lugar nenhum que a gente tá não fala, a escola da gente não toca nesse assunto”. Muito semelhante ao que foi dito por Ana Célia em relação a suas experiências, Nazaré Lima apontou que naquele momento no CEAFFRO, em 1995, “racismo era uma palavra maldita, amaldiçoada, não se falava, na palavra racismo! Eu mesmo demorei para botar essa palavra em minha boca, achava uma palavra muito pesada” (LIMA, 2021). Ao lembrar disso, a entrevistada dá mais uma daquelas risadas, que de tão presentes durante o encontro, ficou como uma marca toda vez que penso nela. Uma risada que acaba por prenunciar a sabedoria e sensibilidade de quem sabe transformar a crítica estudantil em reorientação e ampliação de caminhos.

Nazaré Lima deu muita ênfase à metodologia coletiva de funcionamento do CEAFFRO, que contava com uma rede formada por organizações negras e intelectuais negras e negros. Mais uma vez, os blocos afros são citados, um por um, não só como parceiros, mas como fontes de conhecimento: “A gente tinha uma parceria com outras organizações negras: o Ilê Aiyê, o Muzenza, Araketu, Malê de Balê, os blocos afros em geral, o Olodum. E a gente bebia nessas fontes” (LIMA, 2021).

Além deles, professora Nazaré cita “terreiros, associações de capoeira, grupos de jovens negros [...] aqui de Salvador”. E ela conclui: “A gente dialogava com os intelectuais negros todos [...] Esse trabalho, como eu disse, eu não fiz sozinha, jamais! Esse trabalho eu não faria sem o apoio, sem a parceria, sem esse ombro a ombro de educadoras”. Educadoras-intelectuais que ela faz questão de dar nome:

por que a gente é com Lícia, a gente é com Vanda [Sá], a gente é com Valdecir [Nascimento], a gente é com Maísa, é com Marta, com Lindinalva Barbosa, a gente é com a Isabelle Sanchez, a gente é com Lícia Barbosa, a gente é com Lande Onawale, a gente é com Ana Célia Silva, a gente é com Luiza Bairros. Desculpa aí, mas todas

as pessoas que a gente conhece, que está na cena do combate ao racismo, da promoção da igualdade racial, esteve conosco no CEAFFRO! (LIMA, 2021).

Afirmando um *fazer-docente marcado pelo compromisso com a formação*, Nazaré Lima rememorou também a atuação no Conexões de Saberes, programa de inclusão e permanência de estudantes negras/os que, como já tinha sido lembrado pela professora Florentina Souza, acabou também sendo um programa de retorno, dentro das comunidades de Salvador, para formação/preparação de sujeitas/os negras/os visando a inserção na universidade: “lá no Conexões, o nome já era escancarado ‘gênero e raça’ na sala de aula! [...] a gente fazia cursos com pessoas para elas também entrarem na universidade”. E é interessante que ela destacou muitas vezes o imbricamento entre estes dois projetos – Conexões e CEAFFRO – sinalizando para um funcionamento em comunidade, por meio de *redes negras de resistência pela educação*:

[no Conexões] onde a gente pôde trabalhar as questões de gênero e raça, que eram trabalhadas por pessoas educadoras do CEAFFRO, a coordenação dos estudantes era feito por técnicos, coordenadores, educadores do CEAFFRO [...] Então, essa aliança também entre essas organizações negras que fazem a educação antirracismo, essas por onde eu passei – a BIKO, o Conexões e o CEAFFRO – a gente era muito aliado, a gente sabia que a gente estava do mesmo lado e havia um inimigo comum, ou inimigos comuns, mas nós, entre nós, nunca fomos inimigos, nós sempre nos ajudamos entre a gente. (LIMA, 2021)

Próximo ao final da entrevista, foi provocada a falar um pouco sobre suas produções e publicações, entre elas, relatórios técnicos que são usados como indicadores para monitoramento e avaliação de ações afirmativas; o Guia de Identidade Afro-brasileira e indígena; a obra conjunta com professora Florentina Souza – “Literatura afro-brasileira”; o livro “Escola plural, a diversidade está na sala de aula: formação de professores em história e cultura afro-brasileira e africana”, organizado por ela; e o livro fruto de sua pesquisa de doutorado, “Relações étnico raciais na escola: o papel das linguagens”, publicado em 2015 (LIMA, 2021; 2019).

Tratando disso, Nazaré fez uma reflexão muito interessante de como todas aquelas experiências nos “espaços, implementando ações afirmativas dentro da universidade, sobretudo, [que] são experiências muito ricas e são experiências muito inovadoras também”, foram também experiências de produção de textos, especialmente a partir de relatórios técnicos (LIMA, 2021). Relatórios que depois acabam sendo fontes sob as quais ela, e outras parceiras

de trabalho, se debruçam e constroem suas produções: “Então, esses relatórios [técnicos] que a gente fazia [...] com muita dedicação, para provar que aquela ação era importante [...] esses relatórios, na verdade, viram peças importantes de serem divulgadas, compartilhadas com o público mais amplo. E, daí, os livros, as revistas, os guias” (LIMA, 2021).

De relatórios produzidos ao longo de sua vasta trajetória dentro de projetos de enfrentamento ao racismo, de formação/educação racial – seja pela UNICEF, Fundação Ford, Ministério da Educação, CEAFFRO, Conexões de Saberes etc. – nascem *publicações encarnadas*, ou seja, oriundas de experiências práticas-teóricas vivenciadas:

Então, isso é fruto do trabalho com tais relatórios que você diz aí, que a gente mandava para o próprio UNICEF, para a Fundação FORD, para o Ministério da Educação, [...] e para muitas outras organizações que nos apoiavam financeira e tecnicamente. O livro “Escola plural”, que é outro que organizei, é fruto dos relatórios. Cada professora que atuou... Quem atuou com o gênero? Lícia. [Então], Lícia assina o artigo sobre gênero do livro “Escola plural”. Ela traz para ali, para esse artigo, o que ela vivenciou e o que ela escreveu em relatórios [...] para mandar para o nosso apoiador técnico-financeiro. Então, isso vira livro! O próprio UNICEF nos recomenda: “isso que vocês estão fazendo aqui, o Brasil precisa conhecer!”. E a gente teve três edições esgotadas. Publicamos pela Cortez, com apoio do UNICEF, resultado desses relatórios. (LIMA, 2021)

Depois de contar das publicações, assim como fez Ana Célia, Nazaré pede para finalizar a entrevista recitando o poema “To Mammy”, dedicado a ela, de autoria de sua filha Júlia, recém falecida. Entre seus versos um dos trechos dizia: “Sinto muito, não tive heróis/Tenho uma heroína/Maria Nazaré Mota de Lima.” (LIMA, 2021). Ao terminar de ler o poema, professora Nazaré estava com a voz embargada e sem esperar mais nada, aquela que me marcou por sua risada contagiante e alta, saiu da transmissão com olhos vermelhos e mareados, encerrando sem muitas despedidas aquela que foi a última entrevista da série.

3.3 COSTURANDO UM CONCEITO: *DOCÊNCIA NEGRA*

A escolha que fiz em apresentar, sobretudo a partir dos dados coletados das entrevistas, cada uma das docentes negras entrevistadas acabou antecipando muitos pontos. Mas este esforço de reconstrução biográfica a partir da própria narrativa dessas mulheres, aliada à pesquisa em outros documentos – currículo lattes, suas teses e artigos –, foi importante tanto para pensar questões metodológicas, como para visualizar outras possibilidades de leitura deste material empírico que venho costurando.

A transcrição de todas as entrevistas da série *A docência negra no ensino superior no Brasil*²⁴ e as repetidas leituras deste material salientaram *questões-experiências*, narradas pelas entrevistadas no ato de construção de suas memórias, que me ajudam a costurar teoricamente a *docência negra*, conceito mobilizador desta pesquisa. Assim, a partir de três eixos, analiso as experiências partilhadas, aproveitando para elaborar a docência negra a partir de reflexões e conhecimentos elaborados por estas intelectuais ao longo daquelas entrevistas: a trajetória até se tornar professora universitária; os projetos que se envolveu/envolve dentro e fora do espaço universitário; a atuação e os desafios como docente negra na universidade.

Diante da narrativa de mulheres-negras-docentes do ensino superior caminho por experiências diversas. Ciente da especificidade de cada sujeita-entrevistada, das diferenças e aproximações geracionais, de lugar de nascimento, de momentos de ingresso na carreira docente do ensino superior, entre outras questões, debruço-me sobre estas narrativas sem o propósito de fazer uma análise comparativa, centrada na lógica da semelhança-diferença. Entre singularidades e aproximações, foco nas motivações/desafios envolvidos na escolha de ser docente, nas percepções sobre o ofício, nas elaborações e afirmações de outras noções de conhecimento e nas elaborações sobre categorias como “dar aula”, “ser professora”, “intelectualidade” e “currículo”. Ou seja, centro a análise nas experiências que contam e informam sobre o fazer-docente destas mulheres.

Ressalto que apesar da aproximação dos eixos com as perguntas/provocações que foram feitas, não estou trabalhando as narrativas de forma linear. Diante de um formato aberto de construção das entrevistas, muitas vezes as entrevistadas tratavam, mais à frente, de pontos que tinham sido provocados lá atrás. Como observadora deste processo, revisito a deslinearidade das entrevistas, para recompor e analisá-las não a partir do tempo cronológico, mas de seus cruzamentos/aproximações temáticas.

3.3.1 A trajetória até se tornar professora universitária: a docência negra como uma experiência coletiva e de compromisso político

²⁴ Transcrevi todas as entrevistas na íntegra, resultando num material extenso que também serviu para me aproximar de possíveis questões que vieram ser abordadas nas entrevistas realizadas com outras interlocutoras desta pesquisa.

O antes de ser docente universitária é contado pelas entrevistadas por diferentes marcos. Há narrativas que retornam para o nascimento e algumas que, regredindo menos, tomam como marco inicial o momento da graduação, por exemplo. A referência à família, contudo, é um ponto comum nas narrativas de reconstrução deste “antes”.

A família surge muitas vezes colada a uma localização social da entrevistada, que a partir de uma referência a ela conta de sua origem, apresentando atravessamentos interseccionais entre raça-classe-gênero. Ao lado dessas lembranças, vão surgindo também motivações para a trajetória educacional-profissional seguida. “Filha de mãe adolescente”, “pai desconhecido” e moradora dos Alagados, Nadir Nóbrega refletiu: “Então, se existe o destino, o destino estava traçado: que eu ia ser ou prostituta ou então empregada doméstica. Com todo o respeito, são duas profissões maravilhosas, mas não era isso que eu queria para mim.” (NÓBREGA, 2021).

Assim, a origem humilde, a “casa/família pobre” é lembrada junto à aposta na educação feita, sobretudo, por figuras maternas/femininas: “Meus pais são analfabetos, claro, na minha geração pessoas negras geralmente tem pais analfabetos. Eu sou uma dessas [...] Minha mãe teve um propósito assim de que os filhos dela iriam estudar [...] com muito sacrifício ela nos colocou, os cinco [filhos], na escola” (LIMA, 2021). Os estudos, a universidade, aparecem, então, como “projeto da família” para professora Feibriss ou como linhagem ancestral, como na narrativa de professora Florentina:

Eu venho de uma família de professoras. Minha mãe era professora primária, minha avó, Florentina, era professora primária, também, e elas se esforçavam muito para que o ensino, a educação, significasse um momento de ressignificação das nossas existências, de combate ao racismo, de combate às discriminações! Então, eu venho dessa linhagem familiar. (SOUZA, 2021)

Seja pela tia ou a “prima da mãe, Dona Elvira, que foi professora universitária” (CASSILHAS, 2021), por uma irmã mais velha negra que já era professora (LIMA, 2021) ou pela “família de professoras” (SOUZA, 2021), estas docentes contam de uma trajetória/projeto profissional que foi sendo tecido a partir de muitas mãos. A educação não acessada pelos pais analfabetos se transforma em propósito da mãe para seus cinco filhos. Por figuras femininas/maternas elas narram ter aprendido o valor da educação como estratégia de ascensão e de elevação da própria autoestima como mulher negra.

A família, sobretudo em suas representações femininas – mães, tias, irmãs – se faz presente em ritos importantes ao longo da trajetória profissional dessas mulheres. Uma presença não só de estímulo, mas também de ocupação física, como a presença da mãe de Florentina Souza nas primeiras fileiras no dia de defesa do seu memorial, quando se tornou a primeira Professora Titular negra do Instituto de Letras da UFBA (SOUZA, 2021).

Mais do que um caminho para a mudança das condições econômicas, a formação educacional é apontada como instrumento de combate a violências/discriminações raciais vivenciadas “quase de berço”, “desde a pré-escola” (LIMA, 2021). Daí também, a educação ser um lugar complexo disputado e reconstruído por mulheres negras como via de ressignificação e combate ao racismo, ao mesmo tempo que é caminho de sucessivos constrangimentos raciais, desde a pré-escola até o espaço universitário, como estudante ou docente. Essa aposta na educação ultrapassa a “linhagem da família”: “E fora da família, também quando eu comecei a ler e a estudar, eu descobri uma outra linhagem, também de mulheres negras, de pessoas negras que também viam a educação como uma via de acesso a alguns direitos e de combate ao racismo.” (SOUZA, 2021).

Como dançarina profissional, licenciada em dança pela UFBA, professora, mestra, doutora, docente do ensino superior e pós-doutora, professora Nadir Nóbrega compartilhou em sua narrativa diversos obstáculos teimosamente enfrentados pelo seu *corpo negro*. É interessante notar que a formação e a educação foram postas como caminhos ante as diversas tentativas de emudecimento e sabotagens produzidas contra projetos de re-existência negra:

Quando eu fui para o embate, perdi muitos espetáculos, muita gente deixou de me chamar para dançar [...] eu sofria, mas eu não desistia da minha convicção. E o que é que eu fui fazer? Eu fui estudar. [...] Quando alguém me disse que eu não podia reivindicar nada porque eu não tinha nível superior, aí eu disse “então, eu vou fazer o nível superior”. Quando eu cheguei na graduação, que eu fui fazer minhas 3 especializações, e que eu descobri que o mestrado era somente 2 anos, eu disse “eu vou fazer um mestrado” – eu era mais velha da turma, todos os cursos que eu fiz, eu era mais velha da turma. Eu competia com meninas de 20 e poucos anos, mas eu estava lá para aprender com elas, para aprender, entendeu? Então, quando me disseram que o mestrado era só 2 anos e que era bom, eu fui fazer um mestrado; aí depois quando eu descobri que o doutorado era bom, eu fui fazer o doutorado! É assim! Depois eu fui fazer o pós-doutorado. O pós-doutorado, que o colegiado lá da UFAL não queria me liberar, o que foi que eu disse? Eu disse “não, é coisa de louco, mas eu vou!”. [...] Você não aumenta o salário, mas vou ser pós-doutora porque eu gosto, eu quero ter o título! Então, é assim, gente! É galgar, é galgar [...] e vai subindo sempre! Que é o que continuo fazendo: estudando, estudando, estudando [...]. (NÓBREGA, 2021)

Em meio a esta tensão constitutiva do território educacional para pessoas negras – transformação *versus* negação –, sobretudo dentro do sistema formal de educação, os encontros com figuras acolhedoras são rememorados como experiências de inflexão e determinação de caminhos. Nomes e sobrenomes se misturam a lembranças menos precisas de parcerias – como de “uma professora que veio do Paraná, uma professora branca que nos apoiou muito”. Estas figuras e seus registros são recorrentes nas falas das cinco entrevistadas. São figuras que cruzam a trajetória dessas mulheres, como professora Maura Santana, de Nazaré das Farinhas: “e eu tinha assim uma inveja positiva de Maura, eu adorava imitar ela, sabe? Eu gostava de ser Maura Santana.” (LIMA, 2021).

São referências que, em meio às dinâmicas raciais de apagamento e desqualificação enfrentadas por estas mulheres negras durante suas trajetórias formativas, mobilizaram a autoestima e apontaram possibilidades de caminhos dentro do trabalho intelectual. Professoras como Suzana Longo que, mesmo concorrendo com Nazaré Lima para a vaga de docência da UNEB, apoiou com indicação de referências e materiais e é lembrada como figura essencial na conquista daquela vaga (LIMA, 2021). Figuras como o professor-diretor José Raimundo que assegurou a permanência de professora Ana Célia no quadro do Anísio Teixeira (SILVA, 2021); docentes como Clyde Morgan e Laís Morgan que dentro da escola de dança da UFBA, marcada pela branquitude e vivida como espaço de formação por professora Nadir, reconheciam e valorizavam corpos e sujeitas/os negras/os (NÓBREGA, 2021). E figuras que, dentro da universidade, quando as entrevistadas já estavam como docentes, são parcerias estabelecidas em meio à violência e solidão vivenciadas como mulheres negras no espaço acadêmico.

A educação pública, além de espaço formativo das entrevistadas, é apontada como lugar de compromisso diante do fazer-docente daquelas mulheres. Com exceção da professora Feibriss, as demais entrevistadas contaram de experiências de ensino na educação básica pública, havendo trajetórias longas, como a de professora Ana Célia no Anísio Teixeira e Nadir Nóbrega, que chegam a ultrapassar 20 anos de atuação docente, sendo assim mulheres formadoras de gerações de diversas pessoas negras na rede pública de educação básica em Salvador (NÓBREGA, 2021; SILVA, 2021).

Além da educação básica, o compromisso com o ensino público se espalha por todas as narrativas e, diante de mulheres negras formadas pela educação pública, surge uma ideia de

retorno, de retribuição traduzido por uma docência levada como “compromisso de fazer um trabalho sério”:

Trabalhei na Católica, mas eu sempre trabalhei, seja na UNEB, seja na UESB, em instituições públicas e eu achava – e acho –, que eu tinha – e tenho – o compromisso de fazer um trabalho sério na escola pública. Porque eu tive a oportunidade de na escola pública ter uma boa formação. Eu nunca estudei em nenhuma instituição de ensino particular, privada. Desde o meu ensino básico até a pós-graduação eu sempre estudei em escolas públicas. Então eu tenho esse compromisso com a escola pública porque eu preciso retornar à escola pública alguma coisa do que essa escola pública me deu. (SOUZA, 2021)

A proximidade geracional entre Florentina, Nadir, Ana Célia e Nazaré Lima, aponta para aproximações que, dentro de especificidades, devem ser vistas como experiências que falam também sobre a trajetória docente de mulheres negras graduadas entre meados da década de 60 e final da década de 70. Vindas de famílias pobres, formadas por escolas públicas, filha de mãe solo, como Nadir, ou sendo mãe solo/arrimo de família como Nazaré e Ana Célia, observo e escuto narrativas que enfrentam as perspectivas des-agenciadoras e fatalistas.

A escuta de todas as cinco entrevistadas chama atenção pelas vezes em que a referência a si se faz por meio de referências coletivas, por falas enunciadas a partir de “nós”. As trajetórias de formação docente estão amarradas às famílias, a outras referências, figuras, parcerias, organizações e, inclusive, apontam entrecruzamento nos caminhos das entrevistadas como parceiras/referências na caminhada umas das outras. A docência negra é tecida e localizada como trabalho coletivo e político:

é um trabalho que é resultado de um processo que vem de muito longe, vem muito antes, de muitas pessoas, mulheres e homens negros e negras que palmilharam um caminho antes de mim e eu sigo esse caminho, essas veredas que foram abertas. Eu tento seguir e abrir, continuar a missão de abrir veredas para que outras pessoas negras também possam desenvolver as suas atividades, sejam no campo acadêmico, no campo artístico, no campo religioso, em todos os campos do saber, que essas pessoas possam desenvolver as suas atividades. (SOUZA, 2021)

Uma docência situada dentro de um processo protagonizado por pessoas negras que vieram antes, tecida pelos encontros de diversas mãos e marcada por um compromisso de continuar a “abrir veredas” (SOUZA, 2021) para a inclusão de outras pessoas negras, de forma a garantir a possibilidade de disputas destas aos diversos espaços de poder.

3.3.2 Projetos/trabalhos de base dentro e fora do espaço universitário: a docência negra como uma experiência de formação de si e dos outros

Como o jovem branco, eu adquiri instrumentos para
o meu conhecimento através do estudo da História,
na qual acredito totalmente.
São instrumentos adquiridos na cultura branca ocidental,
portanto nada deixo a dever a ele.
Entretanto, como me disse a pessoa que mais amo,
um negro, meu marido, as coisas que reflito
neste momento já existiam no ventre de minha
mãe, num quilombo qualquer do Nordeste,
na África onde já não quero nem posso mais voltar.
(NASCIMENTO, 2018, p. 49)

Esta docência como uma experiência coletiva é construída por vivências em diferentes espaços formativos. As entrevistadoras localizam as atuações daquelas docentes dentro do que chamam de “projetos/trabalhos de base”, aproximando-se da noção de “Movimento Negro educador” de Nilma Lino Gomes (2017). Como desenvolvido pelo professor Henrique Freitas, entrevistador de Nazaré Lima, o projeto/trabalho de base “é epistemologicamente fundamental para um processo formativo orgânico mais amplo, nas práticas de organizações de intelectuais negres” e a narrativa destas experiências apontam para o imbricamento – que me parece constitutivo do fazer docente negro rememorado e elaborado por estas mulheres – entre atuação docente e atuação militante.

O Movimento Negro é sujeito político recorrentemente mobilizado nas entrevistas, seja por referências de atuações dentro de entidades organizadas, como o Movimento Negro Unificado (MNU) ou o Coletivo Luiza Bairros, seja por referências mais genéricas ao movimento. Assim, as narrativas sobre os projetos docentes desenvolvidos por elas me conduzem para uma reelaboração da própria noção deste sujeito/ator político (GOMES, 2017), para além das organizações formalmente reconhecidas como tais, alcançando a agência, o trabalho docente/intelectual destas professoras em seus cotidianos, inclusive em sala de aula. Também por isso, a noção de fora/dentro do muro da escola/universidade é insuficiente para compreensão de atuações *de fronteira* – docência/militância – e que se fazem também *em fronteira* – institucional/não institucional, como aquelas desenvolvidas por elas.

Como *mulheres de fronteiras ou encruzilhadas*, estas docentes são formadas em diversos espaços formativos pertencentes à educação formal – escolas, universidades – e por

organizações, projetos e espaços comunitários forjados pelo Movimento Negro. Este “Movimento Negro educador” (GOMES, 2017) é referenciado, por exemplo, a partir de referências às organizações negras dos blocos afros de Salvador, como o Ilê Aiyê, Malê de Balê, Muzenza, Ara Ketu, Olodum. É através do “currículo cantado” pelo Ilê Aiyê, fundado em 1974, que se adquire consciência e se conhece a “África [...] insurreições e revoltas negras”, conhecimentos não ensinados “pela escola” (SILVA, 2021).

Além de espaços formadores destas intelectuais, os blocos afros são organizações negras parceiras destas professoras em seus “projetos de base”. A experiência do CEAFFRO, instituto ligado ao Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO) da Universidade Federal da Bahia, fundado por mulheres negras como Vanda Sá Barreto e professora Nazaré Lima, é um exemplo disso. Contando deste projeto de formação em uma educação para igualdade racial e de gênero, professora Nazaré Lima rememorou, como apontei no tópico anterior, a parceria entre CEAFFRO, os blocos afros e outras organizações negras, como os terreiros de candomblé.

O fazer-pedagógico, formativo e educador do Movimento Negro (GOMES, 2017) marca a atuação docente destas mulheres dentro e fora dos espaços formais de ensino. O trabalho docente é muitas vezes traduzido por um trabalho de formação, de si e do outro, a partir de uma educação comprometida com o conhecimento e o (auto)reconhecimento negros. Também como frutos deste processo de formação de si e de formação docente dentro do Movimento, estas mulheres invadem, ocupam os espaços formais de ensino levando estas *vivências-conhecimento*, como narrou professora Nadir Nóbrega:

Então, eu comecei a estudar. O Movimento Negro tinha muitos livros sobre a questão de racismo. Então, lendo, convivendo, compartilhando e até atuando, porque eu cheguei até coordenar um GT de Cultura. Nessas convivências de aprendizado eu fiz questão de ir em quase todas as palestras de Luiza Bairos, que foi assim uma pessoa muito importante no meu aprendizado para entender como racismo se organizava e continua se organizando. E daí todas essas minhas experiências foram fortes o suficiente para eu levar para a universidade, foram assim tipo “antes de eu ser professora, eu sou negra; antes de eu ser baiana, eu sou negra”. Então, a questão racial para mim ficou uma coisa muito forte e o Movimento Negro ele foi muito importante para que eu me mantivesse firme nas minhas discussões e me mantivesse também firme e estimulando aos outros a lerem e estudarem. Porque essa coisa de “eu acho, eu acho” é muito bom quando a gente está lá na praia, comendo um churrasquinho, tomando uma cervejinha, aí “eu acho, eu acho, eu acho”, mas, na academia, não tem “eu acho” certo! Você tem que contextualizar e você contextualiza com teoria, com vivências, entendeu? E você traz os acadêmicos. (NÓBREGA, 2021)

Formação teórica, sistematização sobre a questão racial, compreensão de si e afirmação de identidade como mulher negra são processos que se entrelaçam na experiência dentro do MNU. Escutando com calma o que é dito, noto como o Movimento, além de espaço de ação política, é referenciado como espaço para construção de firmeza/consistência teórica de pessoas que, assim como Nadir, irão ser agentes de multiplicação, “estimulando aos outros a lerem e estudarem” (NÓBREGA, 2021). Isso também reapareceu nas entrevistas das professoras Feibriss Cassilhas (2021), Ana Célia Silva (2021) e Nazaré Lima (2021).

“Você tem que contextualizar e você contextualiza com teoria, com vivências, entendeu? E você traz os acadêmicos” (NÓBREGA, 2021). Esta reflexão me faz pensar nesse lugar da militância no Movimento que permite ação e formação teórica, dois pontos que aparecem em todas as narrativas das entrevistadas de forma imbricada. Depois que terminei de transcrever todas as entrevistas, essa passagem parece fazer ainda mais sentido diante de narrativas de atuações docentes que se misturam com processos de construção/afirmação de identidades, de militância/compromisso políticos e marcadas pela defesa de uma práxis contextualizada. Ainda que cumpridos todos os ritos para se tornar um “acadêmico”, há um contexto experiencial que parece demarcar um outro lugar a estas mulheres-docentes. Um lugar reivindicado por elas mesmas e não pelo outro e que, entre outras coisas, faz da docência um exercício enraizado no contexto e por isso forjado em vivências e teorias que, diferente de como escrevo aqui, na fala dessas mulheres, não assumem lugares apartados, não são coisas dissociadas.

Além de “fonte” formadora destas intelectuais e parceiro das atuações docentes destas mulheres, o Movimento Negro é também multiplicado por suas atuações. Em suas experiências docentes, forjadas em projetos/trabalhos de base – seja nas escolas comunitárias dentro de terreiros de candomblé, na atuação dentro da educação básica pública, no Steve Biko, CEAFRO, Conexões de Saberes, Sarau Vozes Negras ou Etnicidades – há um *fazer(-se) docente* alimentado pelo Movimento, mas também um Movimento Negro que é recriado/multiplicado por este *fazer-docente*.

As atuações docentes destas mulheres através de projetos/trabalhos de base podem ser mais bem compreendidas como ações constituintes da experiência social no sentido desenvolvido por Nilma Lino Gomes (2017). Ou seja, não estão aqui sendo entendidas como um “mero rol de atividades, mas, sim, como conhecimentos e produtoras de conhecimentos”

(GOMES, 2017, p. 28). Recriando e multiplicando o próprio Movimento, estas atuações docentes estão marcadas por reinvenções de dinâmicas pedagógicas, por outra noção sobre o “ser professora”, sobre o “dar aula”, sobre “quem é intelectual” e outra concepção sobre o próprio conhecimento. São, assim, atuações fundadas e fundantes de uma outra epistemologia, como ensina professora Nazaré Lima:

[no doutorado] eu analiso o Conexões de Saberes, eu me jogo naquele dossiê do Conexões para pensar tanto as epistemologias que a gente engendra va ali, no dia a dia do trabalho, com esses estudantes de todos os cursos da UFBA, todos os cotistas, com essa diversidade maravilhosa – trabalhadora doméstica, indígena, menino de periferia de Salvador, do interior, quilombolas. (LIMA, 2021)

Atuando na formação de jovens, de professoras negras e negros, dentro e fora do espaço universitário, estas mulheres, em suas narrativas sobre os “projetos de base”, contam de uma pedagogia formativa baseada na inclusão, mobilização da autoestima e numa leitura do mundo feito a contrapelo.

A formação de jovens negras/os em cursinhos pré-vestibulares comunitários através do Sarau Vozes Negras, do Steve Biko ou de cursinhos em territórios periféricos/negros de Salvador, por meio da “aliança” entre intelectuais/organizações negras, como o CEAFFRO e o Conexões de Saberes; a reconstrução do projeto nacional Conexões de Saberes em um projeto específico para UFBA, voltado para inclusão/permanência qualificada de estudantes cotistas; a formação centrada na igualdade racial e de gênero, para jovens, professores e técnicos no CEAFFRO; o Fórum Mestre Zumba e a valorização dos corpos e expressões teórica-artísticas afro-ameríndias no espaço universitário; e o Etnicidades que, presente na iniciação científica até o doutorado, estimula o diálogo com escritoras/es negras/os, formando outras mulheres negras como professoras e pesquisadoras, são registros de uma docência assentada na inclusão.

A mobilização da autoestima é pauta que surge diversas vezes nos discursos destas docentes. A autoestima é elaborada como um instrumento, como metodologia de trabalho aplicada na atuação destas docentes. Há uma busca para que o outro sujeito envolvido no processo de ensino-aprendizagem, a/o discente, passe por uma reeducação sobre si, uma afirmação da identidade negra, imprescindível para nossa resistência e, por conseguinte, para nossa legitimação como sujeitos:

porque se eu começo a gostar de mim, a ver a minha importância, a reconhecer a beleza e a riqueza na diferença, a destruir essa imagem que fazem de nós negativa e extrair de dentro de nós essa imagem do branco como superior, bonito e capaz, ele [o

branco] é tanto quanto nós, nós não somos menores do que branco, amarelo [...]. Mas temos que repassar pela reconquista da nossa autoestima – nisso eu vou morrer lembrando Frantz Fanon. Se nós gostarmos de nós próprios, nós vamos gostar do nosso outro, nós não vamos ficar em casa quando soubermos que alguém foi executado, nós iremos pra rua. (SILVA, 2021)

Como instrumento metodológico-político mobilizado no ofício docente, esta autoestima surge também nas entrelinhas das memórias partilhadas. Tratando do *Conexões*, professora Florentina relembra dos cursinhos pré-vestibulares implantados em territórios negros e periféricos de Salvador, como uma forma de que as/os estudantes cotistas alcançadas/os pelo projeto devolvessem “alguma coisa para as comunidades, para as suas comunidades” (SOUZA, 2021). Colocadas/os como professoras/es destes cursinhos, as/os cotistas, que “no primeiro momento [...] – estudantes, a maioria, do primeiro ou segundo semestre –, diziam ‘mas eu não sei, eu não vou para lá, eu estou começando, eu não sei, eu não sou capaz de dar aula e tal’.”, eram estimuladas/os pelas professoras do Conexões: “mas o que vocês sabem é mais do que os estudantes que estão lá!”. Assim, apesar da resistência inicial, “depois eles se encantaram, ficaram super felizes e providenciavam material para dar as aulas, *se sentiam mesmo professoras* e foram muito bem acolhidos pelas comunidades” (SOUZA, 2021).

Há pistas também de uma pedagogia que se faz a contrapelo. Nilma Lino Gomes (2017), pensando a partir da ideia de “negatividade histórica” de Joel Rufino e Wilson Nascimento, reflete, como aspecto distintivo do Movimento Negro em relação aos demais movimentos sociais e populares da década de 1970, sobre a dinâmica de “negar a história oficial” e, a partir disso, “contribuir para a construção de uma nova interpretação da trajetória dos negros no Brasil” (GOMES, 2017, p. 48). No trecho de Joel Rufino destacado por Nilma Lino Gomes fala-se de uma estratégia de resistência do Movimento de perceber a si próprio a partir da busca na tradição.

O que venho pensando como leitura/pedagogia a contrapelo se aproxima disso e é elaborada pela professora Ana Célia. Refletindo sobre a possibilidade de um ensino a partir da *re-leitura* ou *des-leitura* dos livros didáticos tradicionais, preenchidos de valores e imagens da branquitude, ela ensina “ferramentas de reconstrução” que são tecidas por docentes negras:

Aí você pergunta: “você já viu essa família?” [E as/os alunos respondem:] “Já! A patroa de minha mãe...”. [E você questiona]: “Mas só tem essas [famílias]?”. [E respondem:] “Não!” “Então, vamos desenhar as outras?”. [...] Aí as famílias invisibilizadas aparecem! [...] E o livro didático se torna um instrumento de

desconstrução de estereótipos e discriminação e se torna [...] uma ferramenta de reconstrução. (SILVA, 2021)

Além de tudo isso, a pedagogia formativa desenvolvida nos “projetos de base” reflete também numa outra noção sobre o “ser professora” e “dar aula”. “Então, a gente estuda, trabalha com formação de professoras porque é algo que está dentro da gente, está dentro de mim, eu sou professora” (LIMA, 2021). Esta afirmação/reconhecimento como docente, feita recorrentemente por professora Nazaré, em determinado momento da entrevista é acompanhada de uma ressalva: “embora não seja uma professora tradicional clássica, aquela professora que dá aula expositiva. Eu não sou esta professora” (LIMA, 2021).

A partir da diferenciação ante a “professora tradicional clássica”, Nazaré Lima costura sua identidade como docente. Mas, neste processo de (auto)reconhecimento elaborado por um jogo de dissociação ante o “modelo clássico/hegemônico”, as narrativas tropeçam também em vacilações e insegurança sobre este lugar: “*sou professora* desde que nasci [...] eu gostava de brincar de dar aula! Agora, *eu não sei dar aula né?*”. Na sequência, ela explica:

O meu *dar aula* é trocar conhecimento, é compartilhar conhecimento, é provocar as pessoas para pensar. Eu gosto de pensar e gosto de pensar sobre o que me falam o que me dizem. [...]. Eu sou uma professora que não fica só no “fala, fala, fala, fala, fala, fala” na aula e os alunos copiam. Eu sou uma professora que ouve o que é que esses alunos têm a dizer, o que é que esses colegas do CEAFFRO têm a dizer [...] o que é que os meninos do Conexões [têm a dizer] [...] então, os meninos aprendiam que tinham aulas e grandes assembleias onde a gente dialogava muito com eles, tinha embates também, tensões, mas muita negociação e muito diálogo, muito crescimento. (LIMA, 2021)

A troca, a partilha de conhecimento, a provocação à reflexão ao invés da resposta dada, a rejeição ao monólogo, a “escuta sensível” e, ainda, a negociação, os embates e tensões, presentes em todo processo dialogado, são elementos que caracterizam este *outro dar aula*. Esta *outra professora*, diante da resistência da branquitude e dos apagamentos das ementas e currículos oficiais, trabalha as relações raciais também pelas brechas, “nos intervalos, na hora do lanche” (SILVA, 2021). Este *outro dar aula* também se faz em roda, como no Conexões, com “todo mundo em pé trabalhando arte educação com o Leo do Cria!” (LIMA, 2021).

Além disso, fundadas por e fundadoras de uma outra epistemologia sobre o fazer docente, as atuações dentro destes “projetos de base” costumam outros critérios de validação para o exercício docente: “Havia professores também sem qualquer escolarização. Nosso critério era: conhece a cultura negra? Conhece a história do negro? Conhece a cultura afro-

brasileira? Conhece África? Conhece gênero interseccionado com raça? Então, você pode dar aula no CEAFFRO” (LIMA, 2021). Remunerados sem diferenciação, esta outra lógica des-hierarquiza o modelo meritocrático e epistemicida dos títulos e reconhece saber em pessoas e lugares negados como sujeitos e fontes de conhecimento pelos padrões da “episteme ocidental moderna” (GROSFOGUEL, 2016):

Não importa se você aprendeu isso no Terreiro, na comunidade de capoeira – na universidade você não aprendeu [...]! Então, nós fizemos um trabalho muito bonito nesse sentido de quebrar as hierarquizações, quebrar as dicotomias, quebrar com epistemicídio, com o racismo institucional, com racismo epistêmico. (LIMA, 2021)

Neste *fazer-docente* de enfrentamento ao epistemicídio, a docência negra não só reconhece e produz outros conhecimentos como, também, se faz a partir do reconhecimento de outras/os sujeitas/os conhecedores. “A gente trabalha a partir do pensamento, da filosofia, da epistemologia de Makota Valdina – sua bênção –, Mãe Estela, Henrique Freitas, a partir do pensamento de Mãe Val, a partir do pensamento de Mestre Pastinha, de Mestre Bimba”. Mestre de quilombos, de capoeira, ialorixás e outros “educadores-intelectuais negros” como “Petronília [Beatriz Gonçalves e Silva], Ana Célia [Silva], Luiz Alberto Gonçalves, Luiza Bairros, [...] Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro” (LIMA, 2021) são referenciais teóricos que estruturam os processos de formação e ensino neste *fazer-docente*.

Diplomada/o ou não “é tudo intelectual!” (LIMA, 2021). E é aqui que a revisão dos critérios de validação do conhecimento encontra com a subversão do que é intelectualidade e de quem é intelectual. Além do “‘intelectual de carteirinha’, que a academia deu o título”, a intelectualidade é reconhecida naquela/e “que detém esse conhecimento que a academia não tinha naquela época, hoje já tem um pouco, sobre o rico patrimônio cultural africano” (LIMA, 2021).

Assim, a reivindicação de outras/os sujeitas/os de conhecimento e de outros conhecimentos costura uma docência de formação e autoformação. Enfrentando o racismo e epistemicídio nestas atuações de fronteira entre docência/militância, estas docentes produzem afirmação/identidade e formação de suas/seus alunas/os negras/os, ao mesmo tempo em que se emancipam de “imagens de controle” (COLLINS, 2019), reconhecendo-se e formando-se como docentes, sujeitos de conhecimento e intelectuais.

Docência negra como luta, experiência constituída na fronteira entre fazer-docente e fazer-militante, como experiência coletiva e, por tudo isso, como legado (CASSILHAS, 2021). Não por acaso, compromisso/comprometimento, emancipação e descolonização estão inscritos nas narrativas de reconstrução do *fazer-docente* dessas intelectuais.

Por fim, como reflito no próximo tópico, as experiências como docentes no espaço universitário são vivências imbricadas a estes “projetos de base” e, por conseguinte, a este *fazer-docente* como caracterizado até aqui. Contudo, ao deslocar a universidade da imagem de um “lugar à parte”, não pretendo minimizar sua caracterização como mais um lugar hostil na caminhada docente de mulheres negras. Como as narrativas destas interlocutoras me apontaram, tanto as “agruras do dia a dia” (SOUZA, 2021), como as estratégias de resistência tecidas nas universidades, constroem este espaço como uma territorialidade onde o *fazer docente* é marcado por especificidades.

3.3.3 A atuação e os desafios como docente negra na universidade: a docência negra como experiência de trauma e rasura

“Experiência muito boa em termo de denúncia, de implementações, mas também foi uma experiência muito traumática, muito dolorida [...] Foi muito doloroso [...] muito doloroso” (SILVA, 2021). Esta reflexão, feita dentro de um momento da entrevista em que professora Ana Célia tinha sido provocada a falar sobre sua atuação docente dentro da universidade, faz uma síntese desta docência como uma experiência localizada entre *transformação e dor*. Diante desta provocação, as entrevistadas, focadas nas experiências em universidades públicas onde, além de fazerem a graduação e a pós-graduação, desenvolvem/desenvolveram centralmente a docência, recorrentemente falaram em “obstáculos”, “agruras”, “boicotes”, “arapucas”, “rasteiras”, “solidude” e, ao mesmo tempo, de “conquistas”, “lutas”, mudança curricular, enegrecimento de referenciais; costurando experiências docentes que se movimentam entre traumas e rasuras.

Localizada dentro da dinâmica colonial que institucionalmente forja “a escola como um todo”, a “universidade não é diferente” (NÓBREGA, 2021). O território universitário é caracterizado pelas entrevistadas como “um espaço de poder” (NÓBREGA, 2021), “um espaço seletivo, discriminatório, um espaço em que as pessoas negras eram ignoradas, excluídas, e quando estavam lá, silenciadas e apagadas” (SOUZA, 2021). Produzido e também produtor da

dinâmica social brasileira, este “espaço de poder” é “um espaço do saber legitimado, do saber institucional” (SOUZA, 2021) que, como tal, é orientado pela branquitude/colonialidade e suas lógicas racistas, masculinas, cisgêneras/heteronormativas e classistas.

A partir de uma movimentação analítica entre micro-macro, estas docentes detalham o racismo cotidiano, a violência do *diversas vezes vivido* na universidade – em seus corredores, salas de aula, reuniões docentes, currículos/ementas de cursos, editais de concurso etc. – sem perder de vista a noção desta dinâmica também como projeto do Estado brasileiro. Um projeto estatal que, na sua faceta epistêmica, está capilarizado nas instituições escolares/educacionais como instrumento/método de manutenção das dinâmicas sociais brasileiras a partir de hierarquias racializadas: “Por que é que não é contemplado ‘Estudos Africanos’ no currículo? É por acaso? Será que o Estado brasileiro é suicida para mostrar a raiz do povo que é maioria do país? Se você conhece *a sua história*, você não vai se deixar escravizar ou subordinar. Eles não vão dar a *nossa história!*” (SILVA, 2021).

Esta hostilidade sentida como docente é contada em paralelo às narrativas que rememoram as vivências das entrevistadas ainda como estudantes de graduação. A “escola branca” (NÓBREGA, 2021) de Dança da UFBA, que por meio de rejeição ensinou “o que é raça e classe” à ainda graduanda Nadir Nóbrega, na década de 70 (NÓBREGA, 2021), “reaparece” de outras formas, na graduação vivenciada nos anos 2000 por Feibriss, que se sentia “muita sozinha” sendo “sempre [...] uma das poucas pessoas no espaço trabalhando com literatura africana” (CASSILHAS, 2021).

A branquitude da territorialidade universitária, historicamente escancarada na seletividade do acesso ao ensino superior, nunca esteve resumida a isso. Pensada como dinâmica de funcionamento deste território, a branquitude está em diversos obstáculos engendrados no cotidiano pós acesso:

Como esse espaço é um espaço que não reconhece, majoritariamente, a cultura negra, a produção de conhecimento negro, a nossa capacidade intelectual, então, esses espaços praticamente são fechados a nós, são espaços que criam enormes barreiras para a gente ingressar [...]. Então, não é fácil você conseguir ser estudante da Universidade Federal da Bahia, não é fácil você conseguir ser estudante de pós-graduação na Universidade Federal da Bahia [...] é mais difícil ainda você conseguir ser docente da Universidade Federal da Bahia. Os obstáculos são colocados desde que você ingressa, você, pessoa negra, ingressa na universidade. Como eu falei, a falta de acolhimento, um certo descaso para com as atividades de pesquisa que você desenvolve, um certo desinteresse para com as questões que você levanta. Então, tudo isso são barreiras que vão sendo construídas que não lhe deixam, não deixam a pessoa

negra, sequer, pensar na possibilidade de tentar ser professora dentro da universidade. (SOUZA, 2021)

De maneira muito próxima à reflexão feita pela professora de Direito da Universidade de Maryland, Taunya Banks (1990), professora Florentina Souza analisa como o racismo institucional/acadêmico, entre outras agressões, atinge o imaginário de estudantes negras/os, atrofiando sonhos, possibilidades e expectativas profissionais: “Porque muitas vezes as próprias agruras do dia a dia da universidade impedem o bom desenvolvimento de habilidades e de trabalhos de pesquisa desses alunos, que vieram de comunidades populares ou que são alunos negros, e que não tem, às vezes, um acolhimento nem institucional” (SOUZA, 2021).

Este racismo cotidiano na universidade “provoca doença, e essa doença ela dificulta o desenvolvimento das atividades de pesquisa, da reflexão”, poda a criatividade de estudantes negras/os e o desenvolvimento de sua subjetividade (SOUZA, 2021). Neste território, vivemos uma experiência psíquica-corpórea, muitas vezes relatada por “pessoas negras vítimas do racismo”, de “viver a todo tempo numa situação de alerta” (SOUZA, 2021), estado que me faz recordar da “experiência negra de ser temida/o” denunciada por Banks (1990, p. 50).

Assim, branquitude acadêmica enquanto pedagogia de desacolhimento-descaso-desinteresse e fonte de adoecimento não apenas retira, mas também forja performances e subjetividades naquele território. Este estado psíquico, emocional e corporal constantemente retraído, como no “circuito vicioso” denunciado no Manifesto de fundação do Coletivo (CLB, 2017), acaba também por refletir-se na branquitude do corpo docente de universidades públicas brasileiras, lugar onde cotidianamente sujeitas negras/os são deslegitimados como sujeitos de conhecimento.

Ao lado do *miúdo*, do *diversas vezes vivido*, desta *pedagogia interna*, a branquitude acadêmica é pensada pelas narrativas das docentes dentro de um projeto racializado de sociedade onde “nós temos uma super-representação [de pessoas negras] nos espaços desprivilegiados e temos uma sub-representação na universidade, que é um espaço privilegiado” (SOUZA, 2021). Em uma sociedade como a nossa onde o racismo é lugar de manutenção do *status quo* “não é interessante ter uma grande quantidade de professoras e professores negros e negras desenvolvendo pesquisas, desenvolvendo projetos” (SOUZA, 2021).

Esta presença negra no espaço de saber-docente é analisada como ameaça a este “projeto de exclusão dos nossos corpos, das nossas mentes e dos nossos saberes do espaço universitário, do espaço acadêmico” (SOUZA, 2021). O racismo epistêmico/colonialidade acadêmica pensado como projeto, então, ajuda a compreender melhor as permanências e força da branquitude ao longo de décadas e os desafios e as exceções que os corpos de mulheres-negras, como as cinco entrevistadas, vivenciam e representam, desde os concursos, no espaço universitário brasileiro.

Entre as cinco entrevistadas, professora Florentina é aquela que mais cedo, no ano de 1981, ingressou numa universidade pública como docente, a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Rememorando este momento de ingresso no curso de Letras daquela instituição, ela reconstrói a sensação de entrar numa universidade que tinha “poucas pessoas negras” e no curso de Letras que, apesar de ter mulheres, não tinha nenhuma/nenhum docente negra/o: “Eu tive uma relação que eu fui acolhida por muitas pessoas e por algumas pessoas eu fui acolhida com uma certa desconfiança – ‘quem é essa pessoa jovem negra que vem para aqui dar aula?’” (SOUZA, 2021).

Estas experiências de concurso e de ingresso numa universidade pública são também recosturadas por professora Nadir a partir de uma narrativa marcada por vivências difíceis, de muita dureza. Frisando a esperança que tinha em ingressar num concurso de magistério no ensino superior no seu estado – como baiana e profissional com considerável trajetória de ensino em cursos de extensão em universidades, como a UFBA e a UNEB, e de formação em especializações e mestrado –, Nadir Nóbrega ressaltou que, depois de algumas tentativas, percebeu “preferências” e sentiu “que as portas eram fechadas” nas instituições localizadas na Bahia. Aprovada em 2010 em concurso docente da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) – quase três décadas depois do ingresso de Florentina na UESB – torna-se ali também a única professora negra do curso (NÓBREGA, 2021).

“No espaço aonde a gente chega, o nosso corpo chega primeiro, a nossa cor chega primeiro”, como dito pela entrevistadora Ivanete Sampaio (CASSILHAS, 2021), e as imagens de controle/estereótipos (COLLINS, 2019; GONZALEZ, 1984) construídos sobre nós, mulheres negras, são logo ativadas. Ao entrar na UFAL, em 2010, Nadir Nóbrega é rapidamente transformada em “aquela professora, a moreninha” (NÓBREGA, 2021). Além de “moreninha”,

professora Nadir exemplifica este processo a partir de outras rotulações que comumente nos aprisionam:

Eu cheguei ao ponto de uma menina me procurar para uma disciplina de coreografia, onde ela queria – uma menina evangélica – apresentar um solo de Oxum e a professora disse que fosse falar comigo. Todo mundo que [...] aparecia alguma ancestralidade, ela [a professora] mandava me procurar! [...] Ou seja, eu era a única negra, macumbeira, ialorixá, ou seja, eu era tudo! (NÓBREGA, 2021)

Por efeito também do epistemicídio e sua produção de ausências, perigosamente somos transformadas em “especialistas”, sabedoras de “tudo que tem a ver com o negro” por nossos pares brancos. E, apesar da “professora especialista” flertar algumas vezes com um suposto reconhecimento, isso deve ser visto ao lado de uma desresponsabilização do branco diante de relações, temas e dinâmicas que lhe dizem respeito. Há aqui o que bell hooks (2019, p. 108) vai pensar como uma transformação das “esferas de discussão sobre tópicos raciais [...] em mais um setor onde nós, como pessoas negras, somos convocadas a assumir a principal responsabilidade”, o que “põe pessoas negras mais uma vez numa posição de servidão, atendendo às necessidades dos brancos”.

As pressuposições, confinamentos e naturalizações de nós em pré-determinados lugares são reflexos de relações sociais fortemente tecidas dentro de dinâmicas de dominação e imaginários racializados sobre as/os sujeitas/os. Patricia Hill Collins (2019, p. 135), pensando estas “imagens estereotipadas da condição da mulher negra” “como parte de uma ideologia generalizada de dominação”, destaca o poder que é “a autoridade para definir valores sociais” exercido por “grupos de elite” ao manipularem “ideias sobre a condição de mulher negra”. A branquitude acadêmica diante deste Outro, no exercício de seu poder-autoridade de renomeação/definição, arranca/esquece nomes de intelectuais-mulheres-negras-docentes, transformando-as em “moreninhas”, “naturalmente” decodificadas como “especialistas” ou macumbeiras, ialorixás, senão tudo isso junto.

O estereótipo da “macumbeira” reapareceu na narrativa de professora Ana Célia. Constrangida por um diretor da UNEB que não sabia se ela era “professora ou aluna do mestrado” (SILVA, 2021), contou da situação em que foi exigida a apresentar um relatório que explicasse e comprovasse todas as suas atividades como professora da pós-graduação. Ana Célia, mesmo com todo “abafa, abafa...deixa isso pra lá” (SILVA, 2021), resolveu levar este episódio de racismo para as instâncias internas daquela universidade. Chegando até o Conselho,

órgão deliberativo máximo, Ana Célia teve que recontar em público, com detalhes, todo o constrangimento que tinha vivido. No dia seguinte a esta reunião do Conselho, o diretor foi hospitalizado, ficando sete dias internado: “Aí disseram que eu tinha feito ‘algo’ [...] e aí eu disse: ‘eu não fiz nada! Eu só fiz dizer o que ele fez, em público, porque todo mundo tinha que saber’”. Deste dia em diante, comenta ela, o diretor passou a tratá-la de forma mansa: “porque ele pensou que eu tinha feito *algo* que eu não fiz pra ele” (SILVA, 2021).

Como “estranhas/os que ameaçam a ordem moral e social” (COLLINS, 2019, p. 136) – e, acrescento, espiritual – do território branco universitário, docentes negras são confinadas em imagens que, além de subjugar ou predeterminarem, são também pontos “a partir do qual outros grupos se definem como normais”. Neste caso, o corpo branco se define com corporalidade padrão do *ser professor/docente universitário*. Ou seja, objetificadas como este Outro elas são reafirmadas na margem, como “não pertencentes” àquele território que, de várias formas, está o tempo todo lembrando-as como “outsider” (COLLINS, 2019). Com poucas representantes nos corpos docentes, somos ali, ao mesmo tempo, estranhas e “fundamentais para a [...] sobrevivência” (COLLINS, 2019, p. 136) da dinâmica daquele território, explicitando, pelo não pertencimento, os critérios de despertencimento-pertencimento à ordem acadêmica-universitária branca.

Além das professoras Nadir e Ana Célia, Feibriss Cassilhas fala de outros constrangimentos vividos, como violências transfóbicas. Mesmo num “contexto em que a gente já conquistou o direito de uso do nome social” (CASSILHAS, 2021), ela destaca o desafio que foi, por exemplo, quando, não tendo o documento retificado, ingressou na universidade: “foi muito tranquilo chegar e tomar posse, mas quando, no dia a dia, eu vou precisar do meu nome, aí eu tenho o problema de que o pedido que eu faço não reverbera em ações.” (CASSILHAS, 2021). Sem nome e acesso ao e-mail institucional, cadastro de discentes, registros de notas, professora Feibriss conta que ficou “um ano desaparecida do sistema. E isso é muito sério. [...] os alunos quando iam fazer a disciplina não sabia as turmas que eu estava dando, por exemplo. Então, eu passei por esse apagamento”. Este sistema, “com ‘cis’ de cisgênero” transformou-a em *professora-fantasma* na universidade (CASSILHAS, 2021).

Os relatos falam, ainda, de desacolhimento e/ou falta de reconhecimento por parte da institucionalidade e/ou dos colegas/pares brancos de projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos por estas professoras, como contam as professoras Florentina, Nadir e Ana Célia.

Esta última, relembrando um dos “primeiros choques” dentro deste território, relembra que chegando na UNEB em 1994, numa reunião com docentes, ela apresentou seu livro “A discriminação do negro no livro didático”, fruto de sua dissertação de mestrado publicada pela EDUFBA. Nesta ocasião, escutou de uma colega professora: “‘isso daí que você faz não é ciência! Assim mesmo, em plena reunião. Eu disse ‘como assim não é ciência se a UFBA aceitou a defesa e publicou?’. ‘É que a UFBA não é mais a mesma!’ [...] Todo mundo ficou em silêncio, ninguém disse nada porque todo mundo concordou.” (SILVA, 2021).

Seja por confinamento em imagens de controle, por apagamentos, por atos deslegitimadores do conhecimento produzido por elas, e por conseguinte, delas como sujeitos de conhecimento, as experiências como docentes são expressas por narrativas que contam de uma dinâmica colonial. Atravessada por um tipo de pensamento binário “que categoriza pessoas, coisas e ideias segundo as diferenças que existem entre elas”, esta dinâmica, produtora e produzida na universidade, se assenta em pares que mais do que formados por elementos diferentes, são opostos; e pares onde um destes elementos “é objetificado como “Outro” e visto como objeto a ser manipulado e controlado” (COLLINS, 2019, p. 137). Esta “Outra”, que a todo tempo se esquece o nome, que não parece professora, que não produz “ciência”, é uma não-sujeita de conhecimento, tendo, assim, ao mesmo tempo, negada a sua própria existência (BERNARDINO COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSFUGUEL, 2019).

Contudo, “apesar de sua aparente persistência, essa maneira de pensar, ao estimular a injustiça, também fomenta a resistência” (COLLINS, 2019, p. 139). Aqui, ao lado de dores, violências e traumas, o fazer-docente destas mulheres nos territórios brancos das universidades também são comunicados a partir de experiências de rasuras.

Compreendo *rasura* a partir do sentido proposto por Ivana Silva Freitas (2015). Analisando a poética negra, esta autora afirma que a “intertextualidade é constantemente utilizada pela poesia negra brasileira com o objetivo de rasurar a memória, a história e a literatura reconhecida como oficial” (FREITAS, 2015, p. 21). A literatura/poesia negra, “ressignificando o fazer literário, recriando-o a partir de bases do acervo cultural africano e afro-brasileiro” rasura “o fazer que antes se constituía em consonância com a norma somática dominante” (FREITAS, 2015, p. 20) e, por isso, dela emerge a afirmação do sujeito negro: “um eu-enunciador que se quer negro e conta uma nova história da população negra brasileira” (FREITAS, 2015, p. 20). Neste sentido, dou as mãos a Ivana Freitas para pensar o fazer-docente

negro como uma atuação de resistência exercida por rasura: rasura do corpo-docente, do currículo, dos marcos teóricos e da política epistemicida de desacolhimento/deslegitimação de corporalidades negras.

A resistência, que se faz por *rasura-presença* do corpo negro – ante a supremacia branca dos corpos docentes – e *rasura-saber* a partir da inscrição da “nossa História” (SILVA, 2021; SOUZA, 2021; NASCIMENTO, 2018) – ante a dominação epistêmica dos currículos tradicionais –, sempre esteve nas salas de aula: “Por que está a história nossa em grande parte do currículo? Porque estamos lá! Existe o *currículo paralelo* desde [a década] 30 que permeia toda a educação brasileira, sempre tem uma pessoa lá falando sobre negro, sobre índio, sobre LGBTQIA+, sempre tem pessoa discutindo isso na sala! Sempre tem.” (SILVA, 2021).

Este “currículo paralelo” deve ser entendido de forma conectada à presença: “a gente precisa estar nesses espaços porque, a gente não estando, o conhecimento não vai estar ali, textos de pessoas trans, pessoas travestis, de pessoas ‘transvestigeneres’ [...]” (CASSILHAS, 2021). A presença da/docente negra/o, contudo, diferente de determinar a elaboração de um pensamento crítico sobre raça, me parece apontado como presença essencial no sentido de incorporação de perspectivas elaboradas a partir de outras experiências. As entrevistadas, assim, apontam a fundamentalidade do enegrecimento do corpo docente problematizando a hegemonia da “autoridade” ou da “definitividade” (hooks, 2019, p. 105) de um conhecimento científico produzido somente pela perspectiva de quem não é o Outro, “se não a gente vai ter historicamente nossas vidas, nossos corpos sendo analisados por pessoas cisgêneros, e cometendo várias violências” (CASSILHAS, 2021).

Dentro desta mesma problematização, professora Florentina constrói o conceito de “conhecimento encarnado”:

Então, no momento, em que você vê apenas autores e autoras brancas ou embranquecidos, falando de nossa cultura, de nossa vida, da *nossa história*, e se a gente entende que o *conhecimento é encarnado*, eles vão estar falando do seu ponto de vista, que é um ponto de vista de homem ou de mulher branco ou embranquecido, que não tem a capacidade de reconhecer e de entender o *nosso processo de produção de conhecimento*. Ao invés de atestar a ignorância, eles dizem que nós não produzimos conhecimento. (SOUZA, 2021)

O “conhecimento encarnado” (SOUZA, 2021) complexifica o sentido da *rasura-presença*:

Então, assim, ao ser professora Titular no Instituto de Letras, aumentaram as minhas responsabilidades enquanto professora e enquanto alguém que pudesse impulsionar as pessoas a pesquisarem sobre a nossa história, lerem sobre a nossa história, produzirem conhecimento. Porque uma coisa que eu considero importante é a gente entender que o conhecimento, a produção de conhecimento, é algo que vem sendo elaborado pelos nossos ancestrais, pelas nossas ancestrais há milhões de anos, antes da escravização. Essa produção de conhecimento é antiquíssima. O que acontece é que os grupos hegemônicos tentaram passar a imagem de que nós não produzimos conhecimento, que o nosso conhecimento é subjetivo, é muito marcado pela nossa história, é biográfico; e que o conhecimento deles não. *Todo conhecimento é um conhecimento encarnado*. Encarnado no sentido que é resultado da carne e do sangue, da mente, da interioridade, da história das pessoas. Então, se faz de conta que um determinado conhecimento não tem a marca da carne, e que todos os outros – dos ameríndios, das mulheres, das pessoas negras – são conhecimentos marcados ideologicamente. *Mas todo o conhecimento é um conhecimento marcado pela cultura, pelo que aprendemos, pelo que decidimos aprender, pelo que decidimos fazer, pelo que decidimos, pelas opções que nós fazemos!* (SOUZA, 2021, grifei)

De maneira didática, professora Florentina ilumina muitos caminhos a partir desta noção sobre conhecimento. O conhecimento apresentado como “resultado da carne e do sangue, da mente, da interioridade, da história das pessoas” desmascara simulacros apresentados como pressupostos de produção do conhecimento pela tradição ainda hegemônica, como o da *autobiografia*, neutralidade/imparcialidade. O “conhecimento encarnado” (SOUZA, 2021) politiza, historiciza e corporifica o conhecimento, seu desenvolvimento e o debate epistemológico, em geral.

A partir desta noção, professora Florentina, costureira e costurada pelos feminismos negros, acena para a tradição deste campo de afirmação da corpo-geopolítica do conhecimento. A elaboração acima rasura a hegemonia do cientificismo moderno ao afirmar a elaboração de conhecimento científico a partir de uma linhagem antiga e ancestral negra. Diante “da ligação entre o conhecimento e a existência” (BERNARDINO-COSTA; MALDONALDO-TORRES; GROSGUÉL, 2019), o “conhecimento encarnado” de professora Florentina reivindica a humanidade/subjetividade para Outros que não aqueles exclusivamente reconhecidos pela racionalidade ainda dominante nos espaços de saber como a universidade.

É assim que, se como objetos a nossa realidade é “definida por outros, a [nossa] identidade é criada por outros, a [nossa] história somente é nomeada de maneiras que definem sua relação com aqueles que são sujeitos” (hooks, 2019, p. 100), a *rasura-presença*, a atuação docente destas mulheres na universidade e a luta pelo enegrecimento do corpo docente levada a cabo por elas, são caminhos fundamentais para afirmação de outras noções sobre o

conhecimento e sua produção e, por consequência, de outras sujeitas/os de conhecimento no território universitário e caminho de afirmação da própria humanidade/subjetividade destas. A presença destas mulheres rasura pela afirmação do “direito de definir sua própria realidade, estabelecer suas próprias identidades, nomear sua história” (hooks, 2019, p. 100). Presentes, contribuem para a produção do conhecimento e elaboração do pensamento a partir de suas experiências vividas, trazendo, incorporando outros corpos-pontos de vista.

Mas além da *rasura-presença*, estas mulheres, formadas também por “currículos cantados” do Movimento Negro, rasuram o currículo branco do território universitário. Inventora de um outro currículo de Educação Moral e Cívica na educação básica do Anísio Teixeira, professora Ana Célia é responsável também por reinvenções curriculares dentro da UNEB. Como docente do curso de pedagogia daquela instituição, implementou uma disciplina voltada para o ensino sobre a história da África e da cultura afro-brasileira que se tornou obrigatória; criou uma linha de pesquisa dentro do debate das relações étnico-raciais e educação e, no mestrado, reativou o componente “Educação e desigualdades”, atualmente, chamada de “Educação e relações étnico-raciais”, disciplina que “ninguém queria ensinar”, nem “existia mais no currículo”, mas no momento que foi anunciada teve uma grande demanda de inscrição por parte dos discentes (SILVA, 2021). De forma semelhante, professora Florentina foi responsável pela elaboração, na pós-graduação do Instituto de Letras da UFBA, de curso sobre intelectuais negras/os.

Além disso, relembro as reinvenções de currículos narradas pelas docentes ao longo das entrevistas a partir das suas atuações extensionistas, com projetos e disciplinas orientados para reflexão e formação em relação a questões raciais e LGBTQIA+, produzindo conhecimento a partir do diálogo entre universidade e comunidade (SOUZA, 2021; NÓBREGA, 2021; CASSILHAS, 2021; SILVA, 2021; LIMA, 2021).

A legitimação de outros marcos teóricos, ou como muitas vezes ditos por elas, o “enegrecimento” dos referenciais, é outro ponto por onde estas mulheres rememoram o fazer-docente universitário. A autoridade científica, através da docência destas mulheres, também é rasurada por planos de disciplinas assentados em autoras/es negras/os, trans-negras e indígenas, lésbicas negras, inclusive em textos e pesquisas autorais destas docentes – intelectuais e teorias comumente não reconhecidos dentro do território universitário e desconhecidas/os por alunas/os.

Professora Nadir contou que, desde o início, seu trabalho docente no curso de Dança da UFAL foi um trabalho também de reunião e incorporação de outras referências: “Então, aí, eu trago meus textos, trago meus autores” (NÓBREGA, 2021). De maneira muito semelhante professora Florentina, Feibriss, Ana Célia e Nazaré Lima também apontaram para as transformações dos referenciais. Todas, a partir de suas experiências formativas, abordam a preocupação em ensinar e produzir conhecimento a partir de um referencial teórico produzido por referências negras e/ou trans (SOUZA, 2021; NÓBREGA, 2021; CASSILHAS, 2021; SILVA, 2021; LIMA, 2021).

Desafiadas/os a pensar a partir de outros corpos teóricos, as/os discentes se manifestam nas salas de aula: “[...] eu nunca li texto de uma pessoa trans” (CASSILHAS, 2021). Manifestações como esta apontam para a importância deste enfrentamento à “autoridade” única do saber (hooks, 2019; KILOMBA, 2019; GROSGOUEL, 2016). Ao mesmo tempo, esta rasura do referencial é desafiante também para a docente, já que durante a sua trajetória escolar formal dificilmente teve acesso a material produzido por estas *outras* referências (CASSILHAS, 2021). Diante desta lacuna, a formação desenvolvida em outros espaços/lugares é reafirmada: “Eu começo a me voltar mais [para outros materiais] quando eu começo a minha *transição*, a buscar, me envolver também... me aproximo do Movimento Negro, me aproximo do Movimento de Travestis e Transexuais” (CASSILHAS, 2021).

Não só os espaços educadores dos movimentos sociais, mas também a transição de gênero surge na fala de professora Feibriss como experiência formativa/educadora para sua docência. Formadas em diversos espaços e por saberes também elaborados por meio da “significação de suas experiências” (COLLINS, 2019) vividas como mulheres-negras/mulher-negra-trans, as entrevistadas apontam para o desafio da formação crítica que, em meio ao epistemicídio dos espaços formais de ensino, se apresenta como uma “outra formação”, uma formação para a transformação a ser buscada: “é aquela velha história: a gente tem que estudar a obrigação e tem que correr atrás do que a gente quer e precisa mudar” (CASSILHAS, 2021).

É interessante como algumas narrativas trazem a autopercepção de estar num lugar de “saber um pouco mais” em relação àquelas/es formadas/os apenas dentro de espaços formais de educação. É neste sentido, por exemplo, que ante aos comentários de professores colegas de curso que sugeriram ser um desafio para professora Ana Célia assumir uma disciplina que não estava relacionada com o debate racial, ela respondeu: “desafio não. Eu fiz doutorado como

vocês fizeram, o que vocês sabem eu sei, eu só sei um pouco a mais! Porque eu sei o que está acontecendo na sociedade e estou tentando reverter, a diferença só é essa!” (SILVA, 2021).

Esta formação para a transformação social, como apontado, não se faz por uma recusa ao cânone e aos seus procedimentos, mas indo além deles. Daí poder pensar em uma dupla formação dessas *docentes de fronteira*, traduzida na busca e acesso tanto ao conhecimento hegemônico, como contra-hegemônico, este produzido por trânsitos e “vivências de transição” (CASSILHAS, 2021) por outros espaços/experiências de *saber e ser*.

Mas a rasura dos referenciais acaba sendo enfrentamento ao epistemicídio também por outros caminhos. Na narrativa de professora Florentina um “referencial teórico produzido por mulheres negras” reflete em transformações nos estudantes negras/os, sujeitas/os comumente violentadas/os, ignoradas/os no território universitário:

Ao você encontrar um referencial teórico que tem a sua cara, que tem os seus traços físicos, que fala de questões que são suas, isso ajuda num processo de combate e, principalmente, de reação, de cura contra o racismo. [...] Então, quando eu, a professora Denise [Carrascosa], o professor Henrique [Freitas], a professora Lívia [Natália], e outras e outros professoras e professores, trazem um referencial teórico produzido por mulheres negras, produzido por homens negros, é uma oportunidade de nossos estudantes, nossos orientandos, nossas orientandas entenderem que existe uma outra versão da história, que existem outros caminhos de análise, que existem outros caminhos de reflexão que não aqueles hegemônicos. [...] Quando a gente traz esse referencial teórico para frente da cena, a gente está dando a oportunidade a essas pessoas para que essas pessoas vejam que outras pessoas negras também pensaram, também refletiram, também foram capazes de produzir um conhecimento e estimular essas novas pessoas jovens, pesquisadoras e pesquisadores, jovens cientistas a produzirem também conhecimento. (SOUZA, 2021)

Não só pelo enegrecimento em si do referencial, mas este fazer-docente é rasura ao epistemicídio porque, também, “enegrecer as referências bibliográficas é uma forma de fortalecer a *autoestima intelectual* de estudantes negros e negras, é uma forma de abrir caminhos outros, outros caminhos, outras possibilidades de se pensar a *história do Brasil*, a *história do negro no Brasil*, a história das pessoas negras na diáspora” (SOUZA, 2021).

Um referencial que tem outra “cara” – próxima a tantas caras que vem ocupando as salas de aula do ensino superior – mobiliza afeto, empatia por si próprio, enriquece o imaginário discente (BANKS, 1990) e, por consequência, melhora o desempenho dentro da universidade: “eles [estudantes] se sentem embasados para melhor desenvolverem os seus trabalhos, suas pesquisas, melhor argumentarem, melhor participarem das aulas” (SOUZA, 2021). Este ensino, pesquisa, leitura a partir de outras referências é processo, então, que também tem a ver com as

autoafirmações/transformações miúdas acontecidas dentro da sala de aula. Recordo como professora, por exemplo, de alunas negras que durante o semestre são muito participativas, mas que relatam pouca ou nenhuma participação em outras aulas.

Assim como as professoras negras do ensino superior entrevistadas por Silva e Euclides (2018), as docentes negras entrevistadas pelo CLB significaram sua presença docente como instrumento de “fazer a escola” (SILVA; EUCLIDES, 2018, p. 61). Em comum, estas professoras negras agenciam sua presença dentro de universidades do país como caminho de mobilização da autoestima, produção de estímulo e formação de discentes negros, visando a “multiplicação” destes sujeitos em espaços/lugares profissionais diversos, inclusive o da docência no ensino superior. É o que nas narrativas das professoras Florentina Souza, Nadir Nóbrega, Feibriss Cassilhas, Ana Célia Silva e Nazaré Lima vai aparecer como *compromisso com a inclusão*.

Por estes caminhos, reflito a atuação docente de mulheres negras como rasura àquela política de deslegitimação e desacolhimento, uma pedagogia docente que me lembra as lições de Collins (2019, p. 317-318) ao caracterizar uma “ética do cuidar” e as relações de “‘maternagem da mente’ que se desenvolvem entre professoras afro-americanas e estudantes negros”. Essa pedagogia acaba por construir um tipo diferente de “comunidade em ambientes políticos e econômicos frequentemente hostis”, como os territórios universitários. Maternagem no sentido de que “ao contrário da tutoria tradicional, amplamente documentada pela literatura pedagógica, essa relação vai muito além de fornecer aos estudantes um conjunto de habilidades técnicas ou redes de contatos profissionais e acadêmicos” (COLLINS, 2019, p. 317).

O acolhimento de estudantes negras/os e a rasura do referencial teórico, além de tudo são formas de “cura contra o racismo” (SOUZA, 2021), de combate ao adoecimento causado pela branquitude acadêmica, produzindo autoafirmação e “senso de valor próprio” pelos discentes, tecendo um fazer-docente baseado numa “conexão com os outros” (COLLINS, 2019). Uma *docência negra* orientada por compromissos de acesso, acolhimento, educação qualificada e descolonizadora:

A docência negra é um compromisso com o legado, ainda mais sendo professora cotista, é um legado, é um projeto do Movimento para nós. Se eu estou aqui foi pelo desejo e pela luta de muita gente. Então, eu acho que, acima de tudo a docência negra é um legado e um comprometimento de mais oportunidade de possibilitar o acesso de muito mais pessoas negras. E não só entrar, mas também qualidade e uma educação emancipadora. Que a gente consiga ali, não apenas ter nossos títulos, nossos empregos

– que são importantes – mas também a nossa emancipação da mente, essa descolonização mental mesmo. (CASSILHAS, 2021)

Assim, entre traumas e rasuras, a *docência negra* é um conceito-fazer onde a “experiência vivida” assume “critério de significado” (COLLINS, 2019, p. 410) e, ao mesmo tempo, uma “experiência narrada, comunicada” (KOFES; PISCITELLI, 1997) pelas entrevistadas através de um conjunto de sentidos – coletividade, luta, legado, dor, ausências, violências raciais/transfóbicas, outras lógicas de conhecimento e de sua produção, afirmações de identidade e existência subjetiva, descolonização de mentes etc. Um conjunto a partir do qual li, entendi e propus estes primeiros esboços sobre a *docência negra*.

Contudo, não se pode esquecer que a forte trajetória militante e o corte geracional das interlocutoras deste primeiro campo informam tendências sobre a *docência negra* que dificilmente podem ser generalizadas. A escuta de outras experiências de ser docente-negra, como trago na segunda parte deste texto, aponta que parte deste primeiro esboço do conceito é relativizado, contradito e até mesmo questionado pelas narrativas de docentes-negras do Direito que possuem outras trajetórias. Assim, é pela exploração das diferenças, e não pelo encobrimento delas, que, daqui em diante, teço reflexões sobre o que estou chamando de *docência negra*.

4. A BUSCA DE UM MÉTODO

Neste capítulo, reflito sobre os movimentos metodológicos feitos até aqui. Inicialmente, a partir do encontro com o CLB e a sua atividade, problematizo o lugar de observadora de entrevistas, os movimentos de incertezas ante um campo virtual e aponto os achados metodológicos-teóricos desenvolvidos ao longo deste *campo duvidado*. A força da narrativa como lugar de produção de conhecimento, um destes achados, me leva ao segundo tópico, onde a partir da noção de *experiência*, e em diálogo sobretudo com Kofes e Piscitelli (1997), desenvolvo uma reflexão sobre o ato de narrar, histórias de vida/“estórias de vida” e experiências, propondo a possibilidade de pensar uma etnografia da docência negra. Por fim, relato e reflito sobre o processo de mapeamento junto às coordenações de curso de Direito do país para identificação da presença de docentes negras, possíveis interlocutoras desta pesquisa.

4.1 A OBSERVAÇÃO DE ENTREVISTAS, UM CAMPO DUVIDADO E A APOSTA NA NARRATIVA

Desde o início, a atividade do CLB se apresentava como “cena” que desafiava sua captura. Forjada que sou no forno frio da academia e de sua ciência, estranho os afetos tão explícitos, as risadas, deboches, pedidos de bençãos de entrevistadoras para entrevistadas, os olhos marejados em muitos momentos, as insinuações, linguagens e outras maneiras de dizer que rasuram as “boas práticas” acadêmicas. No processo das transcrições das entrevistas, por exemplo, foram muitas vezes que me vi diante da minha falta de letramento, tendo que repetir diversas vezes as falas, pesquisar na internet ou recorrer à minha rede de amigas/os para decifrar palavras ditas, como: *Mérindilogún, Eledumare, itan, Cererê, obi...* Uma falta de letramento que explicita os limites da compreensão. Diante dele fica evidente como nunca se compreende tudo. Neste caso, não só por uma incapacidade contingente, inerente ao conhecimento científico, mas também pela própria insuficiência do conhecimento dominante.

Estar como observadora diante daquela atividade me gerou inquietação sobre “que lugar é esse?”, “que escuta é essa?”. Uma pesquisa que, pré-pandemia, estava cravada no território físico do Grande Nordeste de Amaralina foi, com o re-traçamento da rota, levada para o território do virtual. De um campo territorializado em “pedaços” da cidade me vejo

desterritorializada dentro de minha casa, acompanhando uma atividade virtual cravada em corpos e narrativas mediadas por uma tela.

