



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS
PROFESSOR MILTON SANTOS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ESTUDOS
INTERDISCIPLINARES SOBRE A UNIVERSIDADE

ANNE BITTENCOURT SANTOS E SILVA

“A GENTE” COMO AGENTE: VIVÊNCIAS DE MULHERES
NEGRAS NOS CURSOS IMPERIAIS DA UFBA

Salvador
2022

ANNE BITTENCOURT SANTOS E SILVA

**“A GENTE” COMO AGENTE: VIVÊNCIAS DE MULHERES NEGRAS NOS
CURSOS IMPERIAIS DA UFBA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade da Universidade Federal da Bahia como requisito para a obtenção do título de mestra em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade.

Professoras orientadoras: Dr^a Georgina Gonçalves dos Santos e Dr^a Sônia Maria Rocha Sampaio.

Salvador

2022

E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas

E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
É tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar

É tão bonito quando a gente pisa firme
Nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos
É tão bonito quando a gente vai à vida
Nos caminhos onde bate, bem mais forte o coração¹

¹ Trecho da música “Caminhos do coração”, de Gonzaguinha.

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bittencourt Santos e Silva, Anne
''A GENTE'' COMO AGENTE: VIVÊNCIAS DE MULHERES
NEGRAS NOS CURSOS IMPERIAIS DA UFBA / Anne
Bittencourt Santos e Silva. -- Salvador, 2022.
113 f.

Orientadora: Georgina Gonçalves dos Santos.
Coorientadora: Sônia Maria Rocha Sampaio.
Dissertação (Mestrado - Programa de pós-graduação em
Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade) --
Universidade Federal da Bahia, Instituto de
Humanidades, Artes & Ciências Professor Milton
Santos, 2022.

1. Relações Raciais. 2. Mobilidade Social. 3.
Ensino Superior. 4. Vida Estudantil. 5.
Etnometodologia. I. Gonçalves dos Santos, Georgina.
II. Maria Rocha Sampaio, Sônia. III. Título.

ANNE BITTENCOURT SANTOS E SILVA

**“A GENTE” COMO AGENTE: VIVÊNCIAS DE MULHERES
NEGRAS NOS CURSOS IMPERIAIS DA UFBA**

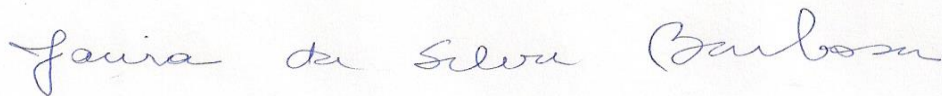
Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade, do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 25 de março de 2022.

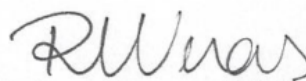
Banca examinadora



Profa. Dra. Mônica Lima de Jesus (UFBA)



Dra. Jacira da Silva Barbosa (PMS)



Profa. Dra. Renata Meira Veras (UFBA)

AGRADECIMENTOS

Sempre que eu leio dissertações e teses, a parte dos agradecimentos é a que eu mais gosto de ler. Essa sessão, que é a primeira, mas que é a última a ser escrita, é um lugar onde se registra afetos. Aqui é onde nomeamos as tantas mãos que seguram as nossas mãos para que continuemos investindo em fazer pesquisa. Sem afeto e sem uma comunidade com quem compartilhar, uma experiência perde o sentido. Fazer o mestrado e escrever essa dissertação, por vezes, ficou por um fio de perder o sentido – e eu sei que eu não sou a única a viver esse processo dentro do processo. É por isso que me encanta ler os agradecimentos, porque aqui é onde vive a memória daqueles e daquelas que não deixaram o fio se partir, que nos impulsionaram a falar o que temos a dizer, e que, sobretudo, nos ouviram.

Agradeço àquelas e àqueles que vieram antes de mim, que quebraram correntes e abriram portas em nome de um tempo em que o direito de fazer escolhas fosse possível. Nós ainda estamos construindo esse tempo.

Agradeço as minhas e meus mais velhos: minha avó Maria Madalena, minha avó Julieta (cujo ciclo de vida se encerrou antes de que o ciclo de Mestrado se encerrassem), meu avô Manoel. Eu agradeço a minha família imensa: tias e tios de vidas inspiradoras, primas e primos com quem eu divido histórias emocionantes sem nunca perder a graça. Eu tenho a sorte de viver em uma “Grande Família”, muito unida e também muito ouriçada!