Eu já estou fazendo campo, não estou? A desterritorialização do virtual me fez duvidar muitas vezes, especialmente quando a lembrança do mestrado e das expectativas iniciais do doutorado martelavam durante o processo. A própria ideia naturalizada de um fazer campo, problematizada por autores como Pires (2014), potencializou a sensação de um *campo duvidado*. O isolamento pandêmico, e, paradoxalmente, a própria casa, pareciam sempre desautorizar o reconhecimento do “já estar em pesquisa”.

É interessante que este reconhecimento tenha vindo, ao longo do processo, sobretudo a partir das trocas e conversas, muitas vezes acontecidas logo depois da atividade, com parceiras e parceiros sobre aquilo que tinha observado, escutado, visto, anotado. Ainda que em pandemia, a pesquisa e a produção do conhecimento, teimosamente, resistem à construção individualizada. O diálogo sobre o processo foi essencial para a ampliação do próprio alcance daquele acompanhamento da atividade do CLB. Este acompanhamento foi um exercício importante de escuta, aproximação com meu “objeto” de pesquisa, elaboração e identificação teórica-empírica.

O CLB, coletivo já conhecido e próximo, é também seguido por mim nas redes sociais e foi pelo Instagram que fiquei sabendo do primeiro encontro. O card de publicação (anexo I) trazia o título da atividade geral e um subtítulo adequado à entrevista de estreia – “A Docência negra no ensino superior no Brasil: Memórias da Prof.^a Florentina Souza” – e, logo abaixo, as fotos da entrevistada e da integrante Hilda França, membra do CLB, que atuou como entrevistadora daquele encontro. Neste momento, apesar do texto sobre o evento ratificar que seria “uma série de entrevistas com docentes negres”, só tive conhecimento de cada docente entrevistada à medida em que eram anunciadas.

A decisão de acompanhar como pesquisadora-observadora aquela atividade foi tomada junto com minha orientadora e produziu alguns movimentos de preparação. Alguns desses movimentos foram feitos como ritos em busca de corporificar um campo virtual, experiência que nunca tinha vivido. O primeiro deles foi o envio, por e-mail, de uma carta para o CLB (anexo II), na qual apontei o tema de doutorado e meu interesse de acompanhar aquela atividade como pesquisadora.

Beaud e Weber (2007, p. 100-101), orientados pelas referências de processos de pesquisa marcados pela possibilidade da presença física, apontam que diante de um evento de interesse para a pesquisa:

ou você faz parte ‘naturalmente’ do público atingido ou tem que negociar e justificar sua presença”. No primeiro caso, ocupe seu lugar, o de espectador/participante autorizado ou convidado [...]. Se possível, não se destaque, pois não é o único espectador autorizado. No segundo caso, está normalmente sob a proteção de algum membro autorizado e se beneficia, ao mesmo tempo, de seu status e de seu ponto de vista [...].

Mas o virtual bagunçou fronteiras e lugares. Apesar de ser uma atividade aberta, esta “negociação/autorização” para o campo me pareceu eticamente essencial, sobretudo diante da virtualidade. A presença física no campo é um dos caminhos, muitas vezes silencioso, por onde nos nomeamos e apresentamos como pesquisadoras. As marcações de presença possíveis no território do virtual – comunicação no chat, “curtida” da transmissão do evento e etc. – me pareceram insuficientes. Estar como observadora dentro de minha casa, sem os constrangimentos que os contatos com pessoas e lugares físicos implicam, me apontaram a necessidade de deixar mais nítido aquilo que o virtual parece ter borrado.

Além dos procedimentos prévios, os procedimentos durante a atividade também acabaram questionados por mim. O conselho do “não se destaque”, que já em condições normais vai variar de acordo com a atividade e com o próprio sujeito-pesquisador, foi afastado quando, numa atividade virtual marcada sobretudo pela des-territorialização, marcar/destacar a sua presença, comentar, intervir “um pouco a mais” pode ser um importante caminho para corporificação do processo a partir de devidas demarcações que, talvez, no presencial não fariam tanto sentido. Em todo encontro do CLB, por exemplo, demarcava minha presença a partir de uma saudação a todas/os no chat e ao longo das entrevistas, algumas vezes fiz comentários sobre algo que tinha me encantado, chamado a minha atenção e/ou reforçava meus agradecimentos por aquela atividade.

Nos cinco encontros, “cheguei” com antecedência ao local de transmissão e aguardei o início. Apesar da presença do chat e do clima de descontração daquelas atividades, não havia espaço programado para participação do público, em que pudesse dialogar diretamente com as entrevistadas. A “interação” restringiu-se a momentos em que a entrevistadora leu alguns comentários feitos no chat e registrou presenças de pessoas que estavam no evento. É a partir

destes registros de presença que sou “colocada no lugar” (BEAUD; WEBER, 2007, p. 106) dentro daquele evento, sendo identificada pelas entrevistadoras do evento como “Laís Avelar, mestra/pesquisadora integrante do PDRR e professora de Direito da UFBA”, apesar de não ter me identificado a partir daí.

Um dos momentos excepcionais em relação à interação mais direta do público aconteceu na entrevista de professora Feibriss Cassilhas, quando a entrevistadora Ivanete Sampaio anunciou que iria “quebrar o protocolo” para ler três perguntas que haviam sido feitas no chat. Numa destas perguntas, que havia sido elaborada por mim, dirigida à professora Feibriss e também à entrevistadora – que é também docente – questionei: Como vocês entendem a docência negra? O que significa para vocês? Ter a pergunta lida foi um momento também importante de corporificação/ritualização de campo.

Com durações que variaram de 01h16min a 01h45min, há semelhanças no desenvolvimento dos encontros. As falas de abertura das entrevistadoras são de apresentação do CLB e contextualização daquela atividade dentro do compromisso e da agenda política assumida de enfrentamento ao racismo na universidade.

Em seguida, as boas-vindas e os agradecimentos às entrevistadas eram acompanhados de palavras de forte demonstração de admiração, carinho e reverência intelectual e à trajetória de militância e luta pela educação da entrevistada.

As palavras ditas nas aberturas das entrevistas ilustram a admiração e o carinho que se fazia escancaradamente presente no momento de apresentação das entrevistadas. Na apresentação da professora Nazaré Lima, junto aos títulos da academia que a identificam como doutora e pós-doutora, “Naza” é apresentada e carinhosamente caracterizada a partir de um ofício docente que transcende a clássica sala de aula, um “magistério pleno, ancestral e matriarcal”.

Há uma poética comum que atravessa, especialmente, a apresentação das quatro docentes mais velhas, “as baobás” – Florentina Souza, Nadir Nóbrega, Ana Célia e Nazaré Lima. Por palavras “de uma outra ordem do saber”, mulheres-professoras-baobás são apresentadas pelos seus “frondosos galhos”, por suas “mãos e saberes precisos” (LIMA, 2021), identificadas por ser “farol” (SOUZA, 2021), pelo “corpo maduro tradutor de ancestralidade e trajetória” (NÓBREGA, 2021), pelo “saber-sabor” que, na recusa à “performance acadêmica que encena a genialidade individual”, é tecido “por uma coletividade ubuntuística” (LIMA,

2021) formada por muitas/os parceiras/os que, ao longo das entrevistas, foram cuidadosamente identificadas/os pelas entrevistadas a partir de nomes e sobrenomes.

Esta linguagem marcada por referências de religiões/saberes de matriz africana se espalha pelas entrevistas e transborda para além da oralidade. Em intensidades e formas diferentes, as interlocuções construídas por entrevistadoras e entrevistadas mobilizam tais referências, seja a partir da noção de “ancestralidade” abridora de caminhos (SOUZA, 2021), na menção direta às “inquices, voduns e orixás” (SILVA, 2021), nas contas penduradas nos pescoços, nos torços, turbantes presos nas cabeças e nos detalhes estampados em espelho ou Espadas de Ogum que enfeitam, mais ao fundo, alguns cenários.

A cada encontro, as memórias daquelas mulheres-negras-docentes abriam caminhos para a teorização da “docência negra”, e as ausências sentidas ao longo da revisão de literatura foram dando lugar a questões e achados que possibilitaram reorientar esta pesquisa. Aquilo que inicialmente é pensado como caminho de aproximação, transforma o processo, tanto através da afirmação de um conceito, como pela afirmação do desejo de mapear “estórias de vida” (KOFES, 1994) de professoras negras dentro do Direito e da viabilidade de se fazer isto a partir dos limites e das possibilidades abertas pelo virtual.

Estava como pesquisadora-observadora – além de outros lugares nomeados pelas entrevistadoras – num evento-entrevista. Assim, transportar esta atividade para dentro da pesquisa também teve a ver com os estranhamentos e reflexões em relação à entrevista em si como lugar de produção de conhecimento.

A observação síncrona de todos os encontros foi acompanhada de registros, anotações de frases mais curtas ditas pelas entrevistadas e de impressões e percepções daqueles momentos. Fiz também comentários pontuais sobre alguma informação que poderia ajudar a contextualizar o momento, como o número de participantes que estava assistindo ao vivo, a movimentação no chat, entre outras coisas. Mais à frente, quando analisei as entrevistas, estes registros foram importantes para retomar o contexto e melhor compreender os alcances e limites das respostas obtidas (RESTREPO, 2018).

Além destas notas, decidi transcrever as cinco entrevistas. O meu lugar como observadora virtual foi importante para essa decisão. “Não estar em cena”, ao mesmo tempo que me permitiu observar e acompanhar as falas sem os constrangimentos e limites que atravessam os sujeitos envolvidos, apontou muito nitidamente a necessidade de textualizar

aquilo que, como observadora, não foi prévia, nem minimamente roteirizado por mim. A transcrição foi essencial para mergulhar com densidade analítica nas experiências narradas pelas docentes, mas também no proceder das entrevistas em si.

A partir das entrevistas identifiquei os seguintes temas centrais: a trajetória profissional antes de se tornar professora universitária; a formação/atuação nos projetos/trabalhos de base e militância/atuação do Movimento negro na pauta da educação; a atuação docente dentro da universidade; percepções sobre ser professora negra na universidade; questionamento sobre currículo/epistemicídio; enegrecimento do referencial teórico e as transformações provocadas por isso; percepção sobre a diversidade racial do corpo docente, participação negra na universidade, perspectivas sobre as políticas de cotas para docentes; produção literária/acadêmica das docentes; perspectivas sobre a ocupação negra da universidade e sonhos para o futuro.

Foi possível, ainda, a partir da transcrição, visualizar um certo roteiro de entrevista que se fez presente ao longo dos cinco encontros. Este roteiro serviu como inspiração para o “desenho” (RESTREPO, 2018) das entrevistas que fiz posteriormente com professoras negras do Direito.

Além destes “achados”, ver, transcrever, rever e reler aquelas entrevistas me fez notar a *narrativa* como personagem que deve ser destacada. A escuta daquelas docentes aponta para questões como os atravessamentos de *gênero e raça*, o trânsito entre subjetividade-objetividade no qual as “estórias de vida” (KOFES, 1994) se constituem e a potência da *memória* que, partilhada no ato de narrar, teceu a *docência negra* como “experiência” que pode ser “etnografada” (KOFES, 2001).

4.2 MEMÓRIAS, NARRATIVAS E EXPERIÊNCIA: ETNOGRAFAR A “DOCÊNCIA NEGRA”

“Eu não gosto de centrar a coisa em mim. Por isso eu não gosto de entrevista, por isso eu não gosto de falar em público. Eu sou tímida, eu herdei do racismo essa coisa de ‘não gostar de me amostrar’, como dizem meus mais velhos. [...] Eu me lembro muito de Ebomi Cidália que uma vez chegou numa conferência da Associação Brasileira de Antropologia, a ABA, o auditório estava cheio [...] havia mais de 500 pessoas, [...] deram o microfone e ela disse: “venha cá, mas vocês querem saber o que mesmo, meus filhos?”. Mostrando pra gente que não se deve falar o que não foi perguntado, né?”
(LIMA, 2021)

O diálogo com a obra de Suely Kofes, a partir de textos individuais (KOFES, 1994; 2001; 2015) e de textos assinados com outras autoras (KOFES; PISCITELLI, 1997; KOFES; MANICA, 2015), abriu caminho para reflexões importantes sobre a relação entre gênero, memória, experiência e narrativas. Apesar da leitura destes textos apontar a necessidade de aprofundar alguns conceitos a partir de outros referenciais teóricos – como o de memória e experiência, por exemplo –, neste momento proponho apresentar como as leituras destas autoras, sobretudo de Kofes, orientaram a concepção teórica-metodológica desta pesquisa.

Pensando a memória como lembranças reconstruídas por um vaivém entre presente e passado, um jogo que se constrói “entre lembranças e esquecimentos” (KOFES, 2001), podemos entender que, ao narrar/tecer nossas memórias, estamos recriando e comunicando experiências (KOFES; PISCITELLI, 1997, p. 347). A noção de experiência ganha, na leitura de Kofes, centralidade. Movimentando-se entre concepções de Bruner e Turner, a experiência não deve ser confundida com aquilo que é “imediatamente observado e vivido” (KOFES, 2015, p. 34), ou seja, com “ações e sentimentos”; devendo ser pensada como a reflexão sobre estas ações e sentimentos (KOFES; PISCITELLI, 1997, p. 345). No ato de narrar há, então, a constituição de um tipo de experiência – a “experiência narrada” – que se constitui na e pela narração; e que diferente do “empiricamente observável ou pré-narrativa”, conecta “eventos, afecções, incorporando e germinando significações e valores” (KOFES, 2015, p. 34-35).

Em uma pesquisa sobre a trajetória de Consuelo Caiado, Kofes (2001) continua, a partir da ideia de *experiência*, “desorganizando” ainda mais noções e divisões teórico-metodológicas tradicionais. Afirmando a trajetória como “processo de configuração de uma experiência social singular”, a autora afirmou o desafio de, ante uma intenção biográfica (foco na trajetória de Consuelo), pensar aquela pesquisa como “uma etnografia de uma experiência”.

Este deslocamento da biografia, história de vida e etnografia de seus lugares fixos é reapresentado na coletânea “Vidas e grafias: narrativas antropológicas, entre biografia e etnografia” (2015), organizada por Suely Kofes e Daniela Manica. Em texto publicado nesta coletânea, Kofes apresenta as narrativas biográficas como uma dimensão viva, que vai além de “depoimentos orais ou apenas documento”. Por meio delas se constituem as “experiências narradas”, que pensadas por aquela ideia de “estrutura de experiência”, visibiliza a agência de sujeitos/“personagens” envolvidos no processo de narrar:

Pois, considerada como estrutura de experiência, ela supõe a *agency* e um movimento com melhores rendimentos conceituais e metodológicos que os conceitos de campo e trajetória (Bourdieu, 1998 e 1986) ou a teoria ator-rede (Latour, 2005), porque leva em conta nas experiências narradas a ação e o agente, e cria uma relação entre quem narra e quem é afetado pela narrativa. Encontro no argumento de Turner um ponto médio entre a experiência e a narrativa, pois a expressão de experiências supõe uma dimensão narrativa, e não uma redução à linguagem: ela dramatiza um vivido. Como meio de expressão, a narrativa daria forma e temporalidade à experiência. (KOFES, 2015, p. 34-35)

Afetada por todas estas reflexões, me vi diante daquele material narrativo produzido pelo acompanhamento da atividade do CLB. Dando espaço para as docentes reconstituírem suas vidas, aquelas “entrevistas-narrativas” me ajudaram compreender e etnografar, a partir “de campos semânticos próprios dos agentes” (KOFES, 2001, p. 25), a docência negra como *experiência coletiva, de formação de si e do outro* e de *trauma e rasura*. Partindo deste lugar, procurei “capturar as narrativas” (KOFES; PISCITELLI, 1997, p. 345) de mulheres negras docentes no Direito com o objetivo de “etnografar a experiência” (KOFES; MANICA, 2015) de ser docente negra no ambiente jurídico universitário.

Neste sentido, a noção de Kofes de “estórias de vida” se aproxima muito do caminho metodológico-teórico que proponho para esta pesquisa:

em minha análise estarei me referindo a “estórias de vida” e ainda assim no sentido preciso de que se trata: 1º) de relatos motivados pelo pesquisador e implicando sua presença como ouvinte e interlocutor [...]; 3º) daquela parcela da vida do sujeito que diz respeito ao tema da pesquisa, sem esgotar as várias facetas de uma biografia. (KOFES, 1994, p. 118)

Se a partir de entrevistas de profundidade abro-me às narrativas biográficas, acho importante ratificar que não me situo “num propósito de uma pesquisa rigorosamente biográfica”. As narrativas, memórias de professoras negras do Direito são tomadas como meios para “focalizar” a *experiência docente* das interlocutoras e não como caminho para reconstrução de suas vidas (KOFES, 2001, p. 14). Esta perspectiva teórica-metodológica demanda alguns apontamentos.

O primeiro deles tem a ver com a diferença, já esboçada acima, entre “narrativa de vida” e “vida vivida” (KOFES, 2001). Durante o ato de narrar ou de “pôr em memória”, a narradora é personagem que liberta “as múltiplas temporalidades vivenciadas” – presente e passado – fazendo daquele momento em si um momento de projeção de ações, acontecimentos, valores, construção de identidades (KOFES; PISCITELLI, 1997; KOFES, 2001).

Assim, como destacam Kofes e Piscitelli (1997), além da narrativa como meio de intercâmbio de experiências, ela é também lugar de sua atualização. Olhar para narrativas de docentes do Direito não tem a ver com a busca pela “reconstrução de verdades, o “realmente vivido” ou a “a verdade de uma experiência”; isto, como poetiza Kofes (2001), “sempre irá nos escapar”. O que, de outros modos, pode ser sintetizado pela compreensão de que “a narrativa, se não espelha a experiência a configura e, finalmente, suscita experiência” (KOFES, 2001, p. 125).

Um segundo aspecto a ser pontuado é que a produção das estórias/histórias de vidas me leva a pensar as condições de construção da pesquisa a partir de atravessamentos corpo-políticos. Assim, as histórias e narrativas precisam ser pensadas a partir de um “jogo de buscas e desejos” que governa tanto o encontro entre eu, ouvinte-interlocutora, e entrevistadas-interlocutoras, como a produção escrita posterior (KOFES, 2001).

Dentro desse mesmo debate de produção corpo-político do conhecimento, acrescento ainda uma das “regras da narração”: a seletividade das interlocutoras/entrevistadas sobre aquilo que contam e aquilo que não contam (KOFES, 2001, p. 14). Quando professora Nazaré, transportando o ensinamento de Ebomi Cidália para a situação de sua entrevista, lembrou que “não se deve falar o que não foi perguntado” (LIMA, 2021), ela convoca a pensar como diante de uma demanda de narração há muitas nuances que limitam/forjam o dito e, por consequência, o não-dito.

Esta regra me parece melhor entendida se considerarmos “a presença de embates políticos, permeando a constituição das narrativas e permeando a lembrança e o esquecimento” (KOFES, 2001, p. 12). Naquele acompanhamento junto ao CLB, por exemplo, a identificação entre entrevistadas e entrevistadoras me fez pensar que, além de relações anteriores – que em alguns casos ficaram evidente –, a localização corpo-política das entrevistadoras como mulheres negras, se apresentou como elemento criador de empatia, que pode explicar muito do conforto de compartilhamento de questões pelas entrevistadas (COLLINS, 2019, p. 421) e, também, dizer sobre a minha própria análise ante àquelas narrativas e, por conseguinte, da própria produção do texto.

Assim como gênero, compreendido como um “meio através do qual se organizam relações sociais” (KOFES; PISCITELLI, 1997, p. 347), a raça e a profissão em comum me fazem pensar sobre o meu lugar como mulher-negra-professora de Direito sendo entrevistadora

de outras mulheres negras-professoras de Direito. Não se trata de afirmar um ponto de vista privilegiado, nem tampouco um ponto de vista suspeito. Pontuo, apenas, a percepção gradual da complexidade que envolve as condições corpo-teóricas-metodológicas-éticas de produção desta pesquisa. Neste sentido, as “influências” vivenciadas num processo de entrevista e de pesquisa como um todo, além de serem encaradas nos termos de um debate que aponta sobre necessidade de autocrítica e transparência do pesquisador (POUPART, 2010, p. 244), demandam uma discussão mais profunda de como pesquisar está, de forma incontornável, atrelada às condições corpo-políticas dos sujeitos envolvidos.

Proponho, ainda, analisar as experiências das professoras como experiências específicas que não estão dissociadas das “concretudes socioculturais que tensamente” constituem aquelas interlocutoras como sujeitas/indivíduos. As narrativas-histórias-de vida de mulheres-negras-docentes de Direito se ligam à compreensão de relações sociais, processos culturais, a partir de um “jogo sempre combinado entre atores individuais e experiências sociais, entre objetividade e subjetividade”. (KOFES, 1994, p. 140).

A partir do que foi exposto até aqui, e sem referendar uma “perspectiva aditiva das camadas de opressão” que acumuladas ofereceriam “pontos de vista mais claro” – perspectiva já criticada por feministas negras como Patrícia Hill Collins (2019) – busco pensar que as “experiências narradas” (KOFES, 2015) por professoras-mulheres-negras do Direito “representam um espaço social específico” para pensar as “interpretações, junções e disjunções temporais, mudanças e continuidades, tradições e rupturas” (KOFES; PISCITELLI, 1997, p. 345) em relação ao fazer-docente destas mulheres. É através deste “artesanato intelectual bastante miúdo” que proponho a partir de “estórias de vida”, tecidas sobretudo por entrevistas aprofundadas com professoras negras do Direito, etnografar a experiência docente destas mulheres. A partir de suas “especificidades”, “contextos diferenciados” estas estórias podem ampliar “os horizontes do já conhecido” (KOFES, 2001, p. 16).

4.3 MAPEAMENTO DE INTERLOCUÇÕES, CONSTRUÇÃO DE SUJEITOS DE PESQUISA E REFLEXÕES SOBRE RAÇA COMO LUGAR DE PRODUÇÃO DE SABER

Diante do meu interesse de pesquisa de pensar a docência negra a partir do diálogo com professoras do Direito, uma das questões centrais era a definição das interlocutoras: de que

forma irei identificar e selecionar possíveis professoras negras de cursos de graduação em Direito do Brasil? Numa tradução mais técnica, o que se coloca é uma preocupação em relação à construção da amostra de pesquisa e até mesmo uma preocupação em me situar em relação ao universo de análise (MINAYO, 2017; PIRES, 2010).

Como identificar professoras negras? Quantas professoras negras atuam no curso de Direito no Brasil? Há registros oficiais sobre isto? A lembrança de tão poucas professoras negras dentro da minha experiência como aluna de Direito e, agora, professora, poderia me levar a inferir um número tão pequeno, a ponto de até, ousadamente, pensar em uma pesquisa que abrangesse o total de professoras? Perguntas como estas surgiram a cada movimento de pesquisa. A busca da identificação de interlocutoras ou do mapeamento do meu universo de análise foi me enredando em novas perguntas sobre como me aproximar desse “grupo relativamente homogêneo” (PIRES, 2010), que, ao mesmo tempo, é estranhamente familiar e tão pouco conhecido, também, por mim.

Assim, longe de preocupações numéricas ou estatísticas, apresento os caminhos percorridos neste exercício de mapeamento e identificação de professoras negras nos cursos de Direito do país. Trata-se de um exercício de aproximação e não de quantificação. Os movimentos feitos até esse momento não me deixavam dúvida do caráter provisório e processual da amostra numa pesquisa qualitativa como esta.

O que intento é costurar, numa narrativa, estes movimentos, dando conta de apontar como “as dificuldades práticas podem também obrigar a modificar os critérios” (PIRES, 2010, p. 201) e como uma questão que parecia ser “simplesmente metodológica”, de identificação de possíveis interlocutoras, invadiu a construção do objeto, desestabilizando teoricamente e produzindo movimentos de pesquisa.

4.3.1 A identificação das interlocutoras a partir da rede de proximidade e a figura da “professora de fronteira”

O primeiro movimento de aproximação com possíveis interlocutoras ocorreu através de contatos com a minha rede pessoal-profissional. Além de listar nomes de professoras negras que conheço, entrei em contato com parceiras – pesquisadoras, professoras universitárias, amigas e amigos da minha rede acadêmica – que pudessem ajudar com identificações de outras

professoras que se adequassem ao perfil da pesquisa: docentes negras que atuassem na graduação do Direito.

E já neste momento inicial, além do perfil esperado, surgiram nomes de interlocutoras que trouxeram dúvidas. Há, por exemplo, o perfil da professora que ensina no Direito, mas que possui outra formação profissional. É a “de fora que está dentro”. De outro lado, há a professora “de dentro que está fora”, aquela que não ensina na graduação em Direito, mas possui formação no campo jurídico.

Estas *professoras de fronteira*, situadas em lugares e com trajetórias formativas diferentes, ao mesmo tempo em que “desobedecem” ao perfil esperado, também intercruzam, de distintos modos, o problema de pesquisa. Em razão exatamente desta “inadequação” ou “desobediência”, elas podem trazer pontos de vista e percepções enriquecedoras para o trabalho. Se a homogeneidade é uma ilusão mesmo dentro do perfil esperado, a fronteira – estar fora do Direito ou estar dentro, mas ser de fora – é um marcador que pode ser interessante para “contemplar [ainda mais] a diversidade”, a partir da diversificação de lugares ocupados, podendo ampliar a “visão única sobre o objeto de investigação” e trazer inflexões interessantes (MINAYO, 2017, p. 8-9).

A escuta da “de fora que está dentro” pode ser interessante para acessar a perspectiva daquela que, forjada em outra cultura formativa, relaciona-se com o campo jurídico acadêmico profissionalmente. Seu *estraneirismo* pode ser um lugar potente para informar possíveis estranhamentos em relação ao campo. A “de dentro que está fora” pode ter, exatamente em razão do êxodo, das rupturas com o campo jurídico e da dinâmica de possíveis fricções em outro campo, percepções interessantes para pensar esta docência negra deslocada, que consegue “ver de fora”.

Além destas possibilidades de interlocução, em conjunto com a professora orientadora deste trabalho, decidimos fazer uma consulta às coordenações dos cursos de graduação de Direito do Brasil para mapear interlocutoras que não estavam ao nosso alcance pelas redes de proximidade. A localização de sujeitas por outras vias, diferentes daquelas possibilitadas pelas aproximações afetivas, pessoais, profissionais, pareceu importante para ampliar as condições de produção desta pesquisa.

A consulta, ao mesmo tempo em que me parecia uma aventura metodológica complexa de ser feita, se apresentava como um movimento necessário para uma melhor apropriação em

relação à pesquisa, ao seu desenho. Este exercício de “abrangência dos atores sociais”, “seleção dos participantes” e de reflexão sobre as “condições dessa seleção”, que devem “ficar claros na metodologia de investigação, pois eles interferem na qualidade da investigação” (MINAYO, 2017, p. 5), acabaram por produzir reflexões e decisões que impactaram diretamente nos contornos e limites teóricos-metodológicos da pesquisa.

4.3.2 Além da rede de proximidade: o mapeamento de professoras negras nas graduações em Direito no Brasil

Para consulta às coordenações precisei fazer um mapeamento dos cursos de Direito do país através do sistema e-MEC, uma base de dados oficial de cursos das Instituições de Educação Superior, organizado pelo Ministério da Educação. A busca me apontou a existência de 1.811 (mil oitocentos e onze) cursos de Direito. O primeiro recorte já se apresentou muito importante desde esse momento: decidimos, com base na organização acadêmica, restringir o levantamento aos cursos ligados às universidades. Excluídas as faculdades e centros universitários, restaram 467 (quatrocentos e sessenta e sete)²⁵ cursos de Direito²⁶.

O relatório de consulta avançada do e-MEC fornece diversas informações dos cursos – campus, nome da/o coordenadora/or, data de criação, cidade e etc. Esta listagem, feita pelo próprio sistema, foi exportada no formato de uma planilha *Excel*. Contudo, o sistema não fornece os e-mails das coordenações, dado essencial para contato. Esta falta dificultou bastante o processo, pois a busca destes e-mails teve que ser feita de forma artesanal. Através dos nomes de cada IES, pesquisei os sites das respectivas universidades a fim de encontrar os e-mails de cada coordenação.

Apesar de imaginar que isto me demandaria tempo, não imaginei que em alguns casos seria tão difícil levantar estes e-mails institucionais, sobretudo de universidades privadas. Em relação a estas, uma das primeiras coisas que me saltou aos olhos foi a semelhança visual entre os sites. Com a estética e linguagem de mercado, as páginas virtuais destas instituições,

²⁵ Pelo sistema e-MEC eram 464 cursos, contudo ao longo do levantamento adicionei três cursos à lista, que tinham sido criados dentro da universidade UNISUL – Campus Florianópolis Continente, Balneário Camboriú e Itajaí -, mas que ainda não constavam na sistematização do Ministério.

²⁶ Estes números são frutos de um levantamento feito em julho de 2021. Aproveito para agradecer à Marina, também orientanda da professora Camila Prando, que me ajudou a chegar ao sistema e-MEC, passo essencial para o levantamento feito.

especialmente das IES privadas com fim lucrativo, além de darem a sensação de vitrine de cursos, restringe a possibilidade de acesso à duas opções: “sou um aluno” ou “quero ser um aluno”. Nestes casos, eram raros os *sites* que traziam o corpo docente, a equipe coordenadora ou informavam canais institucionais para contato.

Muitas vezes, a busca demandou contato telefônico com números conseguidos pelos *sites*. Era comum ser remetida a centrais de telemarketing que, no caso de grandes conglomerados educacionais, se espalham por todo o país, seguindo a enorme lista de cursos de Direito geridos por uma única entidade privada. Foram muitas horas de espera no telefone, muitas vezes sem sucesso. Além do telefone, solicitei os *e-mails* para “atendentes virtuais” ou através do preenchimento de campos existentes no próprio *site* – “escreva para a coordenação” ou “mande sua dúvida para a ouvidoria”, por exemplo. As tentativas junto às atendentes virtuais quase sempre me conduziam a “diálogos” com robôs programados para vender cursos.

Na primeira quinzena de julho de 2021, explorei toda a tabela fornecida pelo e-MEC, tentando contato com cada instituição de ensino. Entre os 467 cursos de Direito de universidades, consegui o contato de 359 coordenações. A partir destes *emails*, enviei uma Carta-consulta (anexo III), apresentando brevemente a pesquisa e fazendo duas perguntas: existe algum cadastro que permita identificação do pertencimento racial do corpo docente do curso de Direito que coordena/dirige? Havendo a presença de professoras negras (pretas ou pardas) no corpo docente do curso que coordena/dirige, é possível ter acesso ao(s) contato(s) desta(s) para conversar sobre a pesquisa?

Traduzindo este número total de envio a partir do tipo de categoria administrativa das IES, foram enviadas 37 cartas para coordenações de universidades privadas com fins lucrativos (10,31%), 166 privadas sem fins lucrativos (46,42%), 81 públicas estaduais (22,56%), 69 públicas federais (19,22%) e 6 públicas municipais (1,67%). Do total de 359 *emails* enviados, 64 (17,83%) retornaram o contato. Em relação à região, foram enviadas 42 cartas (11,7%) para campus localizados no centro-oeste, 67 cartas para campus localizados no nordeste (18,66%), 24 cartas para campus do norte (6,69%), 116 cartas enviadas para campus do sudeste (32,31%) e 110 cartas enviadas para campus no sul do país (30,64%). Abaixo, trago os dados de retornos recebidos, organizados por categoria administrativa e por região.

Tabela 1 – Retorno de acordo com a categoria administrativa

Categoria administrativa	Quantidade de cartas respondidas	%
Privada com fins lucrativos	2	3,13%
Privada sem fins lucrativos	29	45,31%
Pública Estadual	16	25,00%
Pública Federal	15	23,44%
Pública Municipal	2	3,13%
Total	64	100,00%

Tabela 2 – Retorno de acordo com a região

Região	Quantidade de cartas respondidas	%
Centro-Oeste	8	12,50%
Nordeste	12	18,75%
Norte	4	6,25%
Sudeste	18	28,13%
Sul	22	34,38%
Total	64	100,00%

Estou considerando como retorno toda resposta recebida da instituição/coordenação após o contato através da Carta-consulta. Incluo aqui, por exemplo, retorno que não efetivamente respondeu às perguntas e que, por exemplo, solicitou o envio da mesma carta para outro e-mail; apontou que o corpo docente estava de férias; programou para responder no dia seguinte; informou que iria solicitar informações ao setor de recursos humanos da instituição; e etc.

Houve ainda retorno que tratou apenas de uma das perguntas e ignorou a outra. Entre os 64 retornos, 19 não enfrentaram à primeira pergunta – sobre a existência de cadastro que de identificação do pertencimento racial do corpo docente – e 15 a segunda – sobre a presença de professoras negras (pretas ou pardas) no corpo docente.

4.3.3 Respostas e silêncios das Cartas-consultas: identificação de ausências, nosso pacto civilizatório e a “cilada” de ter raça como problema de pesquisa

O envio da carta-consulta, as respostas e os silêncios recebidos me levaram a muitos caminhos não previstos. Ao elaborar a primeira pergunta tinha o objetivo de entender como a identificação racial do corpo docente está sendo registrada (ou não) pelas instituições de ensino

superior, mais precisamente pelos cursos de graduação em Direito ligados às universidades públicas e privadas do país. Estas respostas poderiam me apontar fontes importantes para identificação de interlocutoras e para dimensionamento do universo de análise. Quando a formulei, imaginava que a maior parte das respostas apontariam a existência de um cadastro institucional ligado ao RH. Dos 45 retornos que enfrentaram esta primeira questão, 1/5 seguiu exatamente esta previsão.

Muitos retornos, contudo, foram categóricos sobre a inexistência do cadastro na universidade – “Não existe cadastro de registro de pertencimento racial do curso de Direito da *Universidade X – Campus X*. Aliás, não existe o cadastro na Universidade”. Outros restringiram-se a apontar a inexistência do cadastro sobre a identificação racial no curso, deixando em aberto a existência ou não de um registro maior na universidade.

Surpreendeu, ainda, a quantidade de respostas que apontaram a inexistência deste cadastro de identificação racial relativo ao corpo docente no curso – 28 (62%) – ou o desconhecimento e/ou incerteza sobre a existência deste registro – 7 (15%). A incerteza sobre o assunto também deve ser problematizada. “Não (que eu tenha conhecimento)” é um exemplo de resposta que ilustra bem essa situação. Enquanto coordenador/a, representante do curso, a desinformação sobre um cadastro racial me parece bastante reveladora. E, apesar de diferentes, tanto a resposta de inexistência como a de desconhecimento/incerteza, revelam coisas em comum.

Catorze respostas (50%) que apontaram a inexistência vieram de instituições públicas de ensino (federal, estadual e municipal). A invisibilização de dados estatísticos desagregados por cor/raça nos registros/estudos oficiais é uma das grandes aliadas do quadro de desigualdade na dinâmica racial brasileira (ANJOS, 2013). A própria democracia racial, narrativa mitológica que molda as relações raciais no Brasil, tem íntima ligação com o silenciamento sobre cor/raça nos registros/estudos oficiais e com o desestímulo à produção de análises racialmente críticas da desigualdade nacional (DUARTE, 2019).

A “ideologia racial dominante” no Brasil, que se apresenta por facetas diversas, como o discurso da miscigenação, branqueamento e da convivência pacífica entre as raças (MUNANGA, 2020), é comumente traduzida por meio de manifestações que deslegitimam a pauta racial, a “questão da cor”. Desenvolvendo aquilo que Paul Gilroy chamou de “cinco mecanismos distintos de defesa do ego” – negação, culpa, vergonha, reconhecimento e

reparação – Grada Kilomba (2019) apresenta reflexões sobre estes mecanismos que podem ser vividos pelo sujeito branco no processo de se tornar consciente de sua branquitude. Detalhando a culpa ela diz:

Culpa é vivenciada em relação a um ato já cometido, ou seja, o racismo já aconteceu, criando um estado emocional de culpabilidade. As respostas comuns à culpa são a intelectualização ou a racionalização, isto é, a tentativa do sujeito branco de construir uma justificativa lógica para o racismo; ou descrença, assim o sujeito branco pode dizer: “Nós não queríamos dizer isso nesse sentido”, “você entendeu mal”, “para mim não há negras/os ou brancas/os, somos todos humanos.” De repente, o sujeito branco investe tanto intelectual quanto emocionalmente na ideia de que ‘raça’, na verdade, não importa como estratégia para reduzir os desejos inconscientes agressivos em relação às/aos ‘Outras/os’, bem como seu sentimento de culpa. (KILOMBA, 2019, p. 44-45)

Este “investimento intelectual-emocional” (KILOMBA, 2019) na ideia de desimportância da raça é bem sintomático em algumas respostas acerca do cadastro de pertencimento racial docente. Nesse sentido, surgem discursos, como, “em nossa Universidade não temos cadastro sobre identificação racial em nosso corpo docente, *pois recebemos todos, independente da cor da pele.*” ou “não marcamos alunos (sic) pelo pertencimento racial”.

O desconhecimento/incerteza em relação ao cadastro merece ser lido como descomprometimento em relação à dinâmica racial brasileira. Isto se torna mais grave diante da política de reserva de vagas a pessoas negras nos concursos públicos para provimentos de cargos efetivos e empregos públicos, regulada desde 2014 pela Lei nº. 12.990. Ainda que seja uma política voltada para a administração pública federal, que acabou estimulando a adoção de medidas legislativas semelhantes nos estados e municípios, essa norma é fruto de um longo histórico de luta do Movimento Negro e de muita denúncia em relação à falta de representatividade negra em diversos espaços do mercado de trabalho brasileiro, inclusive na iniciativa privada (GOMES, 2020, 2021).

Os retornos em relação à segunda pergunta também são reveladores. Das 49 respostas que enfrentaram o questionamento sobre a presença de professoras negras (pretas ou pardas) no corpo docente do curso e seu contato para a pesquisa, 24 (49%) disseram não existir professoras negras no curso em questão. Não apenas o alto percentual me chamou atenção, mas as formas de declarar a inexistência de professora negra no curso também são curiosas.

Em algumas ocasiões, por exemplo, as declarações vinham junto a um tom lamentativo, um tanto envergonhado – “lamentavelmente, não temos professoras negras (pretas ou pardas)”

– deixando escapular quase uma surpresa com o conhecimento de algo que lhe parecia novo, como um despertar de uma reflexão que antes nunca tinha sido feita – “suas perguntas me fizeram bastante reflexiva”.

“Vergonha”, como um daqueles mecanismos de defesa do ego, “é o medo do ridículo, a resposta ao fracasso de viver de acordo com o ideal de seu próprio ego. [...]. A vergonha está, portanto, conectada intimamente ao sentido de percepção” (KILOMBA, 2019, p. 45). Tanto a lamentação como a surpresa parecem apontar para “experiências que colocam em questão nossas preconcepções sobre nós mesmas/os e nos obriga a nos vermos através dos olhos de ‘outras/os’” (KILOMBA, 2019, p. 45). O que, no caso em questão, está representado por uma resposta que transparece uma percepção que se acabou de ter.

Perguntada em relação à presença de professoras negras, parece que só ali, naquele momento, a coordenação notou a branquitude do corpo docente. Me questiono se ali “o sujeito branco” não acaba por “se dá conta de que a percepção das pessoas negras sobre a branquitude pode ser diferente de sua percepção de si mesmo, na medida em que a branquitude é vista como uma identidade privilegiada – o que significa tanto poder quanto alerta [...]” o que gera, de algum modo, um “conflito” ou um constrangimento, uma vergonha (KILOMBA, 2019, p. 45).

Diante do constrangimento pela ausência de professoras negras no curso, a “vergonha” parecia gerar uma necessidade de amenização/compensação, como uma resposta que rememorou professoras negras de outros cursos da mesma instituição – “mas sei que há nos cursos de Psicologia e Pedagogia, que funcionam no mesmo campus do Direito”; ou a outra que tirou da manga *o negro exemplar único*, “o professor moreno/mulato/pardo” – “professora não (há sim um professor moreno/mulato/pardo – o professor X)” – ou outras que fizeram questão de deixar *claro*: “já tivemos professor negro” ou “tínhamos um até o início do ano e se aposentou. No momento não temos.”.

Sem tratar diretamente da ausência ou presença de docentes negras, houve retornos diversos: que apontou o encaminhamento da carta para o corpo docente do curso, abrindo assim a possibilidade de manifestação por parte das próprias professoras; que diante da inexistência de cadastro de identificação disse não ser viável responder à questão; que sugeriu o site institucional para identificação de possíveis contatos; ou que respondeu de forma mais evasiva, apontando que seria possível ter acesso ao(s) contato(s) por e-mail; etc.

A incerteza e dúvida da coordenadora/or em relação ao corpo docente do curso reaparece na resposta à segunda pergunta – “não conheço docentes negros do nosso curso, mas sou recém ingressante. Encaminho à Direção que pode explicar melhor” – ou a partir de declarações como “*creio* que nenhum dos colegas do corpo docente da *Universidade X* se autodeclara como negro”.

Em resposta a esta segunda pergunta, treze²⁷ retornos trouxeram contatos de docentes negras. Entre estes contatos alguns são frutos de autodeclaração, seja da própria professora/coordenadora, que diretamente respondeu à Carta-consulta, ou de professoras que, informadas sobre a Carta pela coordenação, autorizaram o repasse do contato para a pesquisa. Mas há também respostas que não detalham como este repasse do contato e a identificação racial da professora aconteceram. Destaco que a segunda pergunta não indagava diretamente se existia ou não professoras negras no curso, ela foi elaborada como um complemento da primeira. Ou seja, questioneei sobre o cadastro de pertencimento racial, imaginando que o acesso a este apontaria professoras negras a partir da autodeclaração.

Acontece que a pesquisa se movimentou, também, por caminhos não planejados. Uma carta com duas perguntas elaboradas com o propósito de me aproximar e dimensionar meu universo de análise e de diversificar e dar maior abrangência ao meu corpo empírico (MINAYO, 2017; PIRES, 2010), desaguou em desafios de desenhar uma pesquisa delimitada racialmente. Este *exercício-movimento* acabou sendo mais que um instrumento metodológico de desestabilização de “confortos” em relação à construção de uma amostra a partir da minha rede de proximidade. Os caminhos metodológicos se imbricam a todo tempo com caminhos teóricos.

Além da inexistência e desconhecimento do cadastro ou da ausência de professora negra nos cursos, as respostas me enredaram no desafio teórico-metodológico de ter raça não só como lente de análise, mas como critério de delimitação do corpo de pesquisa.

“Nos registros, da forma como contratamos, nada há que identifique tal *traço*”; “temos professores e professoras *de origens muito díspares* (descendência alemã, italiana, japonesa, polonesa, espanhola, indígena – bugres –, e africana)”, “professora não (há sim um professor

²⁷ Por meio de pesquisa no lattes, identifiquei que três são *professoras de fronteira*, professoras que não são formadas em Direito e que lecionam na graduação em disciplinas “não jurídicas”.

moreno/mulato/pardo – o professor X)”; “tenho algumas professoras *mais morenas, mas não são negras, creio que a designação seria parda*”, “*acredito que ela não seja parda, mas posso perguntar se ela assim se identifica*”, “aqui no campus, temos sim professoras negras (*minha percepção*) não sei se todas se enxergam como tal.”. Deparar-me com retornos como estes, num primeiro momento, foi bastante angustiante.

A cada resposta a sensação era de ir me enredando em um nó: raça e identificação/classificação racial são lentes e nós analíticos que complexificam os movimentos de construção do pesquisar. Um nó que não é só metodológico e teórico, é um pouco e muito de cada um porque, também, é nitidamente um nó que evidencia o enraizamento político desta pesquisa, ou seja, a ancoragem do que penso e tento entender na dinâmica política, histórica e social do país que vivo. Raça como “traço” ou como “descendência”/nacionalidade, a terminologia colonial do “mulato” e “mais morenas” são ilustrações que, no mínimo, caracterizam o *desletramento* diante do debate racial.

Reflito, ainda, sobre a fragilidade e complexidade de depender de uma classificação racial que passa por uma heteroidentificação vacilante, baseada, por exemplo, em “acredito que” ou “minha percepção”. O desafio de lidar com a identificação racial é, aliás, uma tensão constitutiva do campo da educação e relações raciais, atravessa pesquisas, estudos e encontra-se revigorada por um contexto político e histórico de implementação de políticas públicas de ação afirmativa. “Novamente, as perguntas ‘Quem é negro no Brasil?’, ‘O que é ser negro no Brasil?’ e ‘Quem pode se declarar negro no Brasil?’ vêm à tona com força total” (GOMES, 2021, p. 14).

O debate da identidade racial me joga num nó relacionado ao “uso ideológico da mestiçagem” (MUNANGA, 2020), no Brasil, e expõe os atravessamentos políticos de nossos processos sociais, inclusive de nossos movimentos de pesquisa:

A mestiçagem ocupa uma posição-chave no universo racial brasileiro desde que o país começou a se debruçar sobre o processo de sua identidade nacional paralelamente ao discurso do Movimento Social Negro, que também quer incluir os mestiços em sua identidade. Esse discurso reaparece com muita força no debate sobre políticas afirmativas. Seu uso, tanto do ponto de vista da ideologia dominante como pelo do Movimento Social Negro é político e ideológico. Não surpreende que os estudiosos e as estudiosas da realidade da população negra no Brasil não escaparam a esse uso, o que mostra que a neutralidade científica, sobretudo nos estudos dos problemas e questões da sociedade, é, como disse Paul Ricouer, um engodo. (MUNANGA, 2020, p. 129)

O desafio da identificação racial está ligado ao processo de construção da identidade nacional brasileira (MUNANGA, 2020; CARNEIRO, 2005; JESUS, 2021). Construída por meio do discurso da mestiçagem, a identidade nacional é parida ao lado do mestiço como síntese nacional, sinônimo de um e de todos os brasileiros (JESUS, 2021). O mestiço, no Brasil, desempenha o que Rodrigo Ednilson de Jesus (2021, p. 45) chama de “papel estratégico”, “já que sendo a síntese das diferenças, pode existir sem ser nenhum de seus pontos de origem.” Filho do Mito da Democracia Racial e da Ideologia do Branqueamento, narrativas que desde a década de 30 forjam a construção de um projeto de nação e moldam a dinâmica das relações raciais brasileiras (CARNEIRO, 2005; JESUS, 2021), o mestiço “se torna a expressão do projeto nacional moderno: uma nação racialmente indiferenciada!” (JESUS, 2021, p. 45).

“Numa sociedade racialmente indiferenciada, mas que, de modo ambíguo, mantém o branco como ideal que não se pode, mas que, de modo inconfessável, se deseja alcançar” (JESUS, 2021, p. 46), o discurso da mistura se apresenta como “obstáculo epistemológico” (OLIVEIRA, 1974) nos processos de auto/heteroidentificação. O imaginário da mestiçagem gerou uma “reiterada associação do pardo com o mestiço” (JESUS, 2021, p. 46). Esta chave de leitura parece traduzir bem o deslocamento de um “pardo” que, especialmente no presente, num contexto de políticas afirmativas, aparece como possibilidade auto/heteroidentitária a-racial, mobilizada de forma desassociada do fenótipo do sujeito. A idealização da brancura, curiosamente, cria uma margem confusa e deslegitimadora de políticas diferencialistas, em “que uma pessoa sem cabelos lisos e sem olhos claros, ainda que com fenótipo branco, não pode ser considerada branca” (JESUS, 2021, p. 48).

O pardo, fruto de relações interracialis, é há algum tempo incluído pelo Movimento Negro na identidade coletiva negra, formada por negros de pele mais retinta e negros de pele mais clara. “Tal identidade passa *pela cor da pele* por razão histórica, não biológica” (MUNANGA, 2020, p. 119). Apesar de preocupações diferentes da minha, a escrita de Munanga (2020) e de Rodrigo de Jesus (2021), ao atualizar a questão da mestiçagem para o Brasil do século XXI, que convive com políticas afirmativas baseadas na identificação racial, atentam para como, no presente, o debate da identidade está atravessado por questões de fraude e colorismo, ambas relacionadas com a “manipulação da categoria parda” (MUNANGA, 2020, p. 128).

É complexo ter um problema de pesquisa atravessado por demarcação racial, pois é assunto composto por muitas camadas de silêncios, de discursos e usos políticos e ideológicos diversos e refinados. A escrita sobre este tema é tão tensa que me pego com receio de entrelinhas passar um tom de vigilância em relação aos processos complexos, delicados de identificação racial, vividos nos planos individuais dos sujeitos. Como mulher negra de pele clara, parda que sou, deixar brecha para uma leitura como esta me desestabiliza.

O lugar de vigia não mobiliza esta pesquisa. Mas, de muitos modos, o enfrentamento de desconfortos me parece ser uma das primeiras lições desta caminhada em que, não apenas comprometida com/como o objeto-sujeito de estudo, é o que sou e o que faço que dão condições imaginativas para construção do que quero entender melhor.

Além disso, neste lugar de pesquisadora não estou levantando uma preocupação com “fraude” na identificação de interlocutora. Não são estes os termos. Sou muito ciente da “dolorosa construção da identidade individual do sujeito mestiço” (MUNANGA, 2020) e da inexistência material de raças/grupos estanques – brancos X pretos – compositora de um suposto bicolorismo na realidade brasileira. Longe de me filiar a purismos, me vejo, contudo, diante de uma necessária preocupação metodológica-teórica sobre quem se entende ou pode ser entendido como professora negra, partindo sobretudo da ideia de que o “verdadeiro mestiço” (MUNANGA, 2020, p. 112) não deve ser pensado por uma questão biológica e, sim, como um mestiço social, fenotipicamente negro. Reconheço, neste momento, a dificuldade de ter a “cor da pele em/como campo” (CARNEIRO, 2014).

Diante disso, a *escrita de confronto*²⁸, sobretudo dos meus próprios medos, parece um imperativo quando o movimento de pesquisa me leva a ter que pensar: qual o debate que está colocado quando, ao perguntar sobre a possibilidade de contato com possível(is) professora(s) negra, recebo respostas que falam de um corpo docente de “*origens muito díspares* (descendência alemã, italiana, japonesa, polonesa, espanhola, indígena – bugres -, e africana)”; que lembra do “professor *moreno/mulato/pardo*”; ou que desconsertadamente fala de “algumas professoras *mais morenas, mas não [...] negras, creio que a designação seria parda*”?

²⁸ “Escritos de confronto” é uma referência a um projeto conjunto com minha parceira Togundê, a professora e pesquisadora Ana Laura Vilela. Um projeto de um livro que começamos e espero que, em breve, possamos retomar a ele.

Pedagogicamente, e por caminhos não previstos, a pesquisa desaguou num tensionamento cravado no pacto civilizatório brasileiro, influenciado por uma “ideologia racial elaborada a partir do fim do século XIX a meados do século XX pela elite brasileira” e “caracterizada entre outros pelo ideário do branqueamento (MUNANGA, 2020, p. 21). Tudo isso – a associação entre raça e “origens ou descendência”, o “professor mulato”, as “mais morenas que não negras seriam pardas” e as fragilidades das identificações raciais – escancaram a complexidade e ambiguidade constitutivas da dinâmica racial brasileira. Uma dinâmica que deixa escapular na linguagem, nas justificações, as associações “desacertadas”, as permanências coloniais (KILOMBA, 2019), o esvaziamento/embranquecimento de categorias racialmente localizadas e a primariedade – bastante eficiente – do letramento racial da branquitude.

Em meio aos descaminhos deste mapeamento de novas interlocutoras, algumas vezes parecia vivi paralizações, bloqueios. Talvez tenha sido difícil renunciar a uma “longa lista” de nomes. Senti o medo de “remar, remar” e voltar com “menos do que poderia”. Mas, diante dos desafios éticos, políticos, metodológicos e teóricos postos, decidi recortar nos contatos baseados em autodeclaração. Ainda que provisoriamente, esta escolha parece apontar para o encontro com uma “lógica interna do [...] objeto de estudo – que também é sujeito – em todas as suas conexões e interconexões” (MINAYO, 2017, p. 10).

No processo de mapeamento a partir das cartas-consultas, algumas respostas advindas de professoras negras assim autodeclaradas, indicaram outras docentes negras. A partir daí, decidi utilizar o *interreconhecimento entre mulheres-professoras negras*. Como técnica, esse interreconhecimento se aproxima do que comumente se encontra nos livros de metodólogos como “uma ‘amostra por fileira’, em ‘cascata’, ou ‘por bola de neve’ (*snowball sample*) [que] designa, geralmente, um modo de constituir a amostra por homogeneização” (PIRES, 2010, p. 200-201). Caracterizando a técnica da “bola de neve”, onde as interlocuções são resultantes de outras anteriores, Álvaro Pires (2010) propõe ser esta uma ferramenta útil para “quando o acesso aos dados é difícil, ou o material concerne aos ‘dados ocultos’ (*hidden data*). Esses problemas podem ser devidos à mobilidade, ou dispersão, particular de certos grupos, à natureza intimista e delicada de algumas questões” (PIRES, 2010, p. 200-201). Desconfio que, apesar da serventia da reflexão, raça não estivesse no espectro do autor ao falar em “dados difíceis”, “dados ocultos” ou “de natureza intimista e delicada”. Raça como critério teórico-

metodológico, definidor de corpo de pesquisa, é categoria negligenciada por grande parte dos textos-manuais de metodologia.

O recorte da autodeclaração e a técnica do interreconhecimento são critérios pensados dentro de movimentos de pesquisa marcados por dificuldades práticas. Apesar de não afastarem complexidades, ajudaram a evitar identificações muito vacilantes, feitas por retornos que não deixavam nítido como o processo da identificação racial da professora indicada tinha acontecido.

Em meio a reflexões sobre a branquitude e a masculinidade do corpo docente de Direito no Brasil, silêncio diante das Cartas e declarações que escancaram nossos pactos raciais, segui entendendo que a descoberta e a construção do objeto da pesquisa acontecem ao longo do caminho (PIRES, 2010) e que “muitos atores sociais importantes costumam ser descobertos no decorrer da pesquisa” (MINAYO, 2017, p. 8). Conselhos como este de metodólogas/os mais experientes acalmam, ajudam a entender que desde as primeiras *buscas* e em meio a momentos que parecem paralisações, a pesquisa já pode estar em plena construção, ainda que se movimente em meio a tantos “nós”.

PARTE II
RECONSTRUINDO, POR LUGARES E NÃO-LUGARES, A
DOCÊNCIA NEGRA NO DIREITO

Como apontado no capítulo anterior, nesta pesquisa me movimento pelo desejo de “capturar as narrativas” (KOFES; PISCITELLI, 1997, p. 345) de docentes negras da graduação do Direito, com o objetivo de “etnografar a experiência” (KOFES; MANICA, 2015) de ser docente negra no território jurídico. Inicialmente, na primeira parte do texto, refleti sobre os caminhos trilhados para chegar até aqui. Num processo de pesquisa recortado por uma longa pandemia, tudo se transformou radicalmente e o campo ocorreu em dois momentos distintos. O primeiro foi virtual, acompanhei o ciclo de entrevistas produzido pelo Coletivo Luiza Bairros (CLB/UFBA), como já analisei na primeira parte; e o segundo foi um campo realizado a partir de entrevistas de profundidade com docentes negras da graduação de Direito.

Logo de início, registro que as três docentes negras do Direito escutadas nesta pesquisa contaram de si muito a partir da noção de “lugar”. Mas os sentidos de “lugar” variam. Ora “lugar” é usado em seu sentido mais comum, como sinônimo de um espaço físico – a universidade em que estudou ou a faculdade que ensina, por exemplo – ora, lugar ganha um sentido simbólico, subjetivo – como o “lugar de ser” negra, pesquisadora, professora – e como tal sentir-se muitas vezes em um *não-lugar*. Seja físico ou subjetivo/simbólico, é por “lugares” que elas fazem marcações de si. Lugares e não-lugares não só atravessam a narrativa para contar sobre os trânsitos e caminhos percorridos, mas também surgem para contar sobre como elas, docentes negras, se percebem ou se sentem percebidas como *fora do lugar*, por exemplo.

A leitura de trabalhos com outras docentes negras no Direito apontou para como é recorrente esta sensação de desencaixe, de desterritorialização. As semelhanças nesses estranhamentos, nessas sensações de despertencer, me fizeram entender como lugares físicos e simbólicos constroem as memórias das experiências pessoais e profissionais que nos constituem como docentes.

Fortemente atravessada por essas dimensões de *lugar/não lugar*, abro esta segunda parte da tese. Aqui, a partir do campo vivido com três docentes negras do Direito, continuo o desafio de me aproximar um pouco mais dos sentidos e experiências de ser uma docente negra no ambiente jurídico. Estructurei esta segunda parte em três capítulos.

No primeiro – *Reflexões sobre o “ritual” de entrevista com professoras negras do Direito* – apresento as questões metodológicas relacionadas a este segundo campo. Em seguida, percorro os *lugares* que surgem nas narrativas das três interlocutoras como espaços formativos e também reflito sobre os marcos, significados, referências e ritos de passagem envolvidos

nestes caminhos de construção das três como docentes. Por fim, em “*O ambiente jurídico: o lugar do Direito e o Direito como não lugar*”, adentro os espaços de trabalho destas docentes e, a partir de suas narrativas, reflito sobre ser docente-mulher-negra no Direito, suas práticas dentro dos *lugares de docência* — sala de aula, gestão, extensão e pesquisa —, as relações delas com seus colegas docentes e com os discentes, e suas percepções sobre a mudança do perfil discente em decorrência das ações afirmativas.

5. REFLEXÕES SOBRE O “RITUAL” DE ENTREVISTA COM PROFESSORAS NEGRAS DO DIREITO

Este é um capítulo em que concentro as reflexões metodológicas sobre o campo com as docentes do Direito. Neste exercício, me deparo novamente com a indissociabilidade entre método e teoria. Ao pensar sobre os caminhos, me dou conta como as contingências, escolhas e performances desenhadas ao longo deles, são lugares que mobilizam e convocam reflexões teóricas.

Este capítulo teórico-metodológico está dividido em quatro tópicos. No primeiro, reflito sobre o processo de início das entrevistas, o critério de identificação da primeira entrevistada, as complexidades e consequências do anonimato e abordo o processo de feitura do roteiro e os efeitos deste no processo de campo. No segundo tópico, apresento as três interlocutoras. Tendo a raça como um elemento que desenha o corpo empírico deste trabalho, aproveito para também, neste tópico, refletir sobre o que estas interlocutoras me contam sobre as experiências de autorreconhecimento como mulher negra ao longo da vida.

No terceiro, a partir da minha memória, registrada por meus escritos e para além deles, re-habito as entrevistas, aqui pensadas como “rituais” (MARTINS, 2000). É neste momento, que analiso os processos de negociação; proponho que o rito extrapola a palavra vocalizada, havendo uma episteme narrada por silêncios e corpos; e admito recusas e limites que constituem o campo e o texto. Por fim, me debruço sobre as sensações e os movimentos acontecidos já *depois do ritual*. Neste último tópico, exploro tanto os sentimentos experimentados no imediato *depois* de cada encontro, como os exercícios envolvidos na “transcrição” (MARTINS, 2000) que faço quando me vejo “só eu e meus dados”.

5.1 SELEÇÃO DAS INTERLOCUTORAS E ANONIMATO

O mergulho no mapeamento de interlocutoras produziu diversas reflexões, trabalhadas no último tópico do capítulo anterior. Apesar de tanto silêncio em relação às cartas-consultas e da identificação do racismo institucional atestado pelas diversas manifestações das coordenações que responderam não ter professoras negras no seu corpo docente, o exercício de mapeamento foi importante para ampliar um pouco mais o universo de interlocutoras possíveis

e para amarrar estratégias metodológicas em relação à seleção de interlocutoras de acordo com o perfil da pesquisa. A ideia de pensar a partir de uma rede de interreconhecimento entre mulheres negras ajudou a desatar o nó da auto/heteroidentificação racial.

A partir da identificação de professoras autodeclaradas negras, seja pela rede de proximidade ou pelo mapeamento das coordenações, construí uma lista de possíveis interlocutoras para a pesquisa, contendo professoras espalhadas por diferentes estados do país. Diante desta lista, foi necessário pensar por quem começaria. A partir da primeira, o campo se desenrolou pela rede de interreconhecimento. Ou seja, no final de cada entrevista, pedi para que a entrevistada me indicasse duas ou três professoras negras da graduação em Direito, que poderia ser do seu estado ou de outro. Foi pela rede de interreconhecimento que a pesquisa foi conduzida.

Mas quem seria a primeira? Em conversa com minha orientadora, decidimos que o critério para iniciar o campo fosse a partir da identificação, entre as professoras mapeadas, daquela com incursão em debates que circundam a pesquisa. Esta seria uma forma, inclusive, de nos aproximar de temas que poderiam surgir a partir do encontro com uma “familiarizada”. Para essa identificação, fiz um levantamento do currículo lattes das professoras usando palavras-chaves contempladas por esta pesquisa. Assim, identifiquei uma professora com debates mais próximos e iniciei o campo por ela.

No total foram três professoras entrevistadas. Este número de entrevistas teve a ver com a interrupção da rede de interreconhecimento com a terceira entrevistada. Ao pedir a indicação de uma outra professora dentro do perfil da pesquisa – docente negra da graduação em Direito – a entrevistada não conseguiu lembrar de um nome. Fomos pegas de surpresa. Ela, que diante da dificuldade de lembrar uma professora, me dizia que ia pedir um nome para alguém próximo; e eu, que diante daquela interrupção não esperada, fiquei angustiada em sair dali sem um próximo nome.

“É, mas eu vou pedir nomes porque, por incrível que pareça, minha filha, eu tô revirando a minha memória, aqui, mas eu não tô achando pessoas. E isso é doloroso”, ela me disse naquele momento. Quando aquele encontro terminou, fiquei por muito tempo pensando naquela interrupção. Naquele dia, fui deslocando do lugar de angústia ao refletir que a interrupção também se apresentava como um dado importante, que me informava sobre algumas questões.

Informa, por exemplo, sobre a solidão desta mulher dentro do campo jurídico. Não ter indicação de uma outra professora negra da graduação do Direito é testemunhar a ausência de uma parceira, uma semelhante e, neste sentido, uma certa condição de isolamento no seu ambiente de trabalho. Isso faz com que o “doloroso”, anunciado por ela, tenha um sentido muito profundo. A interrupção informa, ainda, sobre a restrição que uma pesquisa com este recorte acaba tendo que lidar. Sentia que talvez não fizesse sentido procurá-la depois para que ela me desse uma indicação sugerida por terceiro. Aquela interrupção diz muito sobre esta pesquisa e por isso, também, deve ecoar.

A escolha de trabalhar com entrevistas de profundidade, com narrativas de história de vida das docentes, desde o início, me fez entender o caráter qualitativo deste estudo, que nunca teve pretensão de generalidade. Assim, me desassombrei diante da interrupção quando também me repositionei diante das minhas expectativas sobre quantidade de professoras e histórias que desejava ouvir. Ao final daquelas três entrevistas, havia mais de onze horas de gravação para analisar e, após um trabalho longo de escuta, reescuta e escrita, um caderno com mais de cento e cinquenta páginas de transcrição dos encontros.

Há também um outro ponto importante sobre as entrevistas: a garantia de anonimato pactuada no início de cada encontro com minhas interlocutoras. Além dos seus nomes pessoais, outras informações, como nomes de estados, cidades, de terceiros e de instituições, datas, estão abarcadas por esta garantia. Quando estamos no processo de escrita do texto percebemos como o anonimato é complexo. Há informações íntimas compartilhadas, por exemplo, que apesar de contar sobre a vida da interlocutora e de atravessar de forma constitutiva sua docência, carreira, foram também “desaparecidas” (BOURDIEU, 2008) por meio de um exercício de “recusa” (MOREIRA; VIDAL; NICÁCIO, 2021).

Como aponta Bourdieu (2008, p. 710), há outras informações inscritas naqueles dados retirados para assegurar o anonimato. Informações que “falam de imediato para os familiares do universo” e que muitas vezes contam sobre condições estruturantes. Na verdade, perde-se mais do que o que desaparece. Se desde o momento de transcrição me vejo envolvida na angústia de, no texto final, ter que “fazer desaparecer” tais registros, no momento da escrita me encontro conformada de que não há outra saída que não seja a de lidar com estas perdas como forma de assegurar o pacto firmado com aquelas que tanto se abriram comigo.

5.1.1 O roteiro

Após a seleção da primeira interlocutora, segui para a confecção do roteiro de entrevista e de um questionário de perfil onde coletei dados sobre nascimento, escolaridade e profissão dos pais, idade, tipo de vínculo com a instituição de ensino superior e etc. A aplicação desse questionário variou. Em alguns encontros comecei a conversa por ele, como uma forma de “destravar” o diálogo, mas, num outro momento, diante da iniciativa de minha interlocutora em começar a conversa, o questionário foi deixado para o fim, já que iniciar por ele seria cortar uma narrativa que fluía.

Desde a primeira versão, o roteiro foi desenhado a partir de 6 eixos temáticos: 1) Construção da identidade “mulher negra”; 2) Trajetória educacional; 3) Escolha docente/Trajetoária profissional; 4) Atuação como professora na graduação em Direito; 5) Experiência da sala de aula, ambiente de trabalho, relação com docentes e discentes e 6) Políticas afirmativas, debate de gênero-raça. O desenho a partir destes eixos teve como objetivo pensar em temas que seriam fundamentais diante da pergunta-problema desta pesquisa, que está centrada na compreensão de como as experiências pessoais e profissionais das interlocutoras atravessam a sua constituição como professora e sua atuação docente.

Inicialmente, dentro de cada eixo, construí muitas perguntas, o que acabou gerando um roteiro extenso com mais de trinta questões. A revisão de minha orientadora me convocou para uma postura “mais aberta”, o que poderia também ser traduzido por questões mais amplas. Esta provocação gerou algumas alterações naquela primeira versão.

Neste processo, retornei para leituras sobre entrevista semiestruturada, narrativa, de profundidade (FLICK, 2004; CRESWELL, 2014). Textos cheios de silêncios e que muitas vezes falam dos roteiros como se estes fossem um instrumento estático e simples de ser feito. Estava sendo difícil me desapegar de algumas perguntas. O processo de desenho do roteiro envolveu, então, algumas mãos além das minhas e da orientadora²⁹. Havia uma tensão entre deixar o roteiro menos exaustivo para que a conversa ficasse menos estruturada/diretiva e o receio de não saber conduzir uma conversa mais livre.

²⁹ Faço um agradecimento especial à professora Selma Cristina Silva de Jesus que contribui de uma forma decisiva para construção do roteiro e para que eu ganhasse confiança de assumir, depois de intensa discussão com ela, que uma primeira versão estava pronta.

Entre idas e vindas no roteiro e depois de muitas conversas, reformulei as perguntas dando a estas um tom de questionamento mais geral – “Você pode me contar um pouco sobre sua formação educacional?”, por exemplo. Esse tom mais aberto permitiu que blocos de perguntas fossem incorporadas a um questionamento mais amplo. Ao lado, dessas questões amplas, professora Selma Cristina sugeriu que eu destacasse pontos específicos que, se não aparecessem narrativa da entrevistada, uma vez provocada de forma mais aberta, poderiam ser trazidos por mim, se entendesse necessário. Naquele momento, este conselho, que parece simples, possibilitou a conciliação entre a proposta de minha orientadora e o meu receio diante da abertura. De uma primeira versão com mais de trinta questões, cheguei a um roteiro com nove perguntas que, com pequenas adaptações em relação ao perfil de cada interlocutora, foi utilizado, ora mais ora menos, nas três entrevistas (anexo IV).

Numa conversa sobre experiências de vida, a forma de cada uma construir sua narrativa, suas experiências, já é parte substancial do que busco entender. Assim, passei boa parte de todo processo de campo lembrando para mim mesma de como o roteiro deveria ser mais encarado como um guia do que como uma rédea. Havia uma sede em mim para me tornar fluente nele com uma forma de superá-lo, o que é uma grande contradição.

Nas vésperas de cada entrevista, até nos minutos que antecediam o encontro, lia e relia o roteiro. Retornar para as notas de campo, escritas após cada entrevista, é relembrar desconfortos sentidos em relação ao roteiro. Contudo, trechos destas notas também dão conta de como ele vai sendo, aos poucos, reposicionado:

Sinto que fiquei muito presa, querendo dar conta de todo o roteiro [...]. Fiquei muito nervosa para dar conta dos pontos, de todas as temáticas. (Nota de campo 01).

Senti que a entrevista se desenvolveu bem, me senti menos travada, aproveitando mais os ganchos deixados pela entrevistada, sem me pautar exclusivamente pelo roteiro. Saí com uma sensação de ter conseguido fazer um balanço entre as brechas deixadas nos encerramentos das narrativas [...] com pontos trazidos pelo roteiro. (Nota de campo 02)

Nesta entrevista, consigo reposicionar o roteiro como ainda não tinha conseguido fazer. Não só neste início, mas ao longo da entrevista percebo que consigo passear pelo roteiro de acordo com o que a narrativa vai apontando, me sinto menos presa a ele. (Nota de campo 03)

Apesar desta tensão com o roteiro, desde o primeiro encontro, a entrevista nunca foi reduzida a ele. Este reposicionamento que aponto acima, inclusive, não é efeito apenas de um

esforço individual do meu lugar como entrevistadora. Há um agenciamento diferente de cada entrevistada que interfere na relação com o roteiro dentro do “ritual” (MARTINS, 2000) de entrevista. A tensão ou a tranquilidade, predominante na “performance” de cada uma, se costura, de várias formas, à minha “performance” (MARTINS, 2000) na entrevista e, assim, na minha relação com o roteiro.

Ainda que estruturalmente o roteiro não tenha passado por grandes mudanças de uma entrevista para outra, a postura corporal e o controle de cada entrevistada sobre sua narrativa – as palavras, os tempos, os ganchos... – agem sobre a relação com o roteiro e a minha percepção de presença-ausência dele. O corpo tenso de uma das entrevistadas repercute numa ansiedade de cumpri-lo. Já o controle que a outra tem sobre sua narrativa, que assim como seu corpo, parece se apresentar tranquilamente diante de mim, faz com que eu me sinta perdendo o controle diante do roteiro – ou seria menos controlada por ele? Mais à frente, me dedico a pensar sobre estas tensões, agências expressas por *grafias do corpo e da palavra* de minhas entrevistadas no ritual da entrevista (MARTINS, 2000).

Antes disso, apresento Irene, Teresa e Dora, as três interlocutoras desta pesquisa.

5.2 APRESENTANDO AS TRÊS INTERLOCUTORAS: PISTAS PARA CORPORIFICAR E RE-CORPORIFICAR

Irene, Teresa e Dora, é como chamo minhas interlocutoras neste trabalho. Apesar das perdas produzidas pelo anonimato, neste momento apresento as três a partir de dados que não as individualizam, mas que, em alguma medida, ajudam a corporificá-las um pouco mais. É interessante pensar como *dados comuns* – idade, cor/raça, classe social, identidade de gênero, profissão, etc. – possuem uma capacidade ambígua. Com eles, forneço à/ao leitora/or, a condição para enraizamento das narrativas em um corpo e maior aproximação com as interlocutoras; mas com eles, também, a/o leitora/or, a partir de sua capacidade imaginativa, constrói suas personagens ou aproxima/distancia as três interlocutoras de outras figuras do seu cotidiano ou de si mesma/o. Por isso, esta apresentação é parte tanto de um esforço de enraizamento/corporificação, como também abertura para voos e re-corporificações possíveis

em outras sujeitas/os que não foram interlocutoras/es diretas/os deste trabalho³⁰. Ou seja, é raiz e asa.

Há muito em comum entre as três: mulheres negras, autodeclaradas pretas, cis e doutoras. Quando perguntada sobre religião, Dora, que assim como as outras duas afirmou não ter, complementou: “Eu me considero uma falsa católica porque eu não pratico”. Dora, a única que tem filha, e Teresa, a única casada, nasceram em cidades de interior, já Irene é nascida numa capital.

Dora nasceu na década de 60 e logo nos primeiros minutos do nosso encontro, que se estendeu por mais de cinco horas, ela definiu a vida dela como uma história marcada por “momentos de resistência”. Na sequência ela explica: “Claro que a combinação negro-mulher já dá pistas sobre a minha origem social, sobre de onde eu vim e do lugar que eu vim. Por isso que eu estou chamando de uma resistência.”. De origem social pobre, Dora me conta pouco ou quase nada sobre os pais, que possuem ensino fundamental incompleto e “profissão não definida”. Estudante de escola pública durante toda a vida, trouxe com muita força as memórias da sua vivência escolar no interior: “Eu era muito, muito ativa! Eu respirava a escola, eu amava a escola e eu já me envolvia nas ações sociais da escola”.

Este “envolvimento”, como ela nomeia, é parte de uma inquietude de uma mulher que se apresenta como muito dinâmica na escola do interior, onde participava de todas as atividades. “Tinha que ser Dora, né, comandando o negócio! Então, eu comandava, eu comandava muitas coisas!”. Refletindo a realidade agrária do nosso país, a cidade onde ela nasceu se encontra numa região de “muito conflito de terras, muitas mortes, era muito pesado”. Neste contexto, seu “envolvimento” a levou além da escola. Junto com “as irmãs da Igreja Católica”, ainda criança, Dora caminhava até distritos rurais próximos à sua cidade para fazer trabalho formativo com aquelas comunidades. Naquele momento, a teologia “da libertação [estava] muito latente” e além de assistir a tudo, Dora lia as histórias para as crianças, filhas das/os trabalhadoras/es rurais, enquanto seus pais estavam na formação social promovida pela Igreja.

³⁰ O desejo apontado não tem a ver com a generalização objetivada em outros tipos de pesquisa. Como dito, as reflexões deste trabalho são frutos de uma pesquisa qualitativa baseada em entrevistas de profundidade. Há tanto ciência dos limites de um estudo realizado dentro deste modelo, como a compreensão de que o que o torna miúdo é também o que permite potências.

Viajando para a capital quase sempre no período das férias, ela se muda definitivamente para a cidade grande na adolescência. Num enredo conhecido, “a vontade de estudar, de fazer universidade” fez com que Dora fosse morar com a “tia” que vivia na cidade grande, “uma tia que na verdade não era minha tia, era minha madrinha, ela era tia da minha irmã mais velha, do primeiro relacionamento da minha mãe³¹.”. Como aprofundarei mais à frente, na capital, Dora, ao lado da Igreja Católica, seguiu seu “engajamento com as questões sociais” atuando em bairros periféricos da cidade. Ao lado disso, fez o ensino médio numa escola pública estadual e, mais tarde, ingressou na graduação em Ciências Sociais na universidade pública, conquista que significava a realização de um “sonho” para ela.

Licenciada e bacharela em ciências sociais no início dos anos 90, Dora se torna professora concursada da rede de educação básica de um município próximo à capital onde vive, lugar onde continua trabalhando até o momento. Esta atuação na educação básica não é, contudo, nem sua primeira experiência profissional, nem sua primeira experiência como professora. Tendo sempre que trabalhar para sobreviver na capital, ainda como estudante do ensino médio, ela conseguiu um emprego como professora numa “escolinha do bairro” e depois, durante a graduação, começou “a dar aulas, à noite, no ensino médio, no ensino fundamental”.