Eu agradeço a meu pai, Cedro, minha mãe, Júlima, e Marinês, que também é minha mãe. Em muitos momentos, olhar para eles é como me ver no espelho. Foi com eles que eu aprendi que amar e mudar (as coisas e a mim) são verbos apaixonantes. Meu pai, referência de luta, generosidade, humildade. Minha mãe, uma das pessoas mais verdadeiras que eu conheço, referência de responsabilidade, justiça, e que me ensina que sempre é possível recomeçar. Mari, referência de força, cuidado, superação. Obrigada por terem me incentivado em relação à leitura e à escrita, por terem investido tanto (tanto!) em meus processos de aprendizado, por terem suportado meus questionamentos e mudanças (por vezes difíceis), produzidos no encontro com o conhecimento. Obrigada por terem vivido comigo e mudado junto, da mesma forma como eu vivo e mudo com vocês. Obrigada, sobretudo, por confiarem e apostarem em mim.

Karol, minha namorada e minha parceira. Eu te agradeço por ter segurado as barras comigo, e por ter me segurado quando eu fui a própria barra (rs). Você foi a que acompanhou mais de perto as angústias e os encantamentos ao longo desses dois anos, me lembrando de como pôr os pés no chão, se dispondo a me ouvir e até a pensar algumas análises junto comigo. Você é o meu esquema preferido!

Agradeço a Linda Guedes por ter me adotado, por me acompanhar nas comilanças, e por ter me dito, ainda na época da seleção para o programa de mestrado, para eu “deixar de drama e me acalmar” porque eu ainda era muito nova e tinha muito caminho pela frente. Você é TOP!

A Anna, por me lembrar que um dos fundamentos da vida é a impermanência; a Gabe, por sempre me fazer rir; a Lara, por me entender nas tantas partilhas de experiências comuns; a Vininho, pela disposição em me ver algumas vezes, mesmo sem poder tirar a máscara. Eu agradeço a vocês pelas conversas cotidianas, pelos memes e pelo companheirismo durante esses dois anos de coquetel ácido mestrado + pandemia + governo genocida. Vocês me trouxeram leveza nos momentos de dificuldade, e isso foi essencial para manter minha sanidade em dia!

Eu agradeço a Cacio, imensamente, por ter me ouvido e me ajudado a encontrar caminhos toda sexta feira às 10:30. Esse espaço foi essencial para pensar e repensar o meu lugar enquanto pessoa-pesquisadora, para tratar de afetos e para organizar a força da raiva. Como você me disse uma vez, é bom saber e sentir que podemos construir outras formas de relação e cuidado entre nós, pessoas negras.

Eu agradeço a minha equipe COMUCIDADE, cujo encontro me devolveu a capacidade de sonhar e até mesmo imaginar a possibilidade de fazer um mestrado. A Bianca, pela parceria e leveza que trazia nos momentos de tensão; a Camila, pela criatividade das atividades “semi estruturadas” e pelo investimento nas relações, levando a nossa amizade para “fora dos muros da universidade”; a Catharina, que mesmo chegando depois, parecia fazer parte desde sempre; a Deane (cujas palavras nunca serão suficientes para agradecer), por ter me mostrado que há um lugar pra mim no mundo, por ser a referência que nos convoca à ação, por todos os ensinamentos e apertações de mente (rs!); a Lorena, minha gêmea de campo, pela coragem de expandir sua luz e ter conduzido o grupo, se fazendo uma referência; a Mateus, por sempre ser a companhia de viagem de volta pra casa e por ter continuado presente mesmo com as dificuldades; a Siomara, que se dispôs a estar junto pelo tempo que foi possível; a Yuri, por todo o conhecimento transmitido; a Thais e a Pandita, pela disposição e orientação.

Eu agradeço a Juliana Prates e a Mônica Lima, com quem pude aprender sobre pesquisa e ética já nos primeiros anos de graduação, e que abriram portas para mim nesse vasto mundo que é a academia.

Eu agradeço a Lucas, meu primeiro amigo de pesquisa, por ter me ensinado tanto. Seu jeito metódico de organizar pastas, arquivos e textos, sua capacidade de abstração, seu jeito de ser. Eu aprendo muito com você, e morro de saudades!