Sua trajetória profissional é marcada por trânsitos em diversos lugares e funções distintas. Antes de concluir a graduação, teve experiência profissional como pesquisadora em uma importante instituição, desde a década de 90 vivenciou diversas experiências de trabalho, alguns mais pontuais e outros mais prolongados, como técnica de projetos, consultora, pesquisadora no terceiro setor e professora/pesquisadora de universidades. É no início dos anos 2000, que Dora entra na IES onde atua como professora na graduação em Direito. Seus trabalhos como professora da rede básica e de docência no ensino superior privado foram sempre acompanhados de outros trabalhos como consultora ou de prestação de serviços técnicos especializados em projetos ligados a iniciativas públicas e privadas. Além disso, foi coordenadora de um centro de pesquisa de uma importante fundação presente em seu estado, lugar que trabalhou por quase uma década.

³¹ É por costuras como essa que vou colecionando informações sobre os pais de Dora. Aqui, de forma indireta, fico sabendo, por exemplo, que a mãe teve mais de um casamento ou que seu pai não foi o primeiro marido dela.

Pouco mais de quinze anos depois de Dora, na década de 80, nascem Irene e Teresa, e estas duas se aproximam não só pela idade, mas na identificação de uma infância e adolescência pertencentes à classe média. Assim, suas narrativas contam de si a partir de trânsitos em “ambiências”, como nomeia Teresa, que marcam este pertencimento social. Toda a formação em colégio particular, a oportunidade de viver “só para estudar” até a conclusão da graduação, sem necessidade de “complementar a renda” das famílias que as sustentavam, o “balé” e o “inglês” de Teresa e o “acesso a esporte, artes [...] ao teatro” de Irene, tudo isto são experiências que as enraízam em um lugar social distinto daquele de Dora. Mas este *lugar* em comum não é narrado de uma forma homogênea pelas duas.

Irene contou de uma “infância tranquila, feliz”, onde teve “acesso a tudo”. Quando escuto isso, percebo uma diferença em relação ao pertencimento de classe média que Teresa aponta pra si. A partir do entrecruzamento de classe com o marcador territorial, ou seja, com o contexto de ter nascido e vivido sua infância e adolescência numa cidade de interior, a narrativa de Teresa apresenta camadas que complexifica as noções de classe. Seu reconhecimento dentro do “lugar de classe média” é imediatamente combinado com a ressalva: “Mas obviamente que eu tô falando assim de um lugar também do interior, né? Que a demanda de renda era um pouco menor”.

Enquanto Irene não fala de irmãos, Teresa fala num *bucado* deles. E, a partir desta “família extensa”, o lugar de classe média é, mais uma vez, complexificado, já que, por conta da grande diferença entre ela e outros filhos/as mais velhos/as, contou que se beneficiou “desses irmãos que também já estavam no mercado de trabalho, que contribuíram”, deixando os pais terem “mais folgas”. Ao lado da “ambiência” da classe média, Teresa, então, não deixou de marcar o trânsito social que conta a sua história. Filha de pais que estudaram até o ensino médio, ela explicou que havia “uma série de elementos ali [...] que não estava posto para a [...] família” e, matizando ainda mais o lugar social, entrecruzou classe com o marcador racial e disse: “eu sou fruto de uma ascensão social de uma família negra, né? Minha mãe diz que somos pobres melhorzinhos”.

No contexto em que Dora está ingressando no curso de Direito como professora, Irene e Teresa estão prestes a concluir a graduação em Direito. A primeira numa instituição privada e a segunda numa pública. A trajetória profissional de Irene tem uma atuação voltada para a dedicação à docência no ensino superior, “eu não tive mediação de outros espaços”, como ela

mesmo narra. Depois de breves experiências em instituições privadas de ensino e, antes de completar trinta anos, com o mestrado em curso, ingressou na universidade pública em que, atualmente, é docente de dedicação exclusiva do curso de Direito.

A primeira experiência profissional de Teresa não é como docente numa instituição de ensino superior. Recém-formada em Direito, ela se tornou assessora jurídica dentro de uma organização social. Seja como assessora ou como advogada-pesquisadora, Teresa tem na sua trajetória experiências e trânsitos intensos em reconhecidas organizações sociais ligadas aos Direitos humanos, além de atuações como advogada-consultora dentro de programas/projetos instalados por meio de convênios entre entes públicos federais e estaduais. Mas assim como Irene, sua primeira experiência como docente no ensino superior aconteceu ainda antes dos trinta anos, dentro do curso de Direito numa instituição privada.

O ingresso no mestrado acontece de forma quase emendada à graduação para Irene e dentro um prazo bem curto, em relação à graduação, para Teresa. Ainda cursando o mestrado, as duas tiveram suas primeiras experiências como docente no ensino superior em universidades privadas. Irene passa a ensinar na universidade pública que até hoje trabalha antes mesmo de terminar o mestrado, e, Teresa, apesar de, depois de ter se tornado mestra, ter se dedicado a outras experiências fora da academia, não demora muito a entrar numa universidade pública como professora.

A experiência de Dora é diferente. Entre a graduação e o mestrado, mais de dez anos se passaram, e, entre sua entrada como docente no ensino superior e sua graduação, há um intervalo de duas décadas. Esta entrada a que estou me referindo é na instituição privada que ela continua trabalhando como docente do curso de Direito. Esta é a primeira experiência de fato dela no ensino superior já que, antes disso, como ela própria explica na entrevista, ela teve uma atuação bem curta em uma instituição privada de ensino.

A questão geracional tem grande peso nessa diferença. Estou diante de três mulheres, em que a mais velha delas, após a graduação, vivenciou seu momento de inserção no mercado de trabalho no contexto dos anos 90. As experiências de Dora, assim, precisam ser contextualizadas dentro de um cenário histórico-político de avanço do neoliberalismo no Brasil, com consequências diretas em diversos setores, sobretudo nas instituições de ensino superior. De outro lado, Irene e Teresa, contemporâneas de geração, graduadas no início dos anos 2000, vivenciam a inserção profissional em um contexto de implementação de políticas públicas

voltadas à ampliação do ensino superior. Além disso, no caso do campo do Direito, é também este o momento do chamado “boom” dos cursos jurídicos (BONELLI, 2016).

Mas a compreensão dessas diferenças envolve também diversos fatores que vão se apresentando numa entrevista de profundidade. Nestes encontros noto a partilha de experiências *miúdas-transbordantes* costuradas ao longo das narrativas, em momentos reflexivos, e que contextualizam/explicam os caminhos tomados pelas interlocutoras. Tais partilhas *miúdas*, que estão em permanente diálogo com os contextos macros, *transbordam* na medida em que, muitas vezes, estas vivências/experiências contam para além de Dora, ou seja, além de si. Penso neste *miúdo que transborda* influenciada pelo que ensina Rosane Borges (2021a) quando, refletindo sobre a produção de conhecimento, a partir da experiência, feita por intelectuais negras, aponta que longe de uma lógica egocêntrica, aquele conhecimento é coletivo na medida em que se baseia em uma experiência vivida por um sujeito que ao falar de si já não está mais falando apenas do eu.

Logo no início do nosso encontro, Dora partilha comigo um desses *miúdos-transbordantes*. Ela me conta que, no momento de graduação em Ciências Sociais, recebeu um “chamado” do professor-orientador de seu trabalho de conclusão, para que ela desse continuidade à vida acadêmica, seguisse para a qualificação na pós graduação, podendo, assim, dentro de um horizonte de médio prazo, retornar como docente à universidade pública onde se graduou. Dora, então, me explica que não podia largar os trabalhos que naquele momento eram o seu sustento. Lembra que naquele tempo a remuneração de uma bolsa de mestrado equivalia, aproximadamente, a meio salário mínimo e que sua renda totalizava um salário mínimo e meio. Durante esta partilha, Dora falou de um certo arrependimento, sentido, principalmente, nas vezes em que retorna para o lugar onde estudou e vê que muitas/os de suas/seus colegas foram ou estão como docentes do curso daquela universidade. Há uma sensação de ter *perdido o bonde*.

Esta experiência acontecida com Dora não se encerra nela. A impossibilidade de, depois da graduação, dedicar-se à vida acadêmica por conta da necessidade imperativa do trabalho para se sustentar – quando não para sustentar uma família ou colaborar com isso – *transborda* e conta, por exemplo, sobre a vida de docentes negras do CLB (LIMA, 2021), assim como de tantas/os outras/os estudantes negras/os recém formadas/os que conheço. Irei retornar a este momento da entrevista de Dora mais a frente, mas trago isto para cá pois entendo que esta

partilha traz *miúdos* que precisam ser levados em conta na compreensão daquele intervalo de duas décadas entre a graduação e a sua entrada como docente no ensino superior. Como frisa durante quase toda entrevista, sua vida de estudante é sempre acompanhada pelo trabalho. Sua condição como mulher-negra, que a aproxima das duas outras interlocutoras, quando combinada com marcadores geracionais e de classe distintos, ajudam a entender, tanto no macro como no *miúdo*, obstáculos, interdições, impossibilidades, que também desenharam sua trajetória.

Esta condição como mulher negra, autoafirmada pelas três na entrevista, não diz respeito a uma condição monolítica. Aproximadas pelo gênero-raça, escutá-las é também ser apresentada a mundos distintos. A condição de mulher negra, que reúne experiências subjetivas comuns, é a mesma que reúne “múltiplas construções de sujeitos”, como reivindica Teresa. Esta multiplicidade se apresenta, inclusive, em relação aos modos que se dão os processos de autorreconhecimento como mulher negra para cada uma.

5.2.1 A autocompreensão/autorreconhecimento como mulher negra

O fato de ser uma mulher negra é um dado que corporifica estas mulheres, ao mesmo tempo, que não é, exatamente, nem um fato, nem um dado. A discussão aqui não tem a ver com a complexidade da identidade racial no Brasil. Quando digo nem um fato, nem um dado, estou querendo chamar atenção para o processo singular – e construído – do autorreconhecimento como um sujeito negro no mundo. Escutar como cada uma delas me contaria sobre este processo era uma das minhas principais curiosidades. Isto explica porque, ao construir o roteiro, coloco esta questão como aquela provocação que dá o pontapé para a conversa³².

Como já dito, além das questões mais abertas presentes no roteiro semiestruturado, havia um questionário onde colhia dados mais objetivos da vida da interlocutora. Uma das perguntas deste questionário era sobre a raça/cor da entrevistada. E, no caso de Irene, desde aí ela começa a construir e apresentar pontos importantes constitutivos deste seu processo.

³² No roteiro, esta provocação estava prevista da seguinte maneira: Esta é uma pesquisa que tem como interlocutoras mulheres negras. A intelectual Neuza Santos Souza nos fala sobre a descoberta de ser negra, o processo de saber-se/tornar-se negra. Gostaria de começar ouvindo um pouco sobre como foi/como é para você este processo de reconhecimento/identificação a partir desse lugar.

Laís: Você se declara enquanto raça/cor, branca, preta, parda, amarela ou indígena?

Irene: Eu posso fazer um comentário sobre isso?

Laís: Pode! Com certeza!

Irene: Já começou a entrevista, então! [...] Olhe, eu vou contar uma história para você. Quando eu era pequena fui criada por uma vó, uma vó branca, cor de papel, e meu avô era negro só que eu não conheci meu avô porque ele já tinha falecido. Então eu fui criada por minha vó, minha vó era branca. E assim eu aprendi com a minha avó que o negro era o negro retinto. Assim, eu aprendi com minha vó. Então meu imaginário foi todo sendo construído dentro dessa perspectiva, né? Quando eu cheguei na fase adulta, lá para os 20 poucos anos, e realmente as instituições começaram a demandar a declaração, eu comecei a me declarar como negra. Mas, assim, o meu imaginário de infância, adolescência, foi todo construído dentro daquela perspectiva: “Não. O que você tem na sua certidão de nascimento? Na sua certidão de nascimento tem que você é parda”. Então, assim, essa construção que eu fiz foi uma construção já com 20 poucos anos de idade, na fase adulta.

Logo na sequência desta fala, Irene se declara preta. Ainda que este assunto tenha começado desde o momento do questionário, voltei a ele mais à frente na entrevista, pedindo que ela me contasse como este processo de autorreconhecimento aconteceu e acontece na vida dela. Eu queria ouvir mais:

Olhe, Laís, eu digo o seguinte, que é um processo contínuo, mas que no meu caso é muito leve, é uma coisa assim muito distante do meu cotidiano. Quando é que eu tenho que refletir sobre essa questão? Algo pontual, em alguns momentos. Então, a primeira coisa que eu digo, a minha vivência não é a vivência do militante, é completamente diferente. Então a primeira coisa que eu trago é: eu não sou militante.

À criação pela avó branca misturam-se demandas de autodeclaração perante registros públicos, acontecidas já na fase adulta, e o não-lugar de militante. Estas coisas são costuradas na sua narrativa para explicar o seu processo “leve” e “pontual” de autorreconhecimento.

Ao continuar a reflexão sobre os “pontos biográficos que fortaleceram esse distanciamento” dela com a questão racial, Irene me leva para os lugares constitutivos de sua trajetória: a escola, a faculdade, a experiência de mestrado e doutorado. E na costura destes “pontos biográficos” ela usa pela primeira vez “redoma”, uma palavra que vai se repetir outras vezes ao longo da conversa e que noto ter uma dimensão analítica importante para a entrevistada. A escola e a faculdade, instituições particulares, o fato de não ter precisado trabalhar durante a graduação, o bairro onde morou boa parte da vida, são elementos, ou “pontos” que costuram para Irene essa “redoma”.

Seu processo de autorreconhecimento como uma mulher negra é um processo que se estende ao longo da sua vida e que se apresenta em momentos pontuais. Um destes momentos,

como trago mais à frente, é inclusive o convite para entrevista desta pesquisa, que a fez pensar sobre essa questão. Um autorreconhecimento de forma mais profunda para Irene aconteceu quando, aos trinta e poucos anos, viveu a experiência do doutorado. Seus trânsitos por lugares de maioria branca e “estruturas higienizadas”, como ela criticamente rememora quando lembra da escola e faculdade, são reconstruídos para apresentar uma “redoma” que a afasta dessas “questões”: “Então essas questões de militância, questões raciais, desigualdades, violência, tudo muito distante da minha realidade, da minha vivência”.

Diante da narrativa de Irene fico pensando nas razões para que ela, quando convocada a me contar sobre seu processo de autorreconhecimento, tenha dito logo de pronto: “eu não sou militante”. A primeira coisa que sinto é que esta declaração explica um certo constrangimento/desconforto que paira no nosso encontro, sendo uma declaração dita como um desabafo direcionado a mim, uma explicação que precisaria me dar sobre “não-ser” algo que eu e a pesquisa, provavelmente, esperássemos que ela fosse.

A outra reflexão que faço é que para Irene parece haver uma conexão entre ser-militante e entender-se como mulher negra. Sendo assim, “não-ser” explicaria, então, uma compreensão mais tardia. Por fim, além de “não-ser” militante, ter as “questões raciais, desigualdades, violência, tudo muito distante” da sua “realidade”, da sua “vivência”, ou seja, estar fora do *lugar de ausências*, que no imaginário social é comumente ligado a sujeitas/os negras/os, também repercute na forma em que para ela este autorreconhecimento acontece e não-acontece em sua vida.

É por outros lugares que Teresa me conta sobre o seu processo de autorreconhecimento como uma mulher negra. Logo no início da entrevista quando provocada nesse sentido, ela afirma: “Ai! Eu acho que isso nunca teve dúvida, né, assim, na minha vida e na minha existência, que eu era negra, né? Porque eu sou de uma família negra e então essa questão foi uma coisa...é... Sempre me reconheci como um sujeito negro no mundo, né?”. A família negra se apresenta como lugar importante para uma compreensão construída desde nova e de uma forma muito sólida. E, para além da família, como uma importante mediadora da experiência de autorreconhecimento, Teresa aponta para a importância da dimensão relacional/socializadora:

O que eu acho que muda de experiência é como essa experiência ela sai da do espaço doméstico, da casa, e como ela vai agregando, no espaço público, e com as experiências da socialização, elementos. Aí eu destacaria desde os processos de...Eu

diria que na fase mais adolescência, principalmente, é uma fase de mais encontro com esse outro, e aí no sentido assim eu fui criada numa ambiência de escola de classe média, né? Então, esse primeiro contexto. Eu saio da infância de escolas menores do meu bairro para escolas, uma escola maior, de classe média [...]. Então, acho que esse contato com outro nessa fase da quinta série em diante e as experiências correlatas, né? De ser a única negra no balé [...] na infância e adolescência [...]. E isso vai a partir dessa distinção, dessa referência, né? Então, é um pouco esse elemento, então eu acho que aí tem um desafio de lidar com essa, eu diria, com o racismo propriamente dito. Nesse primeiro momento, a partir da distinção e depois como isso se politiza, assim enquanto, talvez, final da adolescência e começo ali da vida adulta na universidade, mas muito também mediada pela família.

A relação com o outro fora do espaço doméstico/familiar vai “agregando elementos” e costurando este processo de autorreconhecimento a partir da percepção da diferença, experimentação do racismo e, também, da politização da experiência quando adolescente. E, mais uma vez, a família, sobretudo um dos familiares, é referenciado como lugar importante para o “processo de politização da questão racial, nos termos mais colocados”. Membro de uma organização do movimento negro na cidade em que moravam, este familiar surge muitas vezes ao longo da entrevista e é um personagem importante para esta politização, não só para Teresa, mas para toda família que, por exemplo, participou de momentos históricos, como a Marcha de Zumbi dos Palmares em 1995.

A universidade aparece como um lugar complementar neste processo iniciado anteriormente, desde sua infância. Contudo, quando ela faz a reflexão do lugar da universidade neste processo, para além de pontuar a formação teórica, Teresa chama atenção para a importância de docentes negras/os que atravessaram a sua graduação, deixando a entender, ao longo do ritual como esta experiência é/foi também um dos “elementos” que têm repercussão no processo de autocompreensão de si como mulher negra: “É, é anterior. Acho que a universidade é...essa... Ela serviu um pouco, talvez, para complementar, assim, com referências teóricas, isso influenciou. [...] Então... E eu tive experiências bem importantes de professores negros no curso de Direito, né?”.

Lugares e vivências que de muitas formas se aproximam pela “ambiência de classe média” são acionados de formas distintas por Irene e Teresa. Isto chama atenção e me fez pensar sobre a multiplicidade dos processos de autorreconhecimento, da forma de vivê-lo e de interpretá-lo. A família como lugar formativo de um imaginário mais embranquecido para Irene, é o lugar que fez Teresa se pensar, desde sempre, como um “sujeito negro no mundo”. A

escola particular, “redoma” narrada por Irene como elemento de distanciamento em relação a sua compreensão como mulher-negra, se apresenta na narrativa de Teresa como lugar de encontro com o outro, o diferente, como aponto mais a frente.

A narrativa de Irene destacou como a graduação numa instituição privada impactou neste seu processo: “Então, eu vou para instituição privada. O que é que eu encontro na instituição privada que eu fui? A continuidade da minha escola. Eu tenho colegas predominantemente brancos e não tenho essa pauta como problemática”. Na sequência, ela contrasta como uma experiência diferente desse *contínuo* escola-faculdade, vivenciado por ela, pode ser lugar produtor de outros desenhos no processo de autorreconhecimento: “Ou seja, é diferente por exemplo de uma pessoa que foi pra *Universidade X*”, diz Irene se referindo a uma universidade pública.

Em relação a Dora, cabe uma observação importante. Neste encontro, que me sinto mais livre em relação ao roteiro e que a conversa parece escorrer de forma fluída desde o primeiro momento, há uma condução que se diferencia bastante. Com uma interlocutora que puxa o início da entrevista sem que eu nem me dê conta, acaba que muitas coisas foram antecipadas e provocações previstas no roteiro fossem respondidas sem que eu tivesse que fazê-las.

Diferente de Irene e Teresa, minha primeira provocação a ela foi sobre a formação educacional e não sobre o processo de autorreconhecimento. E, no decorrer daquele encontro, que já começou com Dora fazendo uma afirmação muito veemente sobre seu lugar como mulher-negra – “meus momentos de resistência para me manter dentro dessa formação jurídica. Para me manter como professora negra, mulher. Claro que a combinação negro-mulher já dá pistas sobre a minha origem social” –, acabo não fazendo esta questão específica por entender que sua narrativa dá conta deste processo em vários momentos.

Com Dora, o processo de autorreconhecimento é atravessado por experiências de alteridade profundamente violentas. Não por acaso, sua vida foi significada e contada por “momentos de resistência” e por uma sensação de estar o tempo todo “cercada de desafios”. Como aponto ao longo do trabalho, contando dos trânsitos nos espaços brancos pelos quais passou – a graduação em ciências sociais numa universidade pública no final dos anos 80, o estágio em uma empresa pública, a entrada como professora de Direito no início dos anos 2000 –, Dora apresentou experiências de autorreconhecimento permeadas de uma tensão bem marcada e constante com a branquitude. Isso se revela na narrativa por diversas formas. São

tensões grafadas na fala e também grafadas no corpo quando, por exemplo, algumas vezes no “ritual” da entrevista Dora chora e também me faz chorar.

5.3 O “RITUAL” DAS ENTREVISTAS: PREPARAÇÃO, NEGOCIAÇÕES E EXPECTATIVAS

Comecei o campo de entrevistas em outubro de 2022 e realizei a última entrevista em janeiro de 2023. Foram três encontros presenciais, o mais rápido deles durando um pouco mais de três horas e o mais demorado chegando a seis horas de conversa.

A experiência empírica virtual com as docentes do CLB, além de permitir o desenvolvimento teórico desta pesquisa, foi instrumento mobilizador de um doutorado atravessado por uma pandemia e por refazimentos de rotas. Mas a possibilidade de caminhar por um campo fora da virtualidade gerou muitas expectativas.

É bom lembrar que no momento que iniciei o campo estava acontecendo as eleições presidenciais de 2022, marcadas pela tentativa de reeleição de Bolsonaro contra um terceiro mandato de Lula. O meu cotidiano, das pessoas ao meu redor e das ruas foi invadido pelos vários sentidos que aquela disputa representava. Durante aquelas semanas, meu esforço para me concentrar na pesquisa muitas vezes não deu certo, em alguns momentos cheguei a pensar em adiar o início do campo.

2022 foi tenso e confuso. Em relação à pandemia, havia uma retomada gradativa da presencialidade, sendo 2022.1, inclusive, o meu primeiro semestre presencial como professora substituta na Faculdade de Direito da UFBA. Mas em meio ao segundo semestre, além da agonia das eleições e de uma Copa do Mundo, houve também um aumento de casos da Covid-19. Ironicamente, no meio do meu processo de campo, contraí pela primeira vez o vírus, adoeci e tive que me isolar. O vírus ameaçou também uma das minhas entrevistadas e, com isso, acabou atravessando as negociações dos encontros. Mais uma vez, era preciso lidar com um tempo que me desafiava diante de sua imprevisibilidade radical.

5.3.1 Negociando os encontros: “e se eu não souber responder?”

Não comecei o campo com uma lista de entrevistadas. A técnica do interreconhecimento só me deixava saber da próxima professora a contatar ao final de cada entrevista. Isto só foi diferente em relação à primeira, identificada dentro daquele mapeamento de interlocutoras por meio da sua familiaridade com os debates mobilizados por esta pesquisa.

Os tempos entre o convite e o encontro foram diferentes por conta de diversas situações específicas, como o tempo de resposta de cada entrevistada, os deslocamentos, adocimentos, remarcações, entre tantas outras coisas envolvidas na realização do encontro. Contudo, o *convite*, momento que na verdade se fragmenta em momentos, e que envolve contatos por ligações, e-mails, mensagens no *whatsapp*, gerou reações sobre as quais acho importante refletir.

O acolhimento é uma marca das respostas dadas pelas três professoras diante do primeiro contato e teve um efeito muito positivo de me tranquilizar um pouco mais em relação à condução do campo. Neste primeiro momento, já apresentava o tema – a docência de professoras negras do Direito –, explicava como havia chegado ao nome da docente e perguntava sobre a possibilidade/disponibilidade de ser uma das interlocutoras da pesquisa. Também aproveitava para dizer sobre o tipo de entrevista que seria de profundidade e que estava interessada em ouvir sobre as experiências pessoais e profissionais como docente na graduação em Direito.

Tanto Irene como Teresa, neste momento de negociação, perguntaram sobre o roteiro. Lembro que Irene, na ligação, manifestou dúvida sobre ter com o que contribuir. Ela me perguntou, ainda, se não seria mais fácil enviar um questionário por email para que ela respondesse. Reforcei que estava interessada em ouvir sobre experiências vividas por docentes negras do Direito a partir de entrevistas mais aprofundadas e que não havia perguntas específicas, mas apenas alguns temas/provocações que ajudariam nessa conversa. “E se eu não souber responder?”, me perguntou Irene.

Esta dúvida, junto à desconfiança sobre sua contribuição, sugere que há não ditos no convite que assombram. O convite poderia ser um desafio para aquela que prefere evitar “erros” a partir de um questionário respondido à distância? E por que, mesmo dentro do perfil, havia

uma insegurança em Irene de não contribuir com a pesquisa? Talvez o questionamento feito e a ideia de não ter com o que contribuir tenham uma raiz comum.

Só fiz essa reflexão de forma mais profunda depois do encontro com Irene. Um encontro em que ela parecia tensa. Como relembrei acima, assim que iniciamos, num tom de *confissão*, ela disse que não era uma militante. Para além das discussões sobre as idealizações do que é militância, este é um *lugar* que me parece colonizar nossos imaginários sobre mulheres negras. Há uma expectativa, uma certa normatização, sobretudo em relação às mulheres negras acadêmicas, de que estas respondam a partir deste lugar de ser “uma militante”. Uma expectativa enraizada no racismo que dinamiza nossas relações sociais e que constrói os *lugares* que podemos/devemos estar (GONZALEZ, 2022) ou que constrói as formas que devemos atuar sobretudo quando atingimos certos lugares ainda incomuns, como a docência no ensino superior.

Uma expectativa que introjetamos. Reconheço aí uma raiz que fez Irene cogitar o *equivoco* do convite. Sem ter mencionado em nenhum momento a palavra “militante” ou ideias correlatas, a expectativa me parece um não-dito que assombrou o convite. Quando faz a *confissão*, é como se Irene, de alguma maneira, também estivesse me explicando não ser o que eu estava esperando. Daí a dúvida sobre a viabilidade de responder, provavelmente, ser um questionamento mais profundo do que mera insegurança de saber ou não saber responder as perguntas: se o lugar de militante é um lugar do qual ela não pode responder, poderia responder realmente do lugar recortado pela pesquisa? Além disso, esse reconhecimento marcado como não-militante se apresentou como um corte àquilo que escutei com as docentes do CLB, mulheres-negras que se afirmavam intensamente a partir deste lugar.

Esta expectativa de um “perfil militante” não assombrou apenas o convite. Retorno a este assunto outras vezes no texto por entender que ele se inscreveu em diversos momentos das entrevistas com as docentes negras do Direito.

O convite, como parte de um “ritual” (MARTINS, 2000) narrativo que já começa ali, não deixa de ser um momento de “atualização” (KOFES; PISCITELLI, 1997). Durante a entrevista, lembrando o processo de negociação, Irene refletiu sobre os primeiros efeitos daquele convite dizendo: “Eu, primeiro pensei: ‘olha, que coisa interessante! Nunca tinha pensado dessa forma. Eu nunca tinha me colocado nesse lugar de minoria, de mulher negra’.”.

O convite e todo o processo ritualístico da entrevista são, assim, lugares não só de partilha, mas de atualização de experiências complexas, como a de autorreconhecimento racial.

5.3.2 No “ritual”

Depois de cada encontro, sentia minha cabeça cheia e rodando. Vivenciá-los me fez pensar nas entrevistas como “rituais” (MARTINS, 2000). Como “performances-rituais”, aqueles encontros trouxeram não só a reapresentação do vivido, mas também se inscreveram como momentos constitutivos “em si mesmo”. Ou seja, a entrevista como “um ato performático ritual não apenas alude ao universo semântico da ação re-apresentada, mas constitui, em si mesmo, a própria ação” (MARTINS, 2000, p. 64).

Através de Suely Kofes (1994; 2001; 2015) foi possível mergulhar num arcabouço teórico-metodológico de memória, narrativa, estória de vida e experiências. Se com ela, entendi a força da narrativa como lugar de suscitação de experiências vividas pelas narradoras, com Leda Maria Martins encontrei a possibilidade de nomear a experiência performática-narrativa da entrevista a partir de sua noção de “ritual”. No “ritual” de cada encontro, “o narrado transmuta-se em dramatizado” (MARTINS, 2000, p.78) através de “grafias performadas pelo corpo e pela voz” de cada interlocutora. A entrevista, como ritual, tem uma função pedagógica (MARTINS, 2021, p. 78) e “o que no corpo e na voz se repete é também uma episteme” (MARTINS, 2021, p. 23) reproduzida e produzida ali no *encontro-ritual*.

Como nos rituais trabalhados por Leda Maria Martins, a entrevista não é da dimensão da conversa fortuita, não planejada. Sua dimensão ritualística também está relacionada à possibilidade de entendê-la como um processo que corta o cotidiano, um “processo de intervenção no meio”. Quando Leda Martins aponta isso, suas palavras abrem *espaços* importantes para aprofundar esta aproximação da entrevista como ritual: “Esse processo de intervenção no meio e essa potencialidade de reconfiguração formal e conceitual fazem dos rituais um modo eficaz de transmissão e de reterritorialização de uma complexa pletera de conhecimentos” (MARTINS, 2000, p. 78). Transmite e reterritorializa. O *ritual-entrevista*, ou simplesmente o “ritual”, se instala no meio e, através dele, há “reconfiguração formal e conceitual”, que para além de uma “re-apresentação”, se faz também por uma “transcrição”

(MARTINS, 2000) de saberes, de conhecimentos. Dando maior densidade ao que Kofes e Piscitelli (1997) chamaram de “atualização” promovida pela narrativa.

Mas como um “processo de intervenção no meio” e de “reterritorialização”, o ritual também não pode ser pensado como *lugar*? Provocada por Leda Maria Martins, proponho a partir dos rituais vivenciados com Irene, Teresa e Dora pensar nos *rituais-entrevista* como *lugar* e nos *lugares* “transcriados” no e a partir destes rituais.

5.3.3 A entrevista como ritual onde se inscrevem lugares

Entendendo as entrevistas como “rituais”, reflito sobre estes a partir de três *lugares*: 1) de desconforto, 2) de racialização e 3) de humanização. É a partir deste terceiro, que ao final deste tópico, proponho a “transcrição” de lugares (MARTINS, 2000).

A primeira coisa que noto com Irene é como o *ritual-entrevista* é *lugar de desconforto*. É pela “linguagem constituída pelo corpo” (MARTINS, 2021, p. 22) ofegante e tenso da minha interlocutora que primeiro entendo isso. Se de alguma forma, os demais encontros também foram marcados por certo nervosismo, tanto meu como das interlocutoras, isso normalmente se dissipou depois do momento mais inicial. No caso de Irene, sinto que o *desconforto*, grafado “através do corpo em movimento”, mas também “por sua vocalidade” (MARTINS, 2021, p. 36) se inscreveu como *lugar* permanente.

Seu tom de voz contido parecia embargar ou interditar as palavras. Além de sua “performance oral” (MARTINS, 2021, p. 32), o seu “corpo é um texto” com o qual dialogo durante todo aquele encontro, inclusive a partir do meu próprio corpo:

Quando a gente acabou a entrevista, me dou conta que durante toda a entrevista estive fazendo um exercício consciente de tentar acalmar e acolher muito Irene, até mesmo corporalmente. Minha posição na cadeira, minha forma de olhar. Há impactos disso na entrevista. (Nota de campo)

Tentei, também pelo *corpo*, romper o *lugar de desconforto*. Vigio minha postura para evitar a rigidez, vigio meu olhar, e, ainda, quando reescuto a gravação para a transcrição, percebo que estou mais falante ali do que nos outros encontros. Na nota feita depois daquele dia, registrei: “minhas falas mais longas [...] tinham um condão de contenção. Contenção do nervosismo, de um certo desconforto e inquietação corporal que percebia nela.”. Pelo *corpo* e

pela *fala* tento conter o que transborda, se expressa e se inscreve por seu *corpo* e sua *fala*: o ritual como *lugar de desconforto*. No encontro com Irene, sinto que não consegui escapular muito deste *lugar*. Mas foi por ele que “performarmos”, ou seja, repetimos, “transcriando, revisando” (MARTINS, 2000, p. 81).

O *ritual-entrevista*, tanto com Irene como com Teresa, também foi *lugar de racialização*. Aqui, os corpos mais uma vez foram base para as performances no rito.

Num momento da conversa em que Irene está pensando sobre as relações tecidas no seu ambiente de trabalho como professora de Direito, ela argumenta sobre uma possível “blindagem” por conta de seu tom de pele. Sem entrar em outras discussões que isso desperta, retomo aqui a pergunta que ela faz olhando pro meu *corpo*: “O que é que acontece com o tom de pele da gente?”. Já com o gravador desligado, Teresa também se racializa a partir de mim, colocando nós duas como negras, ela um pouco mais escura e eu pouco mais clara.

Os dois momentos são aqui trazidos como símbolos de uma prática de racialização por aproximação-distanciamento. Mas além dos exemplos trazidos, este tema surgiu em outros momentos durante a conversa, envolvendo também a racialização de terceiros. Aqui, no ritual-entrevista como *lugar de racialização*, o corpo é “projetado” por Irene e Teresa “como continente e conteúdo”, é a superfície que informa a prática – meu corpo, por exemplo, é lido pelas duas –, ao mesmo tempo que é conteúdo informado por ela – nossos corpos são racializados (MARTINS, 2000, p. 84).

Reouvindo e relendo Dora é que reflito sobre o *ritual-entrevista* como *lugar de humanização*. Se penso os dois outros lugares anteriores a partir das performances do corpo, aqui estou centrada em como a possibilidade de falar – a “performance oral” (MARTINS, 2021) – também constitui aquele ritual como este *lugar* de reconhecimento da subjetividade, de *humanização*.

À certa altura do nosso encontro, pergunto para Dora se ela sentiu falta de alguma coisa que poderíamos ter tratado, até como sugestão para futuras entrevistas: “Eu, nesse momento, não teria muita coisa porque foi a primeira vez que eu me vi nesse lugar de ser... [pausa]...de estar cooperando com um tema tão caro, [...] de ser sujeito de uma pesquisa dessa natureza.”, ela me respondeu. Na sequência, complementou: “Foi muita coisa que eu tirei que eu não tinha tirado de dentro de mim. E eu não tinha tirado por diversas razões. Por uma oportunidade que eu não tinha tido de falar sobre elas e de falar de uma forma qualificada.”

Relembrando um projeto de pesquisa desenvolvido por ela, Dora diz: “meus entrevistados sempre falavam isso, me agradeciam por eu ter dado oportunidade a eles de eles falarem, de eles serem ouvidos, sabe?”, “porque, como eu te falei, muitas pessoas que eu entrevistei, foi a primeira vez que alguém parou para ouvi-las. A escuta. Que não era uma escuta impositiva”. E, aproximando as duas experiências – a dela naquela entrevista e a vivida com seus entrevistados – Dora me disse num tom emocionado: “Essa gratidão por eu ter tirado de dentro de mim tanta coisa que eu não tinha tirado esses anos todos”, “muito obrigada [...] até por sua paciência de me ouvir. [...] Por sua paciência de me escutar, né?”.

Este é um momento que a gente se emociona, chora. Agora, na “memória do gesto” (MARTINS, 2000), percebo que aquele choro foi grafia inscrita pela raiva, sentida quando, aos poucos, vou significando o que Dora está me dizendo. Não há aqui um mero agradecimento pela entrevista, há um agradecimento por ser escutada, talvez pela “primeira vez”. Ouço daquela senhora um agradecimento pela “oportunidade” de “falar de forma qualificada”. Ou seja, de falar e, ao mesmo tempo, ter “a escuta”, como ela mesmo pontua.

Quando Dora agradece por falar, não é por acaso que em seguida ela agradece por ser ouvida, por ser escutada com paciência. “Se acatarmos minimamente a máxima das ciências da linguagem de que o ser advém pela fala, os silêncios em torno da mulher negra traduzem a sub-humanidade a que foi reduzida” (BORGES, 2009, p. 15). Mas, não se trata da simples possibilidade de falar. Como a própria Rosane Borges ensina, a fala, aqui, está pensada dentro de um exercício duplo, o “exercício da fala e da escuta” (p. 21). E esta, a escuta, é uma decisão política (BORGES, 2023).

Pesquisadora e professora há mais de três décadas e docente no Direito há quase vinte anos, Dora ficou muito surpresa quando disse que o nome dela surgiu na rede de reconhecimento, por indicação de uma professora anterior. No ritual, diante dela e de seus agradecimentos, me deparo com a violência promovida pelos “silêncios em torno da mulher negra” (BORGES, 2009). Falar sem ser escutada é “não-ser” (FANON, 2008). Aquela entrevista com Dora, grafada por gestos de escuta de falas, muitas nunca ditas – talvez porque nunca ouvidas – foi *lugar de reconhecimento/humanização*.

Por caminhos diferentes, Teresa me leva ao mesmo *lugar*. Durante a entrevista, ela aponta um incômodo diante do que ela nomeia de “lugar fixo”. Cravada na sua experiência de uma mulher negra de uma família de classe média do interior, ela diz:

Mas, assim, cai numa reificação. Então, é um sujeito fixo e aí você tem experiências que são experiências diversas. Então, me incomoda muito ser colocada num lugar fixo. E aí quando pensa mulher negra geralmente pensa alguém que vem de uma trajetória que sofreu, que passou fome, que isso, que aquilo!

Este incômodo, nomeado de diversas formas, vai e volta em outros momentos, se fez como uma marca naquele ritual. Teresa deu exemplos de “lugares fixos” que ela se sente convocada a responder em suas relações, nos mais diversos espaços, por ser uma mulher negra. Além da mulher negra, pobre, sofrida, “desprovida das coisas”, lembrou do lugar da especialista em relações raciais, o da professora/pesquisadora militante do debate racial, o de “secretária” ou “da subserviência”. Esta dinâmica racista de confinamento em lugares fixos surge nas outras entrevistas, mas é com Teresa que, não só surge com mais frequência e sistematização, mas também que há uma recusa expressa de responder a isto.

Num momento em que estamos conversando sobre o debate racial e de gênero na sala de aula, Teresa pontuou: “eu só não acho que dá pra fazer por ‘força de barra’”. Então, tem coisas que eu posso trazer, mas tem coisas que não dá”. Há uma recusa em responder às expectativas de ser a docente que convoca a raça a todo tempo, de ser a pesquisadora/palestrante convidada somente para falar da questão racial, confinada neste lugar de especialista em relações raciais por ser negra. “Como sabemos, há um bloco compacto e homogêneo de representações recobrando a trajetória do negro no Brasil e no mundo”, (BORGES, 2009, p. 12) e, em relação às mulheres negras acadêmicas, dentro deste bloco temos muitas expectativas de lugares. Uma dinâmica racista que ao tentar confinar, nega/deslegitima outros desejos, outras escolhas, que aqui, no caso, estão relacionadas a outras formas de ser, de ensinar, de pesquisar, ou seja de fazer-se docente que não somente aquelas que parecem *nos caber*. São pelos múltiplos lugares que nos tornamos sujeitos. A negação disso, portanto, é parte do projeto de desumanização, experimentado também de formas distintas por mulheres negras acadêmicas, como Teresa, Irene e Dora.

Inclusive, o tom das narrativas, me faz pensar como estes “lugares fixos” parecem assombrar, em alguns momentos, o próprio ritual, como já apontei antes. De maneiras diferentes, as três interlocutoras parecem dialogar com supostas expectativas que esta pesquisa poderia ter sobre elas. Em todas as três, há desconfortos que, com mais ou menos limites, informam recusas. Não ser “a militante”, como já apontado, é um desconforto para Irene,

expressado logo no início da nossa conversa. Neste caso, a recusa se apresenta pra mim costurada a uma culpa. Daí o tom confessional, a emergência de se avisar *o que não é*, sobretudo quando parece que a legitimidade como negra e como docente negra parece estar amarrada a este lugar.

Contudo, o ritual assombrado pela expectativa de “lugares fixos” é também onde Teresa nos lembra que as “construções dos sujeitos negros [...] são bem múltiplas”. Assim, o ritual se apresenta, mais uma vez, como *lugar de humanização*. E, dentro deste lugar, o rito vira também um momento de “transcrição” (MARTINS, 2000) de *outros lugares de ser*, sobretudo de *ser docente*. Lugares que as três, a partir de suas múltiplas e distintas experiências, me apontaram e que acabam informando o objeto desta pesquisa.

5.3.4 Limites e recusas no/do ritual

Os encontros longos não afastam limites das entrevistas. No ritual de cada uma noto frases interrompidas, falas não terminadas, palavras que estão ali mas que não são pronunciadas.

Muitas vezes, no rito, Teresa não termina suas frases com grafias de palavra. É com seu corpo que grafa os fins, preenche os sentidos. Em Irene, também há processos vividos junto à família que, apesar de bordejar por palavras todo o ritual, se apresentam de fato por outras grafias. As trocas são também ditas por outras linguagens.

Cortes, saltos de memória e silêncios também se apresentam com Dora. Nos momentos em que rememorou, por exemplo, o fim do seu doutorado, falou de uma sobrecarga que “estourou”, mas não entrou em detalhes. Alguma outras vezes, mais do que não detalhar, há silêncios, como por exemplo em relação ao seu mestrado, uma experiência que, diferente do que acontece com Teresa e Dora, quase nunca aparece em sua narrativa.

No ritual, minha performance como pesquisadora muitas vezes tensiona para escutar um pouco mais. Com Dora, por exemplo, quando tento ouvir mais sobre sua formação no ensino médio, escuto:

Olhe, as minhas memórias, as minhas... As memórias que eu mais preservo, que foram as que mais me marcaram, foram as memórias da minha formação no interior que eu era muito ativa, muito ativa assim, no ponto de vista da minha vivência escolar. [...]. Então, eu tenho essa memória, dessa vivência no interior muito forte e a memória da universidade. Aí por que que eu faço esse salto, né, tão grande? Porque foi o que mais me marcou.

O salto, como ela mesmo nomeia, entre a memória da escola no interior para a memória da universidade não está no plano do inconsciente. Este salto é a sua forma de também grafar, no ritual, suas “belas histórias”, afirmar sua “boa memória” (SOUZA, 2021).

Contudo, diante da “questão familiar” de Irene não há saltos, ela está ali como um zumbido que se fez o tempo todo presente: “de tudo o que eu falei, eu acho que eu falei um pouco [...] eu não falei diretamente, talvez, mas eu falei [...] Então, assim de outras formas eu tratei sobre essa questão”. Falada “de outras formas”, a recusa aqui é minha de fazer com que a questão tenha que ser expressa por mais palavras.

No ritual há um exercício fino de convocação, recuo e recusa. E estes dois lugares são exercidos tanto por mim como por minhas interlocutoras. Muitas vezes, os assuntos são convocados pelas próprias, assim como limites/recusas não são apenas por elas colocados. Se em determinados pontos, como o exemplo dado acima a partir de Dora, ao tentar entrar nos interditos, nos cortes, nos saltos me deparo com limites, outras vezes, sou eu que diante de uma “questão familiar” recuei, não estiquei a linguagem, não fui além. No ritual, me dei limites.

5.4 DEPOIS DO RITUAL: “SÓ EU E MEUS DADOS AQUI”

Registrei em uma das minhas notas de campo: “A entrevista é um lugar que extrapola todos os preparos e antecipações”. Apesar de ter escrito depois do encontro com Irene, essa é uma sensação que senti após cada encontro e, curiosamente, por razões distintas.

Me sentia muito nervosa antes de encontrar Irene, mas o nervosismo que transbordava dela fez com que tivesse que me recolocar no rito. Ainda que não tivesse pensado sobre isso, tentei relaxar para acolher, tranquilizar a interlocutora. Com Dora, um encontro que começa pela manhã se estende até o fim da tarde. E, diante de Teresa, me surpreendo com o choro, ao final da entrevista, daquela que durante quase toda o ritual se apresentou por uma performance mais firme e assertiva. Expressando também surpresa, Teresa disse: “Eu não imaginava que eu ia me emocionar!”. E complementa: “Ó! Vou levar pra terapia isso, viu? Porque eu me emocionei. Falar... Falar de meu pai, tudo isso...”. Depois de cada ritual, penso no imponderável que rege os encontros de entrevista.

Além disso, após cada encontro saía com a sensação de ter tirado muito daquelas interlocutoras. Esta é uma sensação sentida novamente durante o processo de transcrição das gravações e de análise que se seguiu a ele. Patrícia Santana (2011, p. 38), de forma semelhante, em seu texto sobre trajetórias de professoras negras na educação básica relatou: “Enquanto pesquisadora, passei por momentos de reflexão sobre a responsabilidade com relação ao ‘material’ que estava em minhas mãos, com a riqueza dos depoimentos, com os fragmentos de vida falados aos meus ouvidos”.

Além de coisas que “a gente não sabe se as pessoas sabem”, como me falou Irene, e choros como o de Teresa, relembro também o que Dora me disse:

Eu tirei muitas emoções de dentro de mim. A pesquisa ela mexeu muito comigo, com a minha trajetória de vida. Mexeu com as minhas lutas, minhas batalhas internas e externas. Ela me balançou. A entrevista, ela me balançou muito. Foi a primeira vez, nesses anos todos, que eu fui tratar de coisas tão marcantes, que tanto me marcaram.

Também *balançada e marcada* pelo campo, escrevi as notas de campo e, ainda dentro do campo, iniciei o trabalho de transcrição. Depois que finalizei as três transcrições, passei a revisar todo o texto e, ao mesmo tempo que reescutava as gravações e corrigia o escrito, esbocei o primeiro trabalho de análise mais sistematizado, uma espécie de apontamento de cada encontro a partir dos temas conversados. Foram muitos movimentos de aproximação e reaproximação do *corpo-empírico* – gravações, transcrições das narrativas, notas de campo e apontamentos – até chegar na proposta de organização do texto que apresento aqui.

Diante da memória dos rituais, transcrever não foi uma tarefa fácil. Foi um processo marcado tanto pela vontade de cumprir com “as obrigações de fidelidade a tudo que manifesta durante a entrevista”, como pela tomada de consciência de que há uma impossibilidade da restituição de tudo que foi vivido (BOURDIEU, 2008, p. 709). Muito é perdido nesta passagem para texto, como nos chama atenção Bourdieu (2008, p. 710): as ironias, gestos, suspiros, ambiguidades, as incertezas, os duplos sentidos, as indecisões, os olhares. É bem oportuna a metáfora usada pelo autor para pensar estas perdas: “como a passagem do escrito para o oral que o teatro faz, a passagem do oral ao escrito impõe, com a mudança de base, infidelidades que são sem dúvida a condição de uma verdadeira fidelidade”.

Diante da memória do *ritual-entrevista*, a transcrição acaba sendo, assim, um trabalho de interpretação, de escrita no sentido de reescrita de um rito que é linguagem sem ser texto

escrito. Transformá-lo em tal é lidar com permanências, perdas e criações marcadas por significados também construídos na “mudança de base” (BOURDIEU, 2008, p. 710) – do ritual para texto. Estas perdas também expressam limites da própria “linguagem discursiva escrita como modo exclusivo e privilegiado de postulação e expansão do conhecimento” (MARTINS, 2021, p. 32). Se pela escrita não só transmito, mas também transcribo significados do que experienciei no ritual, pela escrita sei não dar conta de muito do que as próprias entrevistas foram:

Por meio delas uma pleora de conhecimento se retransmitia através do corpo em movimento e por sua vocalidade, desde comportamentos mais simples, expressões práticas e hábitos do cotidiano até as mais sofisticadas técnicas, formas, processos cognitivos, pensares mais abstratos e sofisticados [...]. (MARTINS, 2021, p. 36)

Ciente destas questões, vivenciei o momento com os meus dados. Ao lado do tanto não possível de ser escrito, do impossível, havia muita experiência possível de ser reelaborada. Neste processo *transcriativo* de análise dos dados produzidos através das entrevistas me lembrei das palavras de Dora:

E a minha pesquisa foi muito intensa, muito intensa, muito intensa! E exigia isso que eu... Quando eu fui fazer a parte de campo, quer dizer, metade das entrevistas, eu já tinha pedido as licenças, porque eu precisava fechar as entrevistas pra viajar com os dados. Porque aí era o momento de “só eu e meus dados aqui!” Só eu e meus dados, meu diálogo com os meus dados, não é? A gente precisa desse silêncio! Então, aqui eu tava dialogando com os dados, mas olha onde eu estava? Então eu olhava pra lá e eu via aquela pessoa conversando comigo, me lembrava. Eu ouvia o áudio e me lembrava. Lia, já a entrevista transcrita, e eu ia recuperando, né? E o que que eu vou tirar daqui? Isso aqui eu vou levar pra onde? Isso aqui cabe aqui. Cabe lá também. Mas eu tenho que fazer minha escolha! Então é uma coisa bacana, né? É muito bonito [...].

Este saber expresso por metalinguagem, na entrevista com Dora, foi extremamente pedagógico no processo de análise das entrevistas. Foi preciso silêncio nesta aproximação e reaproximação com as narrativas. Quando “só eu e meus dados”, a transmissão e transcrição do processo analítico foi se apresentando por meio de uma montagem de um texto fruto de “escolhas” que faço como pesquisadora. É diante da pergunta-problema desta pesquisa que fui costurando este texto a partir de decisões e arranjos do “que que eu vou tirar daqui? Isso aqui eu vou levar pra onde? Isso aqui cabe aqui. Cabe lá também”.

A partir daqui apresento, então, a segunda parte deste processo analítico. Enraizada nas experiências construídas e reconstruídas por Irene, Teresa e Dora, irei pensar sobre a construção

acadêmica-profissional e atuação docente destas mulheres a partir de quatro categorias: as redes e os espaços formativos; os trânsitos e os encontros na trajetória formativa; o ser professora e se tornar docente no ensino superior e, por fim, o ambiente jurídico. Me relanço na costura da *docência negra* afirmando a impossibilidade de um exaurimento do conceito.

Antes, com as docentes do CLB e, agora, com três professoras de Direito, o que entrego neste texto são possibilidades de leituras da *docência negra* diante de experiências, posições e achados que constituem, mas que não encerram o conceito. “Das proporções diminutas das suas experiências”, Irene, Teresa e Dora refundam “um universal” (BORGES, 2009, p. 21). Suas partilhas são atravessadas de singularidades que ora me informam tendências e ora me jogam para uma multiplicidade de *ser-docente* e *fazer-docência negra*. Neste movimento entre o comum-diverso, sou empurrada para a complexidade da *docência negra* enquanto conceito. Um *ser-fazer* que não se finda nas três, mas que pode ser legitimamente pensado através delas.

6. TRÂNSITOS FORMATIVOS E A CONSTRUÇÃO DA CARREIRA DOCENTE: LUGARES, MARCOS, SIGNIFICADOS E RITOS

Parte importante na compreensão de como as experiências pessoais e profissionais de Dora, Teresa e Irene atravessam as suas constituições e suas atuações como docentes está ligada à reflexão sobre os trânsitos acontecidos antes destas se tornarem professoras no território universitário. Assim, neste capítulo, caminho por suas narrativas e nomeio redes e espaços formativos construídos a partir de *lugares* vividos e contados pelas interlocutoras. Além disso, analiso como a profissão vai sendo narrativamente construída por cada uma: quais os marcos e significados que surgem sobre ser professora? Como e em que momento ocorre afirmação da carreira docente universitária? E como elas narram os processos de seleção e de concurso – aqui chamados de ritos de passagem – para ingresso como docente?

Como aponta o último capítulo desta tese, os trânsitos pelos diversos lugares formativos, assim como os marcos, significados sobre ser docente e as experiências vividas nas seleções são elementos que não se encerram no passado. Eles estão relacionados de diversas formas à maneira em que estas mulheres experimentam a docência no ambiente jurídico.

6.1 REDES E ESPAÇOS FORMATIVOS: MOVIMENTANDO-ME POR ENTRELUGARES

Apesar do roteiro, cada encontro foi conduzido de uma forma muito própria por cada interlocutora. No jogo entre intervir pouco e ouvir mais, fazia parte, também, saber alimentar a narrativa de certos assuntos quando eles apareciam. Alguns eram pontuais, vinham através de perguntas/respostas sobre, por exemplo, presença ou não presença de professoras/es negra/os nos espaços por quais passaram, compreensões sobre sentimentos que despontavam em algumas falas; mas outras coisas foram do tipo que se espraíam por toda a conversa. A compreensão de *redes e espaços formativos* que fizeram e fazem parte da vida dessas professoras está dentro desse segundo tipo.

Não houve, com nenhuma das três, um momento em que tenha perguntado sobre isso diretamente, e nem mesmo um momento em que elas sintetizassem que estavam falando sobre isso. Mas foram muitas vezes que as narrativas trouxeram pessoas, ambiências, encontros,

idades, espaços e momentos responsáveis por construir estas mulheres como parte do que são. Narrados de diferentes jeitos, entendo especialmente quando as reescuto e as “releio”, que em boa parte daqueles encontros estivemos construindo e reconstruindo o que estou nomeando neste tópico de *redes e espaços formativos*.

Neste capítulo, eles aparecem desenhados por três lugares - de afetividade, de militância e institucionais. No primeiro, reúno questões relacionadas à família, amizades, assuntos que foram centrais nos encontros, sobretudo com Irene e Teresa; e, a partir destas pessoas, ambiências e laços, reflito como a formação destas mulheres também foi e vai se fazendo a partir de *lugares de afetividade*. O que reúno no segundo *lugar* advém tanto de pessoas, espaços e experiências nomeadas precisamente como “militantes” e “de militância”, por Irene e Teresa, ou contados pelas experiências de “envolvimento” que forjaram Dora desde pequena. Este assunto, à revelia do roteiro, é alçado para o centro da conversa pelas três, tanto para enraizar ou dar conta do que viveram, de como percebem os espaços como docentes e das formas de serem docentes no passado e hoje ou, no sentido oposto, daquilo que é anunciado pelo tom *confessionário* de Irene como um lugar do que não se experienciou, “marcador” do que não é. E, por último, a partir dos trânsitos, encontros, ausências, oportunidades e interdições de socialização vividos na escola, graduação e na pós-graduação, costuro como estas *institucionalidades* são *lugares* de construção de redes, mas também de experimentação de solidão, e formadores destas docentes.

6.1.1 Lugares de afetividade

A família como importante lugar de apoio apareceu de forma muito intensa nas falas de Irene e Teresa. Foram muitos os momentos que Irene me lembrava da centralidade desse apoio recebido em todos os momentos de sua vida por uma família que não está representada por “uma pessoa ou duas”, “são muitas pessoas, são tias, tios, primas, primos, pai, que sempre estiveram e estão muito presente, “presente em todos os sentidos” em sua trajetória. Preocupada em dizer que, apesar de contada de forma que sugere linearidade, sua caminhada foi composta por recuos, “momentos, idas e vindas”, Irene fala de uma “disposição para superação” para em seguida complementar “mas eu acho que essa disposição para a superação eu devo a minha família, entendeu?”

Ao escutá-la, entendo aos poucos que esse apoio, recebido “não só na fase da infância, da adolescência”, mas até hoje, “na fase adulta”, é um instrumento essencial para sua caminhada. Pertencente a uma família “com muitos professores de universidade”, Irene nos conta:

Na minha família eu não tenho a representação das pessoas da área jurídica, eu não tenho advogados [bate na mesa], promotores [bate na mesa], juízes [bate na mesa] e eu não tenho essa representação no meu imaginário enquanto ambiência de casa. As representações que eu tenho de universidade são desde a minha infância porque eu ia, quando criança, para a [Universidade X] [...] então eu passava o dia dentro da [Universidade], [...] minha tia dando aula [...] e eu passava ali brincando [...]. Então, um pouco antes, eu ficava transitando, depois eu comecei a estudar na [Universidade X]. Eu estudava no curso de extensão [...] para criança. Então, aquela ambiência, ali, de universidade eu já tinha um pouco [...]. E minha outra tia na [Universidade Y], eu ia também para [lá] quando criança. Então, assim, eu tenho a representação. Por exemplo, eu me lembro que eu ganhava dinheiro, assim, eu tinha mesada, e eu digitava trabalhos de especialização para ganhar um dinheirinho extra, da [Universidade Y]. [...] Eu digitava. Tem coisas, por exemplo, da área de Educação que vem no meu imaginário. Então, assim a universidade trazia essas lembranças assim para mim [...].

Nessa família de professores, Irene constrói representações no seu imaginário e experencia a “ambiência de universidade” como um espaço que foi se tornando, desde criança, familiar para ela. Esta família, que sempre a “deixou muito livre para fazer o que eu quisesse”, é chave para que Irene tenha representado a universidade como possibilidade de caminho. É este imaginário, formado por uma família que fornece referência e que possibilita experiências que familiarizam o espaço da universidade, que Irene aciona para se contrapor, numa situação de estágio, a uma certa visão depreciativa em relação à carreira acadêmica:

Eu vou fazer um estágio, eu fui pro escritório. Aí fiquei no escritório alguns meses, aí a advogada me chamou e falou: “minha filha, você vai se formar, você vai fazer o que da vida?”. Aí eu falei pra ela [...] “eu vou fazer o mestrado, eu vou fazer o doutorado, vou fazer concurso, vou entrar na universidade, ponto!”. E ela falou: “e você vai morrer de fome!”. Por que vai morrer de fome? Porque para as carreiras tradicionais do Direito, o professor ganha muito pouco, para a realidade social do nosso país, o professor ganha muito. É isso que acontece. Professor, eu digo professor de ensino superior, né? Então, ela dizia: “Minha filha, você vai morrer de fome!”. E aí eu olhava assim, na minha casa, eu tinha um exemplo de professoras universitárias. Então eu falava: “não, não é bem assim, né?” [...] Eu tinha esse exemplo em casa, e aí isso me fortalecia!

É interessante pensar como por meio de sua família Irene vai se apropriando de um repertório que permite, como exposto acima, enfrentamentos importantes. Nos momentos tensos da caminhada, ao lado do “suporte”, a família também aparece como *lugar de transmissão* de um conjunto de conhecimentos em relação aos ritos, dinâmicas e estratégias

acadêmicas. Seu relato sobre o processo de entrada no mestrado, por exemplo, acentua este lugar.

Ao se mudar para uma outra cidade para tentar o mestrado, Irene perdeu na primeira tentativa e sem saber direito o que fazer procurou a família. “E aí minha família falou: ‘não, mas aí você entra como aluno especial, fica e vai fazer a outra seleção e como aluno especial você tem uma chance maior de ser efetivada porque você já vai conhecer o programa, enfim, a lógica’.”. Ao lado do apoio financeiro essencial para que ela pudesse continuar na cidade, há aí uma partilha de repertório sobre a “ambiência da universidade” que é mais uma vez chave para o enfrentamento da experiência.

A família, além de apoio, ou muitas vezes por meio dele, serve como “esse exemplo”, modelo, que não é somente passivo no sentido de projeção, de construção de imaginário e de percepção sobre a universidade como espaço possível e desejado. É também modelo ativo, através do qual conhecimentos importantes sobre rituais acadêmicos são partilhados como orientações.

Essa transmissão de repertórios também acontece com Teresa. Com duas referências dentro de sua família que seguiram a carreira acadêmica, o seu contato com a “ambiência de universidade” acontece desde sua adolescência. A partir de uma destas referências que seguiu para o mestrado, ela narra como ainda adolescente começou a frequentar os espaços universitários, “desde muito nova [...] via banca” e conheceu intelectuais importantes do pensamento social brasileiro.

Através de Teresa, chamo atenção para como essa rede afetiva-formativa é ampliada para além da família, com a nomeação de amigos do familiar que segue a carreira acadêmica, “que transitavam na minha família” e acabam virando amigos da casa: “Então, tinham pessoas que eram amigas, mas que se tornava amigos da família”. Por essa rede afetiva o processo de apropriação de repertórios se aprofunda por uma socialização que também ganha outros espaços. Assim, por exemplo, conta de uma viagem com o familiar para visitar um amigo que estava no doutorado num programa em outra cidade:

Eu lembro que eu fui pro Seminário ‘O que fazer’, que era um livro de Lenin [...] Então, esse livro “O que fazer?”, de Lenin, ele me marcou, porque eu fui num seminário, que depois que eu soube que esse Programa é uma grande referência na História [...] Então, acho que tinha isso, né, tinha uma ambiência dessa dimensão que eu [...] andava muito [com o familiar], era meio intelectualizada e tal. Então, acabava que eu ouvia as conversas e tal e ia entender. Eu lembro de uma discussão com esse

amigo [do familiar], [...] uma figura na área da ciência política conhecida [...] E ele disse assim, eu lembro, num almoço, saímos pra almoçar, e aí eu estudava Gramsci [...] E aí ele dizia “Ah! É uma leitura limitada e lá lá lá”.

Se, com 18/19 anos, a viagem tinha muitos outros sentidos – foi a primeira de avião, conhecer e se divertir numa outra cidade –, naquele momento da entrevista, surgem outros significados para ela. “Mas só que é aquela coisa que você refuta quando você é nova, mas que acaba ficando alguma coisa né?”. E, no final daquele relato, Teresa sintetiza: “Então, essas coisinhas assim que vão ficando [...] a gente não tem essa dimensão, depois é que você vai pensando isso, como a socialização ela tem um lugar, né?”. Entre, bancas, contatos com referências, introdução nos debates acadêmicos, tantas “coisas” e “coisinhas” sobre a “ambiência da universidade” foram sendo transmitidas por essa “socialização” aberta pelo *lugar de afetividade* ampliado. Também através dessa rede de família-amigos, Teresa se aproxima de debates críticos e organizações jurídicas de atuação social importantes, que acabam sendo um espaço de socialização e formação relevante como docente. Por essa rede acessa espaços e se apropria de repertórios.

Como Irene, Teresa também pontua o apoio familiar financeiro mas aqui observo que este ganha outras camadas. Ele aparece, em sua narrativa, “como uma questão de investimento que era feito” nela. “Isso era muito marcado, que estava sendo feito investimento”. Este lugar da família negra, sobretudo a partir das figuras maternas, como fonte de investimento para que as/os filhas/os tenham acesso à educação formal e que partir disso encontre caminhos de superação aparece de maneira recorrente nos estudos de trajetória de pessoas negras. Relembro o que a professora Maria Nazaré Lima (2021) nomeia de “propósito” da sua mãe para que seus cinco filhos estudassem, assim como a perspectiva das mulheres, professoras primárias da família de professora Florentina Souza (2021), para as quais a educação era uma atividade de ressignificação da existência.

Contando sobre o espaço doméstico da sua infância e juventude, ela relembra que neste lugar de uma família negra do interior que ascendeu para uma classe média, “tinha assinatura da Folha de São Paulo, a gente tinha Caderno Terceiro Mundo”, conviveu com familiares ligados a sindicatos, partido político e com relações com o Movimento Negro: “era uma casa em que a gente era politizado por conta desse contexto, né? [...] Então, a gente se envolvia.

Então era uma família, eu diria assim, de esquerda, e que a gente tinha acesso à informação. Então, tinha livro em casa, tinha jornais, tinha essa questão”.

Esta família, espaço formativo onde Tereza se politiza sobre a questão racial, é central para sua compreensão como sujeito no mundo. “Talvez, eu tenha na construção familiar de alguma forma incorporada uma dimensão de, talvez uma dimensão mais que remonta a Frente Negra Brasileira”. No encontro, ela retornou para a família para pensar, a partir da figura paterna - que “talvez [...] tenha tido essa perspectiva de Black Power” -, para indicar como isso se refletiu nessa “coisa de ocupar o espaço”.

Teresa, se espanta: “E engraçado, tô fazendo essa reflexão agora, depois que eu fiz a entrevista, né? Voltei lá, bem psicanaliticamente, voltei pra infância nesse sentido”. Ela mergulhou neste lugar familiar e apontou como a “forma com que as famílias lidam com a sociabilidade racial e seu pertencimento, [...] é muito constitutiva” da construção subjetiva dos sujeitos. Falando sobre “espaço de vítima ou de disputa”, ela vai costurando que “talvez”, dentro de casa, tenha sido “trabalhada para um espaço mais ativo”. Contudo, ao dizer isso ela não individualiza a questão, nem coloca como uma questão de escolha ou mérito/esforço individual, entendendo que essa ocupação de certos espaços também está, como dito por ela, relacionada às “condições materiais [...] que permitiam isso, naquele dado contexto de minha família”.

Então, assim, eu acho que tem um pouco dessa dimensão assim, na minha construção de sujeito negro, no sentido de uma recusa a um lugar de vitimização. [...] Então, me incomoda muito ser colocada num lugar fixo. E aí quando pensa “mulher negra” geralmente pensa alguém que vem de uma trajetória que sofreu, que passou fome, que isso, que aquilo. E eu acho que é bem ruim no sentido de negar a capacidade de agenciamento da população negra, das suas famílias, ao longo desse período, que não veio com governo do PT, com cotas, com isso... Então, assim eu acho que pra mim isso é muito importante, d’eu ser [pausa]. Ah! Chega me emociono! [Os olhos marejam.]. D’eu ser fruto dessa resistência e dessa luta de famílias negras [...]. Efetivamente existe, tem uma classe média negra, no Brasil, hoje, que ela se formou, [...] a ascensão do negro no Brasil está ligado às cotas. Sim. Mas você desconstrói todo um processo de pós-abolição e de luta e de resistência dessas famílias. E, assim, minha família é de operários [...] homens negros que não tinham acesso a ensino superior, mas eram operários qualificados. [...] Então, assim, eu acho que me incomoda a reificação. [...]. Assim, isso é uma coisa que é chato, isso de reduzir a questão racial, como se a gente aparecesse agora nos anos 2000.

Enraizando sua construção subjetiva nesse lugar familiar, Teresa me dá chão para entender melhor o perfil atento dela em relação às dinâmicas sexistas-racistas presentes no seu espaço de trabalho como docente, onde cotidianamente há tentativas de impor certos “lugares

fixos” ou ao menos expectativas de que ela responda a partir destes lugares. Teresa, como aponto mais a frente, me apresenta uma docência de recusas e limites e isto também perpassa a formação recebida dentro de sua família.

Teresa também recusa um outro lugar que é esse “de reduzir a questão racial, como se a gente aparecesse agora nos anos 2000”. Atenta aos apagamentos que esse discurso propaga, ela demarca “um outro elemento” que precisa considerado. Um elemento que vai além de entender que as cotas “não é um resultado do Estado [...] mas uma luta do movimento negro para universidade”:

Que eu acho que é esse elemento: [...] reconhecer que a gente tem uma luta histórica das famílias negras pra construir seu lugar social, que não passa, necessariamente, pela... não se limita às políticas afirmativas recentes, né? Essas lutas, elas estão em outras dimensões. Assim, as discussões dos cursos técnicos - eu acho que isso tem muita importância -, do operariado negro. Essas questões todas, em outros momentos históricos.

Constituída por essa família, suas palavras reivindicam o reconhecimento da agência das famílias negras. “A gente precisa trazer para o espaço público essas experiências, os nossos ganhos” alcançados por meio das “lutas” travadas historicamente por essas famílias “em outras dimensões”, não encerradas em conquistas importantes como a implementação das políticas afirmativas no ensino superior. Por meio de sua trajetória familiar, Teresa *recusa, reconhece e exige reconhecimento* do lugar histórico que as famílias negras tiveram na formação nacional para criação de espaços sociais e de viabilização de projetos de vida para os sujeitos negros.

Essa família como lugar de formação racial não se dá só neste caso de Teresa. Irene também dá pistas de como sua compreensão sobre si e sobre o mundo foi afetada pelas perspectivas políticas-raciais de sua família. Como trago em outro momento do texto, com sua vó ela aprendeu “que o negro, era o negro retinto”, e esse aprendizado também tem impactos na sua constituição como sujeito no mundo e, como apontarei mais a frente, na sua forma de compreender as relações e as dinâmicas estabelecidas no seu espaço de trabalho como docente. E, assim, na sua forma de ser e se perceber como docente dentro do espaço jurídico.

Esta dimensão política-formativa da casa, da família acaba por revelar como são borradas as fronteiras entre *lugares de afetividade* e *lugares de militância*. Em nossas casas nos formamos politicamente como sujeito no mundo. Ao mesmo tempo, também surgiram nas

narrativas outros *lugares de militância* fora dos espaços domésticos, dos laços de afeto mais íntimos.

6.1.2 Lugares de militância

Em nenhum momento os termos “militância” ou “militante” apareceram nas provocações originalmente feitas por mim nas entrevistas. Buscando compreender experiências e práticas, um dos cuidados foi o de evitar preconceções, rótulos que poderiam levar a modulações das narrativas. Mas esta é uma questão que surge nas três entrevistas, não da mesma forma, nem com o mesmo nome.

Quando Irene, logo nos primeiros minutos pontua que “a primeira coisa que eu trago é: eu não sou militante”, entendo que aqueles meus cuidados talvez não sejam suficientes para evitar que a expectativa social de que a mulher negra intelectual-acadêmica seja militante assombre o *ritual*. Refleti sobre isto anteriormente, mas aqui retomo esta negação com o propósito de olhar para um outro aspecto, o de como a afirmação deste não-lugar é também formador da autopercepção de Irene, da sua identidade, inclusive profissional, e acionado para, com certo desconforto diante do que imagina ser minhas expectativas, explicar suas decisões.

Apresentando-se a partir deste não-lugar, esta docente está sempre demarcando seu afastamento em relação às “questões de militância, questões raciais, desigualdades, violência”, “tudo muito distante da minha realidade, da minha vivência”. Em sua narrativa, essa demarcação, que aparece e reaparece diversas vezes, está muita destas vezes colada à uma percepção sobre si e sobre sua formação intelectual como “leve”, no sentido de pouca profundidade em relação a alguns debates. Relembrando seu trabalho de dissertação ela ressalta que “novamente, essas questões, assim, algumas, com muita leveza, sem muita densidade. Por que eu digo isso? Porque eu não tenho vinculação a movimentos sociais, eu não tenho vinculação a partido político, eu não tenho...”. E na sequência, conclui:

Ou seja, minha vida é uma vida, assim, muito... Eu faço essa autocrítica, não que eu não faça, mas eu faço. Minha vida é uma vida de um quarto de estudo e livros, entendeu? É uma vida de abstração, é uma vida de conceitos, é uma vida, é uma vida, é, muito longe desse cotidiano de, de... que eu digo, assim, que é um cotidiano de transformação, que é um cotidiano de resistência, que eu reconheço, embora eu não tenha na minha trajetória.

Sem o propósito de questionar os sentidos de militância que informam o despertamento de Irene, ecoa o aviso dado em relação ao exercício da autocrítica, que como uma prestação de contas, ela me diz que não deixa de fazer. Pela culpa e admissão de uma falta narrada como grave – que ora faz com que ela questione o seu lugar como mulher negra, ora suas práticas docentes – Irene constrói uma fronteira entre uma *vida de quartos e livros* e *vida militante*. Afasta-se desta última e se afirma por um confinamento na “abstração” da primeira.

“Quarto”, “estudo”, “livros”, “abstração” e “conceitos” compõem um lugar construído em sua narrativa para explicar o não-lugar de ser militante. Há uma dissociação e desvalorização do trabalho que faz como algo que não é tão útil para o mundo, que está apartado dele (hooks, 1995), como se a vida acadêmica não estivesse implicada no mundo concreto e não desse contribuições significativas a este. Isso me leva a questionar diretamente a professora se o “campo das ideias” também não é um campo de transformação, e a resposta de Irene mais uma vez enaltece apenas os limites, sem me entregar uma perspectiva de reconhecimento do seu trabalho: “Eu acho que é um campo de transformação, mas eu acho que ele tem limites. Existem, assim, transformações que a intelectualidade é incapaz de fazer”.

Apesar dos limites serem incontestes e importantes de serem lembrados, há outras questões aqui. Sua postura de, volta e meia, retomar seu pertencimento ao “mundo dos livros”, “mundo do estudo”, a “um mundo [...] paralelo”, transparece uma culpa advinda do “receio de parecer egoísta, de não fazer um trabalho tão diretamente visto como transcendendo o ego e servindo outros” (hooks, 1995, p. 471). Os “isolamentos” necessários, a “contemplação”, os “devaneios”, condições essenciais para a produção intelectual, são vistos com muita desconfiança sobretudo por nós, mulheres negras, que além de duvidar do que fazemos, muitas vezes sofremos também por entender que estamos nos retirando da sociedade, vivendo num “mundo paralelo” quando nos dedicamos a um trabalho intelectual.

Isso, com certeza, ganha ainda mais complexidade quando, no caso de mulheres negras, a sua atuação docente e/ou sua produção intelectual não estão centradas no debate racial. Em situações como estas, a percepção e o julgamento de *alienação* normalmente são ainda maiores. A própria perspectiva freiriana de bell hooks de resguardar o trabalho intelectual desde que surgido de “uma preocupação com a mudança social e política radical” e “dirigido para as necessidades das pessoas”, e, ainda, sua conversa com a ideia de um “intelectual negro

insurgente”, em diálogo com Cornel West (hook, 1995, p. 478), precisa ser trabalhada com certos cuidados.

A comparação-separação que Irene faz de si a partir do que chama de intelectuais que são “verdadeiros militantes” ou que estão na “linha de frente” e as cobranças sentidas por Teresa em relação aos discentes negros, que trago mais a frente, dão conta de como é preciso estar atenta para certos lugares comuns que podem ser reforçados por perspectivas diferentes sobre o trabalho intelectual negro. Tanto nas formulações binárias que introjetamos para nomear o que fazemos quando, enfrentando diversas violências, conseguimos adentrar o espaço acadêmico – abstração X concreto, mundo paralelo X mundo real, intelecto X resistência –, mas, também, nas análises críticas que buscam enaltecer a legitimidade do trabalho intelectual negro, podemos acabar reforçando certos *paradigmas/expectativas militantes*, que flertam com ideais racializados sobre o que podemos ou devemos ser. Na preocupação de legitimar nossa atuação podemos acabar criando ainda mais cobranças, condições, compromissos, e, por conseguinte, impossibilidades de pertencimento para nós mesmas.

Diferente de Irene, lugares de militância são afirmados por Teresa como espaços formativos ao longo da sua trajetória subjetiva e profissional. Junto a sua família, ainda na adolescência, ela lembra de “algumas atividades” promovidas por uma organização do movimento negro da sua cidade e da sua participação na Marcha de 300 anos de Zumbi. Na universidade, sua atuação junto a movimentos sociais, se deu especialmente ao lado do movimento estudantil. Recordando uma organização de estudantes negros presente na instituição que estudou, explica que participou de algumas atividades “mais como mulher porque tinha discussão de gênero, mas mais assim na condição de ouvinte, de participante”, concluindo que “o movimento estudantil [...] formou mais do que a organização de estudantes negros”.

Teresa pontua que o contexto em que fez graduação – final da década de 90 e início dos anos 2000 – é diferente do meio universitário vivido hoje. Além da presença de organizações negras estudantis ser mais rara naquela época, ela fala de um certo questionamento em relação à forma de organizar o debate racial. “Tinha alguma dificuldade, e eu acho que é um discurso que eu ainda trago até hoje [...] entre fazer o debate de forma mais ampla ou se a gente precisaria fortalecer internamente.”. Ela retorna para este questionamento sobre a forma de se fazer o debate em outro momento da conversa e, como apontarei mais a frente, é interessante como sua

experiência docente na universidade a faz repensar a presença organizada de grupos de estudantes negra/os.

O movimento estudantil como espaço formador é também lembrado quando provoço Teresa sobre a decisão de ser professora:

E também, assim, não posso negar que a FENED me ajudou nesse sentido porque, embora eu não fosse orgânica do DA, eu era representante discente no colegiado. [...] E a FENED, nos encontros, nos ERED, nos CONERED, eles têm um GT de pesquisa jurídica e ensino jurídico e eu participava das atividades desse GT [...] o que me interessava na discussão. Tinha discussão e debate político, claro, mas foi um espaço também que me ajudou do ponto de vista de conhecer os autores do Direito, porque nessa ambiência [da família, dos amigos], não era o povo do Direito, era mais das ciências sociais. Então, acho que a FENED trouxe o pessoal lá do Direito Alternativo, Direito Achado na Rua, coisa que às vezes [...] tinha na sala de aula mas nem sempre. E essa discussão da pesquisa, né? Então, foi importante. E essas trocas porque eu acho que a FENED [...] você conhecia gente do Brasil inteiro [...] experiências diferentes [...] experiências com pesquisa, coisas do tipo. Eu acho que na graduação o que influenciou foi o movimento estudantil, por um lado, essa experiência. E é uma experiência que, até outro dia estava falando com meus alunos disso [...], como a FENED me contribuiu como espaço formativo nesse sentido, né? [...] esses espaços da discussão, que eram proposições para pensar o MEC, as reformulações curriculares. Naquela época, estava discutindo a obrigatoriedade da monografia [...]. Então, eu acho que o movimento estudantil me deu esse trânsito com gente do Brasil inteiro e a gente fazia os EREDs, os CONEREDs, aqueles encontros. [...] Então, acho que o FENED, os espaços de socialização e formação na universidade e as referências familiares.

O movimento estudantil é também citado, ao lado de nomes de professoras e da família, como um espaço formativo importante para sua formação profissional e escolha docente. Em outros espaços, nomeados também de outras formas, Dora também se constrói por estes *lugares de militância*. Sem usar este termo, ela rememora “que desde criança” já se “envolvia com as questões sociais”. Junto com as “irmãs da Igreja Católica” ela acompanhava os processos de formação com trabalhadores de comunidades rurais próximas a sua cidade, uma região de muito conflito de terra:

A [teologia] da libertação muito latente naquela época e eu assistia tudo isso. Eu era uma criança [...], enquanto as irmãs trabalhavam com os adultos eu lia para as crianças que não sabiam ler. Era uma forma de manter as crianças entretidas para que seus pais participassem daquelas atividades religiosas mas que, no fundo, tinham um fundo de entender e apoiar aqueles posseiros que sofriam violência.

Ao chegar na cidade grande, morando com uma tia num bairro popular, Dora continua o “engajamento” junto à igreja católica, agora, fazendo “trabalho voluntário” com o “grupo de jovem” em comunidades próximas ao local onde morava. Na graduação, ela continua, ao lado

da Igreja Católica, fazendo “trabalho voluntário” dentro de um território muito precarizado e estigmatizado da cidade: “Então, eu comecei a fazer esse trabalho voluntário lá, casado com a graduação, e foi minha grande escola, foi a minha grande escola”.

Estas atuações dentro destes territórios são significados, durante toda sua narrativa, como “escola”, espaço de formação política, social e profissional. Sua carreira profissional como socióloga, docente e pesquisadora é costurada a partir destes espaços como lugares centrais:

[...] eu comecei a minha carreira nesses espaços. [...] E aí eu digo a você, sem medo de errar, de que eu não me considero não profissional do Direito. Porque a formação jurídica não pode estar apartada disso. Aí, assim, eu digo: eu resisto porque [...] eu conheço, eu tenho vivências no que a maioria da população sofre por conta da ausência do Direito. Então que formação jurídica é essa que não abraça uma outra área do saber e que é tão importante para compreender o Direito? [...] Então, eu quero dizer a você que a minha formação profissional, a minha formação enquanto socióloga, ela foi dessa prática nesse mundo de ausência de direitos e depois eu me vejo dando aula no Direito. Então, que destino né?

Com Dora, os lugares de militância também são espaços de formação jurídica. Rememorando estas vivências, ela se afirma e se reivindica como profissional do Direito. Ouço sobre uma concepção de Direito que foi sendo forjada junto a sua formação-atuação política nestes territórios e isso, mais tarde, tem reflexos na sua atuação docente. Na verdade, tanto a sua compreensão sobre o Direito, como a forma de ensiná-lo, estão encarnados nestas suas experiências:

Então aí, eu digo assim: eu não sou formada em Direito, mas eu tenho uma experiência de vida com a ausência do Direito, com o não acesso às garantias que a Constituição traz. Então, assim, o meu Direito é um Direito a partir... O Direito que eu trabalho é a partir da realidade. É a partir da prática, é a partir da ausência [...]. Então, o Direito que se afasta dessas realidades, eu estranho e eu problematizo ele. [...]. Quando eu tô falando do Direito na sala de aula é disso tudo, que eu acabei de falar pra você, que eu estou falando. Eu não estou falando de qualquer coisa, eu estou falando de uma vivência, eu tô falando do que eu respirei. Eu respirei, durante mais de 15 anos, o cheiro [bate na mesa] que exalava desse chão, que a própria comunidade, que as pessoas construíram.

No jogo entre lembrança-esquecimento, escola, faculdade e pós-graduação, são também *lugares* que surgem e ganham significados comuns e distintos nas narrativas das três professoras. Muito das experiências narradas sobre estes *lugares institucionais*, e dos significados construídos, se entrelaçam às experiências narradas como docentes dentro do Direito. O Direito como um desses lugares, transitado por Teresa e Irene desde a graduação, e

ocupado pelas três como docente, ora aparece como continuidade, ora descontinuidade em relação a estes outros trânsitos.

6.1.3 Lugares institucionais

Teresa e Irene estudaram em escolas particulares. Relembrando do espaço escolar, Teresa reflete que talvez o fato de ser uma escola de interior, onde o custo de vida costuma ser mais baixo que na capital, havia, ainda que minoritária, uma presença de outras/os estudantes negras/os. Refletindo sobre essa presença minoritária, Teresa faz uma conexão muito interessante entre aquele “investimento” na educação, a agência de famílias negras e a importância do “papel que o estado tem para a estruturação das famílias negras” a partir, por exemplo, de empregos públicos:

Éramos minoritários, mas tinha uma presença nesse contexto. E aí eu diria que esse aspecto é interessante: o papel que o estado tem para a estruturação das famílias negras. Eu sou filha de professora, professora concursada e tinha outros colegas que também eram. Era muito comum, na escola, ter filhos de professoras. Essa coisa de você investir na educação superior pra, talvez, ir para as áreas mais tradicionais da classe média, as profissões mais liberais.

Dentro dessa presença minoritária, ela analisa como as dinâmicas de amizade e socialização são também reveladoras: “Depois, passado, assim, hoje eu vejo que [...] os meus colegas eram a gorda, o gay, assim [...] tinha outros negros... No meu grupo né? [...] Isso não era nomeado, né? E só fui perceber isso lá na frente.”. A partir desse olhar retrospectivo, Teresa vai apontando como a experiência dentro de um espaço majoritário branco foi dinamizada por reuniões/aproximações a partir de certos “elementos de identificação” “que não eram ditos”. A diferença em relação à brancura é também acompanhada por outros marcadores que naquele espaço aglutinam e desaglutinam, como a sexualidade e o corpo gordo.

A formação dentro desta “ambiência” majoritariamente branca é significada por Teresa como uma experiência “que é importante” para “lidar com a diversidade”: “eu acho que é rico por isso, porque você sai do espaço protegido que a família às vezes te possibilita e você lida com essa diferença”. Este encontro com a branquitude no espaço escolar é abordado por Irene como mais um dos “traços biográficos” constitutivos daquela “redoma” que a acompanhou: “a minha instituição escolar era instituição privada, a maioria dos meus colegas eram colegas

brancos, ou dentro da categorização como pardos. A questão racial nunca foi colocada como uma problemática [...]”.

Socializada por uma perspectiva embranquecida dentro do seu espaço familiar, o silenciamento do debate racial na escola aparece como uma falta. Escola-casa são lugares contínuos, que não contrastam para Irene. O *contínuo* formativo escola-casa e o entrelaçamentos destes afetos se fazem presente em sua narrativa: “Eu tive uma educação [...] muito feliz, porque eu tinha todo o acolhimento de uma instituição escolar, eu tinha um acolhimento da minha família”.

Neste espaço escolar, as relações de afeto e amizade mais íntimas “eram [com] meninas brancas”. Apesar de seu núcleo mais próximo de amigas se diferenciar daquele lembrado por Teresa, a memória, fotográfica ou não, vai revelando dinâmicas parecidas:

eu sei dessa predominância, hoje, por causa da fotografia de colégio, porque se não tivesse essa fotografia eu estaria na dúvida. Mas eu tenho essa certeza por causa da fotografia de colégio. São predominantemente brancos! [...] Eu observava o quê? Hoje, com distanciamento, que as pessoas de tons de pele um pouco mais escuras elas tendiam a ter uma relação de reciprocidade naquele período. Entendeu?

Com Dora, a escola e a cidade do interior não só se misturam como são parte das memórias *formativas* que ela se permite trazer para o *ritual*:

Olhe, as minhas memórias, as minhas, as memórias que eu mais preservo, que foram as que mais me marcaram, foram as memórias da minha formação no interior que eu era muito ativa, muito ativa assim, no ponto de vista da minha vivência escolar. Eu era muito, muito ativa! Eu respirava a escola, eu amava a escola e eu já me envolvia nas ações sociais da escola. Por exemplo, vai ter o dia da criança, vai ter o dia da árvore, o dia do índio, o dia...Sabe essas coisas que se comemoram, que hoje você não vê mais, mas antes as escolas se movimentavam em torno disso? Então [...] tinha que ser Dora, né, comandando o negócio! Então, eu comandava, eu comandava muitas coisas! [...]. Então, assim, eu tenho essa memória de escola muito forte, da escola do ensino fundamental, muito [ênfase] forte. Porque eu vivia, eu respirava! Eu tocava na fanfarra. Então, eu era de tudo.

A memória da *escola* misturada à memória da *cidade onde nasceu* aponta para como estes *lugares* formativos se constroem por trânsitos fluidos. Se, no ritual, a narrativa de Dora se “esquece” da escola que estudou ao chegar adolescente na cidade grande, os significados da experiência escolar numa cidade em que “todo mundo [a] conhecia” estão marcados por afetos de pertencimento, de reconhecimento, comando/importância e surgem de forma muito intensa ao longo do encontro. A escola da infância é afirmada como um *lugar* seu, pelo qual ela vivia e ocupava outros espaços na cidade, do futebol à fanfarra.

Diferente disso, o acesso à graduação numa universidade pública é marcado por despertencimento: “eu faço vestibular [...] e não passei de primeira, né? Eu fui tentando [...]. Porque na época a [Universidade X] não era pra quem vem das camadas menos abastadas [...]. Era pra classe média alta e classe alta, não era pra gente [pega no braço mostrando a cor]”. Entrar naquela Universidade de alto prestígio acadêmico era também “um sonho” que foi conquistado por Dora que não podia pagar um curso privado.

A percepção daquela universidade como um *não-lugar* também circulava por sua família:

E eu lembro de um parente que me disse assim: “Ah! E você vai ficar na [universidade X]? Você vai cursar na [Universidade X]? Você não tem condição de cursar na [Universidade X]?” Eu me lembro que eu dizia assim “Mas lá é que eu posso, que eu não vou pagar”. [Ele respondia:] “Mas os livros são caros, você vai precisar trabalhar e a [Universidade X] não permite e você não vai conseguir.” Então, a mim, naquele momento, era lançado um desafio!

Depois de entrar os desafios se atualizam, sobretudo pela necessidade de conciliar estudo e trabalho. Ela conta que “tinha medo da [Universidade X] porque tinha aquela coisa de você não poder trabalhar”. “Mas eu sempre precisei trabalhar, eu nunca pude me dar ao luxo de só ser uma estudante”. E com aulas em vários turnos, Dora foi uma estudante-trabalhadora durante toda a graduação. Assim, a graduação com Dora é narrada como uma batalha, uma experiência marcada pela necessidade de “resistir dentro da universidade”. “Como eu vou resistir dentro de uma universidade que é pública, mas não é para mim? Como eu vou sair daqui?”, eram perguntas que ela repetia no ritual. “Cercada de desafios, cercada o tempo inteiro”, ela diz que não se sentia acolhida, mas sim desafiada dentro daquele lugar.

Os ingressos de Irene e Teresa na graduação estão afastados por um intervalo de quase uma década do ingresso de Dora. Ambas acessam a graduação em Direito ainda antes da implementação das políticas afirmativas do ensino superior. Naquele momento, este *lugar institucional* continuava branco:

Então, eu vou para instituição privada. O que é que eu encontro na instituição privada que eu fui? A continuidade da minha escola. Eu tenho colegas predominantemente brancos e não tenho essa pauta como problemática [...]. Uma redoma novamente. Durante a graduação, eu nunca trabalhei. Novamente uma redoma! [...] Eu vivia num mundo... Esteticamente a [Universidade Y] tem uma estrutura estética de higienização.

Os relatos de Irene – graduada numa universidade privada – e Teresa – graduada numa universidade pública – em relação à composição do corpo discente acabam chegando a conclusões bem parecidas. A presença negra discente, como lembrado por Teresa, ainda que existente e significativa, “obviamente, ainda era uma presença minoritária” naquele lugar.

Não só os colegas, mas também os professores de graduação eram majoritariamente brancos. Dora, que inicialmente diz só ter tido docentes brancos, precisou pausar e revirar sua memória para lembrar dos únicos “dois professores negros” que teve durante todo o curso. Na graduação em Direito, Irene disse que “professores negros [...] era uma raridade”; e, mesmo Teresa, que lembrou alguns nomes, refletiu que “talvez mulheres” negras eram “minoritárias”, lembrando apenas do nome de duas docentes negras ao longo de toda sua formação.

Teresa comenta que foi um “diferencial” a experiência de ter sido aluna de um professor negro e uma professora negra, docentes que com “estilos bem diferentes” surgem como modelos de identificação para ela: “Foram experiências marcantes na graduação, que são estilos bem diferentes. [...] Hoje, eu me identifico mais [...] com ela. Eu lembro que Luciano trazia um discurso da racialização muito presente, e naquele momento eu até me identificava mais.”. Mais pra frente, veremos que Ivana³³, esta professora negra citada por Teresa, retorna em sua narrativa como uma referência importante para seu fazer docente.

Em meio a tanto modelos brancos, o encontro com um professor negro na graduação aparece na narrativa de Irene para dar conta de um momento formativo importante para a prática docente e relevante na sua escolha profissional: “eu decidi, realmente, seguir a carreira acadêmica, quando eu fiz monitoria de ensino. [...] Quando eu fiz a monitoria, aí é que eu senti realmente [...], com o professor Gerson Oliveira, [...] um dos professores negros do curso”.

Entre as três, foi Teresa que mais mergulhou na sua experiência de graduação. Passando em mais de uma universidade, ela decide cursar Direito na universidade localizada na cidade onde nasceu. Em dúvida sobre um curso jurídico mais tradicional localizado numa capital, ela disse que a decisão de ficar na própria cidade teve também a ver com críticas em relação à formação mais conservadora do curso de Direito da capital:

Aí escolhi ficar na minha cidade mesmo porque eu achava que eu teria melhores condições [...]. Eu acho que eu ganhei coisas, mas eu perdi coisa. Acho que [o curso

³³ Todos os nomes de terceiros utilizados são fictícios.

da capital] também tem uma dimensão mais ampla [...] que talvez eu não tive, né? [...] Essas coisas, as autoridades do mundo jurídico encafelado, essas coisas assim que eu acho que também é legal [...] ainda que seja para ter crises. Mas na [Universidade Z] era mais oxigenado [...]. Então, as coisas eram mais próximas nessa ambiência, mesmo que tivesse juizes, mas era o juiz lá [da cidade], das proximidades, que não tinha tanto essa... não era os juizes federais da [faculdade da capital].

As experiências dentro de uma graduação jurídica não são homogêneas por diversos motivos. Um deles, como alerta Teresa, tem a ver com o perfil do próprio curso. Dentro de um curso tradicional, o convívio e constrangimento com os adornos e costumes de uma cultura bacharelesca são parte do cotidiano. A performance de “autoridade” de docentes, que em cursos jurídicos mais tradicionais, majoritariamente, acumulam o ofício com outras carreiras jurídicas reconhecidas, como a magistratura, promotoria, defensoria, é um conhecido sintoma para aquelas/es discente que convivem dentro destes lugares “encafelados”.

De fora desse mundo, Teresa nomeia ganhos e perdas. É interessante o reconhecimento de que o convívio com esse “mundo jurídico encafelado” tem um lugar pedagógico. À contrapelo das críticas produzidas em relação ao ambiente tradicionalista dos cursos jurídicos, sua análise matiza e complexifica a “tradição”. Acessar e conviver com ela, como reflete Teresa, não deixa de ser lugar estratégico para aquisição de repertórios, trocas, trânsitos e estabelecimentos de laços que são importantes para a sobrevivência e reconhecimento no meio jurídico. Claro que isto não está dado para todas/os da mesma forma. O que Teresa chama atenção é para as frestas, as negociações e os encontros que, ainda que fortuitos e excepcionais, também podem ocorrer nestes ambientes “encafelados” e que podem credenciar sujeitos e repercutir em suas trajetórias individuais.

Teresa fala também dos “ganhos” de estudar em um curso mais novo: “tinha essas relações do campo crítico do Direito”. Citando nomes que são referências nas discussões do campo jurídico crítico, ela conta da oportunidade de ter muitas destas referências como docentes que estiveram na sala de aula e em outros espaços de debate promovidos por dentro do curso, como nos espaços de pesquisa ou de extensão. E, depois de contextualizar o perfil crítico tanto do curso como dos professores, ela pondera:

Mas, assim, eu acho que eu vim de uma experiência na [graduação] que os professores do campo que eu me identificava mais eram muito taxativos assim. E eu acho que eu acreditei muito que se você não fosse assessor jurídico popular, você era “o pelego”, era coisa do tipo, né? Então, a gente era muito radical nessa formação. [...]. Então, [...] eu acho que isso na minha formação estava muito ligado a um lugar ideal e, hoje, eu vejo que não é, necessariamente, nesse lugar ideal [...].

Ancorada no presente, Teresa reconstrói aquela vivência também a partir de certos *estranhamentos*, permitindo-se nomear o que entende hoje como uma certa *taxatividade formativa, formatação*. Uma postura política-pedagógica por parte dos docentes que acabava expectando/formatando certos *lugares ideais*, mais legítimos de serem buscados pelas/os discentes como horizonte de atuação. Logo na sequência, Teresa registra ruptura em relação a essa perspectiva formativa na sua prática docente: “Eu trago pouco até essa experiência”.

Teresa e Irene comentam que durante a graduação gostavam mais “daquele núcleo que antes se chamava de propedêutica”, referindo-se àquelas disciplinas que nos cursos jurídicos tradicionais estão mais concentradas nos semestres iniciais e que depois desaparecem, perdendo lugar diante da avalanche das chamadas disciplinas dogmáticas. Essa aproximação e interesse pelas “propedêuticas” é também *lugar* produtor de familiaridade em certos debates, de acesso a outros espaços formativos, criação e aprofundamento de relações que terão impacto nas escolhas profissionais:

Eu gostava mais daquele núcleo que antes se chamava de propedêutica, que era o núcleo mais inicial. Mas como era meio [estudiosa], então assim acabava fazendo tudo. Mas eu entrei achando que ia ser promotora de justiça, né? Eu tinha... Era meu objetivo, era ser promotora e depois eu meio que me desvinculei e fui fazer estágio. Eu fiz um estágio num escritório tradicional ligado a banco [...]. Mas aí depois fui trabalhar com a questão fundiária [num] escritório [que] trabalha com o sindicato de trabalhadores rurais [...]. Então, foi um momento de formação porque eu trabalhava com uma assessoria aos sindicatos de trabalhadores rurais [...]. Mas, então, foi aí que começou uma trajetória de... Ali eu determinei! Eu entrei querendo ser promotora, mas acho que quando eu fui estagiar nesse escritório, foi algo que eu lutei para a construção dessa vaga, eu sabia que eu ia trabalhar com assessoria jurídica popular, trabalhar com assessoria aos movimentos sociais. E aí foi esse caminho e paralelo à carreira acadêmica. (Teresa)

Apesar daquele ambiente todo, a redoma e tudo, o que aconteceu comigo eu comecei a me interessar pelas disciplinas propedêuticas. Aí é que a questão começou um pouquinho a complicar porque enquanto a movimentação dos meus colegas era uma movimentação de questionamento daquelas disciplinas, e eles colocavam assim: “ai mas por que que a gente tem que estudar essas coisas? Por que que a gente tem que estudar Filosofia? Por que que a gente tem que estudar Sociologia?”. Eu comecei a ter identificação com essas disciplinas na graduação, né? E eu comecei a me dedicar a essas disciplinas. Então, os meus colegas começaram a se dedicar às disciplinas dogmáticas e eu comecei a me dedicar às disciplinas propedêuticas, entendeu? Então, assim, é uma coisa assim muito visível. E o que que acontecia, né? Eu cheguei no meio da graduação e meus colegas me pressionavam para eu ir pro estágio. Eu falei: “não, mas eu estou bem na universidade! Aqui tem grupo de estudo, grupo de sociologia, tem iniciação à pesquisa. Eu vou fazer o que no estágio?” [a gente ri]. (Irene)

Os processos de graduação, sobretudo de Teresa, mas também de Irene, são contados por nomes, relações e espaços diversos. Mas, na escuta de Dora há silêncios sobre criação de redes e ocupação de espaços dentro do espaço universitário durante sua graduação. Noto que a graduação ocupa um momento da sua narrativa e o retorno a este *lugar*, na maioria das vezes, serve como maneira de exemplificar o sentimento de desterritorialização.

O *lugar* da pós-graduação se apresenta na narrativa de Teresa e Irene como um contínuo possível em relação à graduação. Esta última inclusive lembrou: “quando eu terminei a graduação eu já estava no processo seletivo do mestrado”. Para Dora, há um intervalo grande entre graduação e a pós-graduação já que a necessidade de se sustentar fez com que tivesse que se jogar no mercado de trabalho. Assim, é só quase 15 anos depois da conclusão da graduação que Dora entra no mestrado. E, o que me conta dessa experiência é muito pouco. Num ritmo de trabalho muito grande, lhe faltava tempo e condições de dedicação. “Fiz mestrado depois que eu entrei na instituição porque tinha essa pressão. Eu precisava crescer”. Sem bolsa e sem licença, ela se torna mestra.

As três fizeram mestrado em momento anterior à implementação de políticas afirmativas na pós-graduação. Teresa apontou que apesar de um convívio heterogêneo, com pessoas de diferentes partes do país, havia “uma presença minoritária de negros naquele contexto”.

Irene e Teresa foram bolsistas durante o mestrado. E em contraposição ao silêncio de Dora, este é um momento da vida que durante o ritual é lembrado diversas vezes pelas duas, sobretudo por Irene. A experiência do mestrado é o *grande evento* de sua narrativa:

Ou seja, completamente diferente da [faculdade], um cenário diferente, tudo diferente, pessoas diferentes. [...]. Quando eu cheguei na [Universidade que fez o mestrado] aí tudo se transformou! Porque pegue uma pessoa que vem de uma escola particular, depois vai para graduação na escola particular [...] eu falava assim: “Nossa! Que mundo é esse aqui?”. E aí é a grande questão: lá eu tive oportunidade de conhecer pessoas com trajetórias e biografias completamente distintas da minha. Então, eu tive a oportunidade de conhecer os verdadeiros militantes, aquele pessoal que está na linha de frente, aquele pessoal que luta pelos direitos humanos, aquele pessoal que tá na linha de frente para questão da terra, para a questão da vida [...]. Então, quando eu vi aquela riqueza toda, o que é que eu assimilei pra mim? O mundo é mais amplo!

Numa cidade diferente da sua, numa universidade pública que lhe permitiu o encontro com pessoas distintas, aquela experiência se apresentou, pela primeira vez, como um rompimento daquele processo contínuo de uma vida em “redoma”. E, desde o primeiro momento, suas recordações são de acolhimento:

Então, eu me senti assim extremamente acolhida pelo professor Túlio que foi uma pessoa muito importante para mim, uma pessoa determinante em todos os sentidos. Eu lembro – não sei se cabe numa entrevista – mas eu digo, eu lembro que quando eu cheguei [...] na época da Páscoa, o professor Túlio ligou para mim e perguntou: “você tem com quem passar a Páscoa?”

Com Irene, o mestrado surge como um daqueles eventos que nos remete às “belas histórias” reivindicadas por professora Florentina Souza (2021): “Então, assim, que que eu levo de memória? Uma memória muito positiva”. A narrativa sobre aquele lugar será recurso utilizado por Irene para, no vai e vem da sua memória, contrapor e caracterizar experiências não tão acolhedoras, como a vivida no doutorado, por exemplo.

Teresa, apesar de não ter emendado com a graduação, também não demora muito para entrar no mestrado. E é quando Teresa conta do mestrado que, no *ritual*, pela primeira vez, ela nomeia uma “crise”:

Quando chegou no mestrado, [...] eu tive muitas frustrações no processo. Não da cidade [...], mas do horizonte da academia, a coisa da abstração. Então, quem vem de uma experiência da assessoria jurídica, que era uma organização [...] muito hardcore, então você vai para aquelas discussões super abstratas, então eu ficava... é... eu tinha essa crise né? Que eu tinha que contribuir lá com a efetivação, com a transformação efetivamente, não com aquelas... Então, eu tive esse processo de ida e volta. Então, quando eu terminei o mestrado eu tinha a possibilidade de continuar e fazer doutorado, é uma coisa que eu me arrependo até, assim, mas eu não tinha... Eu achava que eu precisava ter uma questão de pesquisa autêntica, como foi a questão do mestrado. Hoje, eu acho que isso talvez seja [...] bobagem mas eu vinha de uma referência familiar [...]. Então, [...] tinha uma crítica ao projeto americano de às vezes você ter doutor aos 30 anos que não sabe porra nenhuma da vida! Mas [...] assim, minha geração ela já estava indo no sentido contrário. Se as gerações anteriores primavam por isso [...] do amadurecimento, fazia as vezes doutorado mais tardiamente, [...] da minha geração em diante, esse elemento, e agora cada vez mais, as pessoas emendam graduação, mestrado e doutorado, isso era muito comum nas exatas, mas essa é uma realidade da academia atual. Então, eu tinha isso, eu precisava ter uma questão autêntica [...], não queria só o título pelo título. E tinha as crises né? No sentido que ali eu não estava transformando nada [...]. Então, tinha as crises com a academia. [...] Eu terminei [o mestrado] e voltei para assessoria jurídica e fui trabalhar em duas grandes organizações.

Teresa analisa com complexidade o que ela aqui primeiro nomeia como uma “crise com a academia”. Uma crise ligada a uma indecisão em relação às “duas escolhas” profissionais feitas por ela – academia e assessoria jurídica popular: “Eu fiz essas duas escolhas, mas sempre tive dúvidas, então eu ficava lá e cá”. Um pouco mais à frente, essa crise reaparece na conversa e é rebatizada por ela como uma “crise do lugar ideal”. Vinda da assessoria jurídica popular –

que como dito por ela, “tem muito de uma base da militância, embora seja um exercício profissional” – Teresa fala da experiência de mestrado como um lugar de “frustração”.

Há muitas camadas de análise que podem ser consideradas na compreensão dessa crise, como a questão geracional, por exemplo, demarcada por Teresa. Mas destaco que esta crise também parece atravessada por um desconforto em relação ao trabalho intelectual; questão que também apareceu, muitas vezes, no *ritual* com Irene. Contraposta à concretude da assessoria, a “abstração” da academia frustra aquela que “tinha que contribuir [...] com a efetivação, com a transformação efetivamente” e que, no espaço acadêmico, após a experiência do mestrado, sentia que “não estava transformando nada”. A militância como uma demanda, um “ter que”, formatado como “lugar ideal” desde a graduação, desajustava, para Teresa, a academia como um lugar.

Diferente do silêncio pelo qual contou sobre o mestrado, Dora recria sua experiência de doutorado por uma narrativa cheia de palavras. “Eu abri mão de tudo porque eu tinha o sonho do doutorado”. Além de um sonho, esta era uma etapa formativa importante para sua carreira como docente no Direito. Dentro da instituição de ensino já há mais de dez anos, ela nunca tinha podido orientar trabalhos de conclusão de curso:

Dora: E eu tinha até um sonho de orientar, sabia? É uma coisa que é a primeira vez que eu tô falando nisso, assim, publicamente, que é uma coisa que eu guardo comigo [...] Mas aí não podia...

Laís: Não podia por que, professora?

Dora: Não podia porque que não era formada em Direito. E se eu tivesse doutorado talvez eu pudesse...Aquela coisa né?

Como abordo no próximo capítulo, mesmo depois do doutorado, Dora nunca pôde orientar formalmente dentro do curso de Direito.

Trabalhando em três lugares diferentes, fez boa parte do doutorado sem licença, e isto foi um marcador de diferença entre ela e as/os outras/os colegas. Num programa de doutorado que exigia muito, ela conta de uma rotina de disciplina muito intensa: “Todo dia de aula [...] 06h40min eu tava lá [...]. Aí era o tempo que eu aproveitava pra estar lendo”. Em um determinado momento sente que “não tinha como continuar trabalhando” dentro daquele programa. Tendo conseguido uma bolsa sanduíche para fazer parte do curso em uma instituição estrangeira, ela pede licença sem vencimento dos três lugares em que trabalhava.

Em um momento político de recrudescimento de cortes nas políticas de financiamento da pesquisa no país, “faltando 15 dias” para a viagem, ela é surpreendida com a notícia de que não teria mais a bolsa. “Recebemos uma comunicação que [...] a concessão, a próxima concessão estava suspensa. Eu disse: ‘eu não posso deixar de ir’. [...] Aí eu olhei pro meu carro e falei ‘Pronto! Achei a bolsa!’.”:

Porque o meu sofrimento quando disse “não vai ter bolsa!”. Gente, eu sofri tanto. Eu disse: “Meu Deus do céu! Eu já pedi licença de tudo! Como é que eu vou fazer sem bolsa, meu Deus? Eu vou ter que voltar atrás. Eu não vou conseguir fazer esse doutorado. Eu vou ter que trancar. O [programa] não permite trancar, é uma burocracia!”. Foi aí que eu olhei para o carro: “tá resolvido! É você!”

O que escuto é uma denúncia da precarização das condições formativas, denúncia de como necropolíticas governamentais atravessam de forma determinante a trajetória de uma mulher negra. Apesar dos cortes na ciência brasileira atingir a todas/os, é preciso ressaltar que tais cortes vão significar impactos diferentes, tanto em relação à coletividade negra X branca, como também, muito provavelmente, terão na vida singular de uma mulher negra impactos mais precarizantes se comparadas à vida de uma pessoa branca.

A vivência do doutorado é contada por Dora por uma rigidez típica de disciplina de trabalho. É afirmando inclusive como um trabalho que ela responde à proprietária do apartamento onde alugava um quarto durante o período que esteve fora do Brasil: “Mas não é trabalho. Por que [...] você sai todos os dias no horário e volta tarde da noite.”. Aí eu dizia: “Quem disse, dona Marta? É trabalho! [...] Eu tô pagando um preço muito alto pra estar aqui, eu não posso desperdiçar um tempo”. No ritual, ela complementou: “eu não tinha renda! Quando eu voltasse, daqui que eu comprasse um carro...”.

O doutorado significou perdas significativas nas suas condições materiais – como os salários, o carro – e isso o tornava uma demanda ainda mais pesada. Ao retornar para o Brasil, ela inicia uma rotina de dedicação intensa para escrever a tese:

Eu tinha uma disciplina! Eu só subia para almoçar e subia às 18h. Mas eu botava essa disciplina. Ou estava [em casa] ou estava na biblioteca. [...] o bibliotecário responsável disse que ele e os funcionários conversaram que iam me dar um presente de pontualidade, assiduidade e disciplina! [...] Mas eu tinha uma disciplina porque eu abri mão de coisa da minha vida por causa do meu doutorado, né? Eu abri mão de coisas da minha vida, de meu salário [...]. Então, eu abri mão de tudo isso. [...] Então, essa disciplina eu tive que ter porque também eu não podia me dar o luxo de não concluir o meu curso, não concluir o doutorado a tempo. Eu não podia me dar esse luxo. Por que? Porque eu tinha que voltar a trabalhar. Eu tinha que voltar a trabalhar.

A sobrecarga de uma rotina intensa de doutorado e de retorno aos três lugares de trabalho custou um preço alto à saúde de Dora. Ela lembra que pouco tempo depois da conclusão da tese, trabalhando de volta nos três lugares, sentiu que “estourou”. Seu corpo não aguentava mais, chegou a um estado de exaustão: “Eu tava muito cansada, eu tava acabada. Aí onde eu mais ganhava eu pedi demissão [...]. Aí eu disse: “Não, gente, eu não posso continuar! Eu tô sacudida do doutorado, não descansei e não dá mais!”.

Quando peço para Irene me contar sobre sua experiência do doutorado, ela retorna para o mestrado: “Enquanto na [Universidade do mestrado] era o coletivo [...] era o bando, [...] caminhávamos juntos [...], na [Universidade do doutorado] era cada pessoa no seu quadrado.”. Assim, o doutorado de Irene é garfado pela solidão. A experiência solitária, sem rede numa cidade onde ela “não tinha ninguém [...] não conhecia ninguém”, se aproxima, por outros contornos, da rotina de Dora no estrangeiro, composta por poucos trânsitos: “E lá [...] o que é que eu senti? Minha vida era da universidade para um quarto de estudos, do quarto de estudos para a universidade, da universidade para o quarto de estudos”.

Um dos momentos mais marcantes acontece quando ela me conta sobre o dia da defesa de sua tese:

Defendi o doutorado, que foi um momento, novamente...[interrompe]. Assim, na minha defesa de dissertação, o auditório da [Universidade] estava cheio, cheio [ênfase]! A minha defesa de dissertação eu levei minha família, minha tia [...] E aí minha família estava lá e todo mundo estava lá [...]. Eu me lembro que quando eu terminei a dissertação, a defesa, eu fiquei tão feliz, tão contente por ter defendido por ter finalizado um ciclo de vida. [...] Na [Universidade do doutorado] foi um momento completamente solitário. Ou seja, eu não quis levar a minha família. O auditório estava praticamente vazio, os professores, alguns, não todos, me bateram muito. Em termos de bater teoricamente, né? [...] Mas, assim, eu digo, assim, me bateram muito. Eu acho até que partes do meu texto seriam melhores acolhidas, hoje, no cenário que nós estamos vivendo nacionalmente, do que na época que foi defendida. Porque eu acho que eles não entenderam também algumas partes do texto. Mas assim eu me lembro que me bateram bastante, eu me lembro que foi um momento muito solitário para mim e não foi um momento de uma comemoração, foi um momento de alívio, de fechar um ciclo e dizer “Uh! Fechei”. Tanto é que um professor na banca perguntou: “você está feliz? Você ficou feliz ao fazer essa tese?” Eu falei: “não.”. Porque para mim foi um sofrimento muito... Eu sofri muito para escrever, eu sofri muito para pensar, eu sofri muito para produzir intelectualmente. Então, pra mim foi um alívio. Agora se você me perguntar: a maioria dos professores era acolhedora? Sim. Não era essa questão, mas a forma como tudo se deu. Então, eu tenho essa imagem do alívio. Eu me lembro que no dia eu não comemorei, eu fui dormir, entendeu? Então, eu tava, assim, exausta.

Irene trouxe o doutorado também como *lugar* que atravessou de forma relevante seus processos de autorreconhecimento racial:

Lá [na cidade onde fez doutorado] eu percebi, aí sim, que eu percebi essa questão do reconhecimento [...]. Que eu tinha que lidar com pessoas efetivamente brancas [ênfase], assim, 98%, entendeu? [...] Não é uma questão, assim, “porque é pardo”, não! [...] As pessoas eram brancas. E aí quando eu me deparei com aquele cenário eu falei: “Eu sou diferente! Tem algo diferente em mim. Alguma coisa, alguma coisa... Eu falei assim: “Não! Aqui eu percebi que tem alguma coisa diferente, que eu tenho que ver o que é!”.

Ela demarca nunca ter sofrido uma “manifestação” ou “ato de preconceito” durante o doutorado, mas ao escutá-la, no ritual e depois dele, fico pensando sobre as *coincidências* entre as sensações de uma profunda solidão e a de se perceber “diferente” naquela cidade. Questiono se este choque “com pessoas efetivamente brancas” também não diz sobre sua solidão, as poucas trocas, os “laços com distanciamento”.

Nos caminhos formativos destas professoras há diversos deslocamentos, trânsitos geográficos e institucionais. Noto que estes trânsitos são lugares que *des-essencializam* a experiência de identificação racial. Como Irene me faz pensar, esta é uma experiência complexa, relacional, e sempre conjugada a diversos fatores, inclusive territoriais. Além disso, o deslocamento racial que o doutorado gera afeta mais do que a percepção de Irene sobre si:

Foi uma coisa assim de uma reconfiguração da forma de ver o mundo. [...] o meu olhar começou a ser outro. [...] Eu fui para um evento pequenininho, mas que só tinha pessoas negras e quando eu entrei naquele evento eu, automaticamente, observei isso. [...] Então quando eu entrei no ambiente eu sentei e, automaticamente, eu percebi isso. Se fosse há tempos atrás eu não teria nunca observado [...] E eu falei: “olha, que coisa!”. Porque se nos ambientes que eu frequento a maioria só é branca? Então, eu percebi isso. E tem uma outra questão também que eu observo na minha família, hoje eu observo isso, antigamente eu não observava, a minha família por parte de mãe, não por parte de pai, por parte de mãe, passou por um processo de embranquecimento, ou seja, os bisnetos de minha avó, que era branca casado com negro, são todos brancos, minha avó não tem nenhum bisneto negro. Então, assim, esse tipo de observação da realidade eu não tinha antigamente. Então hoje em dia eu me pergunto assim: por que que aconteceu isso? O que foi que aconteceu nessa família pra ficar tão homogênea? Porque, assim, é uma questão de homogeneidade, entendeu?

A experiência de racialização no doutorado desloca sua postura em várias dimensões. O comportamento mais vigilante ou de “observação da realidade”, nas suas mais diversas escalas, são relatos comuns daqueles que passam por experiências como esta. O que antes não lhe fazia questão, agora faz, seja no mundo, num evento casual, ou no lugar mais íntimo e delicado que envolve a família e seus processos de branqueamento.

A solidão do doutorado é também intensa para Teresa, que depois daquela experiência relativiza a solidão do cotidiano docente:

No doutorado, eu acho que é uma pesquisa muito solitária e aí quando eu voltei para a universidade eu percebi isso: “poxa, comparado com a solidão do doutorado, a docência ela não é tão solitária como eu pensava antes, né?”. Porque você tem reunião do colegiado, você briga, você tem núcleo docente, você vai lá alguns dias e tal né? Você tem grupo de pesquisa...Então, você tem uma interação.

Teresa fez o doutorado num ambiente jurídico tradicional e essa foi uma experiência marcada por muito estranhamento e quase nenhuma interação. Sua narrativa é rica em detalhes sobre aquela ambiência “muito endógena, assim, [...] muito fechada”, formada majoritariamente por “pessoas que têm relações, às vezes, desde a graduação, né?”. Eram discentes que muitas vezes trabalhavam nos escritórios de docentes do programa ou que frequentavam, conviviam nos mesmos espaços que aqueles. “Então, eu acho que é um espaço que é bem curioso [...]eu tenho uma sensação que é um espaço bem [...] provinciano, e eu senti isso bem forte”.

Estar ali talvez tenha servido “para conhecer algumas figuras”, “medalhões”, mas sem muito aproximação ou troca. O objetivo de Teresa de estabelecer vínculos não aconteceu: “é engraçado isso, e uma das coisas que me fez pontuar era isso [...] de ampliar a minha advocacia [...] eu achava que eu ia criar mais relações [...] e foi o contrário!”. Dentro de um programa onde grande parte dos discentes e docentes dedica-se à atividade advocatícia ou outras carreiras forenses – como a magistratura, promotoria e etc – essa dificuldade de “criar relações” aponta para dinâmicas raciais e de gênero que informam aquela ambiência. Ainda que se queira, ainda que se acesse, há interditos:

Mas, assim, pra eu terminar eu tive que ter muito sangue no olho. Muitos momentos eu tive vontade de jogar para cima. E eu acho que isso, contribuiu essa ambiência, que era uma ambiência que eu achava que, academicamente, não estou falando nem do ponto de vista das relações, não achava que era uma ambiência tão acolhedora assim. Não era muito acolhedora. Então, foi um pouco esse contato [...] e a sensação que eu tenho é isso. É meio relações, guetos identificados, assim, dessa coisa dos juízes federais que tem isso, tem os amigos, os puxa sacos.

Naquele momento já havia sido implementada as cotas para estudantes negras/os dentro do programa de pós graduação de Direito daquela Universidade. Mas diferente de uma sensação de acolhimento, Teresa rememora dinâmicas de sociabilidade baseadas em guetos/grupos

centralizados em figuras de professores-juizes e fala de uma sensação de despertencimento dentro de um espaço que continuava “muito pouco inclusivo”.

Seu relato também abre espaço para a reflexão sobre o aprofundamento e o refinamento de dinâmicas excludentes da branquitude nos espaços acadêmicos após a implementação de políticas afirmativas. Ela problematiza, por exemplo, um elemento muito presente dentro daquele programa que é a dinâmica de “networking”: “eu acho que essa coisa que se chama de networking, né? Eu acho que essa é uma questão a ser discutida, talvez, como efeitos das ações afirmativas, que nem sempre só o ingresso garante isso. Porque se essas relações não estão estabelecidas, né?”.

Quem convive no espaço jurídico conhece bem sobre essa dinâmica de “networking”, costurada nos mais diversos espaços – corredores de fórum, restaurantes, cafés, confraternizações, ante-salas de eventos, congressos e etc. Por essas redes de contato circulam indicações, trocas de favores, conselhos. Como teias onde circulam pessoas e informações, o “networking” é uma dinâmica de poder. E como tal, também estão costuradas a partir de “dispositivos de racialidade” (CARNEIRO, 2005) e de gênero que engendram nossas relações sociais mais amplas. Entrar nos espaços acadêmicos jurídicos e não acessar essas redes é comumente experienciado por sujeitas/os negras/os.

“Porque se essas relações não estão estabelecidas”, como dito por Teresa, ou se essas relações continuam a se estabelecer seguindo uma lógica de sociabilidade guetificada e branca, entrar está longe de ser acolhida, “de criar relações”, de acessar ou de ser legitimada como um par. Pensar essas *redes de contato* como lugares a partir dos quais os pactos podem seguir a todo vapor, mesmo após a implementação das cotas – ou como uma forma de, por dentro, sabotá-las – é importante para complexificar os debates sobre os desafios para efetivação das políticas afirmativas e consolidação de seus propósitos.

Para Teresa, viver nesta “ambiência” foi também momento de revisão de certas ideias. Se na sua experiência de graduação tinha questionamentos sobre a estratégia de estudantes se organizarem a partir de grupos/coletividades negras, o cotidiano dentro daquela Universidade onde foi doutoranda faz com que ela reveja este entendimento. Dentro daquele ambiente branco, tradicionalista, onde as relações se estabeleciam por políticas de bajulação e cultivo de relações prévias, a mera existência de um coletivo negro gera impactos importantes:

Os grupos de identidade racial, que na minha época eu não via muito sentido, mas minha época por causa do meu contexto. Então, não tem espaço e tempo desvinculados. Então, no meu espaço, que era [a Universidade onde se graduou], e no meu tempo, que era antes das cotas, eu talvez não visse esse lugar. Tipo, o grupo [...] ele tem um sentido talvez nesse contexto aí [do curso onde fez o Doutorado], [...] pelo pouco que eu vi. Como meu tema não era a questão racial, eu também não me aproximei muito, né? Teria sido um espaço de agregação [...]. Gerava pra mim um pertencimento, embora eu não fosse orgânica, embora a minha pesquisa não fosse [interrompe]. E até eu coloco isso nos agradecimentos, né, um espaço de acolhimento para a comunidade negra dentro [daquela faculdade], ainda que eu não tenha sido orgânica, ainda que eu não tenha participado ativamente.

Na narrativa sobre os *lugares institucionais*, me deparo com uma postura muito parecida assumida pelas três interlocutoras que tem a ver com a questão de serem alunas/os dedicados, “nota dez”, de “ser a melhor”. Isto também surge em outras pesquisas que analisaram a narrativa de vida de professores/as negros/as (RIBEIRO, 2004; SANTOS, 2007). Nesta pesquisa, as três professoras demarcam algumas vezes esta postura:

Acho que tem estratégias para a população negra nos espaços, que eu acho que às vezes é ir pelo... ou tem gente que se invisibiliza completamente, vai para os processos depressivos, tal, tal, com a negação, ou você vai pro engraçadinho, no espaço escolar, ou você vai pro inteligente. [...]. A forma de, talvez, eu encontrar um lugar no mundo, então, eu era a boa aluna, a que tirava boas notas, que sentava sempre na frente, que, enfim. Então, acho que foi a minha forma de eu me encontrar assim no espaço educacional, era esse elemento. (Teresa)

Então, aí quando eu chego na [Universidade da graduação] eu encontro muitas pessoas dessemestralizadas, eu encontro a questão de pessoas que já estão lá há mais tempo, os mais pobres estavam lá há mais tempo. Eu falei: “Não, não, isso não vai ser pra mim. Eu vou sair no tempo certo!” [bate na mesa]. E aí eu saí no tempo certinho, sabe, eu cumpri com tudo [bate na mesa]. Então, aquele professor que diziam: “Não! Deixe pra pegar no próximo semestre que pode mudar, que esse daí todo mundo perde”, eu dizia: “é esse que eu quero!” [...] Ali eu tinha que também provar que eu podia. Você tá entendendo? Dentro da universidade pública eu precisava provar que era pra mim, eu precisava provar que eu podia estar ali, que ali era o meu lugar. (Dora)

Os lugares institucionais, acessados desde muito cedo por parte de nós, como a escola, acabam sendo os espaços em que, como disse Teresa, passamos também por processos de racialização muitas vezes violentos. Nestes lugares fortemente ocupado pela branquitude, a todo tempo estamos lidando com a sensação de desterritorialização/despertencimento. E desde, ali, vamos criando nossas estratégias de enfrentamento. Ser a “boa aluna, a que tirava boas notas” ou escolher o professor que reprovava muito, acabam sendo maneiras de “provar que [...] podia estar ali”, seja na escola ou na graduação. Daí, como diz Teresa, ser “a boa aluna” é uma “forma” de “encontrar um lugar no mundo” branco.

Neste mundo, onde ser reconhecido como sujeito de conhecimento está ligado à brancura, essa performance pela excelência, contudo, é uma dinâmica complexa. Ao mesmo tempo que funciona como uma estratégia de resistência, também acaba levando à introjeção de uma lógica meritocrática baseada em falsas premissas e conclusões (BENTO, 2022, p. 23).

Sem o objetivo de aprofundar essa complexidade da performance, a questão aqui é que não apenas negociamos nossos lugares a partir do mérito, mas também nos forjamos a partir dele. Teresa, por exemplo, vai dizer como essa construção por esses espaços, dentro dessa lógica, reflete na sua prática docente: “Então, na experiência [como professora de um programa de graduação], eu fiz coisas desse tipo, de tirar ponto porque eu vinha dessa lógica, talvez, meritocrática forte. E, mais uma vez ela demarca: “eu me construí nesse sentido, tipo, foi a forma d’eu resistir foi tentar ser a boa aluna, a melhor, não sei, ou dentre as melhores”.

A formação por esses lugares, com suas lógicas da branquitude, atravessa as experiências docentes de diversas formas que se manifestam além dessa relação imediata com as/os discentes. Tratando sobre as dificuldades enfrentadas para se manter como professora, o relato de Dora expõe que “provar que pode estar ali” continua atravessando sua performance docente dentro daquele espaço:

Entrar não é fácil, se manter nele não é fácil, porque você tem que consolidar o fato de que você pode. E consolidar o fato de que você pode estar ali, que você deve estar ali, que ali também é o seu lugar, não é fácil. Porque você tem que buscar ser melhor e buscar ser melhor não é fácil. Buscar ser melhor no sentido de que, não é que os outros não sejam bons, mas de dizer assim eu posso fazer tão bem quanto os meus colegas, eu posso ser tão profissional quanto os meus colegas. E eu não quero estar aqui por uma questão estética [...].

Mais à frente, me debruço especificamente em olhar para este *ambiente jurídico* em que as três, no *presente*, são professoras. Antes disso, movimento-me pelas narrativas de Irene, Teresa e Dora, em busca de refletir sobre os marcos de ser professora, significados, os ritos constitutivos e as referências para essa construção profissional.

6.2 SER PROFESSORA E SEGUIR A CARREIRA DOCENTE: MARCOS, REFERÊNCIAS E RITOS DE PASSAGENS

Um dos eixos presente no roteiro das entrevistas buscou compreender como se deu a escolha de ser professora e o processo de ingresso nas instituições em que as interlocutoras

atuam. Nos *rituais*, estes assuntos foram perguntados de diferentes formas e surgiram também em momentos distintos, dependendo dos ganchos deixados pelo fluxo narrativo das interlocutoras. Em comum, havia o objetivo de aprofundar a escuta sobre as experiências envolvidas na construção da docência no ensino superior como profissão.

Neste capítulo, analiso as narrativas apresentadas em relação a esta construção a partir de três momentos. Inicialmente, através dos relatos de Dora e Teresa, abordo quais as experiências são trazidas como *marcos* para autoidentificação como professoras e os significados que “ser professora” adquire. Além disso, analiso o processo de afirmação da carreira universitária, como é que isto acontece, em que momento e quais os sentidos que surgem conectados a esta afirmação. No terceiro momento, olho para o que elas me contam sobre os ritos de passagem para a docência, o que rememoram dos processos de concurso e seleção.

As narrativas que concentro neste tópico muitas vezes trazem nomes de pessoas recordadas como fundamentais na construção profissional das três interlocutoras. Nomes que se repetem nos caminhos como influências importantes no processo de afirmação da carreira universitária, mas que também surgem de forma mais pontual, como uma figura que, por exemplo, presente numa experiência seletiva, é lembrada por ter sido um apoio importante para uma mulher negra profundamente desconfiada de suas possibilidades de se tornar docente numa universidade. Repetidos ou pontuais, estes nomes são entendidos como *referências* que cruzam e ajudam a afirmar os caminhos.

6.2.1 Marcos, significados sobre ser professora e a construção da carreira docente

Nos encontros com Teresa e Dora me deparo com atos de inscrições semelhantes sobre ser professora. Por experiências diversas, as duas, inscrevem a sua docência desde as suas experiências dentro do *lugar da militância*.

Num momento ainda bem inicial do encontro, pergunto a Teresa sobre o tempo de experiência profissional na docência superior. Ela brinca que é “ruim de matemática” mas, fazendo as contas nos dedos, me entrega uma resposta que mostra como a complexidade está para além dos números:

Laís: Quanto tempo de experiência profissional na docência superior?

Teresa: [...]. Porque, enquanto ensino formal foi [Universidade X], mas eu venho de uma experiência de formação junto ao movimento social. Trabalhava [numa organização social]. Então, eu acho que, eu penso que meu lugar de docência começou lá, no processo de educação jurídica popular [...].

Se mudando para uma capital, Dora viveu suas primeiras experiências de trabalho como professora em escolinhas do bairro onde passou a morar, ainda antes de entrar na graduação, como já apontado. “Como eu disse, eu sempre gostei de ser professora e aí eu vou pra uma escolinha do bairro, trabalhar nessa escolinha. Depois eu começo a dar aulas à noite no ensino médio, no ensino fundamental.”. Mas ao longo da conversa, esse marco como professora recua ainda mais:

Eu era uma criança, mas eu já era uma professora. Porque, enquanto as irmãs [da Igreja Católica] trabalhavam com os adultos, eu lia para as crianças que não sabiam ler. [...]. Então, eu lia para essas crianças e muitas vezes eu era mais jovem do que quem me escutava e isso me fazia me sentir útil demais. Então, eu já era professora ali né? [...] Eu também ficava fascinada em vê-los entrando na história que eu contava, que estava escrita nos livros que eles não sabiam decifrar porque eles não sabiam ler. Então, eu acho que esse já foi meu momento de professora e meu momento também no engajamento em questões muito sensíveis de nossa sociedade.

Os marcos sobre a autopercepção como professora, trazidos pelas duas, apontam como a docência é entendida por essas mulheres como um fazer não reduzido à docência formal, institucionalizada. O “lugar de docência”, como dito por Teresa, é reivindicado a partir de experiências vividas no *lugar de militância*, que é tanto *lugar formativo* como *iniciático* de ser professora/docente.

Junto a outros lugares formativos – a prática docente no EJA, as experiências de estágios durante a graduação –, essa iniciação docente nos lugares de militância é lembrada por Dora como um elemento que forja a sua *narrativa docente, seu repertório de ensino* e interfere positivamente na sua autoestima como professora dentro do curso jurídico:

E aí eu digo, assim, e ser professor no Direito, né? Eu vou dizer uma coisa assim que, eu acho que um dos aspectos da minha resistência, que me dava muita segurança do lugar que eu estava, é justamente dessa trajetória. Eu tinha sido uma professora muito cedo, sabe? Sem nem saber que ali era um processo de ensino-aprendizagem de mão dupla. Porque ali eu estava aprendendo a importância de ensinar o que o outro não sabia. E em [outro espaço de atuação militante-profissional], que eu digo que foi uma das minhas escolas, eu digo assim, a importância de valorizar os saberes. E ali eu fui entender que eu que estava num processo de formação, e já com a graduação, que o meu saber era insuficiente para intervir, que para intervir você precisa ouvir, você precisa conhecer. E que não tem título que te dê chancela pra você intervir sem ouvir e sem conhecer uma realidade, mas sem conhecer de perto. Sabe essa coisa muito forte que é paulofreireana? Eu trabalhei muito tempo na educação de jovens e adultos, né, na EJA, e aprendi muito com esses sujeitos, com esses alunos da EJA, porque eles têm

o tempo deles de aprender. [...] Não era simplesmente dominar, estar apropriado das teorias, dos conceitos, eu precisava de algo mais. Você entendeu? [...] E onde estava esse algo mais? E o que me deu segurança para saber que eu estava no caminho certo? Não, no caminho certo, não. Mas que eu estava indo por uma trilha favorável, por um caminho favorável, uma trilha favorável. O que que me dava essa segurança? Era a minha vivência. Sabe quando Conceição Evaristo fala na escrevivência? Eu não tinha uma escrevivência, não era uma escrevivência, não era uma escrita, eu não tava entregando um texto que eu produzi, a partir do que eu vivenciei, escrito. Mas eu estava trazendo uma narrativa, uma narrativa verbal [bate na mesa].

O recuo para inscrição de uma outra compreensão como docente não é só temporal. É um recuo que ilumina outros marcos epistemológicos, no sentido de compreender que, desde outros lugares epistêmicos, a docência também vai sendo construída e exercitada por dinâmicas e saberes que os *lugares institucionais* não conferem, não reconhecem e não titulam. A partir dos relatos acima, me deparo com ampliação do “lugar de docência” e também percebo como o fazer docente foi sendo costurado por vivências experimentadas em lugares diversos. Encontro, nos relatos, pistas de que o ensino dentro do Direito, a partir de determinados corpos, se dá também pela “entrega” de uma experiência-narrativa “escrevida” por outros tempos, lugares, saberes e linguagens.

Ao mesmo tempo em que me deparo com outros *marcos*, noto também como *ser professora* possui significados e sentimentos que estão conectados de forma profunda às experiências vividas. “Eu até contei isso outro dia, de que me fascinava o olhar das crianças que me ouviam e daqueles meninos mais adolescentes que me ouviam e eu sendo mais nova que eles. Porque ali, naquele momento, eu era uma rainha, né?”. No *ritual*, logo depois de se coroar, Dora ri. Ser professora era também sentir-se rainha.

Essa coroação de Dora me faz lembrar do “poder agenciador” das performances negras (MARTINS, 2000, p. 75). Leda Maria Martins (2000), olhando para as performances grafadas nos festejos negros dos congados, nomeia a “instituição” de um “poder paralelo” corporificado pela coroação de um rei, um soberano negro. A experiência docente como uma performance é inscrita por Dora como lugar que a faz rainha, “símbolo de uma autoridade que descentra, em vários níveis, o poder institucional hegemônico” (MARTINS, 2000, p. 76). Naquele lugar, pela leitura daquelas histórias, ela exerce poder e tem reconhecimento:

Porque você imagine uma criança se colocar no lugar de professor e se sentir professor. E professora naquela época era muito respeitada. Então, você tinha um respeito e uma consideração. Era um indivíduo muito importante, né? “É a professora!” [fala com ênfase]! “A professora!” E essa coisa do ensinar, porque eu vi

o quanto ensinar tinha a sua beleza nos olhos daqueles meninos lá daqueles distritos, que a gente chamava “da roça”. Eu via quanto era lindo ensinar e era importante. Sabe por quê? Porque eles prestavam muita atenção. Porque eles não sabiam o que estava ali no livro, escrito, e eu ensinava pra eles através das narrativas, da leitura. Entende?

Pelas memórias de Dora, de quando ainda menina, a docência se apresenta como uma “performance ritual” (MARTINS, 2000) que permite rupturas com os lugares naturalizados para os corpos negros. No lugar de professora, como sujeito de saber, ela também se inscreve como rainha e, como tal, é respeitada, “admirada pelos olhos daqueles meninos”. É interessante que esta experiência docente repercuta na narrativa de Dora, ao descrever como a docência universitária se torna um lugar nos caminhos dela. “Então, ser professora era um sonho, ser professora era uma meta, era um objetivo. Então, eu não sou professora por um acaso. Além de eu ter a licenciatura, eu sou professora é por um desejo. Sabe aquela coisa de desejar?”, ela me respondeu.

Sonho, meta, objetivo, desejo. E, como que para deixar ainda mais claro, ela complementa: “Mas eu vou botar a palavra desejo, sabe? Eu tinha uma verdadeira obstinação de ser professora, eu vou usar esse termo ‘obstinação’.”. Este *desejo obstinado* de ser professora, no caso do ensino superior, se realiza a partir de uma caminhada que destoa em relação às outras duas interlocutoras. Enquanto Irene e Teresa, de alguma forma, seguem um caminho formativo mais *típico* de uma trajetória acadêmica – graduação, pós-graduação e concurso para docência – Dora precisa seguir por outros caminhos.

6.2.2 Afirmação da carreira universitária

Como já dito, ao sair da graduação Dora não consegue continuar se dedicando à vida acadêmica por conta da necessidade de trabalhar para sobreviver. Bem próximo à formatura, ela passa num concurso para professora da educação básica, mas só muitos anos depois é que ingressa como professora de uma instituição privada de ensino superior. E só dentro dessa instituição, depois de alguns anos, é que ela ingressa no mestrado.

É neste sentido que, com Dora, escuto uma espécie de lamento por ter *perdido o bonde* em relação à carreira docente universitária dentro de uma instituição pública. Num tom de desabafo e de pesar, ela disse que quando retorna à faculdade onde se formou, encontra com

vários de seus colegas da época da graduação, que são professores daquela faculdade pública, e que ainda hoje alguns ficam chamando-a para lá, mas que ela não vê possibilidade mais disso, que se sente “velha”.

Por sua narrativa não consigo demarcar um momento em que há afirmação da carreira docente no ensino superior. Entendo que isto tem a ver com vários elementos. O trabalho docente no ensino superior surge ao lado de outros trabalhos. Além disso, a carreira numa instituição privada tem um rito de passagem que é diferente daquele que habilita o ingresso numa universidade pública. Noto que isso gera efeitos diferentes nas narrativas das interlocutoras. No *ritual* com Teresa e Irene, por exemplo, a afirmação da carreira aparece muito colada a este processo de passar pelos ritos do concurso público para a docência.

Destaco, ainda, que no caso da universidade privada, a docência surge na narrativa como um emprego muito significativo, mas um lugar que precisa a todo tempo ser conquistado. Do lugar específico de Dora, que tem quase duas décadas como docente da mesma instituição, podemos falar de um certo lugar consolidado, de uma carreira, mas somente por um exercício analítico retroativo, olhado a partir do presente. Diferente disso, o concurso público e a estabilidade instituem um lugar já constituído e que pode ser projetado.

Pelas narrativas de Teresa e Irene, a universidade surge como um *lugar familiar* desde antes de entrarem na graduação. Quando entra na graduação, contudo, Irene “não tinha ainda muito definido a questão da carreira acadêmica”. A experiência da monitoria, foi chave para a afirmação da universidade como caminho profissional: “Mas eu acho que eu decidi, realmente, seguir a carreira acadêmica, quando eu fiz monitoria de ensino. Então, quando eu fiz a monitoria de ensino que eu falei: ‘eu gosto disso! É a vida que eu quero seguir! Me encontrei!’”.

A partir da monitoria, a carreira universitária foi sendo afirmada ao lado da universidade como um lugar imaginado e projetado:

Então, eu, de certa forma, naquele momento [da monitoria], eu percebi que era aquilo que eu gostava. Então, assim, eu tinha um projeto, “o que que você quer ter quando crescer?” Uma biblioteca [...] era esse o meu imaginário! Ter uma vida acadêmica, ensinar, trabalhar dentro da universidade com discentes, com projetos de pesquisa. Enfim, era isso que eu, de certa forma, [tinha] no meu imaginário ainda em formação.

Para Irene, que se apresenta pela falta com o lugar de militância, a afirmação da universidade aparece como um caminho que lhe dá um lugar. Antes de terminar o mestrado, ela começa a dar aula em universidades privadas e pouco depois entra como professora

substituta na Universidade onde até hoje é docente. Já, para Teresa, antes de afirmar a universidade ela precisou romper com aquela noção de um “lugar ideal”.

Retornando para a assessoria jurídica popular depois do mestrado, Teresa relembra dos conflitos que tinha com um dos familiares “porque ele fez essa opção da universidade”. Como dito por ela, aquilo parecia como se ele “tivesse abandonado a militância”, “eu dizia que era meio pelegada”. Após um tempo trabalhando como assessora jurídica em duas organizações sociais importantes, ela decide largar tudo e viajar, passar um tempo morando em outro país. “E aí eu fiz uma loucura, assim, que foi uma loucura saudável, que eu pedi demissão e fui para [...] fazer um curso de aperfeiçoamento. Mas no fundo era um tempo que eu precisava para repensar a minha vida, o que eu queria.”

Ao voltar para o Brasil, trabalhou num órgão público e também como professora substituta:

Teresa: [...] aí fui retomando a minha vida, ano seguinte fiz concurso, fiz acho que um ou dois concursos, não passei [...]

Laís: Pra professora?

Teresa: Pra professora. Porque aí quando eu voltei eu tinha muito claro isso, assim: eu preciso entrar numa universidade para ter, ainda que eu continue nas ONGs, mas pra ter algo certo, porque tem essa flutuação.

Após a experiência da viagem, Teresa retorna à atuação na academia e, em busca de “algo certo”, de sair da “flutuação”, começa a fazer concurso para a docência no ensino superior. A atuação dentro de trabalhos precários é demarcada por Teresa como um fator que dificulta um reconhecimento identitário, a afirmação de um pertencimento profissional. Este é um desconforto que é também responsável pelo reposicionamento da carreira acadêmica docente em sua vida:

Então, assim, do ponto de vista financeiro eu não tinha muitas agonias não. Mas era um lugar que era para mim precário porque eu não era nada fixo em nenhum lugar [...] nem sou cargo, nem sou da gestão e nem sou servidora efetiva, né? Então, é como se eu não tivesse uma identidade, assim, colocada [...]. Então, tipo, se eu quero estar nesse espaço, tem que ser com servidora concursada. E a condição de substituta também né? [...]. Eu não me sentia parte porque não era da carreira. Então, pra mim era muito isso, assim, se quero estar no serviço público, eu tenho que passar num concurso [...] essa é a condição [...]. E eu meio que direcionei para a universidade porque eu achava que eu tinha mais chance de passar no concurso público na universidade do que num concurso na área jurídica porque eu não construí uma trajetória para isso.

Durante o ritual, o retorno daquela viagem surge como *experiência de giro, de deslocamento* em relação a antigas posturas. A universidade que desde o mestrado tinha se tornado um lugar de questionamentos e desconfortos para Teresa, volta a ser desejado não apenas por um processo de busca de estabilidade, mas como um lugar de afirmação de identidade, de pertença como sujeito no mundo: “eu acho que esse deslocamento vai, assim, quando eu vou [para o exterior] e depois eu volto. E aí volto e aí tem que fazer essa escolha de que lugar do mundo eu vou estar e [é] quando eu decido pela universidade.”.

Esse processo de deslocamento e de afirmação da universidade é também um momento em que Teresa revisa suas próprias noções de militância. “Então, acho, que quando eu decido pela universidade, de alguma forma, eu, não é que eu abandono, mas eu, é, revejo o meu lugar de militância”. É “ali, nessa escolha da universidade” que ela remexe como aqueles seus “sentidos de militância que estavam muito [...] num lugar idealizado”. Em meio ao mergulho narrativo sobre esse processo de deslocamento entre a assessoria/militância e a afirmação da universidade, Teresa reflete sobre as possíveis leituras daquele movimento que estava fazendo em direção à carreira acadêmica-intelectual: “[...] e eu acho que foi interessante porque eu fiz um movimento que a militância - então, eu tô entendendo, assim, a assessoria jurídica ela tem muito de uma base da militância, embora seja um exercício profissional – mas que a gente via com preconceito[...]”.

Seu ingresso como professora efetiva é um momento de afirmação de uma identidade profissional que também surge redimensionada. Se antes, refletindo sobre aquele momento do mestrado, a academia é narrada como lugar da abstração, da não-transformação, e decidir-se por ela significava abandono de compromisso político com o mundo, alienação, “pelegagem”, neste momento narrativo, há uma revisão da própria noção da atividade docente universitária. Seu movimento em direção à academia é um movimento de reconhecimento da relevância da atuação acadêmica e de rompimento com certas fronteiras e noções idealizadas em relação ao trabalho docente-intelectual e ao trabalho militante.

“O cotidiano docente é uma forma de militar mas com outros pressupostos”, registra Teresa. A afirmação da carreira universitária é narrada como uma experiência de transformação subjetiva profunda, vivenciada por reposicionamentos diante de certas expectativas e demandas:

Eu acho que quando chegou num dado momento que eu defini, por uma questão objetiva, que eu ia para a universidade, eu acho que eu acabei vestindo essa identidade do lugar da universidade e isso foi...O que que eu quero dizer com isso né? Quando eu fiz a escolha, e isso deu certo, eu passei [no concurso], eu meio que sou grata a algumas pessoas dessa trajetória. Que é muito comum as pessoas que vêm da experiência do movimento social, chega na universidade e meio que vive essa crise a vida inteira. De como se tivesse... Então, eu acho que eu vivi essa crise lá no mestrado, mas no momento que eu entrei na universidade, eu vesti a camisa da universidade no sentido de entender assim: “Ó, a universidade tem uma contribuição aqui, essa contribuição, e é relevante”. Eu não...Não sei, na minha época [...] eu lembro que era briga na mesa do bar homérica [sobre] “a busca do lugar ideal”. Então, aí o povo que tava no governo, brigava com o povo da academia, que brigava com o povo de movimento social, então era aquelas discussões de “uma busca de um lugar ideal”. E aí, eu acho que rompi com isso, né, no sentido assim, que você pode dar sua contribuição relevante, qualificada, no lugar que você escolheu e estar em paz no lugar que você escolher. E eu fiz essa escolha da universidade e busquei ficar em paz e eu acho que foi interessante porque eu fiz um movimento que a militância - então, eu tô entendendo, assim, a assessoria jurídica ela tem muito de uma base da militância, embora seja um exercício profissional – mas que a gente via com preconceito e que eu acho que foi um dos meus motivos das crises de entender assim “ó a gente não vai fazer o trabalho da militância e eu acho que o lugar que a universidade tem é um lugar que é diferente, que vai contribuir nessa dimensão”. Então, acho que isso, talvez, me aproximou mais [...] da docência, no sentido assim, “eu acho que a gente precisa formar bons quadros”. Então, a docência, em si, de entender a seriedade que o processo de docência exige, né? Desde compromissos mínimos de estar presente, porque às vezes não adianta você ter um discurso, mas você não faz o “beabá”, não tá lá presente, não está no dia a dia, um professor que falta. Então, essa coisa de entender que o cotidiano docente é uma forma de militar, mas com outros pressupostos, não são os pressupostos de lá da militância. Mas que ele se constrói nesse sentido tentando ser um bom funcionário público, entendendo que aquilo ali é recurso público, aquela coisa mínima republicana, às questões mais amplas, desse ponto de vista de que projeto de universidade a gente está disputando.

Mais à frente, ao analisar mais detidamente o cotidiano docente das professoras no Direito, aprofundo os contornos do que Tereza lança desde aqui sobre uma docência de disputa de projeto, horizontes e formação de “bons quadros”. Mas, antes disso, é importante ressaltar que parte dessa construção profissional é atravessada por apoios e influências de algumas pessoas. Tanto para Teresa, como para Irene, a presença de familiares que já eram professoras/es é colocada como uma questão importante para uma projeção imaginativa. Contudo, como abordado anteriormente, além do exemplo, a presença destas/es professoras/es universitários na família funciona como uma rede de acesso a repertórios e saberes que auxiliam nesta construção da carreira docente.

Mas suas narrativas também fazem referências importantes de professoras e professores de fora da rede familiar:

Na [graduação], eu tive contato, sobretudo, duas professoras foram fundamentais pra mim, que foi Rosa Gonçalves e Maria Santos [...] [que] perceberam o meu interesse em fazer um mestrado, né? Isso no último ano de graduação. Então, no último ano de graduação, Rosa conversou comigo e Maria também [...]. Então, tinha a questão familiar forte e eu me lembro também de incentivos pontuais. Então, por exemplo, professora Maria Santos, eu me lembro que ela teve umas duas conversas comigo, ainda na graduação, de trajetória profissional. Eu não tinha nem ainda terminado a graduação e ela já colocava essa questão de uma vida acadêmica, da importância de uma vida acadêmica, enfim, como uma possibilidade. Mas eu acho que a ambiência familiar também teve um peso muito, muito grande. Porque, observe, o nosso primeiro espelho é o espelho familiar, né? É o nosso primeiro espelho, né? Nós temos outros espelhos, mas esse é o primeiro referencial da gente. E quando a gente vê um referencial assim que está conjugado a outros referenciais eu comecei a nutrir esse desejo. Mas, efetivamente, na monitoria eu vi que era possível. (Irene)

Eu acho que [professora] Ivana um pouco, né? Ivana foi [para o exterior] estudar [...] e aí assim, pra mim era muito, eu tinha essas coisas que eu queria mas que não tinha condições, né, dessa internacionalização. Eu lembro que eu olhava intercâmbio quando era mais jovem, mas não era possível aquilo. E aí ela, quando ela foi fazer o doutorado [...] e eu lembro que eu gastava tubos, minha mãe se [chateava], de telefone fixo, que a gente conversava né, assim algumas ligações. Ela ligava ou eu ligava e ela me contava um pouco dessa experiência [...]. Enfim, mas era uma outra realidade [...] mas eu acho que ela me impulsionou nessa perspectiva da academia, nesse olhar da internacionalização. De tudo isso né? E de uma vida mais acadêmica assim, eu diria [...]. (Teresa)

Entre as referências acima surgem docentes negras/os em lugares de importância. No caso de Irene, a experiência de monitoria vivida junto ao professor negro Gerson Oliveira e, no caso de Teresa, a professora Ivana. É esta professora que, junto ao professor Luciano, são lembrados por Teresa como “experiências bem importantes de professores negros no curso de Direito” durante a graduação. É com Ivana que Teresa gasta “tubos de telefone” e se sente *impulsionada* para uma vida acadêmica. Marcando a diferença de estilo entre os dois, Teresa identifica, na sua postura docente, a incorporação de elementos repassados por professora Ivana:

[...] que são estilos bem diferentes. Talvez Ivana, hoje, eu me identifico mais [...] Eu lembro que Luciano trazia um discurso da racialização muito presente, e naquele momento eu até me identificava mais. E ela dizia assim: “eu estou aqui”. E, hoje, eu acho que minha postura docente, talvez mais incisiva do que a dela, mas eu acho que tem isso... Assim, eu acho que, hoje, eu acho que o mais central é a gente ocupar os espaços do que... Às vezes o discurso sem ocupar os espaços eu acho que é muito pouco relevante, digamos assim.

É curioso lembrar que Teresa entra na graduação com a ideia de ser promotora pública. Como ela conta, essa ideia vai se esvaindo ao longo do curso a partir de reposicionamentos que acontecem quando, por exemplo, ela “vai se apropriando da área”, se aproxima do movimento

estudantil e também por falta de identificação com docentes que eram promotores: “Eu tinha professor promotor [...] foi meu professor de [...]. E eu acho que isso também não gerava grandes identificações assim né? É, então acho que tinha outros no curso de direito, de promotores e tal”. Na sequência, Teresa sintetiza: “professores têm esse papel da identificação”. Acho interessante pensar como esse exemplo de des-identificação reforça ainda mais o lugar de referência/identificação que exerce a figura docente, ainda que seja num caso de rejeição.

Ao falar de referências, surgem palavras como “espelho”, “nutrir desejo”, “ver que era possível”, “impulsionar”. Entre as pessoas citadas, as interlocutoras trazem nomes de docentes negras/os e brancos/as. Mas tanto pelo professor-monitor de Irene, como Ivana e Luciano, no caso de Teresa, os encontros com docentes negras/os surgem como situações marcantes na trajetória dessas professoras. Relembro, o que já foi pontuado algumas vezes neste texto, sobre a violência que representa a ausência ou a rara presença de sujeitos negros, sobretudo mulheres negras, no corpo docente dos cursos jurídicos no país.

Refletindo sobre a importância de um modelo a partir da vida de Van Gogh, Alice Walker (2021) se debruça em uma carta escrita pelo pintor seis meses antes de se suicidar. Em um dos trechos, ele dizia: “eu mesmo tenho sofrido com a absoluta falta de modelos”. A partir disso, a intelectual negra estadunidense faz a seguinte reflexão:

A ausência de modelos, na literatura e na vida, sem falar na pintura, é um risco ocupacional para o artista pelo simples fato de que os modelos na arte, no comportamento, no desenvolvimento do espírito e do intelecto – mesmo se rejeitados – enriquecem e ampliam a visão que uma pessoa tem da existência. (WALKER, 2021, p. 12)

Alice Walker convoca a ir além da vida do artista. A ideia de que um modelo interfere na “visão que uma pessoa tem da existência” parece se encontrar, de vários modos, com as palavras grafadas nas narrativas de Irene e Teresa – “ver que era possível”, “impulsionar”. Para uma estudante de Direito, estar diante de uma/um professora/os negra/o, é remexer, ainda que inconscientemente, com muitos dos lugares naturalizados para si, é imaginar outros caminhos, é “ampliar” ou “enriquecer” seu horizonte de existência, parafraseando Irene, é ver que é possível. Daí que a branquitude do corpo docente no campo jurídico no Brasil, além de outras coisas, representa um ataque direto a outros projetos de existência para sujeitos negras/os.