Eu agradeço à Gina, minha orientadora, que nos encontros e desencontros de nossa relação, me provocou a encontrar um sentido genuíno para este trabalho. O sentido encontrado foi essencial para construir perguntas, hipóteses, revisões de literatura, caminhos metodológicos análises, e diários e mais diários de campo. Os sons e os ruídos reverberaram não só em um desenvolvimento acadêmico, mas também em um amadurecimento pessoal. Sou grata por isso!

Eu agradeço a Sônia, também orientadora, pelas leituras minuciosas e comentários coloridos (azuis e vermelhos como a cor da Bahia), pela partilha de tanta sabedoria, e por já desde antes vir abrindo caminhos de rebeldia, como escrever trabalhos acadêmicos em primeira pessoa e falar de afetos.

Eu agradeço a Renata, também pelas leituras e comentários atentos. Por ter aberto caminhos para que o “anteprojeto” se tornasse, de fato, um projeto, ao nos ensinar a manusear ferramentas metodológicas.

Vita, minha amiga, sem você, eu não sei se eu teria conseguido. Eu te agradeço por ter me mandado aquela mensagem, logo no primeiro semestre, dizendo para estarmos juntas e nos fortalecendo no mestrado. Nossa sintonia para conduzir grupos, apresentar trabalhos, e conversar aleatoriedades é uma preciosidade. Você é uma referência para mim.

Eu agradeço a Ícaro, a Nelson e a Roy pela parceria para apresentar trabalhos, pelas referências trocadas, e pelas partilhas das dúvidas e soluções vividas em nossos processos de afiliação estudantil (rs). Vocês são potência, e eu desejo muito sucesso nas jornadas de vocês!

Ao grupo Subjetividades & Colonialidade, os meus mais sinceros agradecimentos! Foi e é uma honra conhecer e compartilhar conhecimento e vida com vocês. Cleifson, Maria Eunice, Georgina, Vitailma, Alissan, Anna, Carla, Denise, Jacob, Maéve, Ricardo, Victória, Bete, Carolina, Yzumi: nós mergulhamos, juntas, em águas salgadas como o mar e as lágrimas. Todas as trocas foram permeadas por um profundo afeto, e por isso recheadas de tanto sentido. Aprendendo a ler e ensinando umas às outras como camaradas.

Agradeço às mulheres que toparam participar dessa entrevista: Esmeralda, Laisse, Maria, Mariana, Vitória. Obrigada por terem compartilhado comigo as suas formas de forma tão genuína e sincera. Obrigada pelos comentários gentis e disponibilidade em momentos posteriores às entrevistas. Vocês são agentes de novos tempos!

Eu agradeço, em especial, à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) pelo financiamento durante esses dois anos de mestrado.

E agradeço às demais pessoas com quem eu encontrei no Observatório da Vida Estudantil (OVE/UBFA), no PrEP Trans, no Quilombo Ankh, e na vida, que contribuíram para

momentos de descontração, reflexão e impulsionamento para que essa dissertação ficasse “pronta”.

Muito obrigada, eu não ando só!