Com um caminho acadêmico interrompido após a graduação, há silêncios sobre *referências* na narrativa de Dora. Contudo, no momento em que reconstrói sua experiência de

ingresso na instituição que ensina, ela fala de “uma coordenadora que [...] era muito bacana”, uma pessoa a qual “era muito grata [...] por ela ter manifestado aquela confiança”. Ela conta dessa mulher por algum tempo, uma figura que surge como um apoio num momento em que Dora, dentro de um processo seletivo, duvidava muito de sua competência para estar naquela instituição e, mais ainda, como professora de Direito.

Retorno a esta narrativa de Dora no próximo tópico, onde trabalho com as memórias sobre os *ritos de passagem* vividos para ingresso na docência. Nos *rituais-entrevista*, estes são momentos marcados por tensão, sofrimento e desconfiança sobre si. Sentimentos e percepções grafados “na letra performática da palavra” anunciada, mas também “nos volejos do corpo” (MARTINS, 2000, p. 84) que, ao reconstruir estes processos, bate na mesa, faz muxoxo, retrai ou enrijece.

6.2.3 Ritos de passagem para a docência: memórias de seleções e concursos

“Então, na época, por vaga, nós tínhamos o quê? 20 pessoas, 15 pessoas. Porque, justamente, na época, poucas pessoas tinham mestrado ou doutorado. Hoje você tem um alargamento [...] com 120 candidatos [por vaga].”. Esta é a fala de uma das entrevistadas, no momento em que está narrando a sua experiência no concurso para docente da Universidade que até hoje trabalha. E esse é um registro importante pois além de contextualizar um cenário que estava posto ali naquele momento, aponta para uma mudança dele no presente. Na sequência desta fala, ouço: “Ou seja, então, eu peguei um momento de concurso também que me beneficiou nesse sentido”.

O “momento de concurso” vivido por Teresa não é o mesmo daquele vivido por Irene, mas ambos se distanciam do presente há pelo menos dez anos. Esta é uma contextualização importante, sobretudo dentro de um campo como o Direito, onde em intervalos curtos de tempo tivemos uma mudança no perfil do docente, notando uma tendência de crescimento do nível de titulação destes. Comparando os dados do corpo docente no campo jurídico, apresentados pelo Censo da Educação Superior, Bonelli (2016, p. 110) aponta que “o crescimento dos docentes com doutorado foi expressivo entre 2009 e 2014, em especial para as mulheres, que saíram de 14% para 23% ultrapassando a expansão masculina nesse nível de titulação, que no período foi de 15% para 22%”.

A leitura desse crescimento de doutores no corpo docente, além de apontar uma maior academicização de um campo que tradicionalmente apresentava baixos números de titulação, especialmente quando comparado a outros cursos das ciências humanas, também precisa estar combinada aos impactos que isso gera no processo de recrutamento docente pelas instituições de ensino superior (IES) (BONELLI, 2016). As duas professoras que são docentes em instituições públicas de ensino, por exemplo, ingressaram sem o doutorado, realizado somente quando já eram docentes de suas respectivas instituições. Esta é uma realidade cada vez mais difícil no “momento de concurso” atual, no qual, não só o doutorado é requisito exigido por grande parte dos editais de concurso para docência jurídica, como, mesmo nas situações em que não há esta exigência, um número cada vez maior de candidatas/os são doutoras/es.

Conversar com Irene sobre o *rito de passagem* foi uma oportunidade de compreender um pouco mais a fundo aquela que se apresentava no ritual por um corpo tenso e ofegante. O exercício de recosturar a memória sobre aquela sua experiência, ao mesmo tempo que se espraiou por um corpo que ficava ainda mais tenso, acabou também ajudando para que conseguisse entendê-lo melhor:

Eu me lembro que pra esse concurso, eu me isolei, me isolei com livros e eu não via ninguém. Eu fui para um lugar [...] que eu ficava no quarto e tinha a minha comida, descia para comer e voltava. Era uma coisa assim... E aí eu falava: “será, meu Deus, que eu tenho condições?” [...]. Eu fui uma das últimas a fazer a inscrição com a secretária, na época [...] e ela falou assim: “Irene, achei que você não fosse fazer a inscrição”. Eu falei: “pois é, estou aqui!”. Porque eu pensei realmente muito. E ao mesmo tempo eu tenho um nível de autoexigência muito elevado porque eu acho que nada é o suficiente. Então, assim, me lembro...Eu tenho essa autocobrança muito grande, sobretudo em momentos de seleção isso vem, de autocobrança. E assim, em relação ao outro, o outro geralmente não me cobra muito, mas eu tenho uma autocobrança que chega a ser uma coisa assim, é uma coisa pesada, é uma coisa pesada assim. Então, o que acontece? Esse processo foi um processo...

Mesmo sem terminar a frase, Irene não deixa de grafar o fim: foi um processo isolado, tenso, de muitas desconfianças sobre si. O reconhecimento de uma autoexigência/autocobrança “pesada” faz muito sentido diante daquela que desde o convite colocou em dúvida se saberia responder “as questões” e que durante muitas vezes, no ritual, questionou a importância do que contava dizendo coisas, como “eu tô falando um monte de maluquice”, “eu falei tanta barbaridade! Eu vou me embora”. A entrevista também parece ter sido um lugar de “avaliação” para Irene.

A questão do isolamento é um ponto que retorna em sua narrativa. E quanto mais camadas ela ia explorando daquele momento de preparação para o concurso, mais foi possível compreender a tensão de sua performance no ritual. Havia muitas questões que ampliavam a pressão:

Então, se eu for fazer uma coisa eu me isolo, ninguém me acha, entendeu? Eu estou dizendo, eu fui para um ambiente assim, era uma coisa que só tinha a minha comida mesmo. Saí de minha casa! Não tinha condições de ficar em minha casa para ir para um ambiente completamente diferente. Eu e os meus livros. E chorava, e, enfim, foi um momento muito tenso. E, assim, ao mesmo tempo, um momento que eu apostava como uma oportunidade. Eu sabia que era uma oportunidade para mim muito importante. Eu sabia que provavelmente dentro daquele contexto ia ficar cada vez mais difícil até em termos de competição futura, pela formação cada vez maior de mestrandos e doutorandos, na época, e pela quantidade de concursos, que a pessoa nunca sabe o fluxo de quantidade de concursos, na época. Então, eu me lembro que isso me pressionava muito.

Além do crescimento em relação à titulação, Irene comenta que “havia muita preocupação” de corresponder a uma “expectativa de pessoas que acompanharam [sua] trajetória”. Apesar de ter pontuado que os outros não a cobravam muito, ela admite sentir essas expectativas e que essa era uma questão que também pesava. O lugar de “não militante” também assombrou este processo: “E aí eu fazia um comparativo com pessoas com outras trajetórias. Porque, por exemplo [...] aí eu olhava [...] e falava: “meu Deus do céu! [tal pessoa] vindo da assessoria jurídica popular, [tal pessoa] vem dos movimentos”. Ainda que tenha sido contado por pesos e sofrimento, o rito de passagem, para Irene, “foi um processo de aprendizagem também”.

Passando por mais de um concurso até chegar na Universidade que ensina atualmente, Teresa também fala de uma aprendizagem que se fez ao longo do processo:

Então, então eu acho que era um pouco isso, um momento que eu estava fazendo concurso, eu estava muito naquela lógica de como me preparar, de como ser estratégica, como formar currículo. Assim, acaba sendo um aprendizado, né, de fazer concurso né? Então, eu diria isso, né, que foi uma experiência. Eu acho que eu tinha feito um ou dois concursos antes e perdi por coisas bobas, assim. Então, é como se... eu cheguei naquele concurso, um pouco mais, mais estratégica, de saber fazer algumas leituras, né, assim e tal, tal. Eu acho que tem uma coisa do concurso também importante que é o perfil da banca, né. Então, assim era uma banca que tinha perfis que me favoreciam, de pessoas com perfil mais crítico, na área de Direito. Então, a experiência eu acho que tem uma coisa da estratégia. [...] No meu caso, isso foi sendo aprendido na experiência e eu acho que, talvez, eu acho que eu poderia ter tido, logrado outros êxitos se eu tivesse sido mais diligente nesse processo, né? Assim, os colegas que vai dando as dicas, aí você vai aprendendo essa dinâmica, mas você sofre no processo. [...] Então, essa dinâmica do aprender a fazer concurso é uma história. Fora disso, eu acho que no concurso, acho que um outro elemento, que é parte muito

da carreira docente, é o perfil da banca. Então a depender do perfil você é muito benquista e você é muito malquista. Então acho que... E se você é da casa, já tem relações na casa, isso favorece ou não [...].

“Essa dinâmica do aprender a fazer concurso” vai sendo narrada por ela através do elenco de algumas práticas e estratégias, como, por exemplo, a leitura do perfil da banca e também da/o candidata/o e a relação anterior desta/e com a Universidade. Passar no concurso é narrado como um resultado que adveio desse acúmulo de “experiências de perdas, derrotas”, de ir “batendo cabeça”.

Ao seguir em sua reflexão, Teresa demarcou especificidades constitutivas da dinâmica de concursos docente, que estão sempre imbricados às disputas acadêmicas:

Mas, tipo assim, já participei de um concurso [...] que tinha um professor [...] substituto, neste concurso, e ele [...] foi quem passou. Então, eu acho que na academia... E não acho que isso é demérito né? Não é problema. Pela dinâmica da academia, você, obviamente, com limites, né, no sentido de entender que tem relações que não dá pra ir pra banca de alguém que você orientou e que você tem uma relação de amizade e tal, uma coisa assim muito próxima. Acho que tem limites, né, limites institucionais e acho que, algumas coisas, limites até éticos e tal. Mas o que eu tô colocando, assim: a construção acadêmica ela permite isso, né, que tem perfis de banca que favorece a um dado [candidato] e isso é, na disputa acadêmica, isso é colocado. [...] Que perfil a gente quer? [...] Uma banca mais acadêmica, ela vai escolher alguém mais acadêmico. Uma banca mais tecnicista, tal. [...] Então, isso, eu acho que isso faz parte dos rituais da academia, mas obviamente tem que ter limites nessa questão.

A franqueza de Teresa em relação a um *perfil esperado* pela banca contrasta com o silêncio ainda predominante nos discursos que envolvem as performances de bancas do mundo acadêmico. Indo além do que é dito por Teresa, compreendo que a ideia de um perfil esperado abre caminhos para fazer, de forma mais politizada e comprometida, discussões e enfrentamentos ao argumento do mérito, comumente mobilizado para dar acesso aos mesmos corpos a espaços de poder como a universidade.

A partir do *perfil esperado* entendo possível problematizar as dinâmicas silenciosamente operadas nos pequenos espaços de poder das diversas bancas montadas cotidianamente dentro da institucionalidade acadêmica. A força da branquitude precisa ser pensada por mecanismos cotidianos que estão numa dimensão difícil de serem constrangidos por estarem relacionados a sentimentos, como aquela velha sensação de partilhar algo comum, de se reconhecer no outro, de sentir “familiaridade” (BENTO, 2022, p. 76):

Na atuação das instituições, a visão de mundo, concepções, metodologias de trabalho e o interesse do segmento que ocupa os lugares de decisão e poder se manifestam nas estruturas. Regras, processos, normas, ferramentas utilizadas no ambiente de trabalho preferem e fortalecem silenciosamente os que se consideram “iguais”, atuando sistematicamente na transmissão da herança secular do grupo, no fenômeno que viemos chamando de pactos narcísicos.

Escrevemos ainda pouco sobre as experiências traumáticas vividas como sujeitos negros em concursos de docência. As diversas experiências partilhadas ao meu redor ou experimentadas como candidata, indicam uma dinâmica de silenciamento e recusa de tratamento público da questão. Comentando apenas com os mais próximos as diversas situações vividas, inclusive a percepção de um refinamento das dinâmicas racistas após a implementação das cotas nos concursos, nos impomos um auto-silenciamento como um dos únicos caminhos que temos para evitar exposição e nos vemos ainda mais vulneráveis no meio acadêmico que se move por pactos coloniais.

Os questionamentos ou comentários racistas-sexistas ouvidos ao longo do processo, a resistência, *até de bancas progressistas*, em relação a marcos e debates teóricos do campo das relações raciais e as desclassificações inesperadas de candidatas/os que após a fase presencial *dos ritos* veem sua média despencar, são exemplos de vivências comumente experimentadas por candidatas/os negras/os. A consciência de que a sustentação do “pacto narcísico da branquitude” (BENTO, 2022) dependa fundamentalmente de silêncios, inclusive do nosso, deixa tudo ainda mais perverso e doloroso. Daí que relatos e reflexões sobre isto são raros e, quando encontrados, viram um daqueles textos devorados pela ânsia de dar lugar a uma dor, de se fazer falar, romper com o auto-silenciamento, ainda que pela palavra resistente e registrada por uma outra pessoa, como em Alexandra Alencar (2021).

A tentativa e necessidade de sobreviver diante do pacto impõe silêncio e acaba, muitas vezes, gerando a introjeção da desconfiança quanto a possibilidade de acesso a certos lugares, a construção de uma autoestima arrasada, a introjeção de sempre despertencer. Quando Dora me contou de seu momento de entrada como docente no curso de Direito, ela disse: “eu me vi num lugar que era estranho pra mim. Porque quando eu fui convidada pro Direito eu disse ‘meu deus do céu!’”.

Inicialmente, Dora entra na instituição por um processo seletivo para ensinar em um outro curso:

Então eu participei de uma seleção com quatro colegas. Ainda falei assim: “eu não vou passar.”. Porque a [Universidade] era uma instituição de elite [...]. “Mas eu vou fazer assim mesmo.”. Uma professora que já dava aula lá, disse: “Oh, Dora, vai ter uma seleção. Por que você não vai participar?”. Eu falei: “Eu? Imagina! Eu passo ali, eu vejo como é!” [ela ri]. E ela disse: “Mas vá assim mesmo!”. Aí eu fui. E aí, uma das coisas que eu acho que pesou, porque eu concorri, inclusive, com um professor que ele tinha mestrado. Um dos professores tinha mestrado e o outro tinha doutorado. E aí eu falei: “Gente, não dá pra mim!”. Mas eu era licenciada e a parte metodológica...

Menos de um ano depois de sua entrada, Dora foi convidada para dar aula no curso de Direito da mesma instituição. “Aí eu fui convidada pro Direito [...] aí eu ainda disse assim: ‘ai, gente, não vai dar, não! Eu vou pro curso de Direito? Gente! Eu não vou ser aceita’”.

O *rito de passagem* gera desconfianças parecidas entre Irene e Dora. No caso desta última, além dos questionamentos vividos no ritual de acesso à instituição, a possibilidade que surge posteriormente de ingressar no curso de Direito é acompanhada de receios. Há um medo de não saber se pode, se dará conta, que se mistura àquele de não ser aceita, de sentir uma profunda sensação de desencaixe como uma mulher negra dentro de um ambiente branco. Neste momento da entrevista, a memória de Dora registra a importância do apoio e da confiança depositada por uma coordenadora naquela experiência:

Dora: Mas tinha uma coordenadora que ela era muito bacana, sabe? Uma pessoa, assim, que eu sou muito grata a ela, por ela ter manifestado aquela confiança, né? Porque ela também confiou que podia ser. Porque, na entrevista com ela, eu falei que eu estava um pouco... Ela disse “não...”.

Laís: Era uma professora do Direito, era uma mulher?

Dora: Era uma professora do Direito, era uma mulher. Uma mulher. Ela, inclusive, chegou a ser uma reitora interina depois. Mas ela muito forte, muito competente, respeitadíssima. E ela me deu confiança, assim, quando ela... Eu disse: “Poxa! É a coordenadora que está dizendo que eu posso. Então... Que me quer no curso, então, eu vou!”. Mas eu fui assim... A primeira vez que eu entrei na sala, a primeira aula, a primeira vez que eu entrei na sala de aula, eu entrei, que eu olhei, eu falei “meu deus do céu!”. Os alunos eram todos brancos e só tinha um professor negro homem no curso inteiro. Tinha uma professora, mas ela era uma juíza. Ela era uma juíza. Aos poucos eu vou pegando a memória. Ela era uma juíza, na época. É, na época, exatamente. Ela era uma professora-juíza. [...]. E tinha um professor, que não era também do Direito, mas ele era um professor respeitado, muito querido.

“Pegando a memória”, Dora vai reconstruindo uma experiência lembrada pelo apoio recebido pela coordenadora, mas também pelo espanto sentido no primeiro dia de sala de aula no Direito: “eram todos brancos”. Contando do *rito de passagem*, Dora nos abre a porta para o ambiente do curso jurídico. No próximo capítulo, entraremos por ele buscando compreender, a partir das narrativas das três interlocutoras, as experiências como docentes ali dentro.

7. O AMBIENTE JURÍDICO: O LUGAR DO DIREITO E O DIREITO COMO NÃO-LUGAR

Neste último capítulo, habito os ambientes jurídicos por onde as três interlocutoras atuam como docentes. Ao longo das narrativas, a noção de *lugar* é mobilizada algumas vezes pelas entrevistadas e este é um termo caro para o pensamento social negro brasileiro. Na recente republicação do livro *Lugar de Negro*, de autoria de Lélia Gonzalez e Carlos Hasenbalg, a intelectual Márcia Lima ao refletir sobre a importância da obra chama atenção:

E podemos começar pelo título. O termo lugar nos remete a uma dimensão muito crucial das desigualdades raciais. Lélia Gonzalez, em diversos de seus textos, relembra uma frase de Millôr Fernandes sobre a peculiaridade do racismo brasileiro ao dizer que “no Brasil não existe racismo porque o negro conhece o seu lugar”. “Saber o seu lugar” é uma expressão de naturalização das posições sociais, uma hierarquia presumida que aloca indivíduos segundo os marcadores sociais de raça, classe, gênero e território. (LIMA, 2022, p. 10)

A ideia de lugar como uma posição dentro de uma hierarquia social ou espacial foi trabalhada por Lélia Gonzalez para demarcar como dentro da dinâmica brasileira há um “lugar natural” para o negro, quase sempre relacionado a espaços precários, enquanto lugares privilegiados são ocupados historicamente por brancos (GONZALEZ, 2022, p. 22). Entretanto, além deste “sentido natural”, Márcia Lima lembra que “há outros sentidos importantes atribuídos à ideia de lugar na obra de Lélia Gonzalez”, do “lugar enquanto uma posição da qual se fala”. Sendo assim, “o sentido natural do lugar social dá espaço ao sentido político presente na construção do feminismo negro” (LIMA, 2022, p. 11).

A partir dessa chamada sobre a pluralidade de sentidos do termo lugar é que reflito sobre a recorrência e seus significados no campo desta pesquisa. Movimentando-me pelas narrativas dessas mulheres, percebo que aqui também o termo ganha múltiplos sentidos. Muitas vezes, o termo surge para se referir à estranheza sentida por estar no Direito, naquele que ainda não é um “lugar natural” para docentes negras/o: “Entrar não é fácil, se manter nele não é fácil, porque você tem que consolidar o fato de que você pode. E consolidar o fato de que você pode estar ali, que você deve estar ali, que ali também é o seu *lugar*, não é fácil.”. Outras vezes, o “lugar do Direito” parece anunciar tanto uma dimensão física como também um lugar a partir do qual se fala, uma posição específica que, ocupada como docente, é mobilizada como lugar de análise para decifrar hábitos e especificidades daquele lugar: “não dá pra fazer [...] o debate de mulher negra dentro do Direito, sem a gente discutir o lugar do Direito”.

Tanto no “sentido natural”, como no “sentido político” de um lugar que elas ocupam, vivenciam como docente e que serve como posição de fala para interpretar suas experiências, o termo assume importância no campo e por isso nomeia este capítulo final. Do “lugar do Direito”, estranhado, mas também ocupado por elas, escuto sobre suas práticas, estratégias e negociações para afirmar, cotidianamente, aquele como um lugar; mas também compreendo sobre tensões, dores, recusas e resistências quando o Direito insiste em se fazer como um *não-lugar*.

Assim, entre *lugar* e *não-lugar*, adentro o ambiente jurídico, passando, primeiro, por algumas questões importantes levantadas sobre ser docente naquele ambiente. Num segundo momento, penso sobre a prática docente a partir de três lugares: a sala de aula, a gestão, e a extensão/pesquisa; e, em seguida, analiso as relações estabelecidas tanto com os pares, seus colegas docentes, como com os discentes. No último tópico, reflito sobre os impactos e as percepções das três docentes diante da implementação das políticas afirmativas para a população negra que vem modificando o corpo discente dentro das faculdades jurídicas.

7.1 SER DOCENTE NO DIREITO

Em *Lugares de docência*, próximo tópico deste capítulo, reflito sobre a prática docente destas professoras de forma mais aprofundada, passando por suas memórias sobre a sala de aula, a gestão e identificando como a pesquisa e a extensão surgem, ou não surgem, dentro do seu cotidiano profissional. Ao longo da transcrição, percebi que haviam questões trabalhadas durante os rituais que não se reduziam àqueles *lugares* mas que ajudavam a contextualizar um pouco mais sobre a experiência de ser professora no Direito.

Como um preâmbulo, neste primeiro momento, trago para este texto três destas questões: (a) suas memórias sobre os anos iniciais como docentes dentro do Direito; (b) marcas/diferenças narradas entre ser docente numa instituição privada e instituição pública e (c) e as reflexões sobre o *professor esperado* no Direito.

7.1.1 Recordações sobre os anos iniciais

Nas leituras feitas no momento da revisão sistemática sobre docência no ensino superior, o início da carreira docente foi um tema trabalhado como questão central de alguns artigos. Além da sensação de serem anos mais desafiadores e de intensa aprendizagem, exatamente por serem os primeiros anos dentro da carreira, a revisão também apontou para uma diferença deste início da carreira entre a docente licenciada e a docente bacharel.

Assentados em pesquisas empíricas, pesquisadoras/es apontaram que no caso dos docentes-bacharéis há uma propensão da prática docente se desenvolver a partir de um “paradigma artesanal” (ALMEIDA, 2015), no qual a docência vai sendo entendida como uma “experiência adquirida no dia a dia”, por tentativas e erros, como “uma pedagogia construída no cotidiano” (LUZ; MOREIRA, 2019; NUNEZ; SANTOS, 2012; RADETZKE; GULLICH, 2019). Quando olho para as narrativas de minhas interlocutoras, noto que as duas docentes-bacharéis – Irene e Teresa – apontam para uma artesanidade dessa construção como docente no momento inicial da carreira no ensino superior:

Observe, eu me lembro que eu não procurava muito pessoas para dialogar. Porque, em parte, foi, assim, em termos a sala de aula tem dinâmicas e metodologias específicas, mas eu me lembro assim que leituras e ao mesmo tempo observar aquilo que eu aprovava em outros docentes e o que eu não aprovava em outros docentes. Entendeu? A minha atividade de observação e análise sempre foi mais pesada, sobretudo no início, né? Então, eu ficava lembrando assim “será que aquilo funciona? Será que aquilo não funciona? Será que aquilo ali é interessante? Será que aquilo não é interessante?”. Mas o que que acontece, como eu já tinha uma reflexão na área do ensino jurídico [...] então eu já fui para a sala de aula com esse superego, entendeu? Então, meio que isso não funciona, isso não funciona, isso não funciona, isso funciona, isso funciona, isso funciona. [...] Então, isso me deu uma certa, não digo tranquilidade, porque é tenso, o início é tenso pra todo mundo. Mas eu digo, assim, eu digo que um mínimo chão. E ao mesmo tempo, de perceber aquilo que eu gostava de alguns professores, não só não só na graduação, como no ensino médio [...] aquilo que eu vi assim como um horizonte do fazer pedagógico, entendeu? Porque existe um fazer pedagógico, né? E o fazer pedagógico ele é muito, ao mesmo tempo, ele parece simples, mas ele é muito frágil. Você precisa ter todo um cuidado. E, nova mente dizendo, não é uma questão apenas de conteúdo, é uma questão de estabelecimento de relações. É como você estabelece uma relação com a turma, como você estabelece uma relação com o grupo. Então, assim eu me lembro que eu não procurava muito esse apoio, nem mesmo procurei na minha família, eu não me lembro de ter conversado assim “como eu devo me portar numa sala de aula?”, apesar de ter professoras [na família]. Não. Acho também que a monitoria foi importante para mim porque durante a monitoria eu, de certa forma, tive alguns exercícios nesse sentido também, de ter que explicitar, externalizar, compartilhar um conteúdo com o grupo. Então, isso foi um exercício, uma dinâmica que, aos pouquinhos, foi sendo naturalizada ao longo do tempo. (Irene)

Quando eu entrei na [Universidade que ensina], eu já tinha essa experiência, já tinha ensinado [...]. Então, eu já tava meio que escolada, assim, um pouco mais escolada dessa dinâmica da docência, que aí você vai... que é um aprendiza do né? Talvez que...

Não sei se eu fui monitora de ensino na graduação, acho que não. Não fui monitora de ensino! Talvez, quem, quem... Como meu foco era mais pesquisa, eu acho que a habilidade da docência, ela foi sendo adquirida mais no curso, né? (Teresa)

Apesar das nuances diferentes, nas duas há semelhança de um “fazer pedagógico” que foi sendo construído fundamentalmente no processo. Além disso, ambas comentam sobre a monitoria. Irene demarca a importância de ter sido monitora, enquanto Teresa, lembrando não ter tido esta experiência, sugere possíveis impactos desta falta. Na formação da bacharela em Direito, a monitoria na graduação pode ser um dos poucos momentos em que é possível ter alguma formação sobre os aspectos/saberes pedagógicos-didáticos. É curioso que nenhuma das duas tenha feito referência às suas experiências de estágio docência na pós-graduação, o que me faz lembrar das discussões levantadas pela literatura em relação a uma possível desvalorização de saberes docentes específicos nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em detrimento de uma valorização da formação em pesquisa.

As experiências docentes anteriores de Teresa são lembradas como lugares importantes para que ela, ao entrar na Universidade em que ensina até hoje, já se sentisse um tanto “escolada” no fazer docente. Além disso, nesse momento da conversa, ao revisitar e reconstruir estas experiências anteriores, ela afirma um processo de amadurecimento e de mudança de perfil como professora:

Teresa: Eu acho que tem gente que tem esse dom da... Porque a docência tem muito a ver com os jogos da sociabilidade, né, de como você lida. Eu acho que isso é bem forte. Então, é eu acho que eu fui meio que aperfeiçoando isso e trazendo. E que isso tem a ver com o meu processo de maturidade mesmo, passar do tempo e tal, né? [...] Então, eu acho que eu tinha exigências, que eram exigências muito... é, eu acho que eu sou muito, era muito exigente comigo e com o mundo também. Então, eu acho que o que aconteceu na docência é um pouco, eu acho que eu venho flexibilizando isso, tem a ver com um processo de maturidade, né, de perceber essa dimensão de que esse ideal não existe, mesmo na nota, no que você... Então, acho que tem um pouco disso, de trazer mais leveza para esse processo de ensino e aprendizado. Eu acho que eu era uma professora mais dura.

Laís: Você acha que era uma professora mais dura?

Teresa: Mais dura. Anteriormente...

Laís: É?

Teresa: Eu acho que eu tenho flexibilizado esse processo [...]. Eu acho que sim. Tanto que eu voltei de licença e aí, assim, tipo, alguns alunos que já foram alunos, acho que tem alguns que estranharam, assim, tipo “Ah! mas antes você fazia assim ou você fazia assado”. Então, assim, eu acho que tem uma percepção um pouco deles, de alguns que pegaram esses processos, de que talvez eu fosse mais dura antes, em outros momentos da minha docência.

Apesar de narrada inicialmente como um dom, a docência é imediatamente retraduzida por Teresa como uma prática que está relacionada a “jogos de sociabilidade”. Este é um elemento para o qual ela retorna. Como aprofundo logo a frente, Teresa complexifica racialmente o que está entendendo como estes “jogos sociais” que envolvem a docência. Contudo, aqui, Teresa aponta para como o próprio deslocamento de um perfil docente mais duro foi também parte deste processo de amadurecimento que tem efeitos recentes, expressando-se numa outra compreensão em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

Outro ponto importante é que esse momento inicial de aprendizagem é narrado como um momento mais solitário. Como apontado por Irene, nem mesmo a rede familiar, composta por algumas/alguns professores universitários, foi procurada como possível fonte de troca neste momento de início da carreira. No diálogo com Teresa, além da importância maior das/os estudantes neste processo de aprender a “ser professora”, ela aponta que as trocas sobre a docência também são mais raras dentro de um espaço institucional em que o perfil docente não é tão acadêmico:

Laís: E em relação aos docentes, professora, você acha que a docência é um lugar [...] de troca; esse saber “ser professora”, você tem costume de trocar com seus pares, assim, o que fazer, estratégias...

Teresa: Não. Eu acho que esse lugar é mais com os alunos, assim, os trabalhos, esses elementos, acho que é bem rico, os alunos trazem muita coisa, né? Seja de experiência de vida, seja de perspectiva, sobretudo se você trabalha com metodologias ativas de aprendizado, né, nessa linha de pesquisa e de outros elementos. [...] Agora, com os colegas, eu acho que isso depende daquilo que eu falei: como o desafio é um perfil mais acadêmico, então, a gente, no curso, eu acho que até tenho isso com alguns professores, né, de trocar algumas coisas, mas eu acho que, enquanto espaço institucional, isso é meio empobrecido. Porque a gente não tem as áreas, não tem uma pós-graduação. É muito solitário o trabalho docente, acaba sendo um trabalho solitário.

Entre as três, Dora é a única que além de bacharel é licenciada. No *ritual*, este é um lugar que surge para marcar uma diferença em relação aos seus colegas de trabalho. Refletindo como sua metodologia de ensino, baseada em problematizações do cotidiano, afronta e destoa da prática docente comumente desenvolvida por suas/seus colegas, ela diz o seguinte:

Sabe porque ela afronta outros docentes? Por várias razões. Primeiro, eu estou te dizendo que eu sou licenciada. Eu fiz licenciatura e fiz bacharelado. Eu estou te dizendo que eu sou uma professora, né? Eu comecei a ensinar muito cedo, professora do ensino fundamental, professora do ensino médio, professora da educação de jovens e adultos. Então assim, eu trabalho na educação, trabalho na educação. Eu aprendi, eu tenho que ler textos de educadores. Eu tenho que ler texto de educadores! [repete] [...] eles não foram preparados para isso. Sabe? Dar aula... Eu dou aula, eu sou professora. Ser professor é um ofício, requer métodos, tem uma metodologia. Ser obstetra requer

método. Tem mulheres que fazem cesariana que elas ficam com uma cicatriz horrível marcada pro resto da vida. Tem mulheres que fazem cesariana que quase a cicatriz [gesticula com as mãos uma linha fina] [não aparece,] é muito fininha. Aí você pergunta: qual é a metodologia utilizada por um e por outro médico obstetra? Você entendeu? [...] Então, é o que eu tô lhe dizendo. Ela tem uma técnica, ela desenvolveu uma técnica. [...] Então, assim, eu responsabilizo os professores de Direito por conta disso? Não. Eles não fizeram licenciatura, eles são bacharéis. E eles vão para sala enquanto bacharéis. Muitas vezes, [eles dizem] “eu fiz um curso de Metodologia do ensino superior”, mas que curso foi esse? Eu tenho vocação? Porque, às vezes, eu tenho vocação pra falar dar aula não é falar. Eu tenho vocação pra dizer o que está aqui escrito nessa lei: a lei diz isso, diz isso e diz isso. Mas e de que forma eu faço, eu passo isso? Qual é a estratégia que eu utilizo para ensinar, para tratar sobre essa lei, sobre esse artigo, sobre sei lá o que? Você entendeu? [...] Porque tudo é estratégia! [...] Tem que ter estratégias, tem que pensar “como eu vou fazer isso?”. [...]. Mas, às vezes, como... Você é do Direito, você sabe, essa [faz uma pose de pessoa soberba] “Ninguém me toca porque se me tocar vai ter! Vai ser isso, eu vou processar porque está me dizendo isso, porque me falou isso, porque me falou aquilo!”. É nessa pegada aí o negócio, né?

Há muitas lições repassadas por essa que *vem de fora*. O lugar como licenciada se junta a um lugar como professora e escorre por uma narrativa das diversas experiências que a fazem uma *trabalhadora da educação*. Tudo isso é contado como um processo que a diferencia dos demais docentes-bacharéis do curso, os quais surgem como os “eles” que “não foram preparados para isso”. Ser licenciada e se compreender como uma professora, uma trabalhadora da educação, resulta, e também é resultado, de um fazer docente que exige reflexão prévia sobre o como, o “como eu vou fazer isso?”. Ou seja, na compreensão da docência como um ofício carregado de um saber próprio – um saber pedagógico-didático –, uma compreensão que diferencia a tarefa de “falar” *versus* “dar aula” sobre um assunto.

Sua comparação entre o fazer docente e o fazer obstetra, me faz lembrar da entrevista do CLB com a professora Nazaré Lima (2021), que ao movimentar-se por sua memória sobre a docência retornou a sua cesárea como marco iniciático da narrativa. Mas no caso de Dora, essa aproximação ecoa por outros lugares de sua análise. A aproximação entre fazer um parto, costurar uma barriga e ensinar é feita por aquela que, várias vezes durante o *ritual*, afirmou que “quem educa marca o corpo do outro”. Esta frase que batiza o livro de Fátima Freire (2021) é exatamente assim repetida, mas também dita de outras formas por Dora que comenta dessa autora como uma referência para sua prática. Neste momento do encontro em que escuto sobre a obstetra, entendo que pelas metáforas das linhas deixadas na barriga, Dora demarca a seriedade que o processo de costura-ensino exige. Pensar sobre “como fazer” é colocado lado a lado com o saber técnico-teórico. E, ainda, naquele momento, levantando o nariz e me olhando

de cima, ela performa com seu corpo a arrogância do bacharel, aquele que muitas vezes, por deter o saber técnico, desvaloriza o saber pedagógico-didático no ato de ensinar e que, talvez, tenha grandes dificuldades de repensar sobre sua docência por não se enxergar como um “trabalhador da educação”.

Na sequência da conversa, Dora aprofunda sua análise sobre o ensino jurídico:

O Direito é muito fértil pra você trabalhar com metodologia ativa. É uma lenda que o Direito... Mas sabe porque essa lenda se constituiu? Porque o Direito é um espaço fechado, que os profissionais das outras áreas, de outras disciplinas, não conseguiram adentrar. É um espaço fechado! Você entendeu? Então, naquele espaço, as práticas vão se repetir. [...] “É assim porque nós dominamos”.

Nesse “espaço fechado”, onde as práticas de ensino se repetem por um fazer docente dominante, Dora entende que sua forma de ensinar não só destoa como incomoda os colegas bacharéis:

Dora: [...] eu acredito que incomoda de alguma maneira até porque rompa com o tradicionalismo do ensino jurídico. Você vai romper! E o Direito, como a Medicina, é um espaço que é um espaço de Deus, é um espaço sagrado, que ali só entra os autorizados. Em que medida você tem autorização pra fazer isso? Você tá entendendo? Então, aí pode incomodar nesse sentido, de bagunçar o curso.

Laís: Bagunçar o curso...

Dora: É bagunçar o curso! Não é verdade? Não pode! Porque o Direito é o Direito!

Bagunçando o “espaço de Deus”, onde “só entra os autorizados”, Dora rompe com o “tradicionalismo do ensino jurídico”. Aprofundo suas práticas docentes mais a frente, ao chegar nos *lugares de docência*, segundo tópico deste capítulo. Mas a escuta desta que “vem de fora” indica também para outros constrangimentos vividos nestes anos iniciais quando entra como docente no curso de Direito.

Como trouxe no capítulo anterior, a primeira reconstrução que Dora fez desse momento inicial como docente no curso de Direito foi do primeiro dia de aula: “A primeira vez que eu entrei na sala, a primeira aula, a primeira vez que eu entrei na sala de aula, eu entrei, que eu olhei, eu falei: ‘Meu deus do céu!’. Os alunos eram todos brancos”. Instantes antes no *ritual*, ela me contava do medo que sentiu quando recebeu o convite para ensinar no Direito: “Eu vou pro curso de Direito? Gente! Eu não vou ser aceita”. Naquele momento em que entra, havia apenas mais um professor negro, que também não tinha formação no campo jurídico e uma outra professora negra que como relembra, “era uma juíza”.

No *ritual*, a transmissão e transcrição da memória é feita por uma narrativa onde os momentos se emendam. Quando Dora me conta da experiência de seleção para o curso de Direito, o *rito de passagem*, sua narrativa engatilha para o primeiro dia de aula. Em instantes, sou conduzida para uma sala de aula branca.

Além da dinâmica de territorialização-desterritorialização, no ritual me deparo com personagens que aparecem e reaparecem. Quando Dora começa a reconstruir com detalhes suas memórias sobre os anos iniciais no curso de Direito, surge “o professor do sapato de verniz” pela primeira vez:

Quando eu entro, eu já sou licenciada, eu não sou só bacharel. Eu sou licenciada, mas eu não sou uma advogada, eu sou negra, eu sou mulher. Se eu fosse homem e advogado... Eu vou falar até isso porque eu tive um colega professor que eu não tive... Um professor negro, né?... E que eu não tive... E engraçado, eu olhava pra ele, ele era o segundo professor negro do curso e eu tinha vontade, assim, de me aproximar dele porque eu acho que eu queria um apoio. [...]. Mas eu não tive muita oportunidade, sabe? Mas ele era professor negro, mas ele era de uma classe social diferente. Diferente não, oposta da minha. E aí sabe o que me marcava? O jeito dele andar. [...]. Eu sentia assim que... Eu não sei, eu preciso elaborar isso melhor. Mas o jeito dele andar firme. Incrível! Porque o sapato reluzente dele de verniz foi uma coisa que me marcou muito. Aí eu olhava pra ele assim, e eu dizia, assim: “mas eu não sou homem pra calçar um sapato desse e pisar do jeito que ele pisa e se impor. Eu sou uma mulher. Eu não posso andar dessa forma, eu não posso calçar um sapato desse que impõe”. Ai! Eu olhava e parecia que o sapato dele impunha respeito! [ela fala isso num tom mais alto]. Que coisa doida, né? Eu não posso usar o terno que ele usava. Usava uns ternos bonitos, né? E eu dizia, assim, “então, ele tem a favor dele essa indumentária e um título de advogado, um diploma de bacharel. Eu não tenho nada disso. Como eu vou fazer?”. Então, eu, às vezes, queria dialogar com ele pra entender como ele se sentia ali. Mas ele tinha a seu favor coisas que eu não tinha, que é essa questão ainda do patriarcado, do homem, da indumentária, do título, da posição social. Então, ele não podia ser o meu apoio, ele não podia ser um apoio pra mim, uma fonte de... Sabe?

O lugar de identidade como uma professora licenciada é colocada lado a lado com seus outros marcadores: de não ser advogada, ser negra, mulher e de origem pobre. Ancorada no presente, Dora reflete como estes marcadores funcionam “como um “através, um meio através do qual se organizam as relações sociais” (KOFES; PISCITELLI, 1997, p. 347) naquele ambiente e, assim, marcam “suas experiências” como docente ali dentro. E nessa recostura, ela relembra o “professor do sapato de verniz”.

Este é um personagem importante de sua narrativa, que retorna algumas vezes no *ritual*. Entrando depois dela, naquele momento, os dois representavam os únicos dois docentes negros do curso. Contudo, apesar desse comum, o “professor do sapato de verniz” é sempre lembrado

para dar conta do que ela não é – homem, advogado, de outra classe social. Marcadores que naquele espaço lhe fazem muita falta.

Na solidão de um ambiente branco, em que era a única pessoa negra do corpo docente, a chegada do “professor do sapato de verniz” a faz pensar numa oportunidade de apoio, partilha, até de sentimentos e sensações de como para ele, também negro, era estar ali. “E eu dizia: ‘chegou um professor!’. Mas aí eu olhava pra ele, assim, e... Eu te falei né? Que aquele sapato dele, de verniz, era uma das coisas que eu olhava. Então, ele pisava forte!”. As marcações da diferença, amalgamadas num sapato, contam sobre como os marcadores estão sempre sendo lidos numa tensão relacional. Se aquele professor era “próximo”, ele também lhe era muito distante.

7.1.2 Narrativas sobre os ambientes privados de ensino: entre o “mise en scène” da branquitude jurídica e a função de pajear os alunos

Escutando sobre o início como docente na Universidade pública onde ensina até hoje, pergunto se Teresa tinha achado aquele momento muito desafiador e enfaticamente ela me respondeu:

Teresa: Não! Acho que a experiência na privada foi mais desafiadora

Laís: Ah é?

Teresa: É, lá na [instituição privada] foi bem desafiadora.

Laís: Por quê?

Teresa: É porque era aquela coisa, assim, era muito mundo jurídico, né? Assim, era uma faculdade particular [...] que tinha muitos rituais, assim, de... E que eu acho que a vantagem do público é justamente isso, né? Então, nesse sentido eu sempre defendo esse espaço público como espaço potencial para a população negra porque ele é um espaço de, que acho que as regras republicanas estão melhor marcadas, né? E no caso dos espaços [privados] as redes de branquitude ocupam muito espaço do mercado, não é? Então, eu sempre digo que as famílias têm um papel muito central para a comunidade negra justamente por isso, porque a gente não tem as redes de branquitude, que a branquitude tem nos espaços outros de proteção. Então, precisa dessa família e precisa de um estado atuante com políticas públicas que alcancem cada vez mais todos, né? E aí assim, eu diria isso, que eu já tinha esse horizonte de que queria ir para a universidade pública, porque que tinha interesse em pesquisa acadêmica. Mas lá na [instituição privada], o que eu achava, era um pouco isso, assim. Tipo, a coisa tinha muita maquiagem, do que você faz pra mostrar pro MEC e tal.

Conforme apontado por Bonelli (2017; 2016), a expansão da participação de mulheres no corpo docente do Direito está relacionada ao salto dos cursos privados acontecido a partir da década de 90. No ambiente privado de Direito há um predomínio da lógica empresarial sobre

a lógica profissional, gerando dentro do campo jurídico um “modelo híbrido e fragmentário de ensino superior”. Ao mesmo tempo em que podemos falar de uma expansão da diversidade do corpo docente a partir do avanço do setor privado no ensino superior do Direito, é preciso entender que este “descentramento do corpo acadêmico” não significa diminuição de desigualdades e nem erradicação de dinâmicas de dominação (BONELLI, 2016; 2017; 2021).

Ainda que tenhamos diferenças significativas de qualidade entre as instituições privadas, estes empreendimentos educativos, em comum, estão pensando a formação como um serviço a ser prestado ao estudante-cliente. Nesse sentido, a lógica da mercadoria, materializada na mensalidade, se espalha para as diversas relações que são estabelecidas dentro daquele ambiente privado de ensino, orientando padrões de comportamento e conduta que, esperados pela empresa, *devem* ser seguidos pelo corpo docente. Nesta dinâmica, o funcionamento e a lucratividade dependem de avaliações e pontuações controladas pelo Ministério da Educação e aí é que, como dito por Teresa, muitas vezes “a coisa” tem que ter “muita maquiagem”.

Chama atenção a reflexão que ela faz do espaço privado de ensino no Direito como um ambiente que é “muito mundo jurídico”. Mais pra frente, veremos que ela detalha melhor esses “rituais” traduzidos sobretudo por questões de vestimenta e comportamento. Mas, desde aqui, revirando sua experiência numa Universidade privada, Teresa reflete sobre a complexidade de ser negra/o num ambiente dominado pela “lógica do mercado”, como ela nomeia, ou pela “lógica empresarial”, como prefere chamar Bonelli (2017; 2016). Espaços onde as “redes de branquitude” atuam de forma profunda.

A relação que Teresa faz entre a importância da família, dos espaços públicos e das políticas estatais para a comunidade negra, matiza ainda mais o debate, levantando algumas provocações importantes. Sua leitura permite pensar que ainda que cheio de limites, em ambientes públicos de ensino as ocupações da branquitude acontecem dentro de maiores constrangimentos ou com maiores possibilidades de enfrentamento; como também é possível entender que, diante de espaços privados de ensino, a experiência racial e de gênero está o tempo todo atravessada por uma necessidade de negociação radical diante de uma lógica empresarial em que a branquitude funciona como um dispositivo importante nos jogos de sociabilidade que precisam ser jogados.

Teresa: E muito essa coisa das relações, né, com os alunos e tal. É como se assim, você, um professor da universidade – e agora parece que é pior – é como se a gente tivesse muito... Eu preciso pajar esse aluno, né? Não nesse lugar pedagógico do

docente que, às vezes, você precisa mesmo reprovar, você precisa... Então, eu sentia [que] “o aluno que determina” e eu acho que não pode ser assim. Eu sei que tem experiência na universidade pública de que, às vezes, o aluno não tem nenhuma voz e não é isso. E não é isso mesmo porque eu fui de um movimento estudantil e tal, tal. Mas é entender que o aluno tem um lugar nessa relação pedagógica que ela é diferente, que o professor tem um sentido. E nessa lógica do mercado, da universidade privada, a situação que era, a sensação que eu tinha, é que eu tinha que ganhar os alunos. E ganhar os alunos significa – depois que eu fui entendendo melhor isso –, ganhar os alunos significa continuidade daquela matrícula num horizonte que os meninos têm ofertas diversas. Então, assim, eu acho que eu fiquei lá um semestre só na Universidade. E foi uma experiência, assim, bem chocante, assim, porque, assim, eles terminaram a relação comigo por telegrama. E hoje, eu entendo. Eu acho que depois que você fica madura, você entende, que é... Foi a melhor forma, né? Como é que você vai terminar um contrato de trabalho, sem, sem... Conversando isso pro outro né? Então, eu era uma... Como eu sou uma professora rígida, né, essa coisa e os alunos queriam uma coisa... Eu acho que não era uma professora que é... Então, foi uma experiência que foi rica, por um lado, mas foi muito desafiadora. [...] Eu fui por uma necessidade. Eu precisava ensinar e era o que tinha. Fizeram uma seleção e eu fui aprovada. [...] Então, foi uma experiência ruim. [...] Que eu senti isso, que era uma coisa, digamos assim, dessa dinâmica do mercado, do ganhar os alunos e que o sentido pedagógico da relação docente era um pouco matizado. E os jogos sociais que essas relações do mercado exigem, né? E aí, eu acho assim, que talvez as pessoas brancas tenham mais facilidade desses trânsitos, né, assim, colocado...

Laís: E você fala dos jogos sociais, tanto na relação com os alunos, como na relação...

Teresa: Na relação com os colegas!

Laís: Com os colegas...

Teresa: É! Porque, assim, eu mesma não tinha... Porque, assim, é, aquelas advogadas [...] com aquelas bolsas, aquele salto. E aí, assim, eu não fazia muito... As pessoas chegavam mais cedo pra fazer essa sociabilidade, conversar com o coordenador. Então, assim eu não tinha muito, é, paciência, né, para essa esse “mise en scène” que a sociabilidade exige. Mas é isso, assim, também era muito nova, eu acho que são habilidades sociais que a gente também precisa desenvolver. E aí, assim, por isso que eu falei, foi rica nesse sentido de alertar que você tem os jogos sociais, que é diferente. Eu vinha de espaços outros, né? Da assessoria jurídica popular e tal. E aquele espaço era um espaço que, talvez, eu não tivesse as habilidades, não tinha as armas ali para conseguir dialogar e a forma que eu tinha de lidar era um pouco me proteger. Então, eu ficava mais na minha. Mas isso era ruim porque eu não criava relações, né? Eu não criei relações com a coordenação, com os colegas. E, com os alunos, tinha esse desafio de entender meu papel pedagógico [...].

As bolsas, os saltos e as relações com a coordenação são narrados como parte de um “mise en scène”, uma encenação social que silenciosamente marcava aquele espaço, no qual ela se sentia sem “habilidades”, sem “armas” para estar. Aquele “muito mundo jurídico” é vivenciado por Teresa, mulher negra, jovem e advinda de espaços da assessoria jurídica popular, através de uma conduta de proteção. O fato de ser jovem, é lido, no presente, como um marcador importante para uma recusa mais marcada, para uma margem menor de negociação diante do jogo social ali colocado.

No ritual, a reconstrução daquela experiência é marcada tanto pela denúncia sobre os jogos da branquitude, como pela reavaliação de que há “habilidades sociais que a gente também precisa desenvolver”. Afastada temporal e espacialmente de suas experiências, muitas vezes no ritual, Teresa reflete criticamente sobre posturas que não tinha quando mais nova e que foram revistas. Como ela sugere em outros trechos narrativos, entendo que há um *deslocamento subjetivo* marcado por uma compreensão de que parte da resistência e da experiência negra no mundo também pode se dar aprendendo a jogar certos “jogos sociais”.

Não é só pelo “mise en scène” dos “sapatos de verniz”, “saltos” e das bolsas, que as narrativas de Dora e Teresa se encontram. Ao narrar suas experiências nestes ambientes privados de ensino, há também certas proximidades quando falam sobre outras dinâmicas que estão ali colocadas:

Até a questão de postura mesmo eu chamava atenção: “Gente, essa postura de [inaudível]. Olha, não precisa alugar uma roupa pra vir pro curso, mas também você não precisa vir com uma roupa como se você fosse surfar, apresentar um trabalho na frente com uma bermuda que toma banho na praia. Não é assim!”. Então, essa coisa de chamar em comportamento, ver um aluno chutando uma porta e eu ir lá e dizer: “Oh não faça isso não! Por que você tá chutando uma porta? Você está numa universidade. Isso não é um comportamento adequado nem no ensino médio, nem na educação infantil. Então, não faça isso...”. Sabe? Então, dessa coisa mesmo, de questões de virar um psicólogo, né, de ganhar confiança, de me contar suas coisas, suas questões pessoais, de família, de relacionamento.

Neste relato, Dora detalha práticas “de cuidado” que são assumidos por ela no seu cotidiano docente, práticas que desencobrem muito do “pajear” recusado por Teresa que acaba sendo expectadas, sobretudo nos ambientes privados de ensino, como parte do serviço prestado por docentes. Como já pontuei anteriormente, a categoria do “trabalho das emoções” trazida por Bonelli (2021), a partir de um diálogo com Arlie Hodschild e Patrícia Hill Collins, é fundamental para entender o que estas narrativas colocam. Analisando a dimensão apropriadora que o empregador branco tem em relação ao “trabalho emocional de suas empregadas” domésticas negras, Patrícia Hill Collins aponta:

Essa noção de trabalho emocional pode perfeitamente transladar-se para as universidades e instituições acadêmicas; como são parte do setor de serviços, dos professores e dos assistentes na pós-graduação também se espera, crescentemente, que desempenhem de modo convincente o trabalho de cuidado institucional a que estão obrigados. Num tal contexto, o trabalho emocional adquire uma posição especial, algo que não passa despercebido às mulheres e às pessoas de cor, majoritariamente responsáveis por efetuar tal trabalho acadêmico de cuidado. Quais são os custos impostos a quem realiza um trabalho emocional que é ordinariamente sub-

remunerado? Numa relação capitalista de troca, as emoções e o cuidado tornam-se mercadorias. (GUIMARÃES, 2021, p. 306)

De acordo com o Censo de 2021, realizado pelo INEP, as mulheres representavam 79,21% enquanto os homens representavam 20,79% do total de docentes nos estabelecimentos escolares (privados e públicos) da educação básica brasileira (INEP, 2021). Estes números mudam muito quando se olha para o ensino superior. Em pesquisa realizada pelo GEMAA (2023) com dados da CAPES, as mulheres representavam 42% dos docentes nas IES no ano de 2020. Em linhas gerais, estes números apontam para uma dinâmica de poder interseccionado por gênero e raça expressa, por exemplo, nesta grande quantidade de mulheres no setor básico da educação onde a carreira e os salários são menores; e, de outro lado, nesta predominância masculina ainda existente na carreira de magistério superior que goza de maior prestígio econômico e social. De acordo com o mesmo estudo do GEMAA, no caso da docência no Direito, essa desigualdade de gênero se intensifica ainda mais – a participação feminina cai para 30% -, chegando a números parecidos de áreas “reconhecidamente masculinas”, como as engenharias.

Contudo, as violências institucionais dentro dos espaços acadêmicos se expressam também por dinâmicas não quantificáveis. Se muito do nosso imaginário sobre a docência ainda é impregnado pela ideia de uma atividade relacionada ao “amor”, “cuidado” e como tal, uma atividade tipicamente feminina – um imaginário também influenciado por aqueles números da educação básica – as experiências docentes de mulheres, sobretudo negras, contam sobre como dinâmicas genderizadas e racializadas informam as práticas cotidianas nos ambientes de ensino superior. O “trabalho emocional” dentro das universidades e instituições acadêmicas, como comentado por Patrícia Hill Collins, é um exemplo disso.

Ainda minoria nas instituições de ensino superior, é sobretudo para as mulheres que recai a expectativa de docentes, discentes e gestores, de que a docência seja prestada como uma atividade performada pelo cuidado e o acolhimento. Se esta expectativa não está resumida ao ambiente privado de ensino, nele contudo, ela ganha outras camadas, já que ali “o cuidado”, “o pajear”, a flexibilização com os discentes, serão também entendidos como fundamentais para “ganhar o aluno” e “manter a matrícula”, como analisado por Teresa. Ou seja, parte essencial do jogo a ser jogado dentro da lógica de mercado onde “a marca do bom serviço é o cuidado

prestado” (GUIMARÃES, 2021, p. 305) pelas docentes. Performar fora disso, acaba sendo também correr o risco de uma demissão “por telegrama”, como aconteceu com Teresa.

Mas o trabalho emocional surge no campo a partir de contornos narrativos diferentes. Teresa é aquela que está sempre marcando a recusa de atender a esta expectativa e fazendo uma crítica racial-genderizada expressa a estas práticas. Com as outras duas, no entanto, a narrativa sugere estratégias de negociações, seja com Dora que, dentro de uma instituição privada, fala algumas vezes desse lugar “de chamar em comportamento” ou de “virar um psicólogo”, uma conselheira na instituição privada; seja Irene que, dentro de uma instituição pública, narra sua relação com os docentes a partir de um lugar parecido e que complexifica ainda mais o debate do trabalho emocional quando conta sobre suas experiências como coordenadora de curso, como analiso mais à frente.

A negociação e a performance a partir do cuidado gera uma complexidade para enfrentar analiticamente o debate sobre o “trabalho emocional” no campo. É tênue o lugar entre “porque eu sou acolhedora” e “porque esperam de mim acolhimento”, por exemplo. Muitas vezes, tanto Irene como Dora ao se situar a partir do lugar da escuta, do acolhimento, daquela que é um pouco psicóloga, não nomeia como parte de um trabalho emocional. Contudo, a escuta e a leitura ampliada daqueles dois encontros apontam para uma sobrecarga e um custo profissional-emocional expressado pelas duas.

É interessante, inclusive, as semelhanças entre essas narrativas e as entrevistas com docentes negras do Direito realizadas por Bonelli (2021). E se, de um lado, este “trabalho emocional” (GUIMARÃES, 2021) está relacionado a imaginários e expectativas raciais-genderizadas, de outro, ele também influencia na expectativa que se terá em relação à figura do *professor de Direito*. Como analiso no próximo tópico, as narrativas do campo também apontam que ser docente no Direito é lidar com a imagem de um professor que está longe do que aquelas três mulheres negras representam.

7.1.3 O professor esperado no Direito

Como analisado por Bonelli (2021), “o trabalho das emoções na docência do Direito lida com a generificação e racialização da figura da autoridade, que se concretiza em um corpo de homem branco heterossexual”. Neste sentido, a “expectativa sobre esse perfil,

complementada pelo anseio de que a sala de aula seja ocupada por um professor experiente, sustenta o estereótipo que privilegia o masculino, gerando maior contestação da autoridade da mulher, do negro, do homoafetivo”. A expectativa desse perfil gera, sobretudo para as professoras, um caminho sem saída:

Muitas professoras mencionaram essas dificuldades, particularmente quando mais jovens, agindo com mais rigor para se defender e enfrentar a situação. De novo, o trabalho emocional de produzir tais sentimentos sofreu questionamentos, com ela sendo considerada “dura” por colegas e alunos. O estereótipo oposto também se manifestou, quando foi considerada “boazinha”, atribuindo-se a conduta no ambiente privado mais como mãe ou tia. A legitimidade de sua autoridade também era posta em questão nos comentários da “rádio corredor”, em que o viés implícito e a discriminação sutil circulavam.” (BONELLI, 2021, p. 25)

Este *professor esperado* atravessa a experiência e a prática docente daquelas que, como escutei em campo, não cabem neste perfil, não possuem diversos dos *elementos legitimadores*. Diante disso, surge muitas vezes esse comportamento de defesa ou de proteção, como narrado por Teresa, que impacta nas relações ou nas não-relações estabelecidas pelas professoras. A performance docente das mulheres parece quase sempre aprisionada dentro daqueles dois pólos que se opõem, onde a acolhedora será lida pelos corredores como a “boazinha” e aquela, que como a jovem Teresa, ao recusar-se “produzir tais sentimentos”, será percebida, pelos outros e por si, como “rígida”, “dura”, sendo muitas vezes rejeitada por discentes, docentes e pela gestão.

No campo, como já vimos em momentos anteriores e como veremos mais pra frente, estes lugares da “boazinha/dócil” X “dura/rígida” estiveram presentes nas narrativas das professoras ao tratarem de forma ampliada de suas relações dentro do ambiente em que atuam, seja no trato com as/os estudantes, seja com os colegas docentes. Quase sempre há um assombramento de se ver como a “boazinha”, sendo um lugar trabalhado nas narrativas a partir do afastamento. Isso fica bem marcado quando Dora e Teresa contam sobre suas relações com os discentes e Irene reflete sobre sua experiência na gestão do curso.

Em um certo momento da entrevista, quando Teresa está refletindo sobre demandas sentidas por ser uma professora negra dentro de um curso jurídico, ela faz uma análise detalhada sobre os “lugares/elementos” de legitimação que compõem esse *professor de Direito esperado*:

Eu acho que tem um elemento, que eu acho que conta nas áreas jurídica, que não dá pra fazer acho que o debate de mulher-negra dentro do Direito sem a gente discutir o lugar do Direito. Então, eu acho, assim, quem ocupa carreiras públicas tem um lugar de legitimação, talvez, melhor, perante esse coletivo. Então, isso é interessante que a

legitimação dentro do campo do Direito ela vai lá pra além da esfera acadêmica. Então, muitas vezes não importa a sua produção acadêmica, sua construção docente, mas às vezes, o critério de legitimação é se você é juiz ou se você tem uma banca de advocacia que é muito... E isso está no imaginário, às vezes, de colegas, mas também está no imaginário dos estudantes, sobretudo, né? [...] Eu acho que tem isso, né, assim de que se você é de uma área, isso conta, né, nessa coisa. Eu fecharia nesses aspectos: elemento de gênero, elemento racial e o elemento da legitimação que, às vezes, ela conta mais como legitimação externa do que interna. A afirmação acadêmica é um pouco recente dentro da área do Direito.

Quanto mais longe desse *homem, branco, ocupante de uma carreira jurídica prestigiada*, mais complexa e tensa é a experiência docente dentro do ambiente jurídico. A escuta de Dora possibilita acessar camadas mais profundas dessa sensação de deslegitimação. “Dá pra escrever um livro [sobre] o que é um professor que não é da área jurídica estar dentro de um espaço onde a maioria é da área jurídica, o que é ser um professor num curso de elite, elitizado – agora, mais não – mas um curso que tem uma tradição”. Como registrado por ela, ser *de fora* da área é sentir-se como “esse impostor que entrou”, que “não tem todas as exigências que o Direito exige”:

Assim, eu sou socióloga. Então, quando eu falei mulher, negra, de uma classe que não é uma classe social que a gente costuma ver, mas também que não é formada em Direito, então, ainda tem mais essa questão né? Eu não sou advogada e estou num curso que a maioria dos professores, a grande maioria [ênfase], é formada em Direito e alguns inclusive formados em Direito, mas trabalhando em disciplinas que eles não têm formação. Por exemplo, introdução à sociologia, introdução ao estudo científico, sociologia jurídica. Enfim, algumas disciplinas que eu via que os colegas não tinham formação. Então, também queria dizer isso. Eu ainda tinha mais uma coisa que não era a meu favor que é não ser advogada, eu não tinha o lingo jurídico e as tratativas jurídicas que os profissionais, claro, apropriados disso, eles dialogam entre si, dentro desse universo da linguagem jurídica que é tão cara, tão nobre dentro da profissão. Isso eu queria dizer. Eu ainda tinha mais isso. Eu ainda tenho [ênfase] mais isso.

Complexificando essa autoridade docente, a que vem *de fora* levanta outros elementos de legitimação/deslegitimação que dinamizam as relações naqueles espaços. Elementos ligados à “linguagem”, “tratativas”, relacionados a uma performance jurídica que é operada como instrumento de distinção. Como mulher, negra, de origem pobre e não-advogada, as experiências narradas por Dora se dão muitas vezes pelo registro do que ela não é e nem pode negociar ser – “mas eu não sou homem pra calçar um sapato desse e pisar do jeito que ele pisa e se impor. Eu sou uma mulher. Eu não posso andar dessa forma, eu não posso calçar um sapato desse que impõe”. Diante do professor negro advogado, aquele que “parecia que o sapato dele impunha respeito”, ela compreende que não pode “usar o terno que ele usava”, os “ternos

bonitos”, ou seja, negociar a partir “dessa indumentária”, de “um título de advogado, um diploma de bacharel”. Não por acaso, no ritual, Dora é aquela que vocaliza de forma expressa sua experiência docente como um ato de resistência:

[...] meus momentos de resistência para me manter dentro dessa formação jurídica, para me manter como professora negra, mulher. Claro que a combinação negro-mulher já dá pistas sobre a minha origem social, sobre de onde eu vim e do lugar que eu vim. Por isso que eu tô chamando de uma resistência. Talvez outros colegas tenham tocado nesse tema também, né? Porque se manter dentro de um curso elitizado, dentro de uma instituição privada, dentro de um curso como é o curso de Direito, como professor, eu acho que também tem muito... Muito dessa vivência foi constituída como um ato de resistência. Porque em muitos momentos nossa vontade é sair, mas se manter é resistir. E resistir não é fácil A gente sabe, né?

Depois de analisar estas questões mais amplas de *ser docente no Direito*, mergulho mais profundamente no que as três interlocutoras me contam sobre suas práticas dentro da sala de aula, na gestão e na pesquisa/extensão, os *lugares de docência* pensados no próximo tópico.

7.2 OS LUGARES DA DOCÊNCIA

Neste tópico, olho para a atividade docente a partir dos *lugares* de ensino, de pesquisa, extensão e também de desempenho de funções administrativas ligadas à gestão nos cursos. Durante os *rituais*, muitas vezes a entrevistada contava detalhadamente algo sobre sua prática de ensino, por exemplo, sem uma provocação anterior. Quando me dava conta, estava dentro de uma sala de aula, e ali tinha passado um bom tempo escutando sobre estratégias de abordagem dos assuntos, de construção das aulas, tensões vividas ali dentro; outras vezes, a partir das frestas abertas pelas narrativas, provocava para ouvir mais, tentando entender, por exemplo, qual/quais funções (de ensino, de pesquisa, de extensão ou de gestão) desempenhavam de forma mais intensa ou como lidavam com obstáculos e dificuldades encontradas nestes *lugares*.

Muitas horas de campo foram dedicadas a reconstruir narrativamente isto que estou chamando de *lugares de docência* – sala de aula, gestão e extensão/pesquisa –; e esta estrutura textual que apresento, aqui, é resultante de muitas outras horas de análise e reconstrução. Quero dizer com isso que, nos *rituais*, estes lugares não estavam dados e nem as narrativas que trago para erguê-los se apresentaram na sequência contínua e linear apresentada aqui. Por narrativas curvilíneas, as professoras partilharam sobre suas práticas docentes e aqui recosturo esta

partilha a partir destes *lugares*. Nem tudo que foi partilhado foi trazido pra cá e algumas vezes, como aponto mais a frente, as reconstruções do cotidiano docente apontaram como as práticas extrapolam as supostas fronteiras dos lugares aqui transcriados.

7.2.1 A sala de aula

A sala de aula foi espaço que marcou intensamente os três rituais. Neste texto, recorto este lugar a partir de três dimensões: (a) como um lugar em torno do qual são narradas as *práticas de ensino e as metodologias* desenvolvidas; (b) como um lugar analítico para nomeação de um *compromisso de sensibilização* e, por fim, (c) como um *lugar de docência* vivido e significado de forma complexa pelas três.

Como registrei anteriormente, Dora, única das professoras licenciada, narra sua atividade de ensino, de “dar aula”, como um fazer que está muito assentado numa reflexão metodológica – do como fazer – e nas experiências vividas nos diversos espaços formativos por quais passou. Ancorada nessa trajetória, Dora comparou seu ensinar com a partilha de uma narrativa escrevível a partir destas outras vivências em espaços formais e não formais de ensino. Refletindo sobre seus primeiros momentos na sala de aula, naqueles momentos de grande insegurança, ela aponta para um repertório teórico e metodológico que, escrevível a partir de uma trajetória profissional e política costurada por diversos espaços, é partilhado dentro da sala de aula por uma performance narrativa.

Durante o ritual, esse ensino “escrevível” vai sendo detalhado a partir de uma “metodologia diferente”, como chama Dora. “Eu gosto de dar aula em pé. [...] ‘Imagine se eu sento, fico lá passando os slides, sentada naquela coisa e vocês aí sentados? Que tédio! Eu detestaria ter uma aula com um professor assim’.”. Desde seu corpo que, na sala de aula, se movimenta para lá e para cá, recusando o *tédio jurídico* como método, ela me contou de uma *metodologia própria*:

E aí, eu vou lhe dizer uma coisa, assim, que eu vou me dando conta: você vai criando, eu fui criando com isso um método próprio de dar aula, eu fui criando, eu fui consolidando a minha metodologia de trabalho. Sabe? Eu me dou conta que eu fui criando uma metodologia de atuar no ensino jurídico. Mas uma metodologia, assim, que ela tem uma história. Sabe? Ela tem uma história. Ela tem uma história que ela foi se construindo a ferro e fogo. Que eu lhe digo que eu fui me reinventando como professora. Porque quando um aluno de Direito diz “não” a você, à sua metodologia, você precisa ter muita segurança, vivência e, eu digo assim, um apoio institucional [...].

O que escuto com Dora é sobre uma prática de ensino que tem como centro a problematização do Direito a partir do contexto próximo. Reportagens de jornais, fabulações sobre os desejos e direitos negados aos trabalhadores de uma obra vizinha à instituição, até o carnaval, tornam-se questões mobilizadoras para se pensar o Direito:

Então, você pegar um texto onde está escrito, como título, “Entre comprar um quilo de feijão e papel higiênico...”, essa foi uma matéria de jornal, e trabalhar isso com os alunos [...]. O texto é rico, é rico! E meus alunos: “aquí tá isso, ali, aquí tá aquilo” [ela gesticula como se fosse os alunos pensando]. Trabalhar tudo ali, sabe? Várias questões. E aí fazer, porque aí já é terceiro semestre, as conexões com outras disciplinas...que coisa linda! E aí você vê a interdisciplinaridade [...]. Aí eu digo assim ó “o que que esse autor tá dizendo? Pegue esse texto, pegue o texto e pegue a realidade. Veja na realidade, onde dialoga com passagens, conceitos que o autor tá trazendo. [...] Eu não posso permitir que meu aluno não olhe pra rua, não olhe pro vizinho, não olhe pro lugar, e ele não enxergue o Direito, não enxergue a sala de aula ali, não enxergue o conhecimento, não enxergue a formação dele ali! Você tá entendendo? [...] Eu pego o carnaval e “vamo trabalhar o carnaval, vamo trabalhar o carnaval!” e [eles dizem:] “o carnaval?”. [eu respondo] “sim, o carnaval!”. Agora mesmo, que eu vou começar antes do carnaval, o carnaval já vai pra sala de aula, filha! E todo mundo vai pra rua – que eu vou começar [a aula] antes do carnaval – com um roteirinho na cabeça! [...] Então, assim, carnaval vai ser assunto para pensar o Direito porque tem uma série de coisa pra pensar no Direito: questão de classe, de desigualdade, de trabalho, de utilização do espaço público. Não é? De ocupação do espaço público, o que é esse espaço público, quem tem o direito de transitar e o que é que é o carnaval? Eu já vou fazer isso, minha irmã, no carnaval! Porque eu já fiz! E eles vêm do carnaval com outra leitura! [...] Eu não consigo me enxergar dando uma aula se eu não... porque esses alunos vão se formar para a vida.

Na mesa do *ritual*, seu corpo se inquieta toda vez que me conta dessa sala de aula onde as/os estudantes são provocadas/os a “curiosear” o Direito a partir do cotidiano. Seu corpo parece acompanhar a inquietude da rua que ela leva para a sala de aula. Para além de um ensino encarnado no contexto, essa metodologia assenta-se num estímulo à curiosidade, à postura questionadora da/do discente.

Estranho quando ouço Dora contando de projetos que costuma fazer com as turmas. A partir deles, as/os alunas/os são convocadas/os a abordar de forma criativa temas relacionados ao Direito. Fora das performances dos seminários e das apresentações típicas que vivemos na graduação jurídica, Dora vai “pegando” as memórias de projetos e me contando, por exemplo, da turma que transformou a sala de aula numa gaiola para pensar criticamente sobre os direitos sociais no Brasil. Escuto com estranheza aquilo que não vivi como estudante de Direito e, como professora, me surpreendo com a ousadia daquela docente. Diante dela, ouço sobre o sentido pedagógico de aprender pelo lúdico, pela criação:

E eu tenho feito projetos [...] com os meus alunos. Então é colocar na prática a teoria, é ver como essa teoria tá funcionando na prática, como ela é na prática [...] Onde eu tiro eles desse lugar de conforto – conforto entre aspas, né –, mas eu coloco eles para curiosear. Como é que o Direito está agindo? E o Direito nessa situação, onde é que ele está? Ele tá ali? Ele não tá? Quando ele não tá o que que provoca? Quando ele não chega o que que provoca? Aí naquele grupo social o Direito não aparece, mas ele aparece nos tribunais. Ele aparece lá. Ele é posto para os indivíduos lá no banco dos réus. Você entende? Então, eu boto ele para curiosear nesse sentido. [...]. Então, assim, esse curiosear... Eu estou provocando e eu estou problematizando com eles que eles criem questões.

“Curiosear” é conceito que Dora toma emprestado de Fátima Freire Dowbor (2008), educadora e escritora admirada por ela e citada no encontro algumas vezes. Em seu livro, Fátima Freire ressalta a importância da curiosidade na atuação pedagógica da/o professora/professor que deve estimular na/o aluna/o também uma postura “perguntadora” e “irrequieta” diante do mundo. “Curiosear” como pedagogia de ensino tem a ver, então, com ensinar a partir do acolhimento dos sonhos, da imaginação, do estímulo ao “gosto pela liberdade no ato de criar”, já que “sem imaginação [...] só vemos o que é possível ver, o interessante é poder ver o que não dá pra ser visto” (DOWBOR, 2008, p. 26). Deste lugar, entendo o que Dora fala de uma metodologia de estímulo à criação, que demanda da/o estudante deslocamento do “conforto” de reflexões abstratas e universalistas, reproduzidas pelo dogmatismo jurídico.

Há um chamado à reorientação diante do Direito. A partir de um outro corpo – de uma professora negra – e de outras perguntas, Dora desenha um método que ajuda “a poder ver o que não dá pra ser visto” (DOWBOR, 2008, p. 26) dentro de um ensino jurídico epistemicida:

[...] consolidando o que o Direito não deve perder de vista: que é onde ele nasce. E que compreender os contextos sociais é uma obrigação do Direito e onde que esse Direito que se ensina no Brasil, num país desigual, onde ele se consolida. [...] Esse Direito que se ensina no Brasil, em que espaço você está? Que território é esse? Que sociedade é essa? Quais são os principais problemas que essa sociedade enfrenta e qual é o lugar do Direito na compreensão dessa sociedade? Então, quando eu coloco o Direito neste lugar, de olhar para essas questões sociais, de olhar para as questões de não acesso a justiça, de olhar para as questões da injustiça e, sendo eu uma professora negra, eu digo a você, eu me considero nesse caminho de dar ao Direito a oportunidade de transitar na interdisciplinaridade, na multidisciplinaridade. Eu acho que eu faço parte desse movimento, enquanto uma mulher negra, enquanto uma professora de [...], uma socióloga. Eu acho que eu faço parte desse movimento.

Por um ensino jurídico encarnado, Dora entende que vai deixando uma “contribuição importante para os alunos aprenderem que a educação jurídica [...] deve sair desse lugar tão confortável que é estar na dogmática e partir para um outro lugar.”. Através de uma

“metodologia diferente”, contada a partir do que é corpóreo, territorializado, concreto, há inscrições nos outros corpos que na sala de aula se fazem presentes: “E quando eu encontro com meus ex-alunos, eu acho que eu transito nesse lugar de marcar o corpo do outro.”

Como desenvolvo mais a frente, Teresa me conta da sala de aula como um espaço que “ressoa a sociedade”. Para explicar isto, ela recorre à diversidade dos corpos e às tensões que costumam se escancarar nas suas salas. Em meio a esta reconstrução narrativa, Teresa diz:

Quanto à construção docente, eu acho o seguinte, eu tenho uma visão de que a ementa é um espaço de vinculação pública. Então, geralmente, é muito comum de professores que têm um perfil mais reflexivo, mais, diria, crítico com todas as aspas [interrompe]... Então eu tento construir uma docência em que eu tento garantir a ementa, que eu acho que é o direito do estudante para sua formação profissional e, a partir disso, a gente faz discussões pela beirada, a gente vai comendo pela beirada. Isso me ajuda, assim, porque eu trabalho com disciplinas muito [pausa] [...] tem um conteúdo, digamos assim, mais positivado, dogmático, né? E aí, a gente faz a discussão complementar [...]. Outro dia eu fiz uma pesquisa, assim, com os estudantes, que era como me definiam, e era “problematizadora” [a gente ri]. Não me achava que era tanto, mas tudo bem [a gente ri]. Então, eu acho que tem isso né? Entender que eu preciso dar um conteúdo, que é objetivo, mas que a gente pode fazer a bordagem. Eu não acho que a gente pode negar ao estudante esse conteúdo porque eu acho que isso não é relevante, porque isso é, é, é... Eu acho que a gente tem que fazer a disputa no tema.

Em meio à reflexão sobre a sala, Teresa lança-se numa elaboração sobre sua atuação e é quando ela afirma, então, um fazer docente marcado por compromisso com a ementa e discussões complementares; fala-se de uma prática de ensino que se constrói no “dar [o] conteúdo” enquanto “vai comendo pela beirada”. A postura “problematizadora”, que também marca a narrativa de Dora, reaparece aqui para dar conta de como ela é vista pelos estudantes e, no encontro, entendo que o que me diz sobre essa percepção discente tem a ver com esta *disputa do tema pela beirada*.

Comer pela beira, enquanto método de ensino, também está cravado na compreensão de que os horizontes teóricos e epistêmicos das/os estudantes encontram-se em disputa ao longo da formação jurídica. A partir de sua posição docente, Teresa aprofunda dinâmicas, lugares e percepções muito próprios do curso jurídico e aponta como, para ela, as disciplinas dogmáticas são espaços que oportunizam uma disputa ainda mais efetiva:

E eu acho que as disciplinas mais da área [interrompe]. É engraçado isso, né? Quando eu estava na graduação, eu gostava mais das [disciplinas] que hoje a gente chama do eixo fundamental, que antigamente chamava propedêutica. E hoje eu acho que a gente faz melhor a disputa com os estudantes nas disciplinas dogmáticas. Porque o estudante que tem mais [afinidade com as propedêuticas] geralmente são as pessoas que estão perdidas no curso de Direito ou tem ali suas crises. Mas pra fazer a disputa com aquele público mais tradicional, aqueles que fazem a opção do Direito em torno do

imaginário social, as disciplinas mais do eixo profissional eu acho que têm mais oportunidades, eu diria, de fazer essa [disputa]. Porque muita gente, às vezes, acha que muitas disciplinas do eixo fundamental nem é Direito. [...] Se você faz boas discussões no eixo profissional, você recupera, às vezes, o conteúdo, que, às vezes, por uma imaturidade teórica, [a/o estudante] ainda não tem... Então, eu acho que é um desafio essa construção de como a gente faz tanto o eixo prático, quanto o eixo profissional [...]. Eu gosto mais de trabalhar com disciplinas mais dogmáticas, dentro do meu campo [...]. Eu acho que tem um campo de, como é que eu diria, assim, de uma disputa mais efetiva sem explicitar isso.

Quando encontro uma brecha, retorno para ouvir mais sobre essa abordagem crítica *pelos beirados*. Queria entender como, na prática, estas “discussões complementares” acontecem na sala de aula. Tínhamos quase duas horas e meia de encontro, havíamos já conversado sobre muitas coisas, mas retomo:

Laís: Tem uma coisa que me interessou [...] puxando também da sua fala. Você falou assim “eu tenho uma preocupação de cumprir com a ementa também e de passar um conteúdo técnico [...] e, ao mesmo tempo, pelo que entendi, os debates outros que são tidos como mais críticos, debate racial, debate de gênero, debate de classe, entra por outros meios, né? Como é que você acha assim, olhando para sua experiência de sala de aula como docente [...], como é que esse debate racial e de gênero entra na sua sala de aula ou como é que ele não entra ou por que que ele não entrou?

Teresa: Eu acho que ele entra comigo: eu estou! Aquilo que eu falei que [professora] Ivana dizia – que eu tinha uma dificuldade de entender e que só entendi depois – aquilo que eu falei assim: “eu acho que a gente precisa ocupar espaço”. Então, eu existo! Eu estou lá! [bate na mesa]. Então, isso é um fato. Acho que a gente precisa... O fato de eu estar ali, já, ele entra! E o fato de eu estar ali, ele entra e ele recorta, né, assim, esse assunto de diversas formas, onde é que é possível fazer. Eu só não acho que dá pra fazer por “força de barra”. Então, tem coisas que eu posso trazer, mas tem coisas que não dá. E aí tem outra dimensão que, como eu não me vinculo a uma perspectiva que acha que a questão racial é a única e ela é central, central do ponto de vista, assim, ela tem uma centralidade, sim, mas tem a questão de gênero, tem a questão de classe social, tem todas as questões das sexualidades, e eu acho que a gente tem que acolher todas essas dimensões. Então, não dá pra fazer um monólogo só da discussão racial. Então, eu acho que isso tá como uma questão onde é possível trazer naquelas temáticas ali colocadas, além da minha presença. [...] Então, dentro do meu campo, eu trago, e assim, às vezes, eu acho que é, talvez, até simbolicamente mais efetivo. [...]. Mas, enfim, é mais ou menos como eu vejo, né, de que assim, ela tem que entrar onde ela pode entrar né? Mas ela não tem que entrar necessariamente. A gente tem uma das questões da matriz, a agora dessa Resolução, que é discutir a transversalidade, a questão tá lá. E a gente estava discutindo exatamente isso, né? A gente criou Direito e Relações Raciais com um dos componentes, a gente conseguiu garantir [...] como obrigatório, com uma carga horária menor, mas entendendo, assim – fiz até essa discussão –, é importante, mas a discussão não é essa só. Pensar Direito e Relações Raciais é muito mais amplo, né? E envolve outros conteúdos. No Direito penal, vai precisar discutir esse conteúdo, no Direito constitucional, não tem como discutir direito fundamental sem discutir relação racial no Brasil, [...], nos Direitos Humanos.

Laís: Eu achei bem interessante quando você diz assim “ela entra comigo” [...].

Teresa: É, e aí eu acho que tem elementos até visuais, né, disso, né?

Laís: É! Isso...

Teresa: Eu até discuti isso com eles [discentes], que somos isso né? Somos linguagem. Então, “minha pele é linguagem e a leitura é toda sua”. [...] Então, [...] eu acho que tem isso, né? Estar lá!

Este momento do encontro é marcado por aquele tom de recusa a lugares fixos expresso por Teresa, que já comentei anteriormente. Em sala, na sua prática de ensino, ela explica que raça é abordada de forma interseccionada com os outros marcadores, pela *beira*, sem o que chama de “força de barra”. Por ser uma professora negra, Teresa sente a expectativa demandante de discentes que, por exemplo, esperam planos de curso centrados no debate racial.

No encontro, percebo que a recusa também é marcada dentro do próprio ritual. Diante da curiosidade de compreender sobre a experiência de ser uma mulher-negra-professora no Direito, senti que, algumas vezes, meu lugar como pesquisadora-entrevistadora parecia, para as entrevistadas, colado ao desejo de ouvir sobre uma prática docente performada a partir de certos lugares. O tom mais firme em que Teresa se coloca diz também sobre isso, como se a recusa também se dirigisse a uma expectativa minha de ouvir sobre uma docência centralmente comprometida com as relações raciais.

Ao mesmo tempo, é de dentro deste momento de recusa que Teresa narra o corpo como uma dimensão importante de sua prática docente. Seu corpo no espaço da sala de aula é refletido como instrumento que mobiliza e permite o atravessamento dos assuntos, debates; um corpo que produz questão, saber: “E o fato de eu estar ali, ele entra e ele recorta”. Isso me faz pensar em como a prática docente pode ser compreendida como um ato performático no sentido como colocado por Leda Maria Martins (2000). Ou seja, como um ato em que se repete, transcriba e revisa também a partir de um corpo que, “em performance”, “restaura, expressa e, simultaneamente, produz [...] conhecimento” (MARTINS, 2000, p. 81). A pele, *beira* do corpo, é linguagem que, como dito por Teresa, recorta o processo de ensino-aprendizagem ali colocado. As discussões e a produção do saber também se dão por essa *beirada*, sendo importante entender que na prática docente, como um ato performático, “o corpo é um texto que, simultaneamente, inscreve e interpreta, significa e é significado” (MARTINS, 2000, p. 84).

A ideia da aula como um momento único também é problematizada no campo. Ao refletir sobre sua forma de dar aula, Irene explica:

Observe a aula ela tem muitos momentos, a aula não é um momento único. Existem muitos momentos dentro de uma aula. A parte expositiva, a depender do tipo de abordagem, eu acho fundamental. Não existe como você trabalhar com determinadas questões sem, de repente, sistematizar. Porque o papel do professor é o papel do mediador, né? [...]. Então você está ali para mediar. E nessa mediação, o momento da exposição, o momento que eu digo do monólogo, por vezes, ele é fundamental porque você vai sistematizar um conteúdo, porque você vai mostrar uma forma de ver o conteúdo de repente que aquele estudante ainda não teve de certa forma acesso, porque você vai permitir chaves de leitura para determinados textos, para determinado referencial teórico, porque você vai explicitar uma forma, por vezes até mesmo cronológico-linear necessária para compreender determinados conteúdos, por que você vai chegar e vai indicar referências que são importantes dentro de determinado contexto e abrir um leque de autoras e autores interessante sobre determinado texto, determinada pesquisa. Então, assim existem momentos. O momento expositivo, para determinadas aulas, isso é fundamental. Eu não abro mão desse momento, que pode ser no início da aula, no meio ou no final. Ele não precisa ser necessariamente no início da aula. [...] Então, assim, o que é que eu vejo? Quando eu vou para uma sala de aula eu preciso, primeiro, saber qual o tipo de aula que eu vou ministrar, as formas metodológicas, porque método é antes de tudo o caminho, esses caminhos eles são múltiplos, isso está condicionado ao objetivo da aula. Se eu tenho determinados objetivos, eu vou de certa forma escolher determinados caminhos que propiciem alcançar e os caminhos não são os mesmos. Por exemplo, eu acho muito importante um estudante de Direito ter o domínio não só da escrita, quanto da oralidade. Então, quando eu vejo que o estudante tem dificuldade para a oralidade, geralmente eu puxo ele, justamente, para que ele traga mais a oralidade no caminho dele, entendeu? Porque isso é fundamental. Então eu acho assim que numa turma, uma aula, nunca é a mesma aula para todos.

Apesar de composta por vários momentos, “cada aula tem um formato, cada aula tem uma identidade”, um “tipo”, como reflete a professora. Sendo assim importante entender previamente “as formas metodológicas” a serem utilizadas, que devem ser pensadas de acordo com o objetivo pretendido. Pensando-se como uma mediadora dentro da sala, sua narrativa sobre “seu dar aula” é marcado pela compreensão de que aquele momento coletivo está sendo vivido a partir de lugares distintos por cada estudante, que deve também ser incentivado a partir de suas peculiaridades. O ensino e o dar aula são também aqui, de alguma forma, corporificados, pensados a partir da peculiaridade de um corpo.

Além disso, ao firmar a importância do “momento da exposição, o momento, que eu digo, do monólogo”, Irene acende um alerta sobre a necessidade de discutir de forma mais crítica e cuidadosa as questões em torno das metodologias ativas, que atualmente multiplicam-se nos discursos como caminho de salvação da eterna crise do ensino jurídico. A partir de uma crítica à “centralidade da sala de aula”, levanta-se outras questões que precisam ser pensadas dentro de um processo de reposicionamento do ensino no Direito:

Então, a sala de aula eu acho que é um espaço privilegiado ainda, agora ela precisa ser repensada e não só repensada em termos de uma multiplicidade metodológica, com metodologias ativas, [mas] com a participação dos estudantes em outros espaços também [...]. Então, assim, eu acho que ainda é um espaço privilegiado, [mas] não é o único. O que eu percebo é que 90% da graduação ela é fundada na sala de aula. Você tem, por exemplo, as cargas horárias complementares dos eventos, das atividades extras, mas você tem uma centralidade ainda muito grande na sala de aula. Então, se você pudesse equilibrar também com outras atividades, outros espaços formativos, que não centralizasse tanto apenas e tão somente na sala, seria assim muito enriquecedor.

A crítica acima reclama de uma formação jurídica que precisa ir além da sala de aula e, pelas narrativas do campo, percebo que as docentes me falam de uma atuação que extrapola as fronteiras desse *lugar*. Escuto sobre conselhos, indicações de leitura, conversas que acontecem na sala do cafezinho, pelas rampas da faculdade e seus corredores. Se, como veremos mais à frente, a sala não se resume a lugar de ensino, pelas narrativas também entendo que as intervenções formativas acontecem por *lugares clandestinos*: “Os alunos me pedem. Quantos alunos eu já ajudei, como te falei, sendo [orientadora] clandestina!”.

Ouçó isso de Dora já mais perto do final, quando ela faz referência a uma prática que foi partilhada e batizada por ela ainda nos primeiros instantes daquele encontro quando ela me confidenciou um sonho:

E eu tinha muitos alunos que me procuravam ou para orientar ou para fazer parte da banca, mas depois eles sabiam que eu não podia. Eles diziam: “professora, mas é que tem tudo a ver com o que...”. Mas assim ele não tava dando um recorte, era um recorte muito dogmático, né? Mas ele achava que eu podia, e aí ele procurava saber. E aí [ouvia]: “Não, a professora Dora nem pode ser sua orientadora e nem pode...”. Porque tinham orientadores que tinham mestrado, e eu também fiz mestrado depois que eu entrei na instituição porque tinha essa pressão. Eu precisava crescer. Aí depois que eu fiz o mestrado, aí eu fui para o doutorado, aí eu dizia “pronto”. E eu tinha até um sonho de orientar, sabia? É uma coisa que é a primeira vez que eu tô falando nisso, assim, publicamente, que é uma coisa que eu guardo comigo. Eu nunca orientei aluno, mas eu já fiz um trabalho de orientação, tipo, é, como é que se diz, “às escondidas”. Pode até colocar esse termo, uma “orientação às escondidas”.

Entre os diversos momentos que me contou de “orientações às escondidas”, Dora relembrou o seguinte caso:

Dora: Teve uma vez, mesmo, que um orientador me pegou no flagra! [ela ri]. Foi um aluno que ele, hoje, trabalha, não sei se na Justiça Federal, em outro estado, e que ele fez uma pesquisa e ele pegou esse tema por conta de eu ter trabalhado esse tema na sala de aula. [...] Aí ele disse assim: “professora, eu queria tanto [interrompe]”. E engraçado, esse aluno é um aluno negro. Foi o único aluno negro da turma quando ele entrou. Aí ele disse “eu queria tanto que você fosse minha orientadora”. Mas aí não podia...
Laís: Não podia por que, professora?

Dora: Não podia porque não era formada em Direito. E se eu tivesse doutorado talvez eu pudesse... Aquela coisa né? Aí ele [pausa], aí pronto! Aí eu disse “mas eu não posso, mas eu te ajudo!”. Uma vez eu combinei com ele pra ele chegar mais cedo. A aula começava 7h e eu disse: “[...] a gente vai combinar: tais dias você chega 6 horas”. E aí, nos corredores, ele me mostrava e eu ia ajudando ele, né? “Não, mas isso aqui não. Olhe, leia isso, leia aquilo.” [a gente ri]. Aí uma vez, nós estamos lá sentados, quem aparece?

Laís: O orientador!

Dora: O orientador! Ai meu deus! Eu não sabia o que... eu acho que eu fiquei gelada! Eu disse “é claro que orientador vai amarrar. O orientador vai amarrar aí que eu tô dando algum tipo de orientação a ele!” E eu dava uns livros pra ele fazer fichamento e eu procurava texto e dava texto a ele e... Sabe? Eu dizia assim: “Não, esses objetivos... Você precisa reconstruir seus objetivos!”, “Não! [Vamos] rever essa metodologia! Isso não tá bacana!” [a gente ri]. Aí o orientador passou e sabe o que o orientador fez? Muito querido ele, né, muito elegante, educado, ele deu aquela risadinha e passou, foi embora, ele não parou! Nós também não éramos muito próximos, mas ele podia parar, até conversar com o orientando dele, mas ele não parou, ele foi embora, mas ele deu aquela risadinha assim de canto de boca.

Como já sinalizei, mesmo com o doutorado, o lugar de orientadora continuou sendo um sonho interdito para Dora, que até hoje nunca pode formalmente ocupá-lo na instituição que trabalha. Esta interdição, ao mesmo tempo que é contornada pela rebeldia daquela docente negra – que sorrateiramente, pelos corredores, antes da aula começar, orienta as pesquisas de estudantes – é, também, geradora de lugares precários de atuação profissional. Por risadas “de canto de boca”, finge-se não ver o trabalho intelectual desenvolvido *clandestinamente* por aquela que, além de não remunerada, ajuda a desenvolver monografias que não levarão seu nome e que acabarão preenchendo os currículos de outros colegas docentes. Também na docência, os *lugares clandestinos* são espaços complexos; resultam de negações, proibições, permitem experiências formativas rebeldes e dizem, nas dinâmicas macro e micro, sobre aqueles que *são* e aqueles que *não podem ser*.

O retorno às narrativas em torno da sala de aula, além de apontar para práticas de ensino e estratégias metodológicas de abordagem, fez com que defrontasse com um *compromisso de sensibilização*. A ideia de formar sujeitos, de ter um papel político, de disputar horizontes, imaginários e posições teóricas surgem para dar conta de uma dimensão importante da atividade profissional:

Eles [discentes] não vão continuar dentro da universidade... não é museu, eu não to formando museu, eu tô formando sujeito! E eu digo muito claro: “Não é pra pensar como eu penso, não é pra pensar como o autor tal pensa. É pra escolher como pensar! Vocês vão tomar uma direção ideológica, mas vocês sabem que existem duas. Eu vou escolher, mas eu sei que aquela existe. Eu não quero que vocês saiam e que depois, lá, vocês digam assim: “Ah, mas eu não sabia bem disso...”. “Sabe, sim! Agora, se

está naquele lugar é porque você quer. Nós estamos numa democracia, você tem direito de escolha, mas é uma escolha consciente. Eu quero que vocês olhem para uma favela, mas vocês não criminalizem uma favela! Sabe porque vocês não vão criminalizar uma favela? Porque no prédio de vocês, a pessoa que limpa não mora no seu prédio; porque no shopping center, quem está nos serviços gerais, quem está fazendo o trabalho menos qualificado, quem está ganhando menos, é quem mora na favela. Então, na favela não tem só bandido, como a gente costuma ouvir, que é o lugar de crime, de criminalidade, que é o lugar do criminoso, que é o espaço intransitável. Porque quem serve a vocês mora lá. E aí, me diga, depois disso tudo, a favela é o lugar da criminalidade ou a favela é o lugar da ausência?" [...] Porque eu também tenho um papel ali dentro, não é? Que é de trazer as questões que os meus pares, que a população negra, passa por conta desse desconhecimento. E aí a gente lembra de Darcy Ribeiro quando ele fala da fragilidade da educação, da precariedade da educação. Então, ele diz, essa fragilidade da educação é proposital, é um projeto político, não é um acaso, é um projeto político. É com base nisso que eu vou pensar que a educação jurídica, na minha concepção, ela tem que ir por esse caminho. (Dora) Então, eu diria que, assim, a minha docência ela é uma docência que eu gosto, que me desafia. Eu acho que tem um desafio de cotidiano, de se fazer presente, de ser coerente, de fazer as avaliações, ter transparência, essas coisas, assim, construir as aulas, planejar. Que isso suga muito tempo. Mas tem um outro desafio, que é trazer essas construções mais amplas, que a minha experiência traz para esse espaço da sala de aula, sem necessariamente ser o tema. Ele entra como um elemento que é parte, né? Numas disciplinas mais e outras menos. [...]. E do ponto de vista do contato com o estudante, dessa experiência, assim, digamos assim, eu acho que eu tento entender que a gente tem que ter um compromisso com esse estudante de fazer essa disputa de horizontes, de teoria. (Teresa)

Dora traz para o *ritual* constrangimentos que orientam seu fazer docente diante do discente. No *rito*, seu corpo enrijece como se para acompanhar o tom de enfrentamento vocalizado por suas palavras. A sala vira lugar de desmobilização de estereótipos racializados e “ali dentro” daquela sala, daquele ambiente jurídico, Dora afirma ter um “papel” “que é de trazer as questões que os meus pares, que a população negra, passa por conta desse desconhecimento”.

Sua prática docente problematizadora é de colisão frente às narrativas e imaginários produzidos e reproduzidos pelos ditos e os não ditos que dominam as práticas de ensino desenvolvidas nos ambientes jurídicos. O “desconhecimento” – mobilizado dentro da educação jurídica como instrumento de manutenção de condições interpretativas racializadas sobre o mundo – é enfrentado por um exercício pedagógico marcado por “trazer a questão que os meus pares passam”. Assim, Dora costura a docência como uma prática de combate ao epistemicídio e à colonialidade jurídica.

Em sua narrativa, a docência é “performance” (MARTINS, 2000) ancorada num corpo que, ao mesmo tempo, em que se desdobra num “esforço hercúleo”, tem a sensibilidade para o que é ancestral:

Aí você me pergunta, aí eu vou voltar de novo pra você, no seu tema: por que esse esforço hercúleo de me reinventar enquanto professora? Por que esse esforço? Aí tem muitas razões, que não é só a de mostrar que posso, que eu sou capaz. Não é? Não é uma questão de *status*, não tem nada disso. [...] Eu preciso mostrar essas realidades. Eu preciso mostrar o quanto o Direito, o acesso ao Direito está distante das pessoas. Eu preciso mostrar que, em muitas dessas situações, é a ausência da política pública [...], eu preciso dar conhecimento a isso. Eu preciso ter sensibilidade para estar naquela sala de aula. Eu preciso ter sensibilidade. Se eu não tiver essa sensibilidade, eu não posso ir. Eu preciso, eu preciso... E aí essa questão minha, essa questão de ancestralidade, dos meus antepassados, de ser uma e ser milhares. Eu sou uma, mas, naquele momento eu preciso ser milhares, eu represento milhares. E é diferente! [...] Então, eu preciso ser esta pessoa na sala de aula. Tem vozes que precisam chegar ali e elas não vão chegar. É preciso dar esse grito que eles estão dando cá fora, e esse grito precisa ecoar lá dentro. E ele ecoa a partir do momento que eu trago.

Para Leda Maria Martins (2000), a ancestralidade é dimensão de abertura para o tempo espiralar. Pensando na performance do congadeiro que, ao mesmo tempo em que se espelha nos antepassados, atualiza o ritual, a autora fala de um “processo pendular entre a tradição e a sua transmissão” presente nos rituais de congado:

Como um logos em movimento do ancestral ao performer e deste ao ancestre e ao ifans, cada performance ritual recria, restitui e revisa um círculo fenomenológico no qual pulsa, na mesma contemporaneidade, a ação de um pretérito contínuo, sincronizada em uma temporalidade presente que atrai para si o passado e futuro e neles também se esparge, abolindo não o tempo mas sua concepção linear e consecutiva. (MARTINS, 2000, p. 80-81)

Dora, que algumas vezes no encontro invoca “ancestralidade” para falar de sua docência dentro do Direito, sugere uma prática inscrita num compromisso que é também ancestral. Dentro da sala de aula seu corpo media o sensível e, “em movimento do ancestral ao performer e deste ao ancestre”, ela vocaliza “gritos” que precisam “ecoar ali dentro”, confrontando não só o que se ensina, como as próprias noções de um sujeito docente que se encerra em si e de uma “temporalidade” linear do processo de aprendizagem.

Na reflexão de Teresa, trazida acima, o cotidiano docente é vivenciado a partir de dois desafios que se complementam – “o de se fazer presente, de ser coerente, de fazer as avaliações, ter transparência [...] construir as aulas, planejar” e o de, ao lado disso, “trazer as construções mais amplas que a minha experiência traz para esse espaço de sala de aula”. Neste cotidiano, o

“contato com o estudante” é afirmado por um compromisso “de fazer essa disputa de horizontes, de teoria”. Mais uma vez, o fazer docente é entendido como um lugar de enfrentamento epistêmico. Mas, no caso de Teresa, a preocupação com a “formação de sujeitos” se traduz numa preocupação ainda mais concreta: “a de formar bons servidores públicos”:

Mas entender que o lugar que ele escolha fazer, seja... Eu acho a gente precisa formar bons servidores públicos. E eu acho que os caminhos que cada um vai escolher, tudo bem. Mas eu acho que a gente precisa ter bons promotores, bons juízes, bons servidores públicos. Quando eu falo bons servidores públicos é que tenham um mínimo de sensibilização. Entender que você vem de universidade pública numa sociedade desigual e tal, tal. Então, não sei. Eu acho que isso na minha formação estava muito ligado a um lugar ideal e, hoje, eu vejo que não é, necessariamente, nesse lugar ideal, mas, sim qualquer que seja e entendo que essas escolhas são meio que aleatórias. [...] E de se despertar para o que quer que seja, não precisa ser advogado popular. A expectativa era essa, né? E destoava um pouco talvez de algumas expectativas. Mas eu acho que é isso, acho que a gente tem esse horizonte de que a gente precisa formar... Quando eu falo bons quadros, são servidores... Porque o que a gente vê hoje é que é os meninos entram no primeiro semestre já pensando no concurso público a partir de um imaginário do Direito que está colocado – que é compreensível, uma sociedade cada vez mais excludente e é normal que as pessoas queiram segurança e estabilidade [...]. Então, assim, se a gente consegue pautar esse estudante, que ainda que ele vá fazer um concurso, mas com outros horizontes, ótimo! E se a gente conseguir trazer para a carreira acadêmica ou para assessoria, também bom, né? Mas esse é o nosso desafio, né, assim, de garantir uma sólida [...] formação humanística e uma qualidade técnica na formação. E acho que o mundo está mostrando isso, que as coisas não são os quadradinhos, né, assim, essa dicotomia: eixo profissional e eixo [fundamental]. O que eu tô querendo dizer é isso. Assim, antes, até hoje a gente encontra muitos colegas que têm essa ideia, né? Que a gente só vai fazer a crítica no eixo geral, fundamental, que o [eixo] profissional é tudo dominado. O que eu acho que é uma bobagem! É como você faz abordagem. E eu acho que o campo dito crítico, progressista ou de esquerda, precisa disputar mais o campo profissional, assim, essas disciplinas do eixo que a gente chama do eixo profissional.

A prática docente é rememorada, e se apresenta por uma experiência narrada a partir de ruptura com o passado. Confrontando-se com a formação recebida na graduação que, “muito ligada ao lugar ideal”, construía a ideia da advocacia popular como um lugar mais legítimo a ser ocupado pelo bacharel, Teresa apresenta uma “performance” docente que, como “movimento curvilíneo”, não apenas repete, imita, mas se faz “transcriando, revisando” lugares e noções (MARTINS, 2000, p. 81). O compromisso se faz por uma disputa de outros horizontes teóricos-epistemológicos frente à/ao estudante de Direito que, se escolher se tornar servidor público, deve ter um mínimo de sensibilidade política e social em relação ao mundo em que vive.

Ao refletir sobre este *compromisso de sensibilização*, sua ruptura com o passado é também marcada pela crítica que faz àqueles formadores do “campo dito crítico” que, no

presente, continuam, muitas vezes, restringindo as possibilidades desta disputa a partir das disciplinas localizadas no eixo fundamental. Segundo Teresa, a *abordagem pela beirada* dentro das disciplinas do eixo profissional é uma estratégia metodológica para, junto a um público discente afinado com as chamadas disciplinas dogmáticas, fazer “uma disputa mais efetiva sem explicitar isso”. Das três interlocutoras, Teresa é a única professora de disciplinas dogmáticas, e é interessante perceber essa perspectiva estratégica que ela tem deste lugar. Em sua narrativa, ele surge como um espaço de atuação que permite aproximação de um perfil discente mais tradicional, a partir de uma posição diferente daquele normalmente vivido pelas/os docentes que ocupam as disciplinas chamadas de propedêuticas – como Sociologia do Direito, Antropologia Jurídica, História do Direito, etc. Dentro das dogmáticas, disciplinas que gozam de status dentro do curso, muitas vezes vistas como aquelas disciplinas que são “de Direito mesmo”, Teresa entende ter oportunidade para fazer/recuperar, nas salas de aula, discussões críticas de forma mais efetiva.

Outra coisa que chama atenção são os significados dados à sala de aula. Nas narrativas, ela surge como *lugar de realização*: “Eu gosto de fazer as coisas que eu esteja feliz. Eu gosto de sair da sala de aula e pegar meu carro e dizer: ‘Ai, meu Deus! Eu tô nas nuvens!’” (Dora); como “espaço privilegiado” para construção de uma relação de escuta, diálogo, respeito com as/os discentes, mas também como *lugar de tensões e conflitos*.

Partindo de uma sala atravessada pelas ações afirmativas, Teresa comenta que gosta “da docência enquanto esse espaço de troca”, colocando a sala de aula como um lugar que “ressoa a sociedade”:

Assim, eu acho que eu gosto dessa metáfora, que é uma caixa de ressonância. A gente tem tudo na sala de aula. E aí é rico. Assim, por conta dessas políticas todas, a gente tem na [Universidade X] alunos [...] do [bairro nobre], que estudou no [colégio tradicional], e tem meninas do [bairro periférico] na sala de aula, então isso é fenomenal, né? Assim, eu acho que hoje o espaço da universidade é um dos poucos espaços da sociedade que possibilita esse encontro numa sociedade que tem uma lógica do condomínio, uma lógica do shopping. Então, a universidade, com as políticas afirmativas, permite isso. Então, a gente tem isso. Obviamente, é um espaço de encontro, mas também de conflitos, de divergências. E entendendo o conflito como algo constitutivo, né? Então, eu acho que eu percebo isso na sala de aula, né? Esse espaço que reverbera, de ter um aluno indígena, de ter um aluno trans, no espaço da sala de aula.

Essa noção da sala como lugar de tensões, conflitos, ganha diversas camadas dentro do campo. Há, por exemplo, demarcações de tensões que se expressam por resistência dos discentes frente às práticas metodológicas das professoras:

Então, cada um ali, até porque existem, por exemplo, estudantes que só gostam de aula expositiva, entendeu? É uma tensão só que aí você precisa mostrar para eles que existem outras alternativas. Mas existem estudantes que querem aula expositiva, que gostam de aula... Eu, enquanto estudante, adorava. Eu digo por mim, eu era escriba. Ó! Era falando e eu copiando! Eu adorava, eu adorava [a gente ri]! Eu era escriba. Eu gosto da pessoa vai falando, eu vou anotando! E é uma maravilha! Só que eu era estudante que gostava também de outros formatos de aula. Entendeu? Então, o grande desafio é como diversificar os caminhos, mas sabendo que não existe um modelo único. (Irene)

Porque não é um curso, não é uma área fácil. É uma área muito difícil! É uma área muito difícil de você tratar. É uma área difícil até porque o aluno, primeiro semestre, a primeira coisa que ele aprende é que ele vai processar alguém. “Eu vou processar alguém!”. E ele pode dizer “eu vou te processar”. E ele acha que já, ali, ele já vai cair matando. E eu digo logo, logo na minha primeira aula eu digo: “eu sei que muita gente aqui já veio pronto pra processar, quer aprender a processar.”. Aí [os alunos]: “kkkkk”. “Vou processar num-sei-quem, vou prender, vou isso e vou aquilo, porque é isso que vocês entendem do Direito, é isso que vocês entendem do Direito, mas nós vamos repensar tudo isso!”. E é essa caminhada né? (Dora)

Desde discentes que resistem a outros formatos de aula ou aqueles que chegam no curso de Direito “prontos para aprender a processar”, as professoras comentam de dificuldades enfrentadas na costura de práticas de ensino que fogem do “padrão” daquele ambiente jurídico. Estas tensões algumas vezes se apresentam de forma mais profunda, trazendo para o centro do conflito o lugar racial e de gênero destas professoras.

Dentro do curso jurídico, onde a presença de uma docente negra afronta tanto a composição majoritária do corpo docente, como o *professor esperado* pelo corpo discente, Dora também aponta para a sala de aula como um *lugar de tensão* que assombra, amedronta.

Dora: Mas eu quero lhe dizer, eu tenho que ter um profissionalismo para além! Você entendeu? Eu não tenho só que dizer, eu tenho que fazer. Você entende? [...] Eu tenho que fazer e não é fácil! E não é fácil, não é uma tarefa fácil! Porque você não... Você pense! Entrevista um professor branco, uma professora branca, mulher branca, você vai ter uma leitura do que é estar num curso de Direito. Pode entrevistar uma que é advogada e outra que não é advogada, que é de outra área. Entrevista uma mulher branca mas pobre, você vai ter também a leitura dela. Porque ela como pobre, que veio da periferia, ela também precisa se afirmar [bate na mesa]. Ela também precisa! Com uma componente a menos, mas ela precisa. Até porque seus pares, seus colegas, vão saber que ela não tem aquela roupa, não tem aquele carro, não mora naquele lugar! Ela também, ela tem as suas questões né? Para uma mulher negra, isso, você tem aí sobrecamadas. Para uma mulher negra, pobre, você tem sobrecamadas de superação. Eu digo sobrecamadas de superação porque a gente tem que se superar. É um exercício contínuo de superação. Meu deus do céu! Entrar em cada sala e dar a aquele “boa noite”,

no primeiro dia, é uma parada! Dar um bom dia, “bom dia! Eu sou professora Dora!” [fala num tom mais alto, firme]. Sabe o que é isso? Porque você entrou, a galera não te conhece, tipo, é o primeiro semestre. Quando é o segundo, terceiro, “Ah já vi a professora, já ouvi falar, já passou...”. Mas quando é o primeiro [ênfase] é aí que o negócio pega! Aí é que a coisa pega! [...] Esse, o primeiro semestre, é [difícil]! Você pode entrevistar as outras e observar isso! Primeiro semestre é [difícil] porque ninguém te conhece! Os outros semestres você já é uma pessoa, eles já têm os referenciais que eles construíram lá no passado. [...] Talvez até – até agora me ocorreu isso – nas conversas digam: “Ah, uma professora negra. É uma negra que tem lá!”. Eu não sei como se refere também né? Se até num sentido pejorativo, também pode ser, né? Dizer assim “ah, eu tenho um parente, eu tenho um irmão, eu tenho um tio, eu tenho um primo, tem um ‘sei-que-la-quê’ que conhece meu pai, que ‘nananã’, e que conhece a senhora e que já me avisou da senhora.”. Alguns já entram já falando isso! Então, primeiro semestre é [difícil]! Até porque eles não têm ainda a disciplina do Direito, eles não sabem que algumas coisas eles não podem dizer porque aquilo vai virar contra eles. Então, pra você domar o negócio ali, você segura [gesticula como se tivesse segurando no laço]! Você entende?
Laís: Eu entendo, eu entendo muito...
Dora: Eu já enfrentei muito isso! Dos olhares, dos ditos, e eu “epa! Ó, você tá em um curso de Direito, hein?”

Assim, entendo a sala de aula também como um *lugar custoso*. É um lugar que consome, angustia, impacta na saúde mental e que, por ocupar uma parte muito significativa do cotidiano profissional, dificulta a dedicação em outras funções mais prestigiadas dentro da dinâmica acadêmica, que são majoritariamente ocupadas por homens e brancos no ambiente jurídico (BONELLI, 2021), a exemplo da pesquisa.

Em termos de demanda de sala de aula, eu tenho os meus conflitos porque, assim, eu sou um tipo de pessoa que gosto da sala de aula, mas não em uma carga horária elevada, isso me consome em termos energético, em termos psíquicos. (Irene)

É, eis a questão, acho que o ensino ele pega um uma parte muito significativa do cotidiano e aí a luta é um pouco de sobrar tempo mais pra pesquisa, né? (Teresa)

Nas conversas ouço sobre cansaço, sensação de sobrecarga, sofrimento com a preparação, com as demandas do ensino. Relendo as narrativas, noto semelhanças no que me dizem Irene e Dora:

O que me consome não é a sala de aula, o que me consome é a preparação. Minha questão não é com a sala de aula porque efetivamente quando eu entro numa sala de aula é de corpo, alma e espírito e é um momento é muito gratificante. Meu sofrimento, por vezes, é com o processo de preparação, são com as outras demandas que são necessárias em termos de conciliação para estar bem. Porque, assim, estar na sala de aula você precisa, efetivamente, estar bem psicologicamente, precisa estar bem fisicamente. Então, assim, se você não tem realmente um bem-estar físico e psíquico você vai explicitar em algum momento, né? E o meu cuidado ao longo dos anos sempre foi ao máximo não levar para esse espaço físico e simbólico qualquer tipo de interferência do mundo externo que pudesse prejudicar o aprendizado, a formação. Então, assim eu gosto da sala de aula, me sinto assim muito feliz nesse espaço, que é

um espaço de trocas [...]. As minhas questões efetivas não são com a sala de aula, são com os processos de estar bem, de preparar a questão do conteúdo. [...] Porque, assim, é o que eu digo, voltando ao tema para ficar realmente claro: a sala de aula, em si, no ato, me dá gratificação, mas a preparação e tudo é um sofrimento, uma cobrança, e as outras demandas, enfim. Mas só para isso ficar bem pontuado. (Irene)

E às vezes é isso, essa correria, esse movimento doido, eles te dão a oportunidade de você pular aquela coisa que pode te puxar pra baixo. Você tá entendendo? Porque a mente não para! Então, tá aqui e aí você diz: Bom, eu não posso desistir porque [inaudível] tenho que empurrar isso aqui pra lá agora. [...] “Professora, ah professora, eu choro, eu me acabo...”. Eu digo: Oh, minha filha, eu também choro! Mas eu choro sexta, a partir de sexta a noite, sábado o dia todo ou de noite, tenho esses tempos. Porque domingo tem que curar a cara porque segunda eu tenho que estar maravilhosa, não aconteceu nada. Então, se acontecer alguma coisa, eu guardo e vou lá... porque durante a semana eu tenho que ser plena. (Dora)

Apesar da pontuação feita por Irene, compreendo que o deslocamento do sofrimento para o lugar da “preparação” continua falando sobre o custo da sala de aula. O esforço dessas mulheres de deixar os desgastes físicos e mentais de fora da sala chama minha atenção. Atravessadas por diversas questões, a “necessidade de estar bem”, de “curar a cara” pode também significar um custo alto cobrado por este *lugar de docência*. A sala de aula, como *lugar* complexo, cansa, consome, exige estar bem, ao mesmo tempo em que leva para as “nuvens”, gera realização. Através de suas narrativas, Dora, Teresa e Irene apresentam como, a partir de enfrentamentos e de negociações, a *sala de aula* é um lugar desejado e de potencial transformador para si e para os outros.

7.2.2 A gestão

Além da sala de aula, a ocupação de cargos de gestão na estrutura do curso em que trabalham é um outro *lugar de docência* que surge nas narrativas. Com experiências diversas, cada uma das interlocutoras me leva para *lugares* distintos. Enquanto Teresa e Dora me contam de experiências pontuais, Irene reconstrói experiências mais profundas de gestão:

Olhe, nos últimos [x] anos teve um equilíbrio entre a gestão e a docência porque na gestão não existe um trabalho exclusivo da gestão, né? Mesmo na coordenação você assume também as atividades de ensino e outras atividades. Então, teve um equilíbrio entre a questão da gestão e a questão do ensino, entre a coordenação e o ensino. [...] Esse momento de demanda... O que que a gente entende por demanda, né? Em termos de carga horária, existia sim um equilíbrio, embora a gestão da [Universidade X] tem um peso grande, no sentido de que o corpo técnico administrativo é muito pequeno para o curso. Então, basicamente no cotidiano, é o docente coordenador e a secretária, com reuniões pontuais com o colegiado. Então é uma carga muito pesada, no cotidiano, pra questão da coordenação. Tanto é que assim em [ano X] eu pedi pra sair

da coordenação porque, assim, eu acho que é uma demanda muito elevada. E, no caso da [Universidade X] é basicamente o coordenador com a secretária para todas as demandas, então, para ajuste de matrícula, pra questão de transferência, pra todos os e-mails, com uma secretária para todo o curso. Então, assim, é uma demanda muito elevada e, em termos financeiros, que nunca foi o caso, mas a bolsa era de [valor] reais. Então, assim, era uma estrutura um pouco complicada pra gente pensar.

Refletindo sobre sua atuação docente, Irene fala de uma experiência dividida entre gestão e ensino. Esse acúmulo da gestão com outras atividades é compartilhado por ela com um lugar de sobrecarga de trabalho. Seu relato conta de uma coordenação exercida em um ambiente com pouca estrutura, de muitas tarefas e responsabilidades cotidianas, uma função com “carga muito pesada”, e com uma remuneração muito baixa quando comparada com a “demanda muito elevada” de trabalho. Com mais de uma experiência como coordenadora do curso, em sua última gestão ela pediu para se afastar do cargo por conta desta sobrecarga.

Ao seguir sua narrativa, Irene avalia que, apesar de ter feito mestrado e doutorado, não tem “muito o perfil da pesquisadora produtividade”. Ela fala isso em meio à reflexão sobre um cotidiano profissional tomado pela atividade de ensino na sala de aula da graduação e, muitas vezes, cumulado com a atividade de coordenadora. Logo que expressa essa avaliação de si, Irene diz ter seguido “outros caminhos” que fizeram com que não fosse possível se dedicar à produção acadêmica, à atividade de reflexão e escrita que a pesquisa exige.

Como percebo em Dora e Teresa, há também em Irene a expressão do desejo de um dia poder se dedicar à escrita, de ter tempo e oportunidade para desenvolver pesquisa. Irei aprofundar melhor isto no próximo tópico. Mas, neste momento do encontro, em meio às queixas sobre a carga do trabalho de gestão, à reflexão sobre si, aproveito a partilha deste *desejo de poder escrever*, para escutar mais sobre reflexos de sua atuação na gestão na sua produção acadêmica:

Laís: E você acha que esse exercício da gestão também dificulta uma imersão na escrita?

Irene: Dificulta, dificulta porque é um outro tipo de dinâmica. Você, hoje em dia, porque assim, quando você pensa a gestão há [x] anos atrás, porque eu tive experiência de gestão há [x] anos atrás e agora. Há [x] anos atrás o que que acontecia? Eu chegava na [Universidade X], eu despachava o que tinha que despachar, tinha algumas demandas que eu deveria analisar que eu, às vezes, levava para casa, analisava, e tá aí o trabalho! Ou na [Universidade] ou levava pontualmente para casa. Depois de [x] anos, a gestão é distinta. [...]. Você acorda no WhatsApp, e você passa o dia inteiro à disposição. Não existe mais....

Laís: Sair...

Irene: Não existe! É *full time*, é *full time*! Então, assim, a demanda de gestão hoje é uma demanda completamente diferente de dez anos atrás. Porque, assim, o fluxo

também de informações, de demandas, em todos os sentidos, o fluxo foi alterado, sobretudo, com a pandemia, que teve experiência também do período específico de trabalho remoto, ele imprimiu uma nova cultura na gestão, que é uma cultura de aceleração. Aí, então, você tem um outro tipo de cultura da gestão agora.

Dentro da gestão, Irene aponta maior dificuldade para dedicação à escrita, atividade fundamental para disputa de lugares de maior reconhecimento dentro da docência, como a pesquisa e a pós-graduação. A partir de suas experiências, nota que a sobrecarga da coordenação vem sendo ainda mais intensificada diante do que nomeia de “uma nova cultura na gestão”, sentida sobretudo a partir da pandemia e do uso de recursos tecnológicos de comunicação. Nesta “cultura de aceleração”, o fluxo de trabalho estende-se sem limites ou rupturas, parecendo impossível sair do trabalho, sentindo-se “o dia inteiro à disposição”.

Refletindo sobre a “fragmentação institucional” e a diversificação do perfil docente nos cursos jurídicos, Bonelli (2016, 2017, 2019, 2021) vem apontando para a complexidade desses processos. Conforme alertado pela autora, a incorporação de mulheres na carreira docente do Direito não deve ser entendida como uma redução de desigualdades, havendo assim uma espécie de atualização dos “códigos de gêneros” (BONELLI, 2021, p. 26-27). A partir de um trabalho de campo extenso com docentes do Direito, Bonelli observa que a feminização da gestão nos cursos jurídicos precisa ser analisada com cautela:

[...] a ampliação da presença mais diversa em cargos de confiança nas universidades não revela só a pluralidade, mas também o deslocamento do interesse da elite em direção a outras posições. [...] Alguns autores indagaram se as mulheres estão conseguindo romper o teto de vidro apontado na literatura especializada sobre as mulheres no mundo profissional do Direito [...]. A feminização dessas atribuições profissionais, em especial na gestão, ganhou outro sentido na narrativa das mulheres nesses postos. Tais cargos não estariam mais mobilizando os homens como antes, mudando os arranjos de gênero e cedendo lugar à maior presença feminina no acolhimento discente, em especial nas IESs privadas: “A gente tem muitas mulheres coordenadoras, mas é porque esse trabalho de coordenação não é um trabalho de mérito, é um trabalho de ralação mesmo”. Nas funções de gerência, tal inclusão é percebida em momentos de crise, de “colocar a casa em ordem”, quando há falta de recursos, menor autonomia, pouco poder e baixo retorno financeiro. Nas IESs públicas, a desvalorização do posto foi mais acentuada do que nas IESs privadas, já que a forma de escolha desses gestores era diferente, bem como a remuneração. (BONELLI, 2021, p. 27-28)

Dentro de um contexto de ampliação do acesso de mulheres à carreira docente no Direito, a feminização de funções como a de coordenação tem a ver com uma modificação dos arranjos e das lógicas internas de poder e reconhecimento dentro da profissão docente. Assim, por exemplo, enquanto a carreira na graduação apresenta um número significativo de mulheres

(brancas), a pós-graduação em Direito no país torna-se território fundamental para manutenção da desigualdade de gênero, apresentando, segundo dados da Capes de 2015, 71% de docentes homens (BONELLI, 2021). Da mesma forma, percebe-se que o “deslocamento do interesse” dos homens-brancos para outras posições de prestígio abriu espaço para que as atividades de gestão passassem a ser ocupadas por docentes mulheres que, no entanto, continuam sendo poucas em cargos de representação – como de direção, por exemplo (BONELLI, 2021).

A feminização de funções como a de coordenação junto à graduação é acompanhada da desvalorização simbólica e material do posto. Bem semelhante ao que escuto com Irene, Bonelli (2021, p. 28) reflete que as mulheres entram em cena “quando há falta de recurso, menor autonomia, pouco poder e baixo retorno financeiro” na ocupação destes lugares. A própria leitura genderizada da coordenação como uma função a ser desempenhada por aquelas que sabem “colocar a casa em ordem”, escutada por Bonelli (2021) em seu campo, surgiu também no campo desta pesquisa.

Teresa contou que sua atividade docente se divide um pouco entre ensino e o que ela chama de “parte administrativa”, a ocupação de funções junto a estrutura do curso. Quando me conta sobre as experiências nestas funções, ela pontua: “entendendo isso como atividade militante, né?”. É interessante como sua atuação nos lugares de gestão é lembrada como movimento de disputa política dentro do curso. Mais à frente na conversa, no momento em que pergunto se, como mulher negra, ela se sente demandada de alguma forma dentro do curso, Teresa retorna para esse debate da gestão:

Laís: Você acha, professora, que esse lugar como mulher negra gera uma demanda específica [...]? Você se sente cobrada de algum lugar ou você sente que tem relações que são de um lugar que é atravessado por causa desse lugar?

Teresa: Acho que sim. É de forma sutil, mas, sim. A docência eu acho que ela está muito ligada a esse lugar do cuidado e que são profissões, tradicionalmente, ligadas às mulheres. Na docência em Direito, a gente tem redimensionado, mas, penso eu que quantitativamente, hoje, as mulheres são maioria. Não sei se são dados, se você pega censo [interrompe]. Acho que já foi um espaço dos homens por conta da [interrompe], como as engenharias, tal. Mas eu acho que as mulheres têm um lugar, mas é bem, sobre algumas atividades administrativas, né? Então, tem uma demanda maior de que as mulheres façam esse papel da organização, da sistematização. Às vezes, os homens são muito livres pensadores, são reformuladores, às vezes, fazem a crítica, mas não fazem a proposição. Então, as mulheres têm um sentido mais [interrompe]. É obviamente um cuidado a partir desse lugar específico, né? Mas ainda está nesse mito das mulheres destinadas aos cuidados. Então, eu vejo muito isso, que muitas mulheres na carreira acadêmica elas ocupam esse lugar da gestão universitária porque tem a ver com isso, né? Zelar, ter cuidado com os prazos, com as questões. É muito, muito colocado isso. E esse é um dilema que eu mesmo questiono, neste sentido. Porque às vezes você tem figuras que ficam nisso. Então você não desenvolve uma carreira

acadêmica com consistência, né? Eu falo assim, enquanto produção acadêmica, né? Então, tipo assim, cogitou meu nome pra coordenação colegiada [...], mas eu não quis justamente porque eu tinha um horizonte que eu precisava organizar a vida, definir algumas coisas. E a gente tem um histórico de colegiado de professoras mulheres na gestão, com perfis diferente, mas, salvo engano, a gente só teve [poucos] homens. [...]. Mas eu diria, assim, a gente tem uma história no nosso colegiado de mulheres que ficam nesse lugar de gestão e aí que vem um debate de gênero. E aí, em relação às mulheres negras, esse cuidado eu acho que é uma questão comum em relação às mulheres [negras], mas eu acho que você tem que dar muitos limites, né, e se afirmar muito porque, além da demanda do cuidado tem uma lógica meio da imposição, né? Essa coisa das mulheres negras serem aquelas que estão à serviço. Então, é um cuidado redobrado para você não ficar no lugar de subserviência e de submissão, nessa dinâmica institucional. Esse é um desafio, assim, de colocar isso.

A crítica apresentada por Teresa aprofunda o debate. Além dos contornos de gênero, a gestão como um lugar do cuidado, de organização “da casa” (BONELLI, 2021) é uma atividade que exige uma atenção redobrada para as mulheres negras, comumente mobilizadas socialmente a partir desta função do cuidado doméstico e do zelo com o outro. Além dos lugares de representação de maior prestígio, é interessante notar a “estratificação profissional genderizada” (BONELLI, 2016) encarnada neste lugar dos homens como “livres pensadores”, “reformuladores”, aqueles que “fazem a crítica, mas não fazem a proposição”, como analisa Teresa.

As percepções sobre racismo-sexismo são distintas entre as minhas interlocutoras. A mesma Irene que denunciou os acúmulos, a sobrecarga de trabalho e os impactos na produção acadêmica vividos por conta da gestão do curso, nega ter passado por racismo-sexismo em suas experiências como gestora:

Irene: Porque o que é que acontece? O que é que acontece? [fala de maneira enfática]. Quando eu estou numa gestão, e eu preciso colocar algo que vai desagradar, eu não entro como mulher. Nunca! Essa é a questão! Antes de sofrer qualquer coisa – nunca sofri – mas antes de sofrer qualquer coisa, eu não trago esse elemento de linha de frente, entendeu? Então, assim, não é que eu seja dura. Observe! Eu tenho todo um lado de escuta, eu tenho um lado... Mas, quando eu tenho que assumir algo pragmático e que vai desagradar, sobretudo homens e tudo, eu não trago o feminino. Esqueça isso! É uma coisa, algo quase que psicanalítico. Quase que sou fálica! Por isso que eu digo assim: é uma questão, eu sou machista, cara! Eu sou! Não quero saber de negócio de mulher na minha frente! Entendeu? Não, não trago. Eu não sei porque. Eu me pergunto assim: “não sei o que eu sofri em vida pra ser assim”. Porque eu não me lembro de ter sofrido algo assim, alguma violência, mas eu fui construindo uma forma, que na hora que realmente tem que ser algo mais pragmático, eu sou realmente objetiva, pragmática, e eu não deixo muita brecha para que isso aconteça. Aconteceu? Não, mas eu sei que a gente tem uma sociedade que isso pesa. É essa dificuldade, entendeu? A gente tem um contexto social que tem um peso, né? Da mulher, às vezes, estar num determinado cargo e tudo. Então, assim, quando eu vejo um ambiente, por exemplo, reunião que só tem homem... [...]. Eu não me intimido, não me intimido!

Porque eu me coloco em pé de igualdade. Se eu sou um ser humano, por que que eu não vou ser tratada como ser humano, entendeu? Então eu me coloco em pé de igualdade.

O registro negativo de experimentação do racismo-sexismo é seguido por uma narrativa com muitas camadas. Logo de início, a posição como mulher parece ser um elemento possível de ser afastado, descolado de sua atuação como gestora: “Eu não entro como mulher”. E, por um discurso de dualidades contrapostas – o “lado de escuta” x pragmatismo/objetividade –, Irene aponta para uma masculinização do seu comportamento dentro da gestão.

Lendo e relendo sua narrativa, reflito como “as normas profissionais produzidas no masculino estão presentes entre homens e mulheres, revelando a força binária dessa construção” (BONELLI et al., 2019, p. 682). Recusa-se o feminino, aqui exemplificado pela escuta, para assumir uma postura “objetiva, pragmática”, comumente relacionada ao masculino. Estar em “pé de igualdade” parece ter a ver com a aniquilação do que é diferente – “eu não trago o feminino” – e, ainda que ciente de tensões presentes na sociedade, a reivindicação de ser um “ser humano” flerta com a crença numa possível neutralidade regente das relações:

Os estudos sobre as mulheres nas carreiras jurídicas enfatizaram como a participação profissional foi genderizada, inclusão excluída pela segregação ou marcada pelo trabalho no cuidado da família, estratificando a profissão segundo o gênero. Procurando apagar esse estereótipo visto como desqualificado, várias mulheres profissionais orientaram-se pelo discurso hegemônico do profissionalismo. Este baseia-se na ideologia da neutralidade e do apagamento das diferenças que se afastam da corporalidade e das práticas “normásculas”, tendo por referência a postura profissional masculina. (BONELLI, 2017, p. 117)

Na narrativa de Irene, a “postura profissional masculina” ou “masculinista” (BONELLI, 2017, 2016) é colocada como uma “forma” que ela foi “construindo” para viver no ambiente profissional. Ser “quase fática”, como estratégia de blindagem em relação a abusos e violências, me parece escancarar ainda mais como o cotidiano docente dessa professora esta a todo tempo dinamizado por tensões raciais e genderizadas.

Na sequência do que escuto sobre se colocar “em pé de igualdade”, intervenho para compreender como “o lado de lá”, os professores, se relacionavam com ela na gestão. Irene não me deixa nem completar a frase:

Laís: E você acha que do lado de lá o comporta...

Irene: É, é essa a questão! Do lado de lá, o comportamento é o mesmo! A recíproca é verdadeira! Então, existe o respeito porque também eu não faço nada que pudesse de repente atingir em alguma medida, algo... Não! Eu procuro demonstrar ali, até de uma

forma, por vezes, racional, objetiva, que aquele caminho é o caminho a ser seguido em determinada decisão, mesmo aquela decisão, às vezes, desagradando, né? Geralmente, o homem, o homem machista, ele atinge a mulher ou a fragilidade, em hipótese, da mulher, quando ele é desagradado, quando ele não é atendido. Porque quando ele é atendido, é a mulher-sedução, né? A mulher é tudo. Então, assim, eu acho assim que eu sempre procurei me colocar de uma forma que essa questão não fosse nem mesmo cogitada. Agora, o porquê disso, eu não sei. Porque eu não me lembro de ter sofrido assim. [Pausa]. Minhas referências, assim, minhas tias, que são referências para mim em termos familiares, tem o perfil de mulheres fortes [ênfase, bate na mesa], entendeu? Então, assim são mulheres fortes [bate na mesa de novo], são mulheres com personalidade. Eu não sou nem um décimo delas, mas, assim, o que que aconteceu comigo? Eu acho que eu tenho também esse exemplo. E essa questão de ser mulher, do ser feminino [bate na mesa] isso não é colocado, entendeu? Pelo contrário, sempre foi colocado de uma forma “estamos em pé de igualdade”, não passa por uma questão, assim, “não, estamos num momento de repensar porque a mulher é mais frágil, ou porque a sociedade é mais machista e você precisa recuar”, a opção nunca foi recuo.

Laís: Então, esse lugar de afirmar essa força, eu digo, esse perfil de força, é acionado por você nesses momentos de relação com os outros docentes?

Irene: Esse perfil de força é acionado em diversos momentos, não só nesse [bate na mesa]. Porque a sociedade é uma sociedade muito complicada e complexa. E o que é que acontece? Muitas vezes a gente tem que se fortalecer, em todos os sentidos, não em determinados aspectos. A gente precisa se fortalecer. Então, assim, é... eu vou te falar uma coisa bem de brincadeira mas para você ver a gravidade da situação: por um acaso eu estou de calça, hoje, mas se eu for falar em público, eu nunca vou de saia! Não existe isso! Perde a força! Acabou! [ela fala alto] Perde a força! Cadê a força? A força tá na calça! “Negócio” de saia? Não! Vai de calça! Eu tô brincando, eu tô de calça, hoje, mas eu estou falando para você do simbólico, entendeu? As vestes, elas são importantes. Então, assim, simbolicamente, eu acho que, assim, o mundo masculino é um mundo que você tem a referência da força, da virilidade, aquela coisa. E o mundo feminino foi o mundo, muitas vezes, na redoma do cor-de-rosa, não é isso? Eu não preciso, assim, vestir necessariamente a calça, mas o que eu estou falando é o seguinte: existem ambientes que são ambientes hostis, não porque a gente tenha sofrido algo, a gente não precisa sofrer algo diretamente para compreender como um ambiente é hostil ou complicado. Então, assim, em alguns momentos a gente precisa o quê? Ter um distanciamento – e é isso que eu falo –, um distanciamento para agir de uma determinada forma. Agora, o ser mulher não passa pela minha cabeça de forma objetiva, pode passar de forma indireta. No meu inconsciente, como é que eu decodifico o mundo? O mundo é machista. O que que eu vou fazer?

Laís: Quais são as estratégias...

Irene: Quais são as minhas estratégias, entendeu? Então, o mundo é machista, quais são as minhas estratégias, né? Agora, assim, todo mundo é machista? Não. Todo ambiente é machista? Não. Todo homem é machista? Não. Toda mulher é machista? Não. Mas o mundo, né? Então, assim, eu acho que são estratégias que são criadas. Agora, eu não me lembro de um episódio, um episódio que eu tenha sofrido, assim.

Este momento narrativo é bem intenso no ritual. Aquela que durante a maior parte do encontro falou mais baixo e se apresentou por uma postura mais recolhida e tensa, comunicava-se por palavras e por um corpo mais enfático. Irene aprofunda o discurso binário, tratando do “mundo masculino” – “racional”, “objetivo”, “forte”, viril – como aquele do qual busca se aproximar, e o mundo feminino – de redoma, cor de rosa e frágil, como aquele que procura

apagar, se afastar. A narrativa que desemboca na “calça” – aquela que carrega “a força” – desnuda gravidades, sentidos e a profundidade que o “discurso profissional hegemônico” (BONELLI, 2019) tem na nossa subjetividade, ainda que só de “brincadeira”, como ressalva Irene. À contrapelo do que anuncia Bonelli e coautores (2019, p. 664), a estratégia anunciada pela professora se faz por uma negociação com o “ideário” dominante até mesmo na corporalidade, por uma tentativa de se afastar do que contrasta, das “diferenças dos corpos, dos cabelos, do vestir”.

Relendo a narrativa, percebo também uma espécie de um comportamento antecipador, algo semelhante ao que professora Florentina Souza (2021) chamou de uma experiência psíquica-corpórea vivida por nós negras e negros em territórios como a academia, onde estamos “a todo tempo numa situação de alerta”. Analisando questões relacionadas ao assédio sexual, bell hooks pontua:

[...] na vida das mulheres negras, a ênfase é na ‘prevenção’, e não em como lidar com a crise depois de se tornar vítima. No mundo cão da sobrevivência, as vítimas que se colocam em risco fazendo algo considerado estúpido não recebem muita compaixão. As pessoas podem se importar com sua dor e ao mesmo tempo interpretar sua situação de forma dura por você não ter feito a sua parte, o que significa dizer que você não teve consciência crítica sobre a natureza predatória das relações entre homens e mulheres no contexto do patriarcado capitalista e supremacista branco. [...]. Em meu trabalho, tenho tentado mostrar [...] a infinidade de maneiras como as mulheres negras – e todas as mulheres – precisam se proteger e assumir mais responsabilidades do que deveríamos neste mundo sexista e racista. (hooks, 2021, p. 219)

Dentro de outro contexto, o comportamento antecipador, essa vivência “em alerta” (SOUZA, 2021) está próximo da “prevenção” referida por bell hooks (2021). Na gestão do curso, Irene demarca que “antes de sofrer qualquer coisa – nunca sofri – mas antes de sofrer qualquer coisa” busca se aproximar daquela imagem corpo-comportamental masculinista (BONELLI, 2016), identificada como profissional. Volta e meia, sua narrativa reacende a “prevenção” (hooks, 2021): “eu não faço nada que pudesse, de repente, atingir em alguma medida”. Sem discutir a eficiência ou ineficiência da estratégia – afirmada por Irene como bem sucedida –, noto que, “no mundo cão da sobrevivência” do ambiente acadêmico-jurídico, aquela interlocutora experiencia uma necessidade de “se proteger e assumir mais responsabilidades” (hooks, 2021). Não vivenciar dinâmicas racistas e sexistas parece estar relacionado com nossa capacidade de se “colocar de uma forma que essa questão não fosse nem mesmo cogitada”,

transformando-nos, de algum modo, em responsáveis por não deixar “muita brecha para que isso aconteça”, como partilhou Irene.

Dentro de instituições privadas de ensino, a ocupação de lugares de gestão e os significados disso são diferentes. Nestes ambientes, “os postos de coordenação e gestão são considerados importantes, produzindo distinção, embora estejam fora do âmbito da disputa, por resultar de laços do profissional com a mantenedora, que decide quem o preenche” (BONELLI, 2019, p. 681). Neste contexto, escuto Dora:

E eu também tive oportunidades de estar em lugares que eu não imaginei chegar na instituição. Como, por exemplo, ser membro da Comissão Própria de Avaliação da instituição, representar o corpo docente junto ao Ministério da Educação. Então, assim, eu também transitei nesses espaços que era para além do curso. [...] Me davam [...] um respeito e um reconhecimento, né? E isso me fortalecia, de certa forma, isso me fortalecia. Porque não era qualquer pessoa que a instituição ia colocar naquele lugar, né? Então, se eu estava indo para aquele lugar era porque eu trazia garantias para a instituição. E, em várias visitas do MEC, eu tinha [interrompe]. Era interessante porque eu era convidada a participar, a fazer parte do grupo de professores que iam participar das visitas de avaliação do curso. Momentos importantes do curso, né? Eu participei de momentos importantes do curso. E eu acabo chegando num lugar, assim, também, que me dá muito orgulho de ter chegado.

Relembrar suas atuações em lugares de gestão, como a participação na referida Comissão, fazem parte de momentos complexos no *ritual* com Dora. Ao mesmo tempo em que estes lugares são narrados como espaços que afirmam o reconhecimento do trabalho desempenhado pela docente, há também a consciência de que estar nestes lugares faz parte de um jogo de troca. Sua formação diferenciada em relação aos pares, expertise no campo educacional e o trabalho intenso desempenhado como docente, parecem estar nas entrelinhas do que chama de “garantias” que ela trazia para a instituição. Dentro da lógica de mercado, a narrativa de Dora sugere como estar nestes lugares é saber-se num balanço fino entre ter um reconhecimento da trajetória/trabalho desempenhado e ser moeda importante dentro das negociações que, nos espaços privados de ensino, estão em cena de forma mais evidente.

Seu processo docente também é contado como um processo de ir ganhando o respeito diante da “gestão institucional”, como consequência do trabalho diferenciado levado por ela para dentro do curso. O apoio institucional, algumas vezes, aparece como um contraponto a uma história docente narrada por muitas resistências:

Agora, tem um lado dessa trajetória que eu também tive um reconhecimento, e eu acho que eu tive um reconhecimento do meu trabalho, de um trabalho diferenciado por parte, também, de alguns integrantes da gestão institucional. Porque eu acredito

que o trabalho que eu fui construindo, mas fui construindo com base nessas experiências todas que eu já tive e narrei – quer dizer, pedaços dela, fragmentos dela – e levar esse trabalho diferenciado para a sala de aula. Porque quando você leva o trabalho... Porque os seus alunos, o aluno também é um termômetro, né? Pra dizer assim “funciona” ou “não funciona”. Então eu também levei um trabalho que ele foi diferenciado e acabou repercutindo. Então, [...] eu tô te dizendo como uma hipótese. E essa hipótese ela vai se confirmando a partir mesmo de movimentos que a instituição fez ao longo desses anos que eu percebi que era um respeito ao meu trabalho. De estar sendo convidada para determinadas coisas, de ser convidada para representar o curso mesmo não sendo advogada. (Dora)

Relembro que a trajetória profissional de Dora é marcada por algumas experiências de coordenação em outros espaços fora da universidade. Ainda assim, este é um lugar que nunca fora ocupado por ela como docente; diferente de Irene e também de Teresa, que já chegou a recusar este posto. Com Dora, a coordenação do curso surge, na narrativa, como um *lugar do outro*, ainda que importante espaço de apoio e reconhecimento de seu trabalho docente. Como abordei em *ritos de passagem*, ela relembrou a confiança depositada pela coordenadora que a entrevistou no processo de ingresso no curso e, em outros diversos momentos, a coordenação apareceu como amparo diante de ofensivas do corpo discente, como abordo mais a frente.

Com uma “metodologia diferente” e corporalidade destoante daquelas que ainda dominam os espaços de ensino jurídico e os imaginários discentes, o apoio deste “outro” é muitas vezes vocalizado por ela no ritual:

Eu nunca fui chamada pela instituição pra dizer assim: ‘os alunos vieram reclamar do seu trabalho e você precisa mudar essa forma de fazer’. Muito pelo contrário, eu tinha o apoio da instituição. Então, eu acho que isso também contava muito porque eu tinha o apoio da instituição. Então, eu via o coordenador do meu curso dizer “Vamo lá visitar o trabalho! Porque no trabalho de professora Dora os meninos estão bombando! A sala está cheia de gente visitando!”. Então isso também me fortalecia porque eu tinha esse apoio lá, sabe? De ouvir e saber que a quela metodologia estava sendo bem recebida.

Enquanto as narrativas sobre a gestão apontam para experiências e perspectivas distintas, há muitas semelhanças tanto na forma em que as três interlocutoras narram/deixam de narrar a extensão, como na forma em que a pesquisa é contada como lugar, ou melhor, um não-lugar em seus cotidianos docentes, como abordo no próximo tópico.

7.2.3 Extensão e pesquisa

No roteiro havia a previsão de perguntar sobre qual/quais funções docentes (de ensino, de pesquisa, de extensão ou de gestão) a interlocutora estava desempenhando de forma mais intensa dentro da universidade. De modos diferentes, esta pergunta foi feita para Irene e Teresa, mas não a fiz no encontro com Dora. Como já dito, apesar do roteiro, os encontros seguiram rumos diferentes e, com esta última, abri mão da pergunta por entender que sua ênfase narrativa nos processos e nas experiências vividas dentro da sala de aula já me respondiam como sua atuação docente concentra-se sobretudo nas atividades de ensino.

A extensão universitária não surge na narrativa de Dora quando conta da sua prática docente. Em regime parcial de trabalho e dentro de uma instituição privada, Dora insere-se num contexto de uma docência que não tem abertura para disputar espaços de extensão e menos ainda de pesquisa, atuando quase exclusivamente na sala de aula de graduação. Irene conta bem pontualmente de atividades de extensão e Teresa, que também não detalha estas experiências, levantou uma crítica importante ao lugar precarizado para realização da extensão na Universidade pública onde trabalha. Pelas narrativas, entendo que a docência de Irene, Teresa e Dora está muito concentrada na atividade de ensino, com uma divisão mais demarcada entre atividades administrativas no caso das duas primeiras.

Apesar disso, a pesquisa surge de muitas formas na fala delas três. Lembro que, no ritual, Irene partilhou comigo o projeto que tinha na sua cabeça quando, ainda na graduação, passou a desejar a carreira acadêmica: “Então, assim, eu tinha um projeto. ‘O que você quer ter quando crescer?’ Uma biblioteca! [...] Era esse o meu imaginário! Ter uma vida acadêmica, ensinar, trabalhar dentro da universidade com discentes, com projetos de pesquisa.”. Esse imaginário, que se aproxima tanto do meu, me parece dizer além de nós duas: trabalhar na universidade está comumente atravessado pelo desejo de desenvolver pesquisa.

Nas elaborações das professoras, a pesquisa surge também como lugar de reconhecimento, como afirmação de uma identidade, a de pesquisadora:

Assim eu acho que eu tenho um perfil mais pesquisadora do que extensionista, eu acho que eu me identifico mais com a pesquisa do que com a extensão. Não sei se porque eu já [interrompe]. Não sei, eu acho que tenho limites do lugar da extensão. Eu sou um pouco assim. Embora eu fosse, eu vim de uma experiência de assessoria jurídica popular, a lógica era ser extensionista. [...] Então, é como se assim, a extensão eu acho importante, mas tipo é como se já tivesse dado muita energia da minha vida nesses processos comunitários. Então, eu tenho muita tranquilidade, não tenho nenhuma dívida. Então, se for pensar pesquisa-ação, eu vejo. Mas tive propostas [de atuar na extensão] [...]. Ótimo! Acho lindo, maravilhoso! Mas vai pagar minha gasolina? Então, assim, gente. Então tem umas coisas assim. Então, vamos fazer um projeto,

vamos profissionalizar a coisa, né? Que tenha uma estruturação e tal, nesse sentido de saber separar. E isso não é reconhecer o lugar da universidade, né? Assim eu acho que a gente tem contribuições, mas eu não tenho talvez esse sonho de que a universidade vai transformara essa sociedade e tal. Acho que ela tem contribuições, mas é um lugar que é um recorte muito [grande], numa sociedade [...] muito complexa. (Teresa)

E pra mim, que sou pesquisadora, então, isso é muito mais latente. Porque eu busco elaborar, eu problematizo a situação. Então, é diferente se eu não fosse, talvez [interrompe]. Eu digo isso pela própria vivência com outros colegas, em outras áreas da educação, e que eu percebo que esses profissionais não problematizam a questão de raça em suas práticas pedagógicas no lugar que eles ocupam. Isso me deixa muito, muito ainda sobressaltada. E eu tenho que fazer isso porque eu sou uma pesquisadora, porque eu tenho uma experiência com pesquisa e porque eu não comecei a pesquisar ontem. Eu comecei pesquisa eu não estava na universidade. Quando eu comecei pesquisa, eu não estava na universidade. Quando eu comecei a criar questões... Sabe quando a gente pergunta assim pro aluno: “Qual o seu tema? Qual a sua pergunta de investigação?”. Não é assim que a gente pergunta a ele quando tá fazendo o TCC, quando vai fazer o mestrado, quando vai fazer o doutorado? O que você quer saber mesmo? Eu faço isso quando eu lia pra aquelas crianças e procura va entender porque que eles não estavam na escola e procurava entender porque que eles eram daquela idade e eles não sabiam ler, como eu sabia. Então, eu não posso deixar, nada passa despercebido. Você entendeu? Nada passa despercebido! (Dora)

O perfil de pesquisadora é reconhecido por Teresa a partir de um certo afastamento da identidade de extensionista. O interesse e a dedicação à pesquisa foram sempre marcados por ela desde a narrativa de suas experiências formativas na graduação; e, com experiências profissionais como assessora jurídica junto a organizações e movimentos sociais, seu giro para a carreira docente é construído a partir de um constrangimento ao que ela chamou de “lugar ideal”, representado por um certo lugar comum entre assessoria-extensão-militância, como já abordado anteriormente. Ao lado da crítica feita às condições precárias de desenvolvimento da extensão dentro da Universidade em que trabalha e aos limites do poder transformador da atividade extensionista, noto que se afastar deste lugar parece, ainda, demandar um esforço justificativo daquela que ao dizer “não [ter] nenhuma dívida” com a extensão, continua de alguma forma ainda prestando contas.

A identidade de “pesquisadora”, no caso de Dora, recua para antes da formação universitária. A reivindicação da identidade é ato narrativo que desobedece aos critérios formais, que ligam a figura do pesquisador à formação e qualificações acadêmico-universitárias. Como uma postura diante do mundo, *ser pesquisadora* é uma condição tecida antes das diversas experiências de pesquisa que teve ao longo da graduação e no caminho profissional depois dela; é lugar costurado desde suas primeiras perguntas diante do seu contexto de vida, como um lugar constitutivo seu, no mundo, de problematizar o que lhe rodeia.

Durante o ritual, essa é uma identidade reivindicada por ela algumas vezes, surgindo como explicação para sua metodologia de ensino dentro da sala, sua abordagem problematizadora dos assuntos, para o estímulo em despertar o “curiosear” nos alunos e para o compromisso com uma postura pedagógica racialmente crítica.

A narrativa de sua prática docente é a todo tempo atravessada pelo estímulo à pesquisa. Seu incentivo aparece como estratégia de fazer a/o discente pensar o Direito a partir de outros lugares, sujeitos e questões. Desde os primeiros semestres, Dora leva produções científicas para serem trabalhadas dentro da sala de aula, aborda temas que estão fora dos manuais jurídicos e estimula uma postura investigativa. Essa atuação não se faz sem estranhamento discente, sem confronto:

“Professora, eu nunca fiz isso! “Vai aprender!” “Professora, eu não sou, é, tipo, eu não sou repórter, eu não faço jornalismo”. “E quem disse que você precisa fazer jornalismo pra você entrevistar [...] pra entender o não acesso ao trabalho formal, o que que provoca, à carteira assinada. Eu quero que você converse com ele e pergunte o que significa pra ele não ter a carteira assinada, não ter os direitos garantidos, os direitos trabalhistas garantidos, não ter acesso a determinados direitos.” “Ah, professora...”. “Vai! É assim que se faz pesquisa! Bora! Bora entrevistar os homens que estão construindo o shopping [...] “Quero que você entreviste eles.” “Vão lá nesses trabalhadores! Depois vamos trazer isso para [uma atividade da faculdade].”. E aí a teoria marxista não é um mito. Existe ou não existe as questões de classe? E como elas se dão? Vamos estudar as questões de classe, que vocês leem nos livros, que eu vou trazer aqui no livro, nos textos, lá no campo. Lá no campo! Você tá entendendo? [...] Isso aí eu estou trabalhando a questão da pesquisa com eles. Porque quando eles estavam [...] comigo eu botava pra campo, “Vá, vamo lá, vocês escrever o projeto...”. Ali eu tinha liberdade, era segundo semestre, eu ainda tava... eles ainda estavam novinhos, então, eu tinha comando e dizia “vamos pesquisar!”. E saíam coisas lindas! [...] Então, eu tenho um orgulho de um aluno que ele foi um dos melhores alunos que nós tivemos, que ele foi meu aluno no primeiro semestre e no segundo semestre e daí ele foi seguindo e o tema dele de TCC versou sobre questões [...] que eu estudava [...]. E que eu lembro que um professor, um dos membros da banca disse assim – e ele [o aluno] fez questão que eu viesse para a defesa dele, fez questão, muita questão, e eu fiz uma ginástica para participar da banca porque eu tava trabalhando e não podia, mas eu disse “eu tenho que ir”, e a banca dele, a defesa dele foi aquela defesa que não tinha mais espaço para mais ninguém sentar, porque ele era um excelente aluno – e aí eu lembro de uma fala de um dos membros da banca que disse assim: “é, se percebe que você foi um aluno que seguiu à risca as pistas que a professora Dora te deu”. E ele foi aplaudido de pé! Sabe o que é aplaudido de pé?