RESUMO

Historicamente, um dos desafios que atravessam o percurso de ascensão social das populações negras é o racismo. Como resistência a este fenômeno, há séculos essas populações desenvolvem estratégias para garantir a possibilidade de se tornarem membros de ambientes outrora reservados às elites brancas – estratégias essas que vão de movimentos abolicionistas até práticas cotidianas ordinárias. No Brasil, os movimentos negros conquistaram, no início do século XXI, a instituição de políticas de ações afirmativas em diversos setores, configurando uma obrigatoriedade por parte do Estado adotar conjuntos de ações voltados para a promoção de igualdade de oportunidades entre os grupos raciais, como ampliar o acesso a cursos profissionalizantes, ao serviço público, e às universidades públicas. Tratando-se mais especificamente das universidades federais brasileiras, campo de interesse deste estudo, pesquisas atuais indicam que seu perfil estudantil majoritário é de mulheres negras com renda de até 1,5 salário mínimo; esse é um dado que demonstra que, ao longo das décadas, as diversas medidas adotadas para a democratização do ensino superior brasileiro de fato resultaram em uma mudança no perfil universitário em geral. No entanto, pesquisas de caráter localizado, como em cursos de prestígio como Medicina, demonstram que há ainda uma grande disparidade quantitativa entre estudantes em termos de cor e de classe: estudantes pretas/os continuam sendo minoria, e estudantes com médio/alto poder aquisitivo continuam sendo maioria. Medicina, ao lado de Direito e Engenharia, compõe os chamados “cursos imperiais”, que são nomeados assim por terem sido fundados ainda na era Imperial do Brasil. Tradicionalmente, o perfil de estudantes desses cursos é branco e de classe econômica alta, o que significa dizer que, mesmo com as diversas políticas adotadas, essa tradição de exclusividade e exclusão se mantém. Diante dos tensionamentos decorrentes das dinâmicas das relações raciais, essa problemática acende questionamentos em níveis microssociológicos – ou seja, suas repercussões nas interações cotidianas entre os diferentes grupos raciais na universidade. Nesse sentido, este estudo se debruçou sobre vivências de mulheres negras, perfil majoritário nas universidades, tanto de estratos médios quanto populares, nestes cursos imperiais. Ancorada na perspectiva etnometodológica e em diálogo com postulações teóricas de intelectuais negras/os, a presente pesquisa teve como objetivo compreender processos vividos por mulheres negras em tornarem-se membros dos cursos de Direito, Engenharia Elétrica e Medicina da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Assentado na abordagem qualitativa, este trabalho é uma análise de como essas estudantes percebem e como descrevem suas experiências cotidianas à medida em que vivem e se relacionam em contextos universitários elitistas, cuja maioria de estudantes é branca. Desse modo, esse estudo visa contribuir para compreensões sobre como se dão as vivências de pessoas negras em espaços em que são minoria quantitativa, e como o processo de democratização do ensino superior brasileiro tem se dado, em níveis microssociológicos, para esse novo perfil estudantil.

Palavras-chave: Relações Raciais; Mobilidade Social; Ensino Superior; Vida Estudantil; Etnometodologia.

ABSTRACT

Historically, racism is one of the challenges faced by black populations in their process of social ascension. Thus, this population develops strategies to overcome this challenge and reach the possibility of becoming members of places which were traditionally mostly frequented by white people. These strategies range from abolitionist movements to ordinary everyday practices. In Brazil, black movements conquered the institution of affirmative action policies in several areas at the beginning of the 21st century, and since then it is a state obligation to guarantee actions to promote equal opportunities among racial groups, such as expanding access to professional courses, public service, and public universities. Brazilian public universities are the area of interest of this study, and current research in area indicates that the majority of its students are black women whose monthly income of up to 1.5 minimum wage; this data demonstrates that the institution of affirmative action policies for the democratization of Brazilian higher education resulted in a change in the university profile in general. However, research in specific undergraduate courses, as in prestigious one's such as Medicine, shows that there is a large quantitative difference between its student profile in terms of color and class: black students remain the minority, and upper-class students remain the majority. In Brazil, Medicine, as well as Law and Engineering are prestigious undergraduate courses called "imperial undergraduate courses" because they were founded in the Imperial era of Brazil, and the traditional student profile of these courses were upper-class white people. This means that even with the institution of affirmative action policies, this tradition of exclusivity and exclusion remain at the imperial undergraduate courses. This problem raises questions at a micro-sociological level – in other words, raises questions about the repercussions of this problem on everyday interactions between the different racial groups at the university. Therefore, this study focused on the experience of black women of middle and lower social classes in these imperial courses. The perspective of this study is ethnomethodological, articulated with theoretical postulations of black intellectuals, and aimed to understand processes experienced by black women in becoming members of these specific undergraduate courses: Law, Electrical Engineering and Medicine at the Federal University of Bahia (UFBA). This study has a qualitative approach, and analyzed how these students perceive and how they describe their everyday experiences living at elitist university contexts where the majority of students are white. So, this study aims to contribute to understandings about the experiences of black people in social places where they are a quantitative minority, and to contribute to understandings about how the process of democratization of Brazilian higher education has been happening at micro-sociological levels for this new student profile.