Ao mesmo tempo que sofre resistência dos discentes, seu trabalho gera reflexos positivos que, no ritual, vão surgindo aos poucos, em diferentes momentos narrativos. Momentos em que Dora relembra experiências como a banca do aluno aplaudido, contada acima, e de ficar “feliz porque temas que vinham das nossas aulas, iam pro TCC. Temas lá de

trás iam pro TCC”. É, no mínimo, perturbador notar a contradição que Dora narra. Mesmo com experiência e formação qualificada em pesquisa e um fazer docente permeado por este estímulo investigativo e metodológico, relembro que ela nunca pôde ocupar formalmente o lugar de orientadora de monografias no curso de Direito. Seu currículo, suas experiências, atuação na sala de aula e a organização, dentro do curso, de diversas atividades de caráter científico, nunca serviram para validar o lugar de orientadora, ocupado de forma “clandestina” por Dora, como trouxe anteriormente.

Mas, apesar do tema da pesquisa permear as narrativas das três interlocutoras de diferentes formas, e aparecer como um lugar de reconhecimento, de afirmação identitária, para nenhuma delas a produção de pesquisa surge como um espaço ocupado dentro das instituições que trabalham. Dora, Teresa e Irene não coordenam, nem fazem parte de grupos de pesquisa, possuem uma produção acadêmica distante dos padrões de produtividade exigidos atualmente pelas políticas de avaliação do trabalho docente e não estão como docentes vinculadas a um programa de pós-graduação.

Sguissardi e Silva Júnior (2018), analisando a “prática universitária” de docentes nas instituições federais de ensino superior (IFES), tecem críticas ao produtivismo que impregnou a lógica do trabalho nesse nível da educação. A partir de um recorte temporal que vai de 1995 a 2005, e de uma pesquisa empírica realizada com um grande número de docentes, estes autores apontaram para uma espécie de “reforma universitária” que se deu (e se dá) ao lado de um contexto de “acumulação flexível, mundialização do capital, reestruturação produtiva” (p. 158). Uma reforma responsável por uma “sociabilidade produtiva geradora de “mudanças profundas nas instituições educativas e no trabalho do professor” universitário:

Nesta direção a universidade tem um lugar de destaque, transformando-se em instituição regulada e controlada pelo Estado, sob o peso de seu polo privado/mercantil, e pelo próprio mercado. Dela se exige a produção da pesquisa, em especial aplicada, e a formação de profissionais dotados daquelas competências e *sociabilidade produtiva* requeridas pelo Estado privatizado e pelo mercado. (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2018, p. 158)

Dentro dessa lógica do produtivismo acadêmico, há o aprofundamento do individualismo, da competitividade, intensificação e precarização do trabalho docente. A “mercantilização” da universidade construiu uma dinâmica na qual a atividade de pesquisa acabou ganhando um grande status no trabalho do professor universitário, sobretudo “se

comparada às atividades de ensino e principalmente de extensão. Mas, mesmo essa, somente está sendo de fato valorizada se ‘trouzer dinheiro’.” (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2018, p. 159). Contudo, essa disputa pela pesquisa se dá em condições muito desiguais, tendo vinculação direta, por exemplo, com as condições de trabalho garantidas pela instituição de ensino onde atua a/o docente.

Nesse sentido, é importante pontuar que a rede privada de ensino superior com fins lucrativos, a que mais cresceu no país de forma disparada, é também aquela composta por instituições que têm piores condições de trabalho, tendendo “a ocupar docentes em tempo parcial e concentrar suas atividades apenas no ensino” (FERNANDES, 2021, p. 215), funcionando basicamente como “universidades auleiras” (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2018). Com a maior parte dos docentes do ensino superior do Brasil (54,3%) (INEP, 2019), a rede privada também é o local onde há maior presença de docentes negras (FERNANDES, 2021, p. 177), como é o caso de Dora. Esta sobreposição entre ensino privado e docência de mulheres negras no ensino superior brasileiro aponta, entre outras coisas, como as condições e as não condições para desenvolvimento de pesquisa no país estão profundamente recortadas pela intersecção entre raça e gênero.

De outro lado, as IES públicas são aquelas com melhores condições de trabalho e responsáveis pela maior parte da produção de pesquisa no Brasil. Contudo, não se pode pensar de forma homogênea as instituições de ensino superior que compõem a rede pública brasileira. Docentes de instituições públicas, tanto Irene como Teresa contaram sobre diversas dificuldades para se dedicar à pesquisa.

Então acho que tem esse contexto da [instituição que ensina]. Ou seja, eu não estou ensinando nas Arcadas, na USP. Acho que é essa dimensão. E aí a gente vive essa condição também da precarização. [...] Porque dificulta possibilidades de você se dedicar mais a uma pesquisa acadêmica de ponta. Então, a precarização do ensino, que eu quero dizer [interrompe]. É um pouco isso: a precarização do ensino e essas saídas institucionais meio que acabam fazendo que você tenha que ficar mais na docência [...] Mas isso também fragiliza a possibilidade de uma - assim, alguém pode até questionar isso, essa minha fala -, mas eu acho que fragiliza a possibilidade de você pensar uma pesquisa de ponta mais colocada. O que eu quero dizer, assim, que eu acho que o incentivo financeiro acaba sendo um incentivo pra melhorar isso, como você tem outras alternativas [...]. Então, para você pensar uma pesquisa mais de ponta tem essa questão. Fora os desafios do campo do Direito que são específicos, você pensar a pesquisa mais colocada, porque tem muita gente que tem outras atuações profissionais [...]. (Teresa)

A marcação feita por Teresa de não ser uma docente da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo – comumente referenciada pelos bacharéis como Arcadas – é muito relevante para este debate. Ela deixa entrever a hierarquização existente entre as IES públicas, que apresentam realidades e condições distintas de trabalho docente. Assim, apesar da desvalorização do trabalho docente ser uma realidade que atinge de forma comum a categoria universitária, as possíveis “saídas para a compressão salarial” (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2018) não são as mesmas para todo docente de IES públicas.

A oportunidade de ser docente dedicação exclusiva (DE) ou de conseguir uma bolsa produtividade, formas de complementação do salário citadas na pesquisa de Sguissardi e Silva Júnior (2018), estão fortemente atravessadas, entre outros fatores, por questões institucionais. Como trazido acima por Teresa, a depender da IES de atuação, “as saídas institucionais” passam por incentivos financeiros que acabam levando a/o docente a assumir mais tempo em atividades de ensino, de sala de aula. O que obviamente acarreta impactos para a profissional e sua carreira.

Ler sobre a precarização do trabalho docente foi também me deparar com um silenciamento sobre raça e a situação específica da docente negra. Como apontado por outras autoras (SOUZA; VALENTIM, 2020; TAVARES; BRAGA; LIMA, 2015), a literatura sobre mulheres e carreiras científicas continua tendo as mulheres brancas como referências. O recorte reduzido à desigualdade de gênero, sem trabalhar especificidades da intersecção com raça, gerou alguns estranhamentos com o que escutei em campo.

Sem nada dizer sobre a raça/cor de suas interlocutoras, Souza e demais coautoras (2021) analisaram as relações entre a docência no ensino superior, políticas de avaliação deste trabalho e a saúde destas profissionais. A partir de entrevistas, apontaram como a sobrecarga de trabalho docente e a sensação de falta de tempo têm sido experienciadas de forma ainda mais intensa pelas docentes mulheres.

O conflito entre o trabalho docente e doméstico, representado tanto por queixas das docentes sobre a não divisão do trabalho de casa com o marido, como pelas demandas trazidas pela maternidade, surgem nas narrativas docentes escutadas por Souza e coautoras (2021) para explicar as dificuldades em dar conta do trabalho, produzir academicamente e lidar com o tempo laboral. Isso me fez notar que, além de lugares distintos de disputa – já que, diferente de Irene, Teresa e Dora, todas aquelas interlocutoras tinham tido acesso à docência na pós-graduação –, há uma outra diferença. Diferente do que Souza e coautoras (2021) ouviram em

campo, nos rituais com as três docentes negras escutei muito silêncio sobre relações afetivas, marido ou maternidade.

Além de Dora, que tem o tempo dividido entre a docência no ensino superior e na educação básica, a questão temporal surge na narrativa de Teresa e Irene. Sobrecarregadas entre sala de aula de graduação e atividades de gestão, estas docentes comentam sobre falta de tempo para a escrita e produção acadêmica:

Acho que o ensino ele pega um uma parte muito significativa do cotidiano e aí a luta é um pouco de sobrar tempo mais pra pesquisa, né? (Teresa)

Irene: Eu sou uma pessoa que não tenho muito perfil, assim, apesar de ter feito mestrado, doutorado, e agora o pós-doc, eu não tenho muito o perfil da pesquisadora produtividade. E isso para mim eu já refleti muito sobre isso porque eu queria, na verdade, ter uma produção maior, sobretudo escrita, eu não tenho uma produção escrita em termos de publicação, mas que eu compreendo, eu compreendo porque eu segui outros caminhos, a gente não pode querer ter ênfase em todas as áreas. Mas eu percebo, por exemplo, assim, que a questão da escrita é algo muito importante, é algo muito importante porque efetivamente a produção acadêmica [...] e uma produção, sobretudo, nas revistas que são reconhecidas, isso é muito importante. Então, hoje, eu vejo que eu não tenho muita produção. Às vezes, eu penso em alterar essa realidade nos próximos 10 anos. Então, focar [...]. Eu tenho, eu tenho uma certa vontade. Agora, assim, dentro da minha temporalidade. O que é que acontece? A escrita demanda também estar à parte do mundo, você não consegue escrever se você está no mundo fazendo outras coisas. Você tem que optar.

Laís: E você acha que esse exercício da gestão também dificulta uma imersão na escrita?

Irene: Dificulta, dificulta porque é um outro tipo de dinâmica.

Teresa também chama atenção para a dificuldade de se produzir pesquisa num ambiente como o acadêmico-jurídico onde, apesar de avanços, ainda não há uma tradição de pesquisa consolidada. Relembro a frustração sentida na sua experiência de doutorado de não encontrar, dentro do programa, um grupo de pesquisa consolidado para se aproximar. A narrativa de Teresa sobre aquele ambiente desvela também relações estreitas entre dinâmicas raciais e genderizadas de poder com a produção de pesquisa no Direito e o status/reconhecimento do pesquisador.

Os painéis de canto nos eventos científicos, os convites escassos e restritos para composição de dossiês específicos sobre relações raciais, as críticas que rotulam nossas produções como *identitaristas*, são ataques que enfrentamos na disputa de espaço na pesquisa, uma disputa que é também discursiva dentro do espaço acadêmico. Isso não quer dizer que pelas brechas, muitas vezes, a gente não perturbe “o lugar e o espaço do hegemônico”

(BORGES, 2016). Mas, como explica Rosane Borges (2016), a disputa discursiva depende de escuta – reconhecimento da fala como inscrição de lugar. Sem ela, a nossa disputa pela escrita, como uma disputa de acessar o espaço público no Direito, perturba sem com isso realocar ou construir lugares, os quais parecem permanecer quase intactos.

[...] e eu não gosto dessa vinculação, de me chamar pra discutir questão racial porque eu sou negra. Então, eu meio que recuso muitos convites. Eu tenho acúmulo na questão racial, porque eu discuti um pouco isso, mas eu não acho que eu sou especialista na questão racial. Isso eu acho que frustra um pouco as pessoas quando, às vezes, eu nego alguns convites, entendendo assim “ó, lá atrás eu tinha, eu trabalhava numa organização que tinha esses elementos e tava muito relacionada a isso, tinha uma apropriação”, hoje... Eu falo assim, claro que a questão racial me atravessa, mais uma coisa é a questão racial enquanto sujeito negro no mundo, um corpo negro, e por aí vai, outra coisa é a questão racial enquanto pesquisadora. E eu sinto que, às vezes, tem uma certa reificação. (Teresa)

O incômodo expressado por Teresa sobre os convites para participação em espaços de debate – como palestras, eventos, seminários, congressos, comitês científicos – é partilhado por muitas e muitos de nós. A ideia de que por sermos negras/os somos especialistas em relações raciais – como denunciou também professora Nadir Nóbrega – e a restrição dos convites a partir deste “lugar fixo” são maneiras de censurar nosso lugar como sujeito de conhecimento jurídico. E, no caso de pesquisadoras negras que partem da centralidade da questão racial para o desenvolvimento de suas produções, é comum que sejamos reduzidas como “aquelas que debatem raça”, não importando toda a discussão que estejamos fazendo dentro de uma temática, seja ela qual for dentro do campo jurídico – segurança pública, pré-abolição, constitucionalismo, Direito e Literatura e etc.

Além de ocupar o imaginário e permear sua identidade profissional, a pesquisa também surge como caminho de acesso a um espaço não ocupado por nenhuma destas três docentes, mas desejado: “E aí, assim, eu preciso, digamos assim, me dedicar mais a aperfeiçoar a pesquisa. Então, hoje eu quero assim aperfeiçoar a pesquisa porque preciso, que eu quero ir para a pós graduação”. Logo na sequência, Teresa complementa: “E eu preciso melhorar a publicação, essa lógica mais quantitativa da universidade. Então, preciso aperfeiçoar, estou muito ciente disso. Então preciso dedicar tempo pra isso, para publicar e tal”.

No Brasil, a pós-graduação *stricto sensu* é o espaço privilegiado de produção e desenvolvimento de pesquisa. Apesar da existência de iniciativas e de projetos de pesquisa na graduação, “o desenvolvimento histórico da educação superior no país” colaborou para que a

atividade de pesquisa expandisse “na medida do desenvolvimento da pós-graduação”. Sendo que, como apontado pelos mesmos autores, “muito raramente se formaram e consolidaram nas universidades do país grupos de pesquisa fora do âmbito dos programas de pós-graduação” (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2018, p. 140).

Como topo da carreira acadêmica, ser docente neste espaço é gozar de um status maior dentro do mundo acadêmico e fora dele. Ali, e não na graduação, é onde circula maior investimento em pesquisa, possibilidades para internacionalização da carreira, além de margem para redução da carga horária dedicada ao ensino na graduação. Além disso, observo, por exemplo, que, especialmente no campo do Direito, ser docente na pós-graduação *stricto sensu* é poder experimentar, ainda que simbólica e temporariamente, a inversão de posições de poder em relação às carreiras jurídicas, podendo uma professora ser procurada por um juiz para orientá-lo, por exemplo.

Entendendo como uma das “várias as formas de estratificação na docência”, Bonelli e coautoras (2019, p. 664) apontam que a separação entre “a pós-graduação *stricto sensu* da graduação estabelece uma clivagem evidente quanto às condições profissionais”. Estas condições distintas se apresentam nas narrativas de campo:

Eu, se eu pudesse, porque eu quero me aposentar pra continuar pesquisando, eu não quero me aposentar pra ficar parada. Eu quero me aposentar [interrompe]. Eu não sei se eu tenho pique pra uma sala de aula por conta do que a sala de aula exige, né, uma sala de aula de graduação. Mas uma sala de aula de pós-graduação já é uma outra coisa, né? Menos alunos, a pegada já é outra, não tem aquele negócio do embate, né, como tem alguns casos [...]. Então, assim, essas questões assim, apesar de eu amar, vai chegar o momento que não vai dar pra eu estar, né? Mas se eu pudesse continuar na pesquisa, pensando projetos e tal. [...] Porque imagine, eu fico pensando, e essas pessoas, tanto colegas que tem uma condição boa e eu fico: “gente, pelo amor de Deus, vai pesquisar, vai escrever!” (Dora)

Na narrativa de Dora, a pós-graduação mais uma vez surge como um lugar desejado. E é interessante perceber como também surge colada à ideia de melhores condições de trabalho, um espaço que não exige o “pique” demandado pelo ensino na graduação. Além disso, a fala deixa entrever a percepção da pós como um ambiente de trabalho menos conflituoso, com menos embate com discentes do que a graduação. O que de alguma maneira dialoga com a noção de status, autoridade, lugar diferenciado alcançado pelo docente que chega àquele espaço.

Sguissardi e Silva Júnior (2018) também observam que a pós surge como lugar almejado. Os autores apontam como a “titulação e especialmente a chance de participar da pós-graduação adquirem um significado muito grande para a estabilidade e segurança profissionais”, o que ajuda a “explicar as atitudes que se adota diante da intensificação do trabalho e do aqui denominado produtivismo acadêmico” (p. 138). Nessa discussão, observam, ainda, o que chamam de “escala hierárquica” das “atividades-fim” que compõem a “prática universitária e concluem que apesar da pressão e do controle, a pós-graduação stricto sensu goza de prestígio entre os docentes:

Mesmo que a amostra deste estudo esteja representada por IFES que possuem, quase todas, seu subsistema de pós-graduação stricto sensu consolidado, as entrevistas revelam de imediato uma escala hierárquica de importância atribuída às diferentes atividades-fim da universidade. No topo dessa escala encontra-se a pesquisa, no meio o ensino e na base a extensão. O ensino ainda se subdivide em ensino de pós-graduação e de graduação. Àquele se vinculam (e também à pesquisa) as atividades de orientação de mestrandos e doutorandos, visando à produção de suas dissertações e teses, que poderão ser antecedidas, acompanhadas ou seguidas de “trabalhos” para congressos e artigos para as revistas científicas, como já dito, bastante valorizados no *mercado* acadêmico e no setor produtivo. Portanto, muito mais valorizado. Dadas as características da nossa amostra – todos doutores atuantes na pós-graduação – evidencia-se nas entrevistas a grande valorização que se dá às atividades de pesquisa e às de ensino e orientação na pós-graduação, ainda que estas exijam muito maior responsabilidade e pressão regulatória e controladora de parte das agências financiadoras oficiais [...]. (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2018, p. 142)

A discussão sobre o lugar da pós-graduação no Brasil guarda estreitas relações com os debates – que se atravessam – sobre produtivismo acadêmico, mercadorização da universidade e da lógica docente, políticas de controle e avaliação dos trabalhos docente, competitividade e adoecimento físico e mental na docência. Apesar disso, neste momento, o aprofundamento destas questões foge do enfoque desta pesquisa. Orientada pelo campo, o que noto é que diferente de docentes escutadas/os pelos estudos referenciados, as docentes negras desta pesquisa estão fora da pós-graduação stricto sensu. Neste sentido, ainda que não possamos perder de vista as questões sobre a precarização do trabalho na pós-graduação, é preocupante e sintomática a escassez de dados disponíveis sobre a docência na pós-graduação e de produção acadêmica que trate sobre o lugar da pós-graduação ou a separação graduação X pós-graduação, no Brasil, a partir de uma lente racial-genderizada.

Debatendo as desigualdades raciais e de gênero na educação superior brasileira, Claudia Fernandes (2021) apresenta por dados quantitativos uma análise minuciosa do que chama de

“estratificação vertical”. Segundo a autora, o sistema educacional fica mais branco e masculino ao subirmos os níveis educacionais da educação básica (educação infantil, fundamental e ensino médio) e quando saímos desta e chegamos à educação superior. A autora nomeia também uma “estratificação horizontal” (FERNANDES, 2021, p. 213), que, distinta da primeira, estaria ligada “às diferenças qualitativas que envolvem as transições educacionais, ou até onde chegam determinados grupos sociais na hierarquia acadêmica”. Avançando timidamente numa análise sobre a estratificação horizontal, a autora afirma que “o detalhamento deste tipo de análise ainda exige investigações mais detalhadas e acesso a dados que não estão tão disponíveis quanto aqueles utilizados na estratificação vertical”, apontando para faltas também sentidas dentro desta pesquisa.

Fernanda Souza e Silvani Valentim (2020) driblam o silenciamento dos dados e da literatura acadêmica e ajudam a escavar um pouco mais a “estratificação horizontal” experimentada pelas docentes negras no ensino superior brasileiro. Com o propósito de analisar a presença de professoras negras na pós-graduação *stricto sensu* da UFMG, elas apresentam que dos 2.411 docentes da pós-graduação daquela Universidade, 44% é composto por mulheres, sendo que entre estas, 66% são mulheres brancas e 13% negras (11% pardas e 2% pretas). As autoras observam que há um “direcionamento” das mulheres, dentro da pós-graduação, “para determinadas áreas de conhecimento”, com concentração delas em áreas “socialmente definidas como ‘tipicamente femininas’”. Diante dos dados sobre a pós-graduação da UFMG, as autoras concluem que, além da exclusão de mulheres negras, há um confinamento de professoras autodeclaradas pretas em áreas de menor prestígio social.

Recortada ao campo do Direito no Brasil, Bonelli e coautoras (2019) confirmam a mesma tendência excludente da pós-graduação, sendo composta, segundo dados da CAPES de 2015, por 71% de docentes homens. Analisando a estratificação racial-genderizada na composição da graduação X pós-graduação, observam que “o topo do segmento acadêmico tem controles de entrada que tornam o acesso mais fácil para aqueles com as características sociais privilegiadas” (BONELLI et al., 2019, p. 684).

A pesquisa como lugar, mas também como caminho para a docência na pós-graduação, se mantém como um não-lugar para as três docentes entrevistadas. Em suas narrativas, a pesquisa e a pós-graduação surgem como um *lugar futuro*, expectado, um desejo. A escuta dessas vontades, desejos, interdições, planos e frustrações não deve ser descontextualizada

desse panorama racista-sexista mais abrangente de exclusão de mulheres negras do ensino superior brasileiro e de estratificações que operam dentro deste espaço. Ao mesmo tempo, a escuta do “micro”, faz com que, além dos números, se entenda como essas dinâmicas de exclusão operam no cotidiano, nas construções profissionais, nas impossibilidades da vida.

Estar fora da pós-graduação é não acessar condições melhores de trabalho, oportunidades que só circulam, ou mais comumente circulam, por ali. É estar fora do lugar onde se produz pesquisa de forma central no ensino superior brasileiro. Não estar na pós-graduação significa estar fora de um espaço fundamental para a “disputa discursiva” (BORGES, 2016) no Direito. Ainda que a pesquisa acadêmica seja um recorte dentro de outras possibilidades de escrita e disputa destas docentes, as dificuldades para acessá-la dão pistas de como os espaços legitimados para se dizer o Direito continuam ocupados por corpos masculinos e brancos, os “autênticos habitantes do espaço público” (BORGES, 2016).

Refletindo sobre o alijamento histórico do poder de fala e de escrita sofrido pelas mulheres negras no Brasil, Rosane Borges (2016) aponta que a disputa pela linguagem, sobretudo, pela fala e pela escrita, é essencial para que participemos do comum, para que tenhamos acesso à “coisa pública”. Amparada na trajetória de intelectuais-escritoras negras e relembrando Lélia Gonzalez, ela diz:

No rastro de Lélia Gonzalez, reagimos aos processos de exclusão do “comum” e disputamos lugar ao centro, problematizando, a partir de olhares e perspectivas próprias, o papel da autoria. A escrita, em suas diversas modalidades (política, sociológica, literária, filosófica, antropológica, psicológica, jornalística, ensaística), é uma via de acesso prioritário para lograr êxito a essa tarefa. [...]. A disputa discursiva é arena prioritária para que ascendamos ao espaço público, livre das funções sociais aprisionantes (mucama, mulata e mãe preta) que reduziram os limites de nossa existência, como assinalou Lélia Gonzalez. (BORGES, 2016, p. 103-104)

Em certo momento do ritual, ao relembrar uma pesquisa publicada de sua autoria, professora Dora deixa escapular: “Mas assim eu tenho uma produção que tem [escrito] assim, [e] eu sou tão orgulhosa: ‘pesquisa e texto: Dora’.”. Emocionada, ela complementa: “Ai! É muito bonito isso! Porque é de nosso trabalho, né?”. O encontro das palavras de professora Dora e de Rosane Borges (2016) fazem pensar como a pesquisa, para nós mulheres negras, é importante ato de inscrição no mundo. E, nesse sentido, é que também reflito sobre os efeitos subjetivos e políticos profundos que a exclusão racial e de gênero produz.

7.3 RELAÇÕES COM DOCENTES E DISCENTES

Em *lugares de docência*, tópico anterior, caminhei pelas memórias das professoras, identificando como a sala de aula/ensino, as atividades administrativas e a extensão/pesquisa surgiram nas narrativas. Diferente daquele tópico, onde estive mais interessada em entender os significados, a atuação e expectativas em relação a estes lugares/não-lugares, aqui, miro para o que Dora, Irene e Teresa contam sobre suas relações com docentes e discentes dentro do ambiente em que trabalham. Reflito, ainda, como as relações com discentes/docentes surgem atravessadas por demandas/expectativas relacionadas aos seus lugares como docentes-mulheres-negras.

Perguntada sobre as trocas com os/as demais professores/as do curso, Teresa falou mais uma vez do desafio de uma ambiência de trabalho que não é tão acadêmica, o que acaba restringindo um pouco mais as trocas a “alguns professores”. Ressaltando um “espaço institucional meio empobrecido” em relação às trocas entre docentes, ela pontua que a docência “acaba sendo um trabalho solitário”. Essa ideia de trocas dentro de círculos mais restrito de professores, círculos que pouco se comunicam entre si, guarda semelhanças com a noção encontrada no processo de revisão sistemática de literatura, já analisado em capítulo anterior, nomeada de “colaboração balcanizada” (FEITOSA; AQUINO, 2011). Ou seja, uma tendência do trabalho docente universitário se estabelecer a partir de práticas individuais/solitárias ou a partir de trocas entre pequenos grupos isolados.

Um pouco do desconforto percebido no relato de Teresa se aproxima do que conta Irene em relação ao perfil docente do seu curso. Ao comentar sobre seus colegas docentes, Irene diz:

A maioria dos meus colegas não tem a docência como atividade central. Então, são advogados, promotores, juízes. Eles, de certa forma, atuam na universidade, mas tem uma outra carreira. Então eu também sou minoria nesse sentido, entendeu? Porque a maioria dos colegas tem uma atuação em outras áreas e não só em outras áreas, são colegas que têm atuação em muitas instituições. (Irene)

Exercer a docência como atividade central e única surge no relato da docente como um marcador de diferença que se soma a outros – como gênero, raça – e caracteriza, ainda mais, um lugar de minoria naquele ambiente. Na sequência, novas camadas deste estranhamento retornam à narrativa de Irene:

Eu gosto muito do ambiente de trabalho, mas eu sinto que pelo perfil dos docentes, muitos docentes não têm um vínculo de permanência no espaço da Universidade por

muito tempo. Então, muitos docentes apenas ministram aulas e vão embora. E eu acho, assim, que o ambiente universitário é um ambiente que ele deve ser explorado de múltiplas formas, inclusive com uma dimensão de permanência também em outros espaços da Universidade. Então, eu gosto do meu ambiente de trabalho, acho que os professores são solícitos, colaborativos. São pessoas que não estão ali para fazer nenhum tipo de perseguição à colega ou à estudante, isso me traz paz no coração porque eu sei que existem outros ambientes de trabalho que existe um mal-estar, né? Então, existem rivalidades, brigas, e eu não percebo isso no meu ambiente de trabalho. O que eu percebo, por vezes, são divergências de opiniões em relação a determinados assuntos, mas nunca no sentido assim de prejudicar o outro, nunca no sentido de praticar algum tipo de violência. Então, assim, é um ambiente é saudável, nesse sentido.

Esse jogo de fazer uma fala crítica mais incisiva sobre determinado aspecto seguido de uma análise positiva, suavizante, conciliadora, marca um tom característico da narrativa de Irene. Escutando e relendo-a, percebo que esse balanço, em diversos momentos, diz mais do que uma forma de narrar. Como Irene mesmo afirma, há sempre um esforço de sua parte, na sua atuação, na relação com os demais colegas e com os discentes, para o *diálogo*, a *escuta* e o *acolhimento*. Estas são palavras que surgem muito no encontro. Assim, percebo que a reconstrução narrativa de seus movimentos e das dinâmicas relacionais com os outros aponta para uma docente que estrategicamente negocia, tendendo à conciliação e não ao conflito.

Perguntada se sentia demandas ou atravessamentos nas relações estabelecidas por conta do seu lugar como docente-mulher-negra, Teresa, conforme já analisado, apontou “que sim. [...] de forma sutil, mas, sim”. Na sua narrativa, ela refletiu sobre a vigilância que precisa manter para que, ao lado dos seus colegas-docentes-homens – “os livres pensadores” –, não seja agenciada como aquela que está sempre “à serviço”. Diferente disso, Irene afirma que “o fato de ser docente negra não foi um determinante para o estabelecimento das relações com os colegas porque essa questão nunca foi colocada, a não ser que tenha sido colocada na subjetividade”.

É interessante destacar que a recusa do atravessamento está relacionada com o fato dessa questão de gênero-racial “nunca” ter sido “explicitada”, “nenhum outro docente trouxe essa questão”. No ritual, tento ir atrás do que ela está colocando como “subjetividade”, mas não tenho muito sucesso. O assunto continua e, ao recusar mais uma vez qualquer atravessamento/demanda na relação com os docentes, ela retorna a sua “tese”:

Não, nunca, nunca. Agora, Laís, eu acho o seguinte, eu continuo com a minha tese: as pessoas negras com a pele bem escura elas sofrem mais em todos os sentidos. O que é que acontece com o tom de pele da gente? O tom de pele da gente não causa

estranhamento, o tom de pele do negro escuro causa estranhamento ainda [...] Então, assim, não causa estranhamento, não causa uma tensão, nunca foi questionado.

Em outro momento, já mais próximo ao final do encontro, Irene avalia que o fato de ter um perfil mais crítico não gera estranhamento na sua relação com os demais docentes no curso. A negação é acompanhada de um lugar já conhecido de apresentação de si: “não, porque eu sou do diálogo”. Na sequência, ela reconstrói um pouco daquilo que entendo como uma *estratégia de negociação*:

Se eu percebo que a pessoa [colega docente] tem um perfil um pouco mais conservador, eu vou me aproximar daquilo que nos une. Vamos falar sobre o quê? Direitos fundamentais? Então, eu concordo, então vou falar de direitos fundamentais. É até aí que você vai? Então, vamos falar de direitos fundamentais. Vamos falar de que mais? Estado democrático de Direito? Então, pronto. Vamos falar de Estado Democrático de Direito. É isso que nos une? Pronto. Eu não vou falar com você sobre bem viver, sobre cosmovisão indígena, porque eu acho que vai ser um pouquinho complicado. Não vou ficar também trazendo dados, que a cada minuto um jovem negro morre, isso a gente precisa pensar na nossa sociedade. Então, vou caminhando [...]. Eu não tenho perfil assim de bater de frente. Então, isso eu acho que acaba criando ambiência de diálogo e respeito. Por quê? Os professores reconhecem a minha trajetória, reconhecem a minha sensibilidade sobre determinadas demandas, sabem que na hora definitiva eu sempre vou ficar ao lado daqueles que são efetivamente espoliados na nossa sociedade. Esse é o meu lado apesar de nunca ter sofrido nada, apesar de nunca ter passado fome, apesar... Esse sempre vai ser o meu lado, né? Então, eles sabem qual é o meu lado, sabem qual é a minha postura, mas quando eu tô no trato pessoal, no trato pessoal eu nunca trago algo para tensionar, eu não trago algo pra gerar uma tensão. Em espaços públicos, eu vou me posicionar dentro da perspectiva que eu acredito. No meu trato pessoal, eu não tensiono. Então, o que que acontece? Eu acabo transitando com tranquilidade, eu trânsito com tranquilidade. E isso não levo apenas para a Universidade, eu levo para todos os espaços que eu transito. Eu não me sinto bem gerando tensão. É uma coisa que me oprime, entendeu? Então, o que que eu acho importante? Eu acho importante eu manter minha fala livre na sala de aula, sustentar aquilo que eu acredito com os meus estudantes. Então, ter muito mais liberdade com eles até do que com o professor mais conservador, entendeu? De mostrar um outro lado para eles. Então, se eu percebo que uma perspectiva mais conservadora está sendo trabalhada do lado, eu vou trazer os estudantes, entendeu? Então, eu faço um trabalho mais com os estudantes porque eu não vou mudar a cabeça de determinados professores, entendeu? Que tem uma visão de mundo, que tem uma trajetória complicada. Pelo menos é o que eu penso [...].

Dialogar a partir do que une, não tensionar no trato pessoal, disputar o debate crítico dentro da sala de aula com os discentes - com precisão a estratégia vai sendo grafada em sua narrativa. E ao expor as tensões e os arranjos, fica nítido como seu movimento é consciente, sua agência é ativa. Há uma escolha em não “bater de frente” e, apesar das complexidades disso, esta é a estratégia que Irene vai tecendo para transitar “com tranquilidade” no ambiente em que trabalha.

O encontro com Dora é um momento de escuta profunda de suas experiências com docentes e discentes. O ritual é um espaço de partilha detalhada das violências experimentadas como docente no Direito:

Só pra você ter uma ideia, uma vez um colega, eu sabia que ele era muito racista, eu estou botando o termo “muito” porque ele era extremamente racista. E ele, na Universidade, ele me fez a seguinte pergunta, mas ali ele tava usando o que ele podia para me ferir, sabe? Para me violentar. Porque ele disse assim: “Deixe eu te fazer uma pergunta, eu quero saber sua opinião: os seus alunos gostam tanto de você por conta do seu profissionalismo ou é apenas por pena porque você é negra, porque você é uma mulher negra, uma professora negra? Você acha que é da sua didática, é da sua metodologia?”. Ele me fez essa pergunta. E quem me fez essa pergunta é uma pessoa que se dizia minha amiga. Você está entendendo? Gente, aquilo ali pra mim [Pausa. Dora chora] foi uma das experiências mais dolorosas que eu vivi. Porque eu não vivi isso de um aluno, eu vivi isso de um colega, de um professor. [...] Eu acredito que, na verdade, ele queria me colocar nesse lugar de que eu não tinha competência pra estar ali, né? Mas que por pena, talvez da instituição. Meus alunos, muitos alunos me diziam que eu era uma inspiração para eles. Porque ele me disse isso depois de uma aluna defender um TCC e dizer que eu tinha sido inspiração pra ela. Você tá entendendo?

De frente pra Dora, escuto cada palavra. No ritual, a narrativa é lugar de costura analítica, re-compreensão e significação da experiência vivida que, ao ser contada e escutada, é transcrita (MARTINS, 2000). Neste momento, entendo que os efeitos da violência racial transcendem para além do ambiente de trabalho:

E aí você vem pra sua casa, você vem refletindo sobre isso e você vem sofrendo com isso, você diz assim “eu acabei de ser ferida, eu acabei de sofrer uma violência psicológica, uma violência verbal”. Porque nas entrelinhas o que estava ali era a expressão dele, o exalar do preconceito dele, do seu preconceito. É uma atitude [interrompe]. Eu estava sofrendo um ato de racismo. Você entendeu? [...] Você sabe o que é você fazer uma pergunta dessa na sala dos professores para o seu colega, para a sua colega? Por isso que eu te digo assim, que essa trajetória foi uma trajetória de muita resistência, muita resistência.

“Ele queria me colocar nesse lugar de que eu não tinha competência pra estar ali, né?”. Essa frase de Dora ecoa durante e depois do ritual. O incômodo de ter uma colega negra passa pela imposição do despertencimento, pela tentativa de desterritorialização. Conforme lembrado por Sueli Carneiro (2005, p. 286), é “importante notar como o dispositivo [de racialidade] consegue demarcar claramente onde é e onde não é o lugar do negro”. Inclusive, as semelhanças entre as narrativas de Dora e Sônia Nascimento, testemunha analisada por Carneiro (2005), evidenciam como o racismo no espaço jurídico brasileiro é um fenômeno amplamente vivido.

Como uma negra *fora do lugar*, Dora compreende a atitude do professor como uma tentativa de realocá-la a *seu devido lugar*. A desvalorização do seu trabalho, o rebaixamento de

sua intelectualidade e o questionamento da sua competência profissional estão relacionados a um “processo de produção da inferioridade intelectual”, também nomeado como epistemicídio. Elemento essencial para o funcionamento do “dispositivo de racialidade”, o epistemicídio é uma estratégia de assujeitamento que se perfaz exatamente por dinâmicas de anulação/negação do negro como sujeito de conhecimento (CARNEIRO, 2005).

Entendendo o ambiente jurídico como seu “lugar natural” (GONZALEZ, 2022), o branco, por práticas diversas, aciona o despertencer do negro. Nas dinâmicas relacionais com a branquitude, podemos ser lembrados do “nosso lugar” por alguém que supostamente só quer nos ajudar:

E eu vou dizer uma coisa, não vou falar a coisa no contexto [...]. Quando eu recebo uma proposta indecente de uma colega professora branca, que ela ganha horas pra fazer aquele trabalho, e eu vou fazer o trabalho com ela e eu dou meu sangue e ela diz assim: “eu vou tentar conversar pra ver se você consegue horas, umas, tipo, duas horinhas pra você”. [...] Aí ela conversa [...] mas aí ela diz assim: “Não [consegui], mas você fica porque assim você turбина seu lattes!”. Turбина o seu lattes! [repete pausadamente]. Porque o que a colega deveria ter dito era: “Ó, Dora, eu não tenho nem coragem de te dizer que continue fazendo isso porque você não vai receber por isso”. Não é? Mas essa herança de que o negro precisa fazer o trabalho gratuito e que ele ainda deve ainda dar graças a Deus porque ele faz, porque ele tá sendo convidado, porque senão, coitado, ele fica lá na sarjeta! “Olha, é da família!”, mas não come na mesa com os patrões. “É da família”, mas não senta no sofá pra assistir televisão junto. “Ó! Se não tivesse trabalhando aqui em casa...”. Você está entendendo? [...] E você vê essa expressão nesses espaços. (Dora)

O cuidado redobrado que as mulheres negras precisam ter dentro do ambiente jurídico para não serem colocadas “no lugar de subserviência e submissão”, apontado por Teresa anteriormente, retorna nesse relato de Dora. Na sequência da sua reflexão, a própria interlocutora nomeia dessa forma: “não é? Você vê essas expressões, que é uma expressão que vem de uma cultura de escravidão, de subserviência. Que olha pra você e diz “você tem que fazer isso!”. Que te trata desta forma.”. O lembrete de despertencimento e a imposição ao *devido lugar* podem acontecer nas mais tranquilas e amigáveis conversas; seja com um colega que, na sala de professores só quer fazer uma pergunta, saber nossa opinião, ou com uma outra que, compadecida com nosso lattes, tenta nos convencer dos benefícios de trabalhar sem nada receber.

Dora registra como a “cultura de escravidão” se reatualiza no espaço acadêmico jurídico. Pela reconstrução de suas experiências, ela ensina sobre as permanências do colonial, narra as reencenações, no sentido que nos diz Grada Kilomba (2019). No final dessa partilha, como de

costume, ela demarca: “é por isso que eu te digo que eu tenho muito orgulho do que eu construí. Sabe? Eu tenho muito orgulho do que eu construí”; e, num tom de ressalva, finaliza: “mas eu sei a dor e a delícia de tudo isso. De tudo que eu vivi ao longo desses tempos”.

Mas, em meio a narrativas de dor e trauma, Dora afirma a presença de colegas que são fontes de acolhimento: “Eu tive excelentes colegas, tenho excelentes colegas, que me [...] abraçaram muito [ela se emociona]. Então, eu acho que a resistência também vem desse apoio porque eu não conseguiria ficar se eu não tivesse apoio”. Dora que, no encontro, muitas vezes expressou ter pensado em desistir de continuar como professora dentro do Direito, localiza neste apoio uma fonte de resistência. E é simbólico onde ela enxerga as evidências desse reconhecimento/apoio: “Aí, esse abraço, ele se materializa, ele se concretiza, e eu confirmo a hipótese a partir dessas evidências, por exemplo: começar a fazer parte de banca de TCC”.

Sem poder orientar, ela começa, muito tempo depois de entrar na instituição, a ser convidada para compor bancas de trabalho de conclusão de curso (TCC). O primeiro a convidá-la é um professor negro, que entra quatro anos depois dela na instituição. Ser convidada para este espaço, por docentes ou discentes, surge na narrativa como uma evidência de reconhecimento de seu trabalho, como uma forma de afirmação de *lugar* em meio a tantas tentativas de negação, de desterritorialização. Ao escutar sobre estes convites, noto como as dinâmicas raciais de inferiorização intelectual, mobilizadas cotidianamente em ambientes como este, são introjetadas e funcionam como mecanismos de autossabotagem, de desconfiança de si:

Eu fui tendo o abraço, o aconchego de alguns colegas. Então, quando um colega me chama pra uma banca porque o aluno disse “eu quero professora Dora”, não é porque o colega [interrompe], quer dizer, as primeiras, né? Algumas, os colegas já iam fazendo um mapeamento e já diziam: “a professora Dora pode”, aí já me convidava. [...] O primeiro professor que me convida, foi o professor Raul, né? [...] Eu sou tão grata a Raul. [...] Então quando Raul me chama pra fazer parte de uma banca de [...] defesa de TCC, eu falei a ele: “Raul, será?” Ele diz: “Professora Dora, eu não tenho a menor dúvida que é a senhora”. Sabe? Eu tava até naquela coisa de me sentir não pertencente àquele lugar, de ser membro de uma banca de TCC. E ele busca me convencer pelo tema: “olhe isso aqui é sobre violência contra mulher”, “isso aqui é sobre... tudo a ver com a senhora!” [...]. Aí eu disse “tudo bem, Raul, eu vou fazer uma experiência. Mas, por favor, qualquer falha que eu cometa...”. [...]. Aí pronto! Eu fui. E Raul me dava feedbacks maravilhosos. Aí eu participava também com outros professores que eu também admirava. Professor Marcelo tinha uma admiração muito grande. [...] Professor Marcelo foi um dos professores que também me deu muita segurança. Porque ele, naquele lugar de homem branco, mas ele tinha um respeito muito grande por mim e ele participava dessas bancas. E depois, outros colegas foram me convidando também ou por indicação dos alunos. Porque os alunos viram isso comigo lá atrás e eles não esqueciam. [...] eles diziam: “ah! eu quero que a professora

Dora seja [da banca]!”. Me escolher! E um aluno me escolher! Então, assim, eram emoções muito fortes quando vinham ou de um colega professor ou de um aluno. Eu dizia: “meu deus que coisa boa!”. E aí foi construindo esse respeito né? E cada vez mais eu sendo chamada e indo né?

Além da relação com os/as docentes, no ritual com Dora escuto muito sobre sua relação com os/as estudantes. Sem deixar de ter suas complexidades, este é um lugar também contado por meio de memórias difíceis: “porque muitas vezes os meus alunos me desafiavam também e de uma forma violenta, e eu sabia [...] que ali era uma violência, ali era uma manifestação de preconceito”. As reconstruções de diversas experiências são atravessadas por registros pesados, de violências brutais e as tensões raciais são expressamente demarcadas.

Se como já abordei anteriormente, a docência se faz por um ritual corporificado, atravessado profundamente por um corpo, estar longe da imagem do *professor esperado* no Direito é condição produtora de questionamentos:

Então, por exemplo, o que representa uma professora negra mulher para um aluno branco de Direito? Como é que ele vê essa professora ali na frente? O que que ele sente? O que que ele elabora? Em que medida ele está atento ao que esta professora está falando e ele está – eu não quero que a pala... [interrompe], eu não vou usar a palavra aceitando – mas [...] o que ela está dizendo está contribuindo pra ele? Porque ela estar ali é uma afronta pra ele, se ele é um aluno racista, se ele é um aluno que foi criado no ambiente racista, se ele é um aluno que aprendeu a ver negro na cozinha da casa dele, babá dele, fazendo os serviços gerais na empresa do pai, no shopping que ele frequenta, no hospital, na clínica que ele foi. E pra esse aluno, o que que representa? Como é que ele elabora? Como é a relação dele? Até a questão da sua subjetividade com essa professora. E eu te pergunto, eu me fazia essa pergunta várias vezes ali na frente: que alcance está tendo o que eu estou dizendo?

O aluno-branco hipotético de Dora permite a exposição de questões que comumente atravessam as cabeças de mulheres negras nas situações intersubjetivas, sobretudo com homens brancos no Brasil: o que represento? Como ele me vê? O que sente? Que alcance está tendo o que eu estou dizendo? Se como também já apontado por Teresa, o corpo é “língua” que a todo tempo recorta o fazer-docente, relacionar-se em ambientes jurídicos a partir da mediação deste corpo – negro e de mulher – também tem a ver com perceber-se, “várias vezes ali na frente”, a partir desse lugar complexo de afronta, rasura e incerteza sobre sua condição de sujeito diante do outro.

Dora expõe como o lugar relacional está mediado pela suspeita constante de falar e *não ser* escutada pelo outro-discente. Por isso, um lugar que a inscreve como não-sujeito, na verdade, mais um *não-lugar*. Assim, se de um lado, na relação docente-discente, este corpo-

negro-feminino é intensamente “linguagem”, de outro lado, é ele mesmo fonte de interdição do “exercício da fala e da escuta” (BORGES, 2009). Objetificada e confinada a estereótipos negativos sobre o corpo negro, a atuação docente de mulheres-negras também parece a todo tempo desafiar os “lugares naturais” (GONZALEZ, 2022) imaginados pelos discentes. “Você é a professora?”, pergunta escutada por Dora em algumas situações dentro da sala de aula, exemplifica bem esse estranhamento discente.

Neste sentido, mergulhada nas diversas experiências narradas por esta interlocutora, observo dois lugares de representação que são acionados, de formas diferentes, nessas relações com os discentes. O primeiro tem a ver com um *lugar de questionamento da autoridade*:

Dora: Eu enfrentei uma situação com uma aluna, ela veio de transferência, então ela não me conhecia. Eu dando aula no terceiro semestre. Então, ela me botou na parede de um jeito. Sabe?

Laís: Na sala de aula?

Dora: Na sala de aula. Era uma aluna loira. Questionando minha metodologia, que eu não apresentei a metodologia. Dois dias depois, quando ela viu que não ia ser – essa coisa que eu te falo –, talvez pensa assim “aí vai ser fácil”, quem não conhece, “porque é uma pobre coitada, né? Não é advogada, é preta, precisa do emprego, então, a gente aí vai deitar e rolar!”. Ela me afrontou de uma forma tão violenta, sabe? E ela chegou a me dizer assim: “A senhora está me constrangendo!”. E eu disse “Olha, minha filha, deixa eu te dizer uma coisa, quem está me causando constrangimento é você! Uma professora com quase trinta anos de serviço! Uma professora com quase duas décadas numa mesma instituição privada, que não é uma coisa fácil de você encontrar! Uma professora que já recebeu muitos prêmios, aqui dentro, pelo trabalho que fez [bate na mesa], e você vem me pedir para fazer mais fácil pra vocês?”. “A senhora tem que aliviar, fazer uma coisa mais fácil pra gente ser aprovado!”. Eu disse: “É você que está me desrespeitando, o constrangimento é você quem está me causando. Me respeite!”. Aí eu fiquei, sabe, no chão! Fiquei no chão. Eu trouxe a temática sobre os furtos famélicos, uma reportagem que num canal de televisão aqui passou [...] Era um prato cheio pra gente trabalhar em sala de aula. Fantástico! E a gente trabalhando, assim, o contexto. Então, a insegurança alimentar, o que ela provoca. [...] E eles trouxeram os dados. Então, nós fomos pensando as questões de gênero, a questão dos menores que ficam desprotegidos, os filhos dessas pessoas que estão encarceradas por conta disso. Então, assim ó, pegando e contextualizando: “onde está o Direito aqui?” [...] Aí ela disse, essa mesma menina de lá: “Isso aí é sensacionalismo! Eu não vejo a necessidade de a senhora estar trabalhando isso aqui com a gente porque isso é sensacionalismo, da mídia e dos defensores públicos! Desnecessário trabalhar isso na sala de aula!”. Você acredita? Isso é o quê? Afrontando você o tempo todo! Aí eu fiquei pra baixo, eu cheguei a dizer “Poxa...”. Aí alguns alunos me procuraram [e disseram]: “professora, pelo amor de Deus! Isso não é pensamento da turma”. Eu disse: “Aí meu deus do céu!”. [...] Eu fiquei muito tensa, muito. Sem querer mais vivenciar isso. Dizendo “Ó, eu não tenho mais idade pra esse negócio”. Sem querer vivenciar isso, sabe? “Eu vou pedir pra sair da turma...”.

As experiências contadas abrem camadas, apontam a complexidade das relações raciais no cotidiano. Diferente de uma tensão reduzida ao binarismo brancos X negros, as narrativas

de interlocutoras como Dora e Teresa indicam enfrentamentos também protagonizados por discentes negros. O destaque feito por Dora dá pistas de como a vivência racial nos expõe a situações complexas, espinhosas, sendo interessante entender a sua leitura sobre a ambivalência presente na partilha de um certo lugar racial comum entre estudantes negros e docentes negros:

“Vamos fazer um abaixo-assinado!” e esses aí não eram alunos [interrompe], não foi do tempo que só tinha turma com alunos brancos, não! [Era turma já] com alunos negros, viu? E que me desafia porque eles sabiam as nossas [interrompe], que nós negros vivemos fragilidades. E eu vivenciei isso com alunos negros. Sabe? De dizer: “um abaixo-assinado para tirar a senhora!”. E eu dizer: “ah que ótimo! Porque eu tô querendo sair há um tempão e a instituição não deixa! Mas que ótimo!”. Eu lembro da história de um aluno, de uma turma lotada, muitos alunos negros na turma – eu acho que isso é uma questão até pra gente problematizar, sabe? – aí ele falou assim, eu estou me lembrando aqui de tudo, rosto dele, a roupa que ele tava, eu me lembro de tudo, eu tenho uma memória fotográfica, e ele fez assim: “nós vamos pedir a senhora quinze minutos de sua aula porque nós precisamos tratar de um assunto”. Aí eu disse: “ah, tá certo! [...] vocês querem os minutos durante a aula, no final, como é?”. “No final”. Aí eu disse: “olha, os quinze minutos [chegaram]. Tá. Eu não sei se eu saio ou se eu fico. Como é?”. [Eles responderam]: “Não, a senhora pode até ficar porque inclusive é sobre a senhora!”. “Sobre mim? Mas não é melhor, então, vocês ficarem sozinhos já que vocês [interrompe], vocês querem que eu fique?”. [Eles respondem:] “É, porque nós vamos, é para a senhora já saber que está correndo um abaixo-assinado pra tirar a senhora porque a senhora não considera que nós somos alunos trabalhadores, a senhora faz exigências, a senhora usa uma metodologia que parece que nós somos alunos do ensino médio, não parece que nós somos alunos do ensino superior, a senhora quer fichamento, a senhora quer isso, a senhora quer aquilo, bota a gente pra fazer trabalhos, projetos que a gente não vê outros professores fazendo. Então, tá correndo um abaixo-assinado!”. [...] “É só da turma ou da instituição?”. Eles falaram: “Da instituição. Porque a gente tem consultado outras turmas e tem vários alunos que não estão contentes com a sua metodologia. Muito exigente!”. Eu disse: “Tudo bem.”. Aí vão eles pro coordenador. [...]. Então, veja como essa história ela foi construída, né? Porque assim, é uma “pobre coitada e nós vamos lá com um abaixo-assinado”, e vários iam.

Por uma “metodologia diferente”, como nomeado anteriormente, Dora traz para a sala de aula o cotidiano social, a rua e, com isso, as marcações de raça, classe, gênero que constituem as práticas legais e jurídicas. Sua abordagem teórica-metodológica é rasura à neutralidade discursiva que afasta estes e outros marcadores sociais do debate do ensino jurídico na sala de aula. Ao mesmo tempo, diante dela costuram-se desautorizações. Os questionamentos ganham contornos profundos dentro da sala de aula com os discentes; a proposta de pensar o Direito a partir da problematização do contexto social, por experiências encarnadas, fora das abstrações do ensino jurídico convencional, é alvo de ataques.

Este ensino a partir de experiências/referências cotidianas é afirmado e narrado por outras intelectuais-docentes negras do Direito na literatura acadêmica (WILLIAMS, 1991

BANKS, 1990). E, além da semelhança pela rasura no *como* o Direito é ensinado, há também aproximações pelos relatos de desautorização. Entre os inúmeros registros de constrangimentos vividos com estudantes, Patricia Williams, professora negra de Direito e estadunidense, desabafa: “Depois da aula, meus alunos correm para o reitor para reclamar. Eles não estão aprendendo Direito de verdade, dizem eles, e querem que outra pessoa lhes dê aulas de reforço. Como eles vão passar no exame da Ordem com histórias de metrô?” (WILLIAMS, 1991, p. 28, tradução livre).

O abaixo-assinado como instrumento desautorizativo e ameaçador surge nas narrativas de outras professoras negras do Direito (PERIM; CAMARGO, 2022). Aqui, entretanto, é interessante a marcação feita por Dora de ter vivido esse constrangimento a partir do protagonismo de um aluno negro e dentro de uma turma com tantos estudantes também negros. Entendo que a partilha de um lugar racial comum faz com que aquele comportamento fosse talvez menos esperado.

Práticas de desautorização como estas geram muitos efeitos que se espriam para além das experiências em si. É neste sentido que, assim como também identificado em outras pesquisas empíricas com profissionais negras – como por exemplo Carneiro (2005) ouviu da advogada Sônia Nascimento – escuto algumas vezes durante o ritual Dora dizer que já pensou muitas vezes em parar, desistir.

Já o segundo lugar de representação é o que Dora nomeia como o de “pobre coitada”. Na verdade, como pode ser visto nos relatos trazidos acima, os dois lugares estão entrecruzados. Ao narrar o que estou entendendo como um *lugar de desautorização*, Dora aponta, algumas vezes, a noção de “pobre-coitada” como uma imagem que permeia a representação de discentes em relação a ela. De forma explícita, como visto acima na sua reflexão sobre o abaixo-assinado, mas também implícita, esse estereótipo margeia a narrativa:

Eu tive uma experiência com um aluno que ele ia pra final. [...] Aí aquele dia de dar o resultado [...] ele falou: “quero falar com a senhora”. Aí todo mundo foi saindo e ele [disse]: “não, eu fico por último, fico por último”, foi ficando, foi ficando. Aí ele chegou assim, botou a cadeira na frente da minha e fez: “Do que que a senhora tá precisando para a senhora me aprovar?”. Menina, eu tomei um susto tão grande. Eu disse: “Justo eu que faço tanto trabalho voluntário?” O que achava de mim? Vai me oferecer dinheiro? [...] Eu fiz: “como assim precisando?”. Ele [disse:] “Diga! A senhora pode estar precisando de alguma coisa. Meu pai é dono ‘disso assim, assim, assim e assim!’”. Eu falei: “Meu filho, vá estudar pra você fazer a sua prova. Sabe por quê? Porque você precisa garantir sua média. Ó, por um ponto você não passou e, você sabe, na prova você precisa tirar seis. Então, você corre o risco de não tirar o seis. Eu vou fazer de conta que eu não ouvi nada do que você falou.”. Claro que isso

pode, essas propostas podem ser feitas para outras pessoas, né? Mas eu fiquei me perguntando porque que ele me fez essa proposta, né? “O que que eu estou precisando” [repete com ênfase]. Não foi “o que que a senhora quer?”. Eu não tinha [interrompe], era na minha necessidade, né? Na minha necessidade, qual era a prioridade? Nas minhas necessidades, quais eram as prioridades? E aí ele botou o negócio do pai [bate na mesa], que pelo que ele falou ali, era uma pessoa que tinha muitas posses. Eu [disse]: “meu filho, vá estudar pelo amor de deus! [...] Eu vou fazer de conta que nem tô ouvindo isso que você tá falando.”. E pronto, eu segui.

A possibilidade de ser vista a partir desse lugar de “pobre coitada” é ameaçadora para Dora. Há uma autovigilância para que sua atuação docente não seja confundida com uma performance complacente. A afirmação de uma postura exigente surge, assim, como uma forma de se opor à professora manipulável que, na narrativa da docente, está intimamente ligada àquela imagem racializada de “pobre-coitada”. Num equilíbrio fino entre rigor e acolhimento, Dora narra uma performance docente forjada por ameaça e recusa de ser capturada por esta representação:

Tem um fato que eu acho que os meninos, eu acho que eu não tinha elaborado essa coisa, mas eles falavam muito assim: “não confie nesse sorriso não, viu?”. Porque [...] eu entro na sala, eu falo sorrindo, eu explico sorrindo, e eles [alunos] podem pensar [interrompe]. Porque os outros [ex-alunos/as] já avisavam: “ó! Cuidado com esse sorriso!”. Porque eu mesmo dizia assim: “ó! A [primeira avaliação], as coisas não foram boas. Não confia no meu sorriso, hein? Porque eu sou carinhosa, mas na hora da prova eu quero aquilo que eu dei!”. [...] Porque também eu via assim, né? “Uma professora negra, no Direito, numa instituição privada, ela, coitada, vai estar nas nossas mãos né?”. E o bicho pega! Você tá entendendo? [...] O bicho pega! [...] Sempre disse pra eles: “não há nenhum pedido pra mim de aliviar. Muito pelo contrário”. [...] Custou muito esse nome e essa formação, custou muito para eu jogar na lama! Então eu não quero meu nome na lama! Meu nome não vai para lama!

Nos encontros, as três docentes também narram relações de respeito e reconhecimento com as/os discentes. Reforçando seu perfil docente de diálogo e acolhimento, Irene conta dessa convivência muito a partir de suas experiências como coordenadora dentro do curso, destacando que também deste lugar sempre buscou com intensidade ouvir as/os estudantes. “Então minha relação com os estudantes não é uma relação fechada à sala de aula, é uma relação que também se deu em outros espaços”, aponta Irene. Em seguida faz questão de registrar: eu tenho hoje, por exemplo - não sei se entra para a entrevista, mas eu gostaria de dizer que pra mim é muito importante – [...] relação de amizade de antigos alunos, estudantes de mais 10 anos. [...]. De pessoas assim extremamente queridas pra mim”.

Ainda que muitas vezes tenha reforçado uma atuação de diálogo/escuta, Irene enfatizou ter “a sorte de, [...] ao longo de todos esses anos, ter uma relação extremamente respeitosa e de amizade por muitos”, “uma sorte” que “nem todos os docentes têm”. A “sorte”, que joga para o acaso, tanto deixa brecha para entender que a relação de respeito depende muito do imprevisível, como também desvaloriza o papel ativo de Irene, seu trabalho/empenho na construção desta relação de respeito. Em alguma medida, há uma naturalização dessa postura de cuidado na narrativa de Irene.

Ela destaca esta postura, mais uma vez, quando reflete sobre possíveis atravessamentos do seu lugar como docente-mulher-negra na relação com os discentes: “Não vejo uma diferença pelo fato de ser uma professora negra, mas pelo fato de eu abrir a escuta. Eu procuro sempre abrir a escuta e isso faz com que os estudantes, por vezes, se aproximem de mim ou para relatar algo ou para compartilhar algo ou, simplesmente, para conversar”. A negativa, contudo, é acompanhada por ressalva: “Agora, eu sinto que, talvez, para as estudantes negras tem uma dimensão de transferência. Eu me lembro muito de uma estudante que falava “ah! Mas você se veste de tal forma, eu gosto!”.

Ao lado desta “transferência” – que é também visual-corpórea –, aos poucos, surgem relatos de um cotidiano permeado por trocas, partilhas que se espalham para além da sala de aula, como nos cafezinhos regados por conversas na sala do colegiado. E a negação de atravessamentos surge um pouco mais fragilizada minutos depois na conversa: “Mas não porque eu seja uma professora negra, mas eu nunca vou saber isso. Você tá entendendo? Porque eu não sei o que passa na cabeça das pessoas pra vir, às vezes, conversar.”

Percebida como uma professora “problematizadora” pelas/os estudantes, Teresa nota um processo de amadurecimento na sua atuação docente, em especial nessa dimensão relacional com o outro. Ela comenta que isso passa por “perceber essa dimensão de que esse ideal não existe, mesmo na nota” e que é um processo que acaba tendo “um pouco disso, de trazer mais leveza para [o] ensino e aprendizado”. Isto que ela nomeia de amadurecimento reaparece de forma intimamente ligada ao convívio dentro de um curso composto significativamente por estudantes negras/os e cotistas.

Além disso, diferente da troca restrita e institucionalmente empobrecida com as/os demais professoras/es, Teresa analisa que seu cotidiano docente é permeado por uma “troca rica” com as/os discentes. De outro lado, semelhante ao que refletiu sobre seus colegas

professores, ela entende que “de forma muito sutil também com os alunos” há demandas que estão atravessadas por seu lugar como docente-mulher-negra, “algumas demandas que às vezes eu me pergunto: será que se fosse um professor homem ou se fosse uma colega branca essa demanda estaria sendo colocada dessa forma?”.

As três interlocutoras desta pesquisa trazem muitas complexidades ao refletirem sobre suas relações com as/os estudantes. Enquanto Teresa identifica os atravessamentos raciais e de gênero como “sutilezas” que estão presentes “no cotidiano” e coloca a necessidade de estar atenta aos limites que precisam ser dados também nestas relações, Irene, sem problematizar o quanto seu lugar da escuta pode ter a ver com uma expectativa racial-genderizada, não fala em demandas, não percebe “algo em demasia”, pontua como “algo muito tranquilo” ser muitas vezes procurada pelos/as discentes para conversa, partilha. Sem esquecer que os lugares esperados dentro das nossas relações estão forjados por representações raciais e de gênero, observo que, na complexidade do cotidiano, as experiências nem sempre são significadas, e até vividas, do mesmo jeito. Este lugar de escuta e acolhimento, sempre ressaltado por Irene, pode também dizer sobre um lugar de afirmação e prazer?

Também com Dora este é um tema que ganha complexidade. Ao lado de narrativas de dor e violência vivenciadas na relação com os discentes, outras experiências são afirmadas no ritual:

E aí você pensa pra mim o que é estar nesse lugar! O que é ouvir dos meus alunos o quanto eu impactei na vida deles e ouvir dos meus alunos assim: “eu só permaneci no banco daquela instituição, na cadeira, por causa da senhora. Porque eu dizia, se ela pode, eu posso também.”. E eu ouço muito, eu tenho muitas declarações. [...]. Muitas, muitas, muitas! Que às vezes eu digo “meu deus do céu!”. As vezes eu não me dou conta do alcance, eu não tô falando da minha, eu não tô falando de competência, não. Eu tô falando de presença, né? Eu não tô falando de competência técnica. Eu tô falando, assim, que eu acho que a presença [interrompe], porque muitos já disseram assim “a gente ficava olhando para a senhora, eu ficava olhando para a senhora e me perguntando assim ‘meu deus, como ela conseguiu?’. Vamos perguntar a ela!”. [...]. “Às vezes, eu pensava que estavam me olhando prestando atenção ao que eu tava falando” [ri]. “[...] Era tentando entender como conseguiu! E aí, eu continuei, pró! Porque eu disse: eu também posso! Eu quero chegar onde a professora chegou, eu quero meu diploma, eu quero meu respeito, eu quero reconhecimento, eu quero minha profissão”. [...]. E isso pra mim é uma coisa valiosíssima, valiosíssima. Porque sem me dar conta, né, que é sem me dar conta, eu vejo que você tem uma, é como se dissesse assim, você tem o que dar para aqueles alunos que vai para além das questões pedagógicas, técnicas, que vai para além, né, que é de representatividade. [...]. Teve um aluno branco – não tem nem muito tempo – ele já estagiando em escritório de advocacia. E ele trabalha numa comunidade, ele faz um trabalho social voluntário numa comunidade com pessoas negras. [...] E ele disse “professora, eu levo isso pra lá, para aquelas pessoas que eu trabalho. Eu levo isso pra lá, da senhora, do seu papel.”.

Então, por isso que eu te digo, que ali, na sala de aula, eu compreendo que eu não fico ali, eu saio dali. Os depoimentos vão me dando conta que eu saio dali. E aí, a gente pode pensar nessa questão da representatividade. Sabe? Então, essa representatividade do professor, da professora mulher-negra na sala de aula, né? O que é essa pessoa? E aí eu lhe digo, eu lhe digo, que eu não sei se você já contemplou no seu trabalho, mas que é importante você pensar, que ela sai dali, não só nos aspectos pedagógicos. [...]. E que a questão de raça ela transita em outros espaços para aquele aluno, da sua subjetividade.

Esse “alcance”, “impacto” que vai além das “questões técnicas, pedagógicas”, isso que Dora chama de *não ficar ali na sala de aula, de sair dali*, este transitar da raça para “outros espaços”, são ditos que ficam ecoando neste trabalho. A partir de relatos como este, reflito sobre o *efeito de transcendência da docência negra*. Se em muitas medidas, ser negro é ser “sobredeterminado pelo exterior”, “escravo” de sua “aparição” (FANON, 2008, p. 108), de outro lado, não se pode dizer que somos totalizados pela lógica racista. A docência negra, como um ritual também corporalizado, permite rupturas, criação e alimentação de outros sujeitos-mundos possíveis.

Em pesquisa recente, Bonelli (2016, p. 108) afirmou que, no Brasil, docentes negras/os “estão totalmente ausentes em 25% dos cursos na capital e no interior, nos quais os alunos só têm à frente da sala de aula professores e professoras brancas como modelo profissional e como mentores no Direito”. Já abordei anteriormente neste trabalho, os impactos dessa homogeneização racial branca do corpo docente nos cursos jurídicos. E neste sentido, também importa compreender que ser docente negra – muitas vezes a única ou uma das poucas de um curso jurídico –, além de possíveis violências raciais e genderizadas, é também perceber-se diante de lugares complexos nas relações com os discentes.

Diante das narrativas, por exemplo, observo que dentro do ambiente jurídico ainda hegemônico pela branquitude, ser docente negra é, por vezes, estar numa linha tênue entre expectativa/reconhecimento X demanda/sobrecarga:

E aí, assim, em IED, eu tenho um aluno, que me chamou muita atenção uma vez, ele disse assim: “Ah quando eu vi você eu achei que a gente ia ler as feministas negras [...] e aí você vem e dá Kelsen. IED, Kelsen! E você dizia que era importante estudar Kelsen”. [a gente ri]. Mas eu falei: “Mas, em IED, estudar as feministas negras?”. [...]. Então, assim, e era interessante porque assim, eu acho que isso foi uma coisa legal de eles [discentes] entenderem que porque, assim [interrompe]... Isso eu recuso. Mas o menino bateu pé firme que ele queria que eu fosse membro da banca. Aí eu falei pra ele “eu não vou poder fazer parte da sua banca porque nesse dia eu tenho compromisso.” Aí ele: “oh, professora, pelo amor de deus”. [...] Isso tem muito tempo, ele ainda era um dos poucos alunos negros, e ele ainda sentia muito medo, inseguro. E ele: “por favor, professora, porque com a senhora eu vou ficar mais tranquilo”. Eu

falei: “não”. Ele disse “e a senhora conhece o meu trabalho também”. Aí eu falei: “não.” Aí ele disse quem ia ser a pessoa da banca e disse: “e essa pessoa é alguém que os alunos têm muito receio, imagine? Vai me acabar!”. E eu falei: “de jeito nenhum! Pode ficar tranquilo porque eu sei que o seu trabalho é um trabalho para uma nota excelente e você vai ser aprovado! Eu não tenho a menor dúvida disso! Seu trabalho está lindo! Você seguiu as coisas à risca!”. E esse menino nervoso, esse menino nervoso, esse menino nervoso. “Professora, pelo menos, eu queria que a senhora... A senhora pode ir?”. Eu falei: “meu filho, eu não vou poder ir, como eu já lhe disse”. “A senhora, pelo menos no final, em algum momento, a senhora pode chegar lá? Pra eu saber que a senhora vai chegare aí eu vou ficar mais seguro.” E eu disse: “não vai dar, meu filho. Nem no final eu vou conseguir chegar por conta do meu compromisso”. Era uma reunião importante de trabalho. [...] O trabalho dele, ele tirou nota dez. E a pessoa, que foi avaliador, chorou. Uma coisa que essa pessoa não era de fazer isso, ele chorou. Ele [o aluno] me ligou, ele chorava tanto, e eu disse: “Você tá vendo? Você precisava tirar esse 10 não era meu, era de outra pessoa, até pra você entender o alcance e o valor de seu trabalho. Você entendeu que tudo conspirou para que você soubesse que você tinha feito um trabalho de excelência? Você pegou a pessoa que mais apertava e você tirou dez com essa pessoa, não foi comigo!”

Oriundas de interlocutoras distintas, as narrativas acima abrem pistas para compreensão do que chamo dessa linha tênue. Anseios discentes, nem sempre verbalizados, de que a professora negra corresponda a uma performance profissional orientada pelo debate racial são produtores de expectativas que não deixam de ser aprisionantes. Assim também, ser uma professora negra é, muitas vezes, estar diante desse outro, também negro/a, que te convoca apoio para lidar com suas justificáveis inseguranças. Ainda que em situações como estas, as expectativas/pedidos também estejam assentados no reconhecimento da qualidade da atuação docente, no dia a dia, podem significar demandas e sobrecargas. Nesse sentido, ser uma professora negra num ambiente branco, como o Direito, também tem a ver com constituir-se, cotidianamente, a partir de ambiguidades como estas.

Além das complexidades, os rituais foram momentos de lidar com os inesperados. Se há assuntos que, apesar de provocações, pouco se desenvolveram; outros foram trazidos de forma mais autônoma e ganharam destaque nas narrativas das três docentes, como, por exemplo, o impacto da implementação de políticas afirmativas nos cursos de Direito. Assim, no próximo e último tópico deste capítulo, assumo o desafio de pensar como a entrada de sujeitas negras/os é abordada pelas interlocutoras como um fato que vem transformando, de forma significativa, os *lugares de docência*, as *relações* vividas dentro daqueles espaços e, mais no fundo, o próprio fazer-docente. Não por acaso, a mudança provocada a partir do acesso pelas políticas afirmativas é, em campo, nomeada de “revolução”.

7.4 “EU VIESSE POVO PRETO CHEGANDO!”: PRESENCIANDO UMA “REVOLUÇÃO”

[...] eu construí isso em um cenário que não era favorável. Porque eu fui uma professora que começou na educação jurídica em uma sala com alunos brancos [fala com ênfase], de sala de alunos com sobrenome. Sabe aquela coisa do sobrenome? Sobrenomes que eu nem conhecia. Às vezes diziam assim: “você sabe que o filho de fulano de tal tá naquela turma?”. E eu dizia: “mas quem é fulano de tal? Eu nem sei quem é!” [...]. Então, é tipo “olha, você tem que ter cuidado por conta do fulano de tal”. E eu “mas eu nem sei quem é essa pessoa?”. Então, eu entrei nessa sala de aula branca e de eu ver que os alunos estavam resistindo. [...]. E quando a universidade privada recebe os alunos negros e pobres, eu estava lá também. Eu estava lá! [...] E eu sei o que significou os meus pares me receberem em sala de aula.

É assim que, sem que eu pergunte, Dora traz para o ritual da entrevista as mudanças sentidas desde a implementação de políticas afirmativas no ensino superior brasileiro. Professora do curso desde antes da implementação, ela narra com detalhe o giro, a mudança:

Porque eu comecei a dar aula no Direito quando o Direito, como eu te disse, a sala era branca, a caderneta dos nomes e sobrenomes, né? E aí eu assisto a chegada, eu assisto a chegada dessa população das classes menos abastadas chegando na universidade. Eu assisti, eu vivenciei esse cenário, essa mudança incrível! Você tá entendendo? [...] Eu estava lá. Eu vi isso acontecer. Eu vi esse povo preto chegando!

Além da transformação das *salas brancas* e das cadernetas, Dora conta sobre essa *chegada do povo preto* na Universidade que ensina como uma chegada de “pares”. No ritual, é a primeira vez que Dora fala em “pares”, tratamento nunca utilizado para se referir aos colegas docentes do curso. Essa *chegada* é narrada como instrumento de construção de um ambiente mais acolhedor. Ser recebida nos corredores, nas salas, por estudantes negras e negros tem a ver com uma sensação de maior proximidade com o outro, abrandamento do despertencimento naquele espaço. Ainda mais para aquela que, além de mulher-negra, convive com uma sensação de *estrangeirismo* dentro de um ambiente profundamente endógeno:

Eu sei o que significou meus pares me receberem em sala de aula, seja a surpresa, a surpresa de dizer assim: “você é a professora?”, “é a senhora a professora?”. Porque eu ouvia isso, quando eu ouvia isso dos brancos, meus alunos, [...] não era aquela coisa de falar tanto, entendeu? Era [...] de cutucar o outro [bate na mesa], o olhar, a coisa de dizer “a senhora é a professora?”, e eu: “sim. Por quê?”. “Não... é porque... tão jovem!”. E eu não era tão jovem assim. “Não, porque a gente achava que era uma pessoa...”. “Sim, eu sou a professora”. “Ah! A gente pensava que era uma aluna”. “Não! Eu sou a professora. Prazer.” Então, eu vou lhe dizer que cada semestre eu me preparava psicologicamente para entrar, mas eu não me preparava psicologicamente porque era a primeira turma e eu não sabia como a turma ia reagir em relação à metodologia, à proposta pedagógica, às intencionalidades pedagógicas da metodologia adotada. Não era só isso. Eu me preparava no psicológico também porque eu era uma mulher negra e não era advogada. Porque eles respeitavam os

professores advogados. Eles não brincavam. Brincavam, no sentido assim, eles não ousavam certas atitudes. Mas eu não era. Entendeu? Eu não era.

Relembrando o momento de ingresso como professora no curso de Direito da instituição em que ensina, Irene também se apresenta como testemunha do que, assim como Teresa, chama de “revolução”. E sem ser perguntada sobre o tema, ao comentar sobre o ingresso de estudantes a partir de políticas afirmativas, Irene também traz uma percepção de ampliação do acolhimento:

Então, era realmente um ambiente, pra mim, novamente acolhedor porque eu vi ali a possibilidade de um diálogo não só com o corpo docente, mas com o corpo discente, que começava a entrar através de políticas públicas, altamente heterogêneo. Então, aquilo ali me deixava extremamente feliz, porque ali eu realmente via que estava acontecendo uma espécie de transformação dos cursos de Direito por dentro. Ou seja, pessoas com biografias, repertórios culturais e referenciais completamente distintos estavam acessando efetivamente a universidade. Isso era inédito na história do nosso país. Então, em termos de contexto, assim, eu observo que foi uma grande revolução e, assim, eu tive a oportunidade de acompanhar essa revolução. Então, eu tinha na mesma sala, alunos que saíam de [cita colégios particulares tradicionais da sua cidade], e alunos que saíam do [cita colégio público] ou outro qualquer colégio público [...], enfim, e eu percebia que esses alunos traziam uma espécie de tensão interna, porque eles vinham com demandas, eles vinham com um imaginário completamente diferente, com uma cultura completamente diferente, com uma linguagem completamente diferente e com uma estética corporal completamente diferente.

O acesso destes sujeitos à educação formal no Brasil, especialmente no ensino superior e em carreiras tradicionais como o Direito, é narrado pelas docentes negras como fenômeno causador de diversos impactos. Tal acesso, sobretudo de pessoas negras/os, sujeitos de classe social baixa e de territórios periféricos, além de fissurar a hegemonia branca discente, traz para o ambiente de ensino jurídico outro “quadro de referências” (BANKS, 1990). Sujeitos “com biografias, repertórios culturais e referenciais completamente distintos”, como dito por Irene, são agentes de uma “revolução” que é estética, teórica e política, ou seja, que afeta física e epistemologicamente aquele espaço.