Keywords: Race Relations; Social Mobility; University Education; Student Life; Ethnomethodology.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO, OU, DE ONDE VEM E O QUE É ESSA PESQUISA?.....	13
INTRODUÇÃO.....	17
1 ASCENSÃO SOCIAL DE PESSOAS NEGRAS: QUE FENÔMENO É ESSE?	22
1.1 Breve histórico sobre a afiliação de pessoas negras a ambientes de prestígio	22
1.2 Construindo uma identidade racial: coisa de negra/o?	27
1.3 Algumas considerações sobre o branqueamento no Brasil	30
1.4 Algumas repercussões da presença de pessoas negras na universidade	31
1.5 Em suma...	32
2 NEGRAS/OS CHEGAM À UNIVERSIDADE	34
3 ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....	39
3.1 A Etnometodologia	39
3.2 A entrevista compreensiva de Kaufmann	43
3.3 Escolhendo a paisagem: procedimentos de coleta e análise de dados	45
3.4 Aspectos éticos	50
4 PERCEBENDO A PAISAGEM: OLHARES SOBRE O CAMPO.....	52
5 RACIOCÍNIOS SOCIOLÓGICOS PRÁTICOS DE PESSOAS NEGRAS EM DEVER	57
5.1 “Quem é você?”: a estudante prática	57
5.1.1 “Quem é você?”: eu sou estudante de Direito	58
5.1.2 “Quem é você?”: eu sou estudante de Medicina	62
5.1.3 “Quem é você?”: eu sou estudante de Engenharia Elétrica	68
5.2 “Quem é você?”: eu sou uma mulher negra	74
5.3 As linguagens do membro	82
5.3.1 Algumas regras que orientam as relações docente-discente	82
5.3.2 Algumas regras que orientam as relações discente-discente	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS.....	107
APÊNDICE A – ROTEIRO GUIA DE ENTREVISTA	111
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	112
.....	

APRESENTAÇÃO, OU, DE ONDE VEM E O QUE É ESSA PESQUISA?

Em meados de 2017, ainda na graduação em Psicologia, eu conheci as pessoas que faziam parte do “COMUCIDADE: organizações políticas e práticas comunitárias”. Este foi um projeto de extensão da UFBA, organizado por estudantes que desejavam estudar Psicologia Comunitária articulada à luta antirracista. Pela primeira vez, desde meu ingresso na universidade em 2014, encontrei um espaço de convivência cuja maioria de seus membros era negra. Esse encontro e essa identificação com pares foram divisores de águas na minha graduação, que eu pensava em abandonar. Além do desenvolvimento de habilidades profissionais a partir do projeto, desenvolvi também a capacidade de me relacionar com pessoas, resgatando uma sensação que há muito tempo eu não sentia: a de *pertencimento*.

As discussões de casos, planejamentos de trabalhos e demais atividades que construíamos no projeto eram feitas sob a perspectiva das relações raciais. Mobilizada pelos aprendizados e vivências, já em 2018, na disciplina “Projeto de Pesquisa”, elaborei com colegas o ensaio *A primeira da família: vivências de mulheres negras da Universidade Federal da Bahia* (BITTENCOURT et al., 2019), um estudo de caso com três estudantes negras e cotistas dos cursos de Medicina, Direito e Psicologia da UFBA. Essas jovens, além de irem na contramão do itinerário ainda provável para esse perfil de estudantes – a interrupção de seus percursos acadêmicos no Ensino Médio – ingressaram em cursos de nível superior de alto prestígio.

Muitos dos conteúdos trazidos nos relatos das estudantes estavam em consonância com o que foi apresentado por Dilvo Ristoff (2014) que, ao analisar os dados dos três ciclos completos do Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE)¹, encontrou alterações sensíveis nos perfis de estudantes em áreas/cursos de graduação após a implementação de políticas universitárias² de inclusão. Nos cursos de Medicina, Direito e Psicologia no 1º ciclo e no 3º ciclo do ENADE, houve uma redução do percentual de pessoas brancas, e um aumento de pessoas oriundas de escolas públicas.

Esses dados estatísticos demonstram mudanças no perfil estudantil universitário, mas não dizem sobre essas alterações em nível microssociológico – ou seja, suas repercussões nas

¹ O ENADE foi criado em 2003 pelo Governo Federal com o objetivo de avaliar os cursos de Ensino Superior brasileiro por meio de uma prova escrita que é aplicada a estudantes. Cada ciclo tem duração de três anos.

² Programa Universidade para Todos (Prouni); Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (Proies); Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI); Sistema de Seleção Unificada (Sisu); Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES); Lei das Cotas nas Instituições Federais; Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES); criação de novas universidades e novos campi das universidades federais; política de interiorização; criação dos Institutos Federais de Educação.

interações cotidianas entre as pessoas. Nesse sentido, a partir da investigação sobre vivências universitárias dessas estudantes negras e cotistas, uma das categorias de análise construída no trabalho (BITTENCOURT et al., 2019), e que ilustra essas repercussões, foi “Estratégias de enfrentamento [às adversidades na universidade]”. Nessa categoria, as discentes descreveram como imprescindíveis nesse enfrentamento o acesso às ações afirmativas, e a participação em atividades de extensão, grupos e coletivos políticos que promovessem uma formação profissional articulada a uma formação identitária. Essas se configuraram como experiências de resistência coletiva às dificuldades acadêmicas e problemas decorrentes do racismo – assim como foi na minha experiência a partir do encontro com o COMUCIDADE.

Percebo essas semelhanças não como meras coincidências, mas como experiências que dizem sobre um lugar de não identificação que pessoas negras, em algum momento de suas vidas, acabam ocupando no mundo. Essa falta de identificação exige de nós *criatividade* para criarmos (perdoem a redundância) relações com as quais nos identifiquemos e possamos ser quem somos, e a possibilidade dessa criação começa a ganhar contornos quando aprendemos a dar nomes a nós mesmas – isto é, nomear nosso corpo, nomear nossa história, nomear nossos conhecimentos, nomear nossos desejos, limites e potências. A partir dessa sabedoria sobre nós mesmas, torna-se mais possível nos identificarmos (ou não) com outras pessoas do mundo. Dos encontros em que nos identificamos com essas outras, há ainda a possibilidade de criarmos lugares maiores e melhores de pertencimento; em outras palavras, torna-se possível usufruir desses novos nomes, incorporá-los e sermos, em prática cotidiana, esses novos nomes. Assim, construímos uma linguagem comum e criamos, conseqüentemente, uma comunidade em que nos sentimos membros.

Algumas perguntas do ainda projeto de pesquisa decorreram do encontro e identificação com as pessoas do COMUCIDADE e as mulheres entrevistadas durante a pesquisa graduação: o que significa, para pessoas negras, ocuparmos espaços majoritariamente brancos? E quando este espaço é a universidade, como é tornar-se membro sendo, simultaneamente, um possível alvo do racismo? Que experiências são vividas, em quais contextos? Dessas experiências nós desenvolvemos um senso comum, hábitos específicos e necessários por sermos possíveis alvos do racismo? Há uma linguagem comum da qual dispomos para nos tornarmos membros? O que pensam as pessoas negras sobre essa linguagem que se manifesta como hábito?

Entendendo que, ao mesmo tempo em que sou pesquisadora, eu me identifico com os fenômenos que pretendo abordar, constantemente eu olho para a minha própria experiência no intuito de responder a essas perguntas – quase como uma pesquisadora de mim mesma. Inicio respondendo que eu só comecei a criar significado para a experiência de ser uma pessoa negra

em espaços majoritariamente brancos quando *eu* comecei a me nomear como negra. Antes disso, eu era só Anne, e os outros é que me nomeavam como Negra. Mbembe (2018), em sua crítica à chamada “razão negra”, nos diz que o Negro (assim, com ‘n’ maiúsculo) nada mais é que uma *produção* que passa a existir a partir de uma relação violenta com um outro.

Ora, eu sou uma pessoa cujo tom de pele é marrom. Logo, me nomeiam como Negra, e concluem que meus antepassados são de “algum lugar da África”. E nos momentos em que eu era, e sou, vista como Negra, e não como Anne, eu não era bonita o suficiente para meninas brancas quererem brincar comigo, ou, na escola, eu não era importante o suficiente para que um certo professor respondesse minha dúvida em sala de aula – coisa que não aconteceu quando o jovem branco teve dúvida e obtive uma resposta solícita. Na universidade, partem do pressuposto de que sou militante, e ainda que seja psicóloga, apenas sou convidada para falar em mesas sobre relações raciais.

Quando, ao entrar na universidade, eu comecei a entender como determinados atributos ofertados a pessoas Negras permeiam a minha vivência enquanto Anne, eu comecei também a perceber coisas “engraçadas” que naturalmente eu fazia sem me dar conta: p. ex., ao entrar em supermercados, eu faço questão de deixar a chave do carro à mostra para não me confundirem como uma-negra-favelada-que-vai-roubar-o-mercado (pois ser Negro, para o racista, é ser um favelado-que-vai-te-roubar). Na universidade eu também realizava feitos “engraçados” como esse, como escolher palavras rebuscadas para dialogar com docentes, a fim de que elas/es não me confundissem com uma-negra-que-veio-de-escola-pública (afinal, para o racista, nenhuma pessoa negra tem dinheiro o suficiente para pagar uma escola privada). Hoje eu compreendo estes feitos, aparentemente tão naturais, como criações para ser respeitada e ser reconhecida como membro dos ambientes, já que, *a priori*, por ser Negra, eu estaria ali para roubar ou fazer perguntas burras.

Esses atos, que eu chamo de “coisas engraçadas que naturalmente eu faço”, são práticas cotidianas, lógicas de senso comum encarnadas, conceituadas por Harold Garfinkel como etnométodos – falarei mais sobre isso no decorrer deste trabalho. Por enquanto, esta foi uma breve digressão sobre algumas das reflexões sobre mim, uma mulher negra, à época, em um curso de prestígio, e a curiosidade de saber mais sobre práticas cotidianas de pessoas com essas mesmas características.

Nesse trânsito, compreendo que o significante Negro, o racismo, a colonização e a descolonização ganham diferentes formas e conteúdos em um movimento histórico (FANON, 1961). Partindo da perspectiva de que a construção da realidade e, conseqüentemente, dessas formas e conteúdos, se dá em cotidianos de interações, evidencio aqui as pessoas negras como

atrizes sociais, tendo em vista que, como seres gregários, estamos constantemente criando formas para nos tornarmos membros. Chamo atenção para o fato de que, ainda que os desafios de interagir no cotidiano se intensifiquem na medida em que galgamos espaços construídos por e para pessoas brancas, *ações são desenvolvidas para pertencermos a esses espaços*. O meu desejo é lançar luz sobre essas ações, isto é, nossos papéis ativos no mundo para nos tornarmos membros.

“O colonizado, portanto, descobre que a sua vida, a sua respiração, as pulsações do seu coração, são as mesmas que as do colono. (...) Deve dizer-se que essa descoberta introduz uma agitação essencial no mundo” (FANON, 1961, p. 41). Quando pessoas negras chegam às elites, quando obtêm sucesso, quando se tornam médicas, engenheiras ou juízas, provocamos uma agitação no mundo. Não à toa, as políticas de cotas são assunto polêmico: garantindo o ingresso no ensino superior, “transforma os espectadores esmagados pela falta do essencial em atores privilegiados” (FANON, 1961, p. 31).

Faz pouco tempo que essa agitação ganhou tamanha ousadia – e as pessoas já estão cansadas de nos ouvir falando sobre isso. A colonização passou dois milênios repetindo mitos sobre a pessoa negra até tornar-se ousada o suficiente para institucionalizar o extrativismo e o tráfico de seres humanos; da mesma forma, a descolonização acontece em repetições, no longo fluxo temporal da história, sendo imprescindível resgatar e evidenciar a nossa atuação nessa transformação. O presente trabalho nada mais é que um acompanhamento desse fluxo, parte dessa agitação.

INTRODUÇÃO

Em 1961, Frantz Fanon afirmou que o mundo colonial é compartimentado, dividido em dois: de um lado, há uma cidade de ruas asfaltadas, limpas e iluminadas, nas quais moram as pessoas brancas. Do outro lado, há uma cidade em que as ruas são esburacadas, as casas amontoam-se umas sobre as outras e as pessoas passam fome; nessas cidades, moram as pessoas negras, de forma que as primeiras são “cidades proibidas” para as segundas. No Brasil, e mais especificamente na Bahia, é possível compreender a lógica que rege essa distribuição geográfica quando circulamos pelos bairros nobres e populares de sua capital, Salvador.

No intuito de combater essa divisão colonial do mundo e operacionalizar uma reparação histórica dos efeitos da escravização sobre as populações negras, há décadas o Movimento Negro desenvolve ações que visam afiançar o desenvolvimento do povo negro por meio da garantia de direitos. Como resultado desses empreendimentos, tivemos como um dos pontos do Programa Nacional de Direitos Humanos II, de 2002, a instituição de políticas de ações afirmativas e a pauta de Garantia do Direito à Igualdade. A sessão referente às/aos afrodescendentes registra a adoção de um conjunto de ações voltadas para a promoção de igualdade de oportunidades, como ampliar o acesso a cursos