Nos rituais, busco entender de forma mais aprofundada os impactos das políticas afirmativas para a docência de cada uma. Além da “tensão interna” sentida dentro da sala de aula, Irene reflete sobre outras mudanças:

Muda a forma a partir da interpelação. Porque esse público vai trazer questões que o público homogêneo não traz. Como minha aula é estabelecida através também do diálogo, acaba mudando. Se fosse apenas um monólogo seria um monólogo quase que idêntico, pra um ou pra outro. Então esse público ele vai me dar um feedback, mas

não uma diferença em termos assim “ah, você iria preparar uma aula diferenciada para um e para outro?” Não. Porque as questões que eu acho importante para um eu iria ministrar para os outros. Mas muda no sentido de interpelação, as intervenções que são trazidas por esse público, existe uma diferença. E outra coisa, existe uma diferença também que eu acho que é uma diferença estética.

Na sequência da conversa, Irene também conta que o debate racial e de gênero dentro do curso, “que surgia de uma forma muito mais leve há anos atrás”, “hoje, é um debate que surge cada vez de forma mais intensa”. Mais do que por uma demanda de adequação do próprio curso a novas diretrizes educacionais, ela entende que isso também está relacionado a esta mudança do perfil discente provocado pela entrada destas/es sujeitas/os através das políticas afirmativas:

[...] existe um peso em trabalhar essas questões [de raça e gênero], hoje, que esse peso não existia anteriormente. Não existia esse peso por quê? Porque existia o recalque. Não que não tivesse relevância, porque sempre teve, teve sempre relevância, mas sempre foi recalçado. Então, tradicionalmente, não se trabalha essas questões nos cursos de Direito. [...]. Então, nós tivemos um movimento nos últimos anos, sobretudo, e de fortalecimento, também, de determinados grupos que trouxeram a pauta. Quando esse grupo de discentes entra na universidade com essas outras trajetórias e efetivamente imprimem um outro tipo de demanda, eles instauram um novo campo de reflexão.

Assim, um dos efeitos dessa entrada de outros sujeitos é o de constrangimento à “consciência jurídica”. Como pontuado por Irene, estes outros corpos-sujeitos provocam o desencobrimento de outras questões, histórias, experiências, pautas, compreensões, ou seja, constroem outras “memórias”, trazendo para a cena debates tradicionalmente “recalcados” pela “consciência” jurídica – entendida, aqui, como o discurso ainda dominante em ambientes como aquele (GONZALEZ, 1984). Neste sentido, no rastro do que escuto em campo e também do que ensina Lélia Gonzalez (1984, p. 226), compreendo que o acesso pelas políticas afirmativas pode ser entendido como “lugar de inscrições que restituem uma história que não foi escrita”, como rasura que possibilita a disputa de outras memórias e a produção de outros arcabouços cognitivos no e para o campo jurídico.

Na conversa com Teresa sou chamada atenção de que, muitas vezes, para as/os discentes negras/os que entram, a universidade é o primeiro ou mais importante espaço de “contato com a alteridade mais radical”. Assim, o acesso ao curso, diante da branquitude ainda dominante, é também lugar produtor de questões, “conflitos” e “dificuldades”. Este acesso também é mobilizador de questionamentos e revisão de antigas posturas para a docente negra:

O que eu percebo é que, assim, isso foi uma descoberta da docência, porque [...] minha experiência [...] enquanto negra que transitou em espaços que eram espaços que a população negra não tinha acesso, então, desde a escola, passando pela universidade, o curso que eu escolhi e por aí vai, num momento que não tinha cotas, até ali no mestrado [...]. Isso é interessante porque, assim, na minha construção eu sempre refutei isso que eu chamo da guetificação. E, no caso, na [Universidade onde ensina], eu meio que eu fui contraposta nesse sentido. Assim, eu percebi que os alunos cotistas, muitas vezes, eles vinham da experiência que estudou a vida no colégio público, nos seus bairros, às vezes, e que nesses bairros a maioria era negra e que eles moravam nesse bairro – talvez uma experiência que eu só tive numa infância, muito primeira infância – e que eles só tinham esse contato com essa alteridade mais radical na universidade. Isso para mim foi um... Porque eu falava do meu lugar, talvez, né? E aí foi um choque. No sentido, assim, que eu acho que isso traz mais conflitos para eles e mais dificuldades e, para nós, professores negros, outras esferas de acolhimento, né? [...] e aí isso trouxe implicações pra mim pra pensar assim, por exemplo, o meu perfil de professora exigente, se eu não consigo contextualizar algumas coisas, eu acabo excluindo nesse processo esse aluno que [interrompe]. [...] E eu acho que eu reprovava razoável. Então, assim, se eu olho hoje com olhar, talvez, quem eram as pessoas que eu mais reprovava, com critérios, talvez, meritocráticos, mas se eu fizer uma discussão ampla, eu estava olhando a partir do meu lugar. Quando eu redimensionei esse olhar e num contato, até com os alunos da [Universidade onde ensina], alguns alunos cotistas, eu tinha percebido isso, a partir da experiência [...], em que eu tive uma qualificação teórica dessa dimensão, sobretudo em relação à linguagem. Eu tirava ponto com erro de português. Aí, depois, eu passei a entender que aquilo era um preconceito linguístico e precisava contextualizar. Podia até apontar o erro, mas tirar ponto não seria [interrompe]. Então, na experiência [em Universidade pública anterior], eu fiz coisas desse tipo de tirar ponto porque eu vinha dessa lógica, talvez, meritocrática forte. Tipo assim, eu me construí nesse sentido, [...], foi a forma d'eu resistir foi tentar ser a boa aluna, a melhor, não sei, ou dentre as melhores. Então, ainda que com as melhores intenções, que era um chamado para que os alunos colocassem, mas tinha uma implicação disso, eu só percebi quando eu fui trabalhar num programa [...] que a gente precisou fazer essas reflexões teóricas mais propriamente. [...] E aí eu entendo que, por exemplo, que às vezes você precisa, sim, da especialização pra dar conta disso, desse desafio de como você lida com esse outro.

O convívio com este outro faz Teresa refletir criticamente sobre sua trajetória formativa e sobre sua prática docente. É interessante que as reflexões sobre estes sujeitos levam as interlocutoras para uma análise muito corporificada a partir de suas próprias experiências. O que aponta certo sentido de identificação/transferência, ainda que seja para se aproximar se diferenciando, como faz Teresa no relato acima.

Como mulher negra que teve acesso a espaços de educação formal de qualidade e que, dentro destes espaços, majoritariamente brancos, sempre se cobrou estar entre “as melhores” como uma forma de evitar questionamentos, de resistir, Teresa reflete como a “lógica meritocrática” também construiu a si própria. Como sujeitas negras, somos também forjadas pelos valores e lógicas da branquitude e, como docentes, reproduzimos muito dessa lógica no nosso fazer cotidiano. Assim, em meio aos impactos das políticas afirmativas no ensino

superior, Teresa reconhece como fundamentais ações institucionais que garantam espaços formativos permanentes para o corpo docente. Espaços de “qualificação teórica” que, como dito pela professora, permitam o enfrentamento e a revisão de preconceitos raciais e de gênero, por exemplo, sob os quais se assentam o fazer docente.

As tensões e dificuldades vivenciadas pelos cotistas dentro desse encontro “radical” com a branquitude reorientam, também, a perspectiva que Teresa tinha em relação à organização de coletivos de estudantes negros. Aquilo que anteriormente refutava, compreendia como uma “guetificação”, passa a ser entendido como uma estratégia política-subjetiva importante: “A gente não tem grupos de estudantes [negros] no curso de Direito, a gente não tem [...] e aí, eu entendo o lugar desses grupos no sentido de criar pertencimento com um público que talvez esteja tendo o contato com a alteridade nesse dado momento”.

Na sequência desta reflexão, ela levanta uma questão sensível. Se de um lado, a presença de discentes negros/os demanda pensar esferas, espaços/grupos de acolhimento; de outro, Teresa questiona como, nessa dinâmica, “a gente também não cria um mundo de camurça”:

Tenho muita preocupação disso. [...] é um limiar muito tênue e é uma discussão que o próprio movimento negro não faz. Porque, às vezes, em torno da demanda de reconhecimento tem muito narcisismo colocado e uma negação, às vezes, do processo de aprendizado que a experiência traz. Então, assim, nem sempre ser reprovado, nem sempre ser [...] criticado é parte do racismo, ele é parte de um processo de aprendizado e que a gente precisa incorporar. E eu acho que, me parece que um desafio é como a gente cria esses sujeitos autônomos e que tenha casca para lidar com as porradas da vida. Porque achar que a gente vai construir esse mundo que vai nos reconhecer a todo momento e que eu vou poder utilizar [interrompe]. [...]. Mas, às vezes, eu acho que tem um pouco disso, essa construção de sujeitos que transita ruim ou mal, não sei, com essa dimensão, aquilo que falei, das habilidades sociais. [...]. Não vai ser o mundo – eu brinco assim – não vai ser [...] *Wakanda* que vai... Tem gente que acredita que politicamente é essa a proposta. [...] Mas numa sociedade como a brasileira, que é multirracial, a gente vai precisar fazer esses trânsitos, né? E isso é importante, essa questão. Mas é muito tênue esse elemento.

Junto a essa preocupação de formar sujeitos preparados para lidar com os “trânsitos” da vida social, surge também outras preocupações em campo, como a questão da “exclusão pelo interior” levantada por Irene:

Porque assim, eu acho que uma coisa que gera preocupação: a ampliação da oferta para esse público que eu estou dizendo, que é um público diversificado, enfim, ela não vai ser assimilada pelo mercado, assim pelas grandes carreiras jurídicas, porque nas grandes carreiras jurídicas o público continua predominantemente o mesmo. Então, isso, assim, às vezes eu fico entristecida com isso, entendeu? Porque eu vejo um avanço muito grande na diversificação, pelo menos na instituição que eu tenho vinculação. Então é um público efetivamente diverso, enfim, em todos os sentidos,

não só em termos de diversidades em termos étnicos, mas em termos de diversidade em termos de orientação sexual, em termos de diversidade em todos os sentidos, eu percebo essa diversidade. Mas existe um processo que a gente chama de exclusão pelo interior. Ou seja, você amplia a oferta da graduação, você cria uma ilusão de que você está efetivamente ampliando o campo jurídico, mas na verdade você não está ampliando esse campo jurídico, entendeu? Você tem depois um processo que é um processo de afunilamento, um funil. E esse funil acaba reiterando o mesmo público de sempre, que é o público tradicional do campo jurídico. Então, se você for por exemplo, para as grandes carreiras, ou vinculadas ao ministério público, ou defensoria, ou magistratura, todas essas grandes carreiras, se você analisa o público que efetivamente consegue chegar lá é um público muito reduzido em termos de diversidade. Por quê? Porque você tem outros condicionantes, sobretudo condicionante econômico, né? Então, assim, eu tenho uma grande alegria em ver que esse público está cada vez mais diversificado na graduação, pelo menos na [Universidade onde ensina], mas eu tenho uma tristeza em reconhecer que, posteriormente, grande parte desse público não vai conseguir atuar na área, nem nas universidades, mesmo nas universidades, nem nas universidades como carreira tradicional, a carreira acadêmica, nem nas outras carreiras do campo jurídico.

Quando Dora reflete sobre os impactos de entrada destas/es discentes para sua docência, ela retorna para sua própria experiência. Pela narrativa, se aproxima daquelas e daqueles que estão chegando no ensino superior:

Impactou. Em certa medida, impactou. Porque eu estou lidando, eu vou lidar com uma população que chega num curso que ele exige muito, ele exige muita leitura, ele exige você estar com um *vade mecum* em dia, [...] ele exige tanto de você, ele exige sua roupa, ele exige seu sapato, ele exige seu dinheiro pra lanchar, ele exige você se relacionar com as diferenças, ele exige você transitar numa praça de alimentação cujos alimentos vendidos não estão condizentes com seu poder aquisitivo. [pausa]. Entende? Ele exige um perfume diferente. Tô te dizendo, ele exigiu tudo! Exige uma rotina de leitura que você não tem, você nunca teve! Entendeu? [...] Ele exige um esforço de uma briga com as suas subjetividades, um duelo com sua subjetividade. Porque “em que medida esse é o meu lugar?”. Passava nesse prédio [...] amava. Eu entro aqui, agora, mas e aí, faço o quê? Mas, eu lhe digo, que esse estranhamento que eu vi, que eu assisti, que eu presenciei, que eu vivenciei [...] as exigências pra se manter um nível alto do curso, não é? E pra manter um nível alto, exige dedicação dos alunos também. Uma instituição que exige muito do professor em termos de fazer, do fazer. Então, foi muito difícil. Mas foi um dos momentos que eu mais me emocionei porque eu vi chegar naquele espaço quem eu não imaginava que fosse chegar. [...] Da mesma forma que eu cheguei no espaço da [Universidade onde se graduou], que não era o meu lugar, [...] eu vi chegar, na universidade privada, aquele aluno que não ia chegar ali. Eu vi as salas ficarem coloridas! Não é? Ficarem coloridas! Eu vi chegarem as indumentárias que não eram as indumentárias com as marcas [...].

Num exercício de espelhamento-aproximação com esse outro, a docente examina as diversas dificuldades experimentadas pelos discentes negros e pobres que entram no curso a partir de políticas afirmativas como PROUNI ou FIES. Além de questões diretamente envolvidas com a aprendizagem – tempo para estudo, leitura e condições de acesso aos

materiais atualizados – ela reflete, ainda, como o dinheiro para o lanche, a roupa e até o perfume fazem parte de um *pacote de exigências*. Identificando-se com esse que lhe é próximo, que lhe é “par”, ela fala de um “duelo com sua subjetividade”, um “estranhamento” vivenciado por estas/es discentes que ao se verem dentro daquele “prédio”, assim como ela se questionou diversas vezes, devem também se perguntar se aquele é seu *lugar*.

De dentro de um curso privado, Dora explora, ainda, outros impactos. O cenário físico, espacial e as dinâmicas de ir e vir sofrem alterações: “Não era mais engarrafamento de carro [na frente da faculdade], era gente no ponto de ônibus”. [...] passamos de uma Universidade que tinha um monte de carro [...], pra uma multidão no ponto pra pegar o ônibus! Eu vivi isso!”. De dentro da sala, passa a se ver diante de novos questionamentos – “[A aula] terminava 22h35. ‘Professora, a senhora vai levar a gente em casa? Porque vai ter toque de recolher na minha comunidade!’” – e também de novas dinâmicas produzidas por aquelas/es que, além de vencerem o desafio para entrada, precisam criar condições de permanência dentro de uma universidade privada:

Então, eu vi alunos vendendo [lanche]. Na sala, tinha [o símbolo de] “proibido”, né? Aquela coisinha, sinalzinho, né? [com os dedos faz uma linha em diagonal]. [...] Aí eu vi um negócio de um burburinho, assim, no fundo da sala, né? Eram alunos que traziam [lanche] [...] pra vender porque era assim que ele pagava a faculdade dele. [...] E isso era importante porque ele pagava e ele favorecia a que outros tivessem direito à merenda porque lá embaixo era muito caro. [...] Eu estou lhe dizendo que essas mudanças a gente podia escrever uma história enorme sobre isso. Porque eu vi, eu vivi, nos âmbitos inimagináveis!

Dora relembra, ainda, que “ouvia muito dos colegas [docentes]” sobre “a questão da dificuldade de você manter aquela coisa lá atrás”. Ela pondera e diz que também sentiu “muitas dificuldades porque não dava mais o mesmo ritmo. Era um outro ritmo enquanto você tinha que gerar resultado”. No ritual, ao comentar sobre as dificuldades, não deixa de demarcar a importância das ações afirmativas no ensino superior brasileiro. Como quem não quer deixar dúvidas sobre a potência transformadora de políticas como esta, ela pontua:

Então, assim, foi uma coisa, foi uma mudança expressiva. Agora, eu te digo, pra mim, com todas as dificuldades que eu enfrentei, no ponto de vista de manter o mesmo ritmo [...] mais trabalho, sala mais cheia, mais turma, mais tudo, eu dizia: “Meu Deus, eles chegaram! Eles conseguiram entrar!”. Porque eles não conseguiam, mas eles chegaram. [...] Ó! Eles chegaram! Eles estavam em Direito! E depois encontrar com muitos trabalhando! Trabalhando [fala pausadamente, com ênfase]! Essa é a coisa linda! “Professora, eu tô aqui no...”. Olha pra isso! Né?

Apesar da longa duração dos encontros, há limites de aprofundamento sobre esta temática e brechas narrativas que podem ser aprofundadas numa investigação futura. Ao mesmo tempo, as narrativas das três docentes negras são bem assertivas na afirmação de que a entrada de outros corpos-sujeitos no curso de Direito foi e é um processo revolucionário. Como tal, os efeitos são narrados e percebidos por lugares diversos.

As narrativas apontam mudanças estética-corpórea do ambiente, do curso, na dinâmica espacial e de trânsito pelo espaço e de dinâmicas dentro das salas de aula; mudança nas interpelações, desde as mais cotidianas – como a preocupação com o horário de término da aula por discentes que moram em regiões periféricas – até aquelas que mexem com bases teóricas do ensino jurídico. Ao lado disso, também foram explicitadas preocupações, limites e incertezas diante deste processo. Como testemunhas da “revolução”, as três docentes ajudam a compreender um pouco mais a mutualidade entre as ações afirmativas e as práticas docentes no Direito, apontando para os imbricamentos e complexidades que surgem para aquelas/es que cotidianamente, como docentes e discentes, vivenciam a política e se engajam para a sua defesa e aprimoramento.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Transformado ao longo do processo, o problema que orientou esta pesquisa foi o de entender *como as experiências pessoais e profissionais de mulheres negras atravessam a sua constituição como professora e a sua atuação docente no Direito*. Assim, guiada pelo objetivo de mapear experiências de docentes negras do Direito e compreender o fazer docente destas mulheres, assumi a *docência negra* como conceito central desta pesquisa. Entre campos distintos – acompanhamento de entrevistas virtuais com docentes do Coletivo Luzia Bairros (CLB) e *entrevistas-rituais* com professoras do Direito – fui costurando e recosturando este conceito por meio das narrativas das interlocutoras.

Nesta pesquisa, as entrevistas foram espaços de construção de saber costurado pelo entrecruzamento de narrativas que não se manifestam apenas pela palavra vocalizada mas também forjadas por grafias corpóreas, zumbidos, muxoxos, recusas, recuos, saltos de memória e silêncios. Espaços onde “a memória dos saberes dissemina-se por inúmeros atos de performance”, as entrevistas são compreendidas como “rituais” (MARTINS, 2000, p. 81). Tecidas por mais de uma pessoa, as entrevistas forjam-se “como lugar terceiro”, se aproximando também do sentido de “encruzilhada” como operado por Leda Maria Martins:

A encruzilhada, lócus tangencial, é aqui assinalada como instância simbólica e metonímica, na qual se processam e da qual derivam vias diversas de elaborações expressivas, motivadas pelos discursos que coabitam. Da esfera do rito e, portanto, da performance, a encruzilhada é lugar radial de centramento e descentramento, intersecções e desvios, textos e traduções, confluências e alterações, influências e divergências, fusões e rupturas, multiplicidade e convergência, unidade e pluralidade, origem e disseminação. Operadora de linguagens e discursos, a encruzilhada como lugar terceiro, é geratriz de produção sígnica diversificada e, portanto, de sentidos plurais. (MARTINS, 2000, p. 65)

Se, em alguns momentos, nas entrevistas virtuais do CLB, os rituais foram atravessados pela interferência de questões, discursos, performances do público que estava acompanhando aqueles encontros, nos rituais com as professoras de Direito, éramos só eu e a docente entrevistada. Mas tanto naqueles como nestes rituais, a entrevista se apresenta como momento de “encruzilhada discursiva” (MARTINS, 2000, p. 65) por onde experiências de mulheres-negras-docentes são narradas e produzem conhecimento. É interessante notar, inclusive, que esta “função pedagógica” dos rituais-entrevistas é uma dimensão que aproxima o “como fazer”

desta pesquisa – entrevistas-rituais – do próprio objeto desta pesquisa – o fazer-docente – que também tem uma dimensão performática e ritualística.

A docência negra, no Direito e fora dele, é então forjada por performances complexas e experiências tão diversas quanto a pluralidade constitutiva da própria existência negra. Isto aponta que a tarefa de conceituar a “docência negra” margeia o incontível e o impossível. Assim, o que faço nesta pesquisa, a partir das experiências destas mulheres, é observar posições, achados, dimensões possíveis deste conceito. Daí que sempre que me aproximo dele, acabo também, de algum modo, me distanciando da possibilidade de encerrá-lo. Desse modo, entendo a *docência negra* como um fazer profissional marcado pela condição negra no mundo.

O trabalho de construção do conceito foi produzido por dois campos que guardam diferenças que vão além da virtualidade X presencialidade ou da posição que ocupei nele – ora como acompanhante de entrevista, ora como entrevistadora. É importante lembrar que no campo junto ao CLB, estive com interlocutoras que, em sua maioria, são de outro contexto geracional daquele ao qual pertencem duas das professoras de Direito, Irene e Teresa; são de áreas/cursos diversos de formação e atuação; possuem uma história de vida marcada por uma origem social de baixa renda e foram selecionadas dentro do universo docente do CLB, ou seja, são figuras de trajetórias militantes bem demarcadas, figuras inclusive históricas do Movimento Negro.

Mas para além destes lugares de diferenciação entre as docentes do CLB e as docentes do Direito entrevistadas, há um outro fator lembrado pela professora Denise Carrascosa. Um “fator de diferenciação”, como nomeado por ela, que está relacionado ao corpo da mulher negra. “Nessa diferenciação entre aquelas mulheres [docentes do CLB] e as mulheres docentes que você entrevistou, haja aí, talvez, a questão do corpo na arte”. As docentes do CLB, de formas diferentes, são agenciadas e agenciam seu corpo por lugares artísticos. Relembro as palavras de professora Denise:

Porque, veja, mesmo a professora Florentina Souza que não trabalha diretamente com arte, ou professora Nazaré [Lima], elas trabalham com literatura; a professora Ana Célia dança, porque ela recebe um orixá lindo que é Oxumarê [Denise sorri], então o corpo dela vai pro xirê dançar; a professora Nadir Nóbrega é uma dançarina, a professora Feibriss Cassilhas é uma performer. Ou seja, “aí tem um corpo em movimento na arte que é diferente do corpo em sala de aula. O corpo da mulher negra em sala de aula, de algum modo, ele é ali encarcerado dentro de uma política de imobilismo. Então, não é um corpo que dança. Então, tem aí alguma diferença não flagrada.

O flagra traduzido por esta docente *de dentro que está fora* do Direito, professora e intelectual que também reflete e ensina por um corpo-negro-em movimento³⁴, demarca uma diferença fundamental que também recorta os sentidos distintos que encontro sobre docência negra nos campos de pesquisa. Este corpo negro que é movimentado pela arte vaza diferente pelo mundo, produzindo outros arranjos de ser docente negra e, daí, outros sentidos sobre docência negra.

Observo, diante de tudo isso, que se estivesse assombrada pela ideia de um conceito taxativo, correria o risco de levar para os rituais com as professoras negras de Direito o esboço daquela “docência negra” desenhada a partir dos rituais com o CLB. Diferente disso, nos rituais com as professoras de Direito aquelas dimensões da docência negra tiradas do campo com o CLB foram muitas vezes estranhadas, recusadas, contraditas, relativizadas. Assim, as diferenças que afastam os campos foram pensadas como possibilidades de ampliação da reflexão sobre o *fazer-docente negro* e de ampliação do próprio conceito de *docência negra*. Por meio destes campos diversos, identifiquei dimensões estruturantes.

Uma das dimensões mais importantes do conceito está ligada à compreensão da docência negra como uma experiência entrecortada pelo racismo-sexismo. Tanto nas memórias de escolas e universidades – como estudantes, graduandas, mestrandas e doutorandas – como naquelas como docentes, as questões raciais e de gênero constituem as narrativas de forma muito intensa. Dora e as professoras do CLB demarcam bem como a docência negra está entrelaçada a experiências de *dor* e *traumas* relacionadas a esta condição num território ainda branco e masculino, como o espaço docente no ensino superior. O racismo-sexismo é também percebido nas sutilezas por Teresa e, ainda que negado por Irene, é importante lembrar que o doutorado, sempre narrado como uma experiência negativa e difícil, é exatamente o momento em que ela aponta ter passado pelo processo de autorreconhecimento como mulher-negra. Nos dois campos escutei a denúncia de que a experiência como uma pessoa negra é atravessada permanentemente por um “estado de alerta”. Neste sentido, racismo-sexismo constituem, pela sombra ou por uma presença assim nomeada, as experiências formativas e o cotidiano docente das interlocutoras.

³⁴ Professora Denise Carrascosa é formada em Direito pela Universidade Federal da Bahia, seguiu a carreira acadêmica como docente dentro da área de Letras e é bailarina desde os 10 anos de idade.

Ao mesmo tempo que a experiência racial como mulher-negra é um elemento que marca intensamente a trajetória formativa e a atuação como docente, o lugar de mulher negra é mobilizado de maneiras distintas. Com as professoras do CLB e também com Dora, percebo que a afirmação como mulher-negra é um local político que mobiliza o fazer-docente enquanto processo educativo-militante. Ampliando, inclusive, este lugar a partir da noção de ancestralidade, Dora orienta seu exercício docente a partir desta compreensão, entendendo que na sala de aula é preciso “ecoar” os “gritos” que são dados “cá fora”, “gritos” que no ensino jurídico comumente só chegam a partir de sujeitos como ela, ou como dito por ela própria, que só chegam “a partir do momento que eu trago”.

Entretanto, observo, sobretudo com Teresa, que este lugar como mulher-negra é recusado como um rótulo que pode aprisionar em lugares-fixos. A narrativa do seu fazer-docente é atravessada por diversos anúncios de recusas e de imposição de limites diante de certas expectativas discentes e docentes que, no fundo, estão relacionados ao imaginário racista e estereotipado em relação à mulher-negra.

A militância é uma questão também fundamental para pensar a docência negra no Direito e fora dele. Ser militante é um lugar ambíguo, que ora é vivido de maneira imbricada com a docência, como narrado pelas professoras do CLB e também por Dora, ora é narrado como algo dissociado à docência, como escuto com Teresa e Irene. Sentir-se fora do lugar da militância assombra tanto Irene, como Teresa. Entender-se fora desse “lugar ideal” gera sensações como culpa, frustração e medo da “pelegagem”. Oposto ao lugar da militância, surge na narrativa destas duas interlocutoras, o lugar acadêmico-intelectual, experienciado por desconfortos por aquelas que não deveriam se desligar da “política do cotidiano” (hooks, 1995).

O *trabalho militante X trabalho intelectual* é um nó encontrado nas narrativas do campo com as professoras de Direito. Irene, que se percebe como uma não-militante se vê num mundo à parte no ofício docente, numa “redoma” do mundo dos livros e das ideias, dos conceitos; Teresa, que fez o deslocamento da militância para a docência, vai matizando aos poucos, ao longo do ritual, essa divisão entre dois lugares distintos, revelando possibilidades de disputas que podem ser feitas dentro da universidade.

Assim como *trauma*, a noção de *rasura* atravessa as narrativas das interlocutoras quando contam sobre o seu fazer-docente. Entre um campo e outro, as *rasuras-saber* se apresentam de formas distintas, ora na reinvenção total de um currículo como faz professora

Ana Célia ensinando Educação Moral e Cívica nos tempos da ditadura, ora trazendo a produção científica assinada por outros corpos-sujeitos, como faz professora Feibriss ao trabalhar na sala de aula textos de intelectuais negras e trans. Mas as rasuras também acontecem de formas mais discretas, pelas “beiradas” abertas por Teresa e se manifestam não só na rasura do que se ensina mas também no “como” se ensina, como a “metodologia diferente” anunciada por Dora.

Além disso, a *rasura-presença*, a partir da qual refleti sobre a docência das professoras do CLB, também pode ser percebida nas formas em que as professoras do Direito contam sobre suas práticas dentro do ambiente jurídico. A partir de perspectivas distintas, a dimensão da presencialidade enquanto corpo é identificada como um elemento que rasura o ambiente e que produz reflexão. O corpo negro no espaço da sala de aula é refletido como instrumento que mobiliza e permite o atravessamento de assuntos, questionamentos e debates; um corpo que produz questão, saber: “E o fato de eu estar ali, ele entra e ele recorta”. O corpo negro, sua “beira”, sua “pele” é “linguagem”, que tanto recorta, como faz ensino-aprendizagem, como referido por Teresa. Nestes dois sentidos – *presença-saber* – é que entendo a docência negra como um fazer rasurante, de resistência.

Esta dimensão da corporeidade está ligada, ainda, à dimensão performática do fazer docente negro. Quando insisto nisso, da docência negra como uma “performance-ritual” (MARTINS, 2000), estou apontando para uma docência que é conscientemente percebida como um lugar de produção de saber inscrito nas palavras vocalizadas nos rituais das aulas, mas também pela “via das corporeidades” (MARTINS, 2021, p. 22). Assim, a docência negra é também prática produtora de e produzida pela “oralitura” – “uma grafia, uma linguagem, seja ela desenhada na letra performática da palavra ou nos volejos do corpo” (MARTINS, 2000, p. 84):

No âmbito da oralitura gravitam não apenas os rituais, mas uma variedade imensa de formulações e convenções que instalam, fixam, revisam e disseminam por inúmeros meios de cognição de natureza performática, grafando, pelo corpo imantado por sonoridades, vocalidades, gestos, coreografias, adereços, desenhos e grafites, traços e cores, saberes e sabores, valores de várias ordens e magnitudes, o logos e as gnosés afroinspirados, assim como diversas possibilidades de rasura dos protocolos e sistemas de fixação excludentes e discricionários. (MARTINS, 2021, p. 42)

O campo junto às docentes do CLB foi fundamental para costura de bases teóricas desta pesquisa e para propor dimensões mais ampliadas sobre o conceito *docência negra*. Ao mesmo tempo, foi preciso aprofundamento do campo com as professoras do Direito para me aproximar

mais do meu problema de pesquisa. E a escuta de Irene, Teresa e Dora permitiu observar e analisar a experiência de ser mulher-negra-docente dentro de um campo onde quantitativamente, junto com as mulheres indígenas, as mulheres negras representam apenas 6% do total de professores dos cursos de Direito do país (BONELLI, 2021).

Dentro de um campo conservador e branco, as resistências dessas mulheres vão se revelando no miúdo de suas narrativas. Quando, por exemplo, escuto que para Teresa e Dora o marco de “ser professora” está enraizado nas experiências junto aos lugares de militância, em processos de educação não formais e institucionalizados. Isto aponta que para estas professoras do Direito, semelhante às narrativas das interlocutoras do CLB, há outros marcos epistêmicos que também a formam como docentes.

Além disso, a relevância que Teresa e Irene dão para as experiências de contato com docentes negras/os na graduação em Direito aponta para duas questões. A primeira tem a ver com as possibilidades que se abrem a partir de encontros como esse. Poder reconhecer-se num outro, e num outro que é professora/professor, é exercício fundamental para fomentar imaginários e lugares futuros para si. Como partilhado pelas duas, estes docentes possuem influência na escolha que fizeram pela vida acadêmica. A segunda questão está relacionada, então, à compreensão de que a branquitude do corpo docente do Direito é tanto uma afronta a uma educação plural, como também é instrumento de manutenção de práticas excludentes e coloniais do próprio campo.

O *ambiente jurídico*, como um dos principais personagens deste texto, teve muito de suas lógicas, recalques, interdições e violências desencobertas nos rituais com essas três mulheres. Antes mesmo do ingresso, aquele *lugar* gerou desconfianças. As narrativas me contaram sobre *ritos de passagem* – concursos e processos seletivos – marcados por muita desconfiança de si, de sua competência e, para Dora, aquela que “vem de fora”, o prédio pomposo onde ficava o curso de Direito parecia inacessível, ainda que na seleção ela tenha ficado em primeiro lugar.

Dentro do Direito, as docentes-bacharéis, Teresa e Irene, confirmam o paradigma artesanal no processo de construção de prática e didática docente nos anos iniciais da carreira. Já para Dora, que durante o ritual se denomina algumas vezes como “trabalhadora da educação”, a formação também em licenciatura surge como um marcador identitário importante, que a credencia em saberes didáticos e pedagógicos tradicionalmente ignorados na

formação do professor de Direito. Caminhando por sua sala de aula e conhecendo seus recursos para um ensino “encarnado” (SOUZA, 2021), compreendo que naquele “espaço fechado”, onde as práticas de ensino jurídico se repetem, uma “metodologia diferente” não só destoa como “incomoda” e “bagunça” a ordem.

A experiência de ser uma mulher-negra-docente num ambiente privado é apresentada a partir de especificidades em relação à experiência num ambiente público de ensino. Os “jogos de sociabilidade”, como nomeados por Teresa, que precisam ser jogados num curso jurídico privado – que vão desde a roupa, a bolsa, os saltos até o zelo na relação com a coordenação – fazem o espaço privado “muito mundo jurídico”. Fortemente dinamizado por estes jogos, jogados pela branquitude com grande vantagem, os espaços privados de ensino demandam muitas “habilidades” e “armas” para a mulher-negra-docente lidar com aquele “mise-en-scène” jurídico.

“Pajear o aluno” também aparece como parte do que é expectado, sobretudo das docentes, nos ambientes jurídicos privados de ensino. Práticas como esta estão relacionadas ao trabalho emocional, um conjunto de afazeres materiais e simbólicos desenhado por imaginários e expectativas raciais-genderizadas. Presente também nos espaços públicos de trabalho, estas expectativas também se relacionam com o que denominei de *professor esperado no Direito*. Além de forjado pelo homem-branco, outros elementos estão associados a este *professor esperado*, como ser ocupante de uma carreira jurídica prestigiada, como a magistratura, promotoria, defensoria, ser delegado federal e etc. Dora, professora *de fora que está dentro*, adiciona ainda outros elementos a esta lista. Nos jogos de legitimação da autoridade docente no Direito são importantes também, além do diploma de bacharel, a familiaridade com a “linguagem” jurídica, com as “tratativas” comuns ao meio forense, a incorporação de vestimentas e certas indumentárias. Ou seja, a adoção de uma performance jurídica agenciada por signos diversos, como, por exemplo, um “sapato reluzente de verniz”.

Longe destes *elementos legitimadores* da docência no Direito, as interlocutoras trouxeram em suas narrativas aqueles dois polos que normalmente aprisionam as percepções sobre o fazer docente das mulheres: o da professora “boazinha” X da professora “rígida”, “dura”, esta última muitas vezes mal vista pelos discentes, docentes e algumas vezes até pela gestão, especialmente em ambientes privados de ensino.

Nas narrativas sobre os trabalhos de gestão, o debate do trabalho emocional reaparece. Assim como a feminização das funções de gestão precisa ser olhada ao lado de um processo de precarização destes postos na lógica de poder presente no ensino superior brasileiro (BONELLI, 2021), o campo informou, ainda, que a raça é um elemento estruturante na própria organização genderizada destes trabalhos. Percebidas como hábeis nas práticas de “zelar, ter cuidado com os prazos”, as mulheres-docentes precisam ter cuidado para não se sobrecarregarem nas funções de gestão, enquanto seus colegas-homens-docentes continuam se colocando nestes espaços como “livres-pensadores”, problematizadores, “críticos” precisos, mas que pouco propõe e menos ainda se engajam nas tarefas do cotidiano burocrático. E, nestas dinâmicas administrativas, mas também nas dinâmicas mais amplas dentro do curso jurídico, as mulheres-negras-docentes precisam ter um cuidado redobrado para não serem colocadas em posição ainda mais precária dentro dessa rede genderizada, “no lugar de subserviência e submissão” por seus/suas colegas brancos/as e também pelos discentes, como apontam Dora e Teresa.

A sala de aula é um *lugar de docência* muitas vezes reconstruído nos rituais com as professoras do Direito. Ela surge como lugar de troca importante, de respeito, de tensão e também de experimentação de violências. A complexidade dos significados deste espaço é bem simbolizada pelas narrativas de satisfação/realização X cansaço, sobrecarga, sofrimento, angústia, que surgem nos encontros para se referir aos sentimentos experimentados a partir deste *lugar de docência*.

A disputa de horizontes teóricos pela “beirada”, a ideia de ocupação de determinados lugares de gestão como uma estratégia militante, como ensina Teresa, as trocas acontecidas pelos corredores – na conversa do cafezinho com Irene ou nas “orientações às escondidas” de Dora – desenham uma fazer-docente que também se constitui a partir de uma sala de aula ampliada. De muitos modos, estas narrativas se encontram com aquelas partilhadas pelas docentes do CLB, de uma *formação teórica, mas também política, que se dá pelas brechas*, nos “nos intervalos, na hora do lanche”, como contado por professora Ana Célia. É importante também apontar a semelhança entre as narrativas dos dois campos sobre um “compromisso de sensibilização”, um compromisso que também orienta a prática docentes destas mulheres-negras, do Direito e de fora dele, em seus ambientes de trabalho.

Mas, ao mesmo tempo em que *o ensino e a formação pelas brechas, beiras, intervalos, às escondidas, clandestinas* anunciam outros momentos e lugares formativos que não aqueles oficiais, eles também, na maioria das vezes, falam sobre interdições. Interdições de currículos, que não trazem o debate de relações raciais e de gênero de maneira central nas formações de juristas e também fora delas ou, ainda, interdições de lugares às mulheres-negras-docentes que não podem como Dora, por exemplo, viver o sonho de ser a orientadora oficial de monografias.

A pesquisa, como um dos *lugares de docência* analisado em campo, também se aproxima muito de um lugar interdito. Sobrecarregadas pela carga horária da sala de aula da graduação, pela gestão ou por outras frentes de trabalho que precisam ser abertas para sustentação financeira, Teresa, Irene e Dora colocam a escrita, a produção de pesquisa e a ocupação de espaços como a pós graduação como um lugar de desejo, mas distante de ser alcançado. As experiências destas três interlocutoras representam bem o que apontam os números sobre a participação das mulheres-negras nos espaços de pós-graduação no Brasil. Estar fora de espaços de pesquisa, da pós-graduação, dos círculos de publicação, significa dizer que há uma exclusão dos seus discursos em um espaço central, prestigiado, um dos espaços autorizados de se dizer o Direito, de formulação do mundo jurídico; lugar por onde se produz e se afirmam conhecimentos que irão impactar diretamente na vida da população em geral e, por conseguinte, da população negra brasileira.

O ambiente do curso de Direito é apontado em campo como um espaço pouco acadêmico. Ali dentro, a relação com os colegas docentes é marcada por poucas trocas em relação a técnicas e métodos de abordagens dos assuntos na sala de aula, trocas que quando acontecem se dão em círculos pequenos, pontuais e não a partir de espaços institucionais mais amplos dentro do curso, como aponta Teresa. Além disso, em razão desse perfil “menos acadêmico”, a dedicação exclusiva à docência é percebida, conforme destaca Irene, como um marcador de diferença que somados aos demais – raça e gênero, por exemplo – também delimita uma minoria dentro de ambientes como aquele.

A condição como mulher-negra atravessa as relações com os docentes e, dentro deste trato com o outro, estratégias de negociação são criadas por Irene, e limites precisam ser cotidianamente recolocados, como afirma Teresa. O racismo, que se materializa nestas relações, surge em ocasiões diversas, partindo algumas vezes daquele colega que se diz “bem amigo”, como denuncia Dora. Escutá-la foi dar conta de que a violência racial produz efeitos para além

do ambiente de trabalho, faz adoecer. Ser mulher-negra-docente dentro do Direito, nessa relação com o outro docente, tem a ver com ter atenção com certos lugares: o lugar de se afirmar pela “calça”, como negocia Irene; de recusar responder aos lugares de “subserviência” e “submissão”, como apontam Dora e Teresa, ou, ainda, o lugar de ser colocada fora de lugar a todo tempo – a *imposição do despertamento* –, detalhada por Dora.

A relação com os discentes é também narrada a partir de complexidades. Há respeito, acolhimento, troca intensa, conflitos, tensões e violências raciais vividas na relação com as/os estudantes do Direito, brancos e negros, dentro dos ambientes de trabalho. O questionamento da autoridade e a percepção de ser frequentemente lida a partir da imagem de “pobre coitada”, são experiências narradas por Dora em relação aos discentes. Além disso, também por parte das/os estudantes surgem expectativas e demandas que, no fundo, estão muitas vezes assentadas numa lógica racializada de pensar estas mulheres a partir de lugares fixos. São várias as expectativas e demandas, como, por exemplo, de que mulheres-negras-docente resolvam o silenciamento de todo um currículo sobre raça-gênero nos seus planos de curso, de que estejam sempre disponíveis para orientar ou compor bancas relacionadas ao debate racial e de gênero, fora tantas outras.

A chegada, a partir da implementação das políticas afirmativas, de alunas/os negras/os, periféricas/os, além de outros corpos-sujeitos historicamente marginalizados do ensino superior brasileiro, é nomeado, no campo, pelas professoras negras do Direito como uma “revolução”. A chegada desses “pares” constrói um ambiente mais acolhedor de trabalho, transforma as antigas “salas brancas” e as “cadernetas dos nomes e sobrenomes” tão comuns no Direito, altera as dinâmicas de circulação, o cenário físico dos prédios onde estão os cursos e promove mudanças estéticas, teóricas e políticas dentro dos ambientes de trabalhos destas interlocutoras. Com essa chegada a interpelação dentro da sala de aula muda, há maior pressão para abordagem de assuntos e questões tradicionalmente *recalcados* pela *consciência jurídica*, como o debate das relações raciais, de gênero, etnias e sexualidades.

As políticas afirmativas impactam também na postura didática e pedagógica destas docentes. É interessante notar, por exemplo, a reflexão feita por Teresa sobre a revisão de antigos critérios avaliativos construídos a partir da lógica meritocrática e racializada; além disso, Dora chama atenção para as complexidades que, a partir das políticas afirmativas, surgem dentro de um ambiente privado de ensino jurídico. Ao lado da continuidade e do aprimoramento

das políticas afirmativas no ensino superior, é preciso, como aponta Teresa, construir e ampliar espaços de formação continuada para as/os docentes, espaços que permitam a revisão de preconceitos raciais e de gênero sob os quais o fazer-docente também se assenta.

Assim, do *lugar do Direito* estranhado, mas também ocupado por Dora, Teresa e Irene, escutei sobre práticas, estratégias e negociações para afirmar, cotidianamente, o Direito como um *lugar*. Ao mesmo tempo, também observei tensões, dores, recusas e resistências quando o ambiente jurídico insiste em se fazer como um *não-lugar*. Diante das interlocutoras desta pesquisa, observo que a interseccionalidade, categoria teórico-metodológica desenvolvida pelo feminismo negro, pode ser ampliada para além de sua dimensão diagnóstica. Os marcadores de exclusão – como raça, gênero, sexualidade e classe – ao mesmo tempo que são posições que interseccionadas produzem condições de exclusão específicas e emaranhadas, são também lugares de produção de agência, de rasuras potentes. A partir da narrativa destas mulheres, percebo uma dimensão estratégica, propositiva e criativa da interseccionalidade.

Diante das complexidades vividas como mulher-negra, outros modos docentes são reinventados e “transcriados” (MARTINS, 2000). Se os marcadores como mulher-negra informam uma docência marcada por lugares de trauma e dor, estes mesmos marcadores também anunciam a produção de uma docência criativa, que “bagunça” e, ao mesmo tempo, também negocia com o tradicional, reinventando outros marcos para ele, dentro e fora dos ambientes jurídicos. Este achado analítico e este modo analítico de pensar a experiência da docência entre mulheres negras através de uma dimensão estratégica e propositiva de interseccionalidade abrem caminhos para futuros trabalhos e para continuidade da agenda que iniciei aqui.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Alexandra Eliza Vieira. Re-existências: notas de uma antropóloga negra em meio a concursos públicos para o cargo de magistério superior. **Revista de Antropologia**, v. 63, n. 3, 2021.
- ALEXANDRE, Ivone Jesus. Diversidade cultural, relações raciais e educação na UNEMAT. **Revista da Faculdade de Educação**. Mato Grosso, v. 20, ano 11, n. 2, p. 115-126, jul./dez. 2013.
- ALMEIDA, Marta Mateus de. Trajetórias no Desenvolvimento Profissional Docente no Ensino Superior: Fatores Condicionantes. **Revista portuguesa de pedagogia**, v. 2, n. 1, p. 61-85, 2015. Disponível em: https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_48-2_4. Acesso em: 29 set. 2021.
- ALVES, Izandra; BURLAMAQUE, Fabiane. V. A docência universitária e a experiência: o olhar sobre uma prática educativa desenvolvida pelo professor Jorge Larrosa. **Educação Por Escrito**, v. 9, n. 2, p. 220-231, jan. 2019.
- ANJOS, Gabriele dos. A questão “cor” ou “raça” nos censos nacionais. **Indic. Econ. FEE**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 103-118, 2013.
- AVELAR, Laís. “O Pacto Pela Vida, Aqui, é o Pacto Pela Morte”: bases comunitárias de segurança, territórios negros e controle racializado. Belo Horizonte: Casa do Direito, 2020.
- BALDI, E. M. B. A docência no Ensino Superior: perspectivas e imagens. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, n. 44-1, p. 169-193, 2010. Disponível em: https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_44-1_7. Acesso em: 29 set. 2021.
- BANKS, Taunya Lovell. Two Life Stories: reflections of one black woman law professor. **Berkeley Women’s Law Journal**, v. 6, p 46-56, 1990.
- BEAUD, Stéphane; WEBER, Florence. **Guia para pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONALDO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. Introdução: decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONALDO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 9-26.
- BONELLI, Maria da Glória. A competição profissional no mundo do Direito. **Tempo Social**, v. 10, n. 1, p. 185-214, 1998.
- BONELLI, Maria da Glória. Docência do Direito: fragmentação institucional, gênero e interseccionalidade. **Caderno de pesquisa**, v. 47, n. 163, p. 94-120, jan-mar, 2017.
- BONELLI, Maria da Glória. Profissionalismo, generificação e racialização na docência do Direito no Brasil. **Revista Direito GV**, v. 17, n. 2, p. 1-35, maio-ago, 2021.

BORGES, Rosane da Silva. Agora é que são elas: pode a subalterna falar-escrever? *In:* BORGES, Rosane da Silva. **Esboços de um tempo presente**. Rio de Janeiro, 2016. p. 101-105.

BORGES, Rosane da Silva. **Arguição na defesa de Doutorado de Maria Angélica dos Santos**. E eu não sou uma jurista? Reflexões de uma jurista negra sobre direito, ensino jurídico e sistema de justiça (Tese), Universidade Federal de Minas Gerais, 2021a.

BORGES, Rosane da Silva. **Arguição na defesa de Doutorado de Milene Cristina Santos**. Descolonizar e enegrecer o ensino jurídico: epistemologias e pedagogias feministas negras e decoloniais para transformar a educação em direitos humanos (Tese), Universidade de São Paulo, 2023.

BORGES, Rosane da Silva. **Sueli Carneiro**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

BORGES, Rosane da Silva. Tempo de plantar, tempo de colher, tempo de concluir. *In:* WALKER, Alice. **Em busca dos jardins de nossas mães: prosa mulherista**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021. p. 369-374.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. *In:* BOURDIEU, Pierre (Coord.). **A miséria do mundo**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 693-713.

BRITO, Ângela Ernestina Cardoso de Brito. Professoras negras na Universidade Federal da Bahia UFBA: cor, status e desempenho. Florianópolis, Trabalho apresentado no Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress (**Anais Eletrônicos**), 2017a.

BRITO, Ângela Ernestina Cardoso de. A balança de EFA: Uma análise quantitativa de raça e gênero sobre a inserção de negros e negras no magistério superior da UFBA. **Gênero**, v. 18, n. 1, p. 6-25, 2017b.

CARNEIRO, Rosa. Cor da pele em/como campo: dilemas de uma jovem orientadora de pesquisa em saúde. **Revista Ártemis**, v. XVIII, n. 1, p. 126-136, jul-dez, 2014.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARVALHO, Marília Pinto de.; SILVA, Viviane Angélica. Ser docente negra na USP: gênero e raça na trajetória da professora Eunice Prudente. **Poiésis**, Tubarão. v. 8, n. 13, p. 30-56, jan./jun. 2014.

CASSILHAS, Feibriss Henrique Meneghelli. **Tradução de histórias do Sul da Nigéria: Por uma consciência da tradução-contação na voz de uma bixa preta transviada no Brasil**. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós Graduação em Estudos da Tradução, Florianópolis, 2019.

CASSILHAS, Feibriss. A docência Negra no Ensino Superior no Brasil: Memórias da Professora Dra. Feibriss Cassilhas. [Entrevista cedida a] Ivanete da Hora Sampaio. **Canal Coletivo Luiza Bairros**, 30 set. 2021a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AsIpGW07LJA>. Acesso em: 30 set. 2021.

CASSILHAS, Feibriss. **Currículo Lattes**, 16 dez. 2021b. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/0516917254355472>. Acesso em 10 fev. 2022.

COLETIVO LUIZA BAIROS (CLB). Manifesto de fundação do Coletivo Luiza Bairros, 16 out. 2017. Disponível em: <https://medium.com/@coletivoluzabairros/manifesto-de-funda%C3%A7%C3%A3o-do-coletivo-luiza-bairros-44848741911e>. Acesso em: 10 jan. 2022.

COLETIVO LUIZA BAIROS (CLB). Manifesto pelo enegrecimento do corpo docente da UFBA, 09 mar. 2018. Disponível em: <https://medium.com/@coletivoluzabairros/manifesto-pelo-enegrecimento-do-corpo-docente-da-ufba-2f8bc0d73810>. Acesso em: 10 jan. 2022.

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

CONTE, Isaura Isabel; PAULO, Fernanda Dos Santos; BIERHALS, Patricia Rutz. Avaliação do ensino-aprendizagem na educação superior: reflexões da experiência. **Revista Cocar**, v. 13, n. 27, p. 327-348, set/dez. 2019.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DINIZ, Débora. **Carta de uma orientadora**: o primeiro projeto de pesquisa. 2. ed. rev. Brasília: Letras Livres, 2013.

DOWBOR, Fátima Freire. **Quem educa marca o corpo do outro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

DUARTE, Evandro Charles Piza. Prefácio. **Direito e relações raciais**: a construção da Teoria Crítica da Raça no Brasil. In: BERTÚLIO, Dora Lúcia de Lima. Direito e relações raciais: uma introdução crítica ao racismo. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2019.

EUCLIDES, Maria Simone. **Mulheres negras, doutoras, teóricas e professoras universitárias**: desafios e conquistas. Tese (Doutorado em Educação Brasileira), Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FARIAS, Carolina Barros Santos. **Rompendo o silêncio diante do racismo e do sexismo**: um debate interseccional sobre resistências de mulheres negras no âmbito da universidade. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Serviço Social), Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

FEITOSA, Larissa de Brito; AQUINO, Cássio Adriano Braz de. A formação do professor universitário. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 16, n. 1, p. 65-77, jan./jun. 2011.

FERNANDES, Claudia Monteiro. **Desigualdades raciais e de gênero na educação superior no Brasil**. 2021. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

FIALHO, Lia Machado Fiuza; SOUSA, Náhiry Maria Clarindo De; DÍAZ, José María Hernández. Rosa Maria Barros Ribeiro: memórias da trajetória formativa para docência. **Revista Cocar**, edição especial, n. 8, p. 371-387, jan./abr. 2020.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FORTUNATO, Ivan. Práticas pedagógicas no ensino superior: relato de experiências com a disciplina didática em licenciaturas. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 6, p. 1-13, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8655958>. Acesso em: 29 set. 2021.

FREIRE, Vitória C. C.; MIRANDA, Augusto. R. de A. Uma perspectiva autorreflexiva sobre experiências formativas docentes de dois professores iniciantes no ensino superior. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, v. 1, n. 2, p. 1-18, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3511>. Acesso em: 29 set. 2021.

FREITAS, Ivana Silva. **O ponto e a encruzilhada**: a poesia negra rasurando a memória, a história e a literatura oficial através da intertextualidade. Tese (Doutorado em Letras), Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

GEMAA (Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa). Dados de participação das mulheres na ciência, 2023. Disponível em: <https://gema.iesp.uerj.br/infografico/participacao-de-mulheres-na-ciencia/>. Acesso em 15 set. 2023.

GHIRARDI, José Garcez; CUNHA, Luciana Gross; FEFERBAUM, Marina (coord.). **Relatório do Observatório do Ensino do Direito**, v. 1, n. 3, São Paulo: FGV Direito, 2014, p. 1-75.

GOMES, Nilma Lino. Apresentação à quinta edição. In: MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 9-14.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petropolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Prefácio. In: JESUS, Rodrigo Ednilson de. **Quem quer (pode) ser negro no Brasil?** O procedimento de heteroidentificação racial na UFMG e os impactos nos modos de pensar identidade e identificação racial no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 7-18.

GONZALEZ, Lélia. A mulher negra na sociedade brasileira: uma abordagem político-econômica. In: GONZALEZ, Lélia. **Lélia Gonzalez**: primavera para as rosas negras. Diáspora Africana: Filhos da África, 2018. p. 34-53.

GONZALEZ, Lélia. O golpe de 64, o novo modelo econômico e a população negra. In: GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022. p. 17-24.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, ANPOCS, p. 223-244, 1984.

- GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídio do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 25-49, jan./abr. 2016.
- GUIMARÃES, Nadya Araujo. Entrevista com Patricia Hill Collins. **Tempo Social**, v. 33, n. 1, p. 287-322, jan. 2021.
- hooks, bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.
- hooks, bell. **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. São Paulo: Elefante, 2019.
- hooks, bell. Intelectuais negras. **Estudos feministas**, ano 3, n. 2, p. 464-478, jul./dez.1995.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Estatística e Geografia. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019
- INEP. Instituto Nacional De Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Estatísticas Censo Escolar da Educação Básica, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/estatisticas-censo-escolar>. Acesso em 15 set. 2023.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 15 set. 2023.
- JESUS, Rodrigo Ednilson de. **Quem quer (pode) ser negro no Brasil?** O procedimento de heteroidentificação racial na UFMG e os impactos nos modos de pensar identidade e identificação racial no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- KOFES, Suely. Experiências sociais, interpretações individuais: histórias de vida, suas possibilidades e limites. **Cadernos Pagu**, n. 3, p. 117-141, 1994.
- KOFES, Suely. Narrativas biográficas. Que tipo de antropologia isso pode ser? *In*: KOFES, Suely; MANICA, Daniela (org.). **Vidas & Grafias**: narrativas antropológicas, entre biografia e etnografia. Rio de Janeiro: Faperj: Lamparina, 2015. p. 16 - 19.
- KOFES, Suely. Narrativas biográficas: que tipo de antropologia isso pode ser? *In*: KOFES, Suely; MANICA, Daniela (org.). **Vidas & Grafias**: narrativas antropológicas, entre biografia e etnografia. Rio de Janeiro: Faperj: Lamparina, 2015. p. 20-39.
- KOFES, Suely. **Uma trajetória, em narrativas**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- KOFES, Suely; PISCITELLI, Adriana. Memórias de “histórias femininas, memórias e experiências”. **Cadernos Pagu**, n. 8/9, p. 343–354, 1997.
- LIMA, Márcia. Apresentação. *In*: GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022. p. 9-14.
- LIMA, Nazaré. A Docência Negra no Ensino Superior no Brasil - Memórias da Profa. Dra. Nazaré Lima. [Entrevista cedida a] Henrique Freitas. Canal Coletivo Luiza Bairros, 26 nov.

2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=svGD8fHasRk>. Acesso em: 26 nov. 2021.

LIMA, Nazaré. **Currículo Lattes**, 11 fev. 2019. Disponível: <http://lattes.cnpq.br/0826619578019385>. Acesso em 15 fev. 2022.

LOPES, Tania Aparecida. **Professoras negras e o combate ao racismo na escola**: um estudo sobre a auto-percepção de professoras negras da rede pública de educação do Estado do Paraná, de escolas localizadas no bairro do Boqueirão, do município de Curitiba, acerca de suas práticas de combate ao preconceito e a discriminação racial no interior da Escola. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de pós-graduação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

LUZ, Samoara. V. da; MOREIRA, Herivelto. A aquisição de habilidades didático-pedagógicas de professores do ensino superior. **Revista Internacional de Educação Superior, Campinas**, v. 6, p. 1-26, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8655869>. Acesso em: 29 set. 2021.

MARTINS, Leda Maria. A oralitura da memória. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares (org.). **Brasil afro-brasileiro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 61-86.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar, poéticas do corpo-tela**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MENDES, Marilei. C.; VOLSK, Verônica. A prática pedagógica no olhar dos professores universitários. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 21, n. 1, p. 15–29, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3972>. Acesso em: 29 set. 2021.

MILLS, C. Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 5, n. 7, p. 01-12, abr. 2017.

MIRANDA, Claudia. **Narrativas Subalternas e Políticas de Branquidade**: o deslocamento de afrodescendentes como processo subversivo e as estratégias de Negociação na Academia. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2006.

MONTEIRO, Rachel. R. M.; PACHECO, Mayara. A. L.; MAGALHÃES JUNIOR, Antonio. G.; SILVA NETA, M. de L. da. A docência universitária e os professores bacharéis: o estado da questão. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, v. 2, n. 2, p. 1–15, 2020.

MOREIRA, João Vitor; VIDAL, Júlia; NICÁCIO, Camila. Engajamento e recusa etnográfica: reflexões a partir de dois contextos de pesquisa empírica em direito. **Revista de Estudos Empíricos em Direito**, v. 8, p. 1-37, 2021.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

NASCIMENTO, Beatriz. A mulher no mercado de trabalho. *In*: NASCIMENTO, Beatriz. **Beatriz Nascimento: quilombola e intelectual: possibilidade nos dias da destruição**. Diáspora Africana: Filhos da África, 2018c. p. 80-85.

NASCIMENTO, Beatriz. **Beatriz Nascimento: quilombola e intelectual: possibilidade nos dias da destruição**. Diáspora Africana: Filhos da África, 2018a.

NASCIMENTO, Beatriz. Kilombo e memória comunitária: um estudo de caso *In*: NASCIMENTO, Beatriz. **Beatriz Nascimento: quilombola e intelectual: possibilidade nos dias da destruição**. Diáspora Africana: Filhos da África, 2018d. p. 253-263.

NASCIMENTO, Beatriz. Por uma história do homem negro. NASCIMENTO, Beatriz. **Beatriz Nascimento: quilombola e intelectual: possibilidade nos dias da destruição**. Diáspora Africana: Filhos da África, 2018b. p. 42-49.

NÓBREGA, Nadir. A Docência Negra no Ensino Superior no Brasil: Memórias da Profa Dra Nadir Nóbrega. [Entrevista cedida a] Edileuza Santos. **Canal Coletivo Luiza Bairros**, 27 ago. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_Gk2NHEUaK4. Acesso em: 27 ago. 2021.

NÓBREGA, Nadir. **Currículo Lattes**, 23 mar. 2022. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/6047537294014947>. Acesso em: 24 mar. 2022.

NUNEZ, I ; SANTOS, F. O professor e a formação docente: a criatividade e as crenças educativas onde estão? **Holos**, v. 2, p. 148-165, 2012.

OLIVEIRA, Eduardo de Oliveira e. O mulato, um obstáculo epistemológico. **Argumento**. Ano 1, n. 3, p. 65-74, 1974.

OLIVEIRA, V; SILVA, R. Ser bacharel e professor: dilemas na formação de docentes para a educação profissional e ensino superior. **Holos**, v. 2, p. 193-205, 2012.

PEREIRA, Isabelle Sanches. **“Onde eu me acho no direito de escrever”**: reflexões sobre obras literárias de autoria de mulheres lideranças do candomblé e sua inserção na escola. Tese (Doutorado), Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

PERIM, Paula Abi-Chahine Yunes; CAMARGO, Andressa dos Santos Sampaio de. Docentes negras na academia do direito: percepções de histórias reais. *In*: GHIRARDI, José Garcez; FEFERBAUM, Marina (org.). **Globalização, ensino jurídico e desigualdade: contexto do ensino e sujeitos**. São Paulo: FGV Direito, 2022. p. 241-269.

PIRES, Álvaro. Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. *In*: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 154-211.

PIRES, Álvaro. Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências sociais. *In*: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 43-94.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. *In*: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 215-253.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009. p. 73-118.

RADETZKE, Franciele Siqueira; GÜLLICH, Roque Ismael Da Costa. As pesquisas sobre a docência no ensino superior em contexto brasileiro: desafios para pensar a formação em Ciências. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 6, p. 1 – 25, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8655876>. Acesso em: 29 set. 2021.

RESTREPO, Eduardo. **Etnografía**. Alcances, técnicas y éticas. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marco, 2018.

RIBEIRO, Maria Solange Pereira. **Docentes negras e negros rompem o silêncio**. São Paulo: Casa do Novo Autor Editora, 2004.

RIOS, Flávia; MELLO, Luiz. Estudantes e docentes negras/os nas instituições de ensino superior: em busca da diversidade étnico-racial nos espaços de formação acadêmica no Brasil. **Boletim Lua Nova**, 2019. Disponível em: <https://boletimluanova.org/estudantes-e-docentes-negras-os-nas-instituicoes-de-ensino-superior-em-busca-da-diversidade-etnico-racial-nos-espacos-de-formacao-academica-no-brasil/>. Acesso em: 07 mar. 2021.

ROZENDO, Kelly Cristina Tesche; DIAS, Carmen Lúcia. Possibilidades de sofrimento psíquico do professor universitário de uma licenciatura. **Colloquium humanarum**, v. 11, p. 126-144, 2014.

SANTANA; Quéren Samai Moraes; GHIRARDI, Jose Garcez. Ensino jurídico na Bahia: a (des)valorização da docência como carreira profissional. **Revista Direito em Debate**, n. 52, p. 210-223, jul-dez. 2019.

SANTOS, F. M. B. dos; GIASSON, F. da F. Docência no Ensino Superior: formação, iniciação e desenvolvimento profissional docente. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, v. 1, n. 1, p. 1–12, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3543>. Acesso em: 29 set. 2021.

SANTOS, Tereza. **Trajetórias de professores universitários negros: a voz e a vida dos que trilharam**. Cuiabá: EdUFMT, 2007.

SILVA, Ana Célia da. A Docência Negra no Ensino Superior no Brasil - Memórias da Profa. Dra. Ana Célia Silva. [Entrevista cedida a] Lindinalva Barbosa. **Canal Coletivo Luiza Bairros**, 29 out. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ixKYSKQWo28>. Acesso em: 29 out. 2021.

SILVA, Ana Célia da. **Currículo Lattes**, 15 set. 2017. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/7501565836028985>. Acesso em: 10 fev. 2022.

- SILVA, Edilene Santana dos Santos. **Racismo e docência em universidades públicas: o caso da Universidade Federal da Bahia**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.
- SILVA, Joselina da.; EUCLIDES, Maria Simone. Falando de gênero, raça e educação: trajetória de professoras doutoras negras de universidades públicas dos estados do Ceará e do Rio de Janeiro (Brasil). **Educar em Revista**, v. 34, n. 70, p. 51-66, jul./ago. 2018.
- SILVA, Nathali G.; AGUIAR, Maria Da Conceição C. Representações sociais de professores do ensino superior das ciências exatas e da natureza quanto à definição de docência universitária. **Educ. Form.**, v. 2, n. 4, p. 124–142, 2017. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/144>. Acesso em: 29 set. 2021.
- SILVA, Viviane Angélica. **Cores da tradição: uma história do debate racial na universidade de São Paulo (USP) e a configuração racial do corpo docente**. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015.
- SOLEIDAD, Aina. Coletivo aponta que só há 2% de professores negros na Ufba. **Jornal A Tarde**, Bahia, 2018. Disponível em: <https://atarde.com.br/bahia/bahiasalvador/coletivo-aponta-que-so-ha-2-de-professores-negros-na-ufba-968419>. Acesso em: 10 fev. 2021.
- SOUSA, Sofia Branco. A ‘comunidade acadêmica’ como um conceito errático. **Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, v. 20, p. 149-166, 2010.
- SOUZA, Fernanda Aparecida; VALENTIM, Silvani dos Santos. A participação de professoras negras nos programas de pós-graduação da UFMG. **Cadernos de Gênero e Tecnologia**, v. 13, n. 42, p. 45-61, jul./dez., 2020.
- SOUZA, Florentina. A Docência Negra no Ensino Superior no Brasil - Memórias da Profa. Dra. Florentina Souza. [Entrevista cedida a] Hilda França. **Canal Coletivo Luiza Bairros**, 30 jul. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=pJXoO_mOKgg. Acesso em: 30 jul. 2021.
- SOUZA, Florentina. **Currículo Lattes**, 21 mar. 2022. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/4530428296770249>. Acesso em: 22 mar. 2022.
- SOUZA, Florentina. Jônatas Conceição, um poeta afro-brasileiro. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 46, n. 4, p. 40-44, out./dez. 2011.
- TATE, Shirley Anne. Descolonizando a raiva: a teoria feminista negra e a prática nas universidades do Reino Unido. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONALDO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 183-202.
- VIEIRA, Alboni Marisa D. P.; SCHNEIKER, Daniel. O perfil docente no ensino superior privado e o desempenho no Enade. **Educ. Form.**, v. 6, n. 2, p. e4194, 2021. DOI: 10.25053/redufor.v6i2.4194. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/4194>. Acesso em: 29 set. 2021.

VILELA, Ana Laura. **A dimensão colonial do conhecimento:** contribuições teóricas para a educação jurídica desde a América Latina. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-graduação em Ciências Jurídicas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

WALKER, Alice. **Em busca dos jardins de nossas mães: prosa mulherista.** Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

WARAT, Luís Alberto. O sentido comum teórico dos juristas. In: FARIA, José Eduardo de (org.). **A crise do direito numa sociedade em mudança.** Brasília: Universidade de Brasília, 1988. p. 31-42.

WILLIAMS, Patricia J. **The alchemy of race and rights:** a diary of a law professor. Cambridge: Harvard University Press, 1991.

ANEXO I

**A DOCÊNCIA NEGRA
NO ENSINO SUPERIOR
NO BRASIL** 30 DE JULHO
SEXTA-FEIRA · 14H
CANAL DO YOUTUBE DO
COLETIVO LUIZA BAIROS

Memórias da Prof^a,
Dr^a, Florentina Souza



REALIZAÇÃO:
COLETIVO **LUIZA** BAIROS

Prof.^a Dr.^a
Florentina Souza

Membro do CLB
Hilda França

**A DOCÊNCIA NEGRA
NO ENSINO SUPERIOR
NO BRASIL** 27 DE AGOSTO
SEXTA-FEIRA · 15H
CANAL DO YOUTUBE DO
COLETIVO LUIZA BAIROS

Memórias da Prof^a,
Dr^a, Nadir Nóbrega



REALIZAÇÃO:
COLETIVO **LUIZA** BAIROS

Prof.^a Dr.^a
Nadir Nóbrega

Membro do CLB
Edileusa Santos

**A DOCÊNCIA NEGRA
NO ENSINO SUPERIOR
NO BRASIL** 30 DE SETEMBRO
QUINTA-FEIRA · 15H
CANAL DO YOUTUBE DO
COLETIVO LUIZA BAIROS

Memórias da Prof^a, Dr^a,
Feibriss Cassilhas



REALIZAÇÃO:
COLETIVO **LUIZA** BAIROS

Prof.^a Dr.^a
Feibriss Cassilhas

Membro do CLB
Ivanete Sampaio

**A DOCÊNCIA NEGRA
NO ENSINO
SUPERIOR NO BRASIL** 29 DE OUTUBRO
SEXTA-FEIRA · 15H
CANAL DO YOUTUBE DO
COLETIVO LUIZA BAIROS

Memórias da Prof^a, Dr^a,
Ana Célia Silva





REALIZAÇÃO:
COLETIVO **LUIZA** BAIROS

Prof.^a Dr.^a
Ana Célia Silva

Membro do CLB
Lindinalva Barbosa

**A DOCÊNCIA NEGRA
NO ENSINO SUPERIOR
NO BRASIL** 26 DE NOVEMBRO
SEXTA-FEIRA · 15H
CANAL DO YOUTUBE DO
COLETIVO LUIZA BAIROS

Memórias da Prof^a, Dr^a,
Nazaré Lima



REALIZAÇÃO:
COLETIVO **LUIZA** BAIROS

Prof.^a Dr.^a
Nazaré Lima

Membro do CLB
Henrique Freitas

ANEXO II

Boa tarde, prezadas/os membras/os do Coletivo Luiza Bairros.

Primeiramente gostaria de registrar minha admiração e respeito pelo CLB, especialmente por sua atuação política e pedagógica na luta por uma universidade e educação comprometidas com as questões raciais.

Meu nome é Laís Avelar, sou professora e pesquisadora no campo do Direito. Neste momento, estou como professora substituta na Faculdade de Direito da UFBA e conheço o CLB há algum tempo, sobretudo em razão de minhas atividades políticas e de pesquisa como integrante do PDRR – Programa Direito e Relações Raciais (UFBA).

No doutorado, estou pesquisando sobre a docência de professoras negras dos cursos de Direito. Estou em fase de produção do projeto para qualificação e tomei conhecimento, através da rede social do Coletivo, da série de entrevistas com docentes negras/os, que traz como temática central a docência negra no ensino superior.

Acompanhei a primeira entrevista, feita com a professora Dra. Florentina Souza no dia 30 de julho. Foi uma atividade muito rica tanto para minha reflexão como docente-mulher-negra na universidade e também como pesquisadora que estuda o tema da docência negra.

Já estou atenta ao próximo encontro da série que será sexta-feira (27) com a professora Dra Nadir Nóbrega. Contudo, escrevo esta carta pois acho importante pedir licença ao Coletivo para fazer destes encontros-entrevistas momentos de atividades de campo. Apesar de ser uma atividade aberta, entendo que é ética e politicamente relevante expor oficialmente o meu interesse/desejo de participar destes encontros no lugar, também, de pesquisadora.

Além disso, escrevo também como uma forma de agradecimento. A oportunidade de ouvir intelectuais negras docentes refletindo sobre a sua prática, trajetória, concepções pedagógicas e políticas, é muito importante e, ao mesmo tempo, ainda bastante incomum numa ambiência institucional-acadêmica racista como a brasileira.

Por fim, coloco-me inteiramente à disposição para conversar sobre o projeto de pesquisa do doutorado ou o que porventura considerarem necessário. Agradeço desde já pelo retorno.

Com estima e votos de vida longa ao CLB, Laís Avelar.

ANEXO III

Prezada coordenação/direção,

Sou Laís da Silva Avelar (matrícula 180007/408; <http://lattes.cnpq.br/3546999243248622>), doutoranda do Programa de Pós-graduação em Direito da Universidade de Brasília, sob orientação da Profa. Dra. Camila Prando (<http://lattes.cnpq.br/3572730036724559>). Escrevemos esta carta como parte da pesquisa de doutorado, que tem como tema a docência de professoras negras nos cursos de Direito no Brasil.

Após mapeamento dos cursos de Direito de universidades do país, estamos entrando em contato com as coordenações/direções dos cursos para solicitar as seguintes informações:

1. Existe algum cadastro que permita identificação do pertencimento racial do corpo docente do curso de direito que coordena/dirige?
2. Havendo a presença de professoras negras (pretas ou pardas) no corpo docente do curso que coordena/dirige, é possível ter acesso ao(s) contato(s) desta(s) para conversar sobre a pesquisa?

Este retorno será de grande importância para o desenvolvimento do trabalho.

Estamos à disposição para qualquer dúvida ou esclarecimento.

Desde já agradecemos muito.

Com estima e votos de saúde,

Laís da Silva Avelar

Doutoranda PPGD/UnB e professora
substituta da Faculdade de Direito da
UFBa

Camila Prando

Doutora em Direito e professora da
Faculdade de Direito da Universidade de
Brasília

Brasília, 15 de julho de 2021.

ANEXO IV

Roteiro de entrevista Pesquisa de Doutorado – Laís Avelar

Nome completo:	
Contato (email/celular):	
Data de nascimento:	Idade:
Cidade/estado onde nasceu:	
Raça/etnia/cor: Branca () Preta () Parda () Amarela () Indígena ()	
Gênero: mulher cis () mulher trans () homem trans () outro (especificar):	
Tem alguma religião? Se sim, qual?	
Estado civil: solteira(o) () casada(o) () divorciada(o)/separada(o)/desquitada(o) () viúva(o) ()	
Tem filhos: Não () Sim () Quantos?	
Escolaridade: sup. completo () especialização () mestrado () doutorado ()	
Pós-doutorado?	
Curso(s) de graduação:	
Escolaridade dos pais: Mãe: sup. completo () especialização () mestrado () doutorado () Pai: sup. completo () especialização () mestrado () doutorado ()	
Profissão dos pais: Mãe: Pai:	
Formação escolar: Todo em instituição pública (); Maior parte em instituição pública (); Todo em escola particular (sem bolsa) (); Todo em escola particular (com bolsa) (); Maior parte em escola particular (sem bolsa) (); Maior parte em escola particular (com bolsa) ()	
Instituição onde fez a graduação: Se particular, com bolsa () ou sem bolsa ()?	

Obs.(entrevistada com mais de uma graduação):
Bolsista de pós-graduação?
Quanto tempo de experiência profissional na docência superior?
Tempo de docência no Direito? (*para professoras de fora)
Além de você, há outra professora negra/professor negro no(s) curso(s) de graduação em Direito que ensina?
Além da docência no ensino superior, exerce alguma outra atividade profissional?
Sim () Não () Qual?
Além de você, alguém mais depende de sua renda mensal para viver:
Não () Sim () Quem?
Sua renda mensal é a principal fonte de sustentação da sua família (“arrimo de família”)? Sim () Não ()
Instituição(ões) que atualmente exerce a docência no ensino superior:
Instituições passadas:
Ano de ingresso/Tempo de atuação nesta(s) IES:
Tipo de vínculo:
Docente concursado/professor efetivo () Docente concursado em estágio probatório ()
Docente celetista () Docente horista () Docente contrato temporário/substituto ()
Docente PJ () Outro:

Eixo 1) Construção da identidade “mulher negra”

1) Esta é uma pesquisa que tem como interlocutoras mulheres negras. A intelectual Neuza Santos Souza nos fala sobre a descoberta de ser negra, o processo de saber-se/tornar-se negra. Gostaria de começar ouvindo um pouco sobre como foi/como é para você este processo de reconhecimento/identificação a partir desse lugar.

Eixo 2) Trajetória educacional

2) Você pode me contar um pouco sobre sua formação educacional?

Eixo 3) Escolha/trajetória profissional

3) Me conte um pouco sobre a escolha/decisão de ser docente/professora.

4) É seu processo de ingresso na instituição que ensina. Pode compartilhar um pouco sobre este processo, esta experiência?

Eixo 4) Atuação como professora na graduação em Direito

5) Você pode compartilhar um pouco sobre a sua atuação como docente na Universidade. Quais funções (ensino, pesquisa, extensão, gestão...) que vem desempenhando dentro da universidade?

Eixo 5) Experiência da sala de aula. Relação com discentes-docentes.

6) E pensando na sala de aula, sobre este espaço. Pode me contar um sobre sua experiência na sala de aula?

7) E sobre seu ambiente de trabalho. Como você se sente no seu ambiente de trabalho?

Eixo 6) Políticas afirmativas. Debate gênero-raça

8) Você percebe esta diversificação racial na sua sala de aula no Direito? Pode me contar um pouco sobre essa sua percepção?

9) Você vivencia/ou já vivenciou racismo/sexismo no ambiente em que trabalha como professora? (Poderia me contar um pouco sobre isso?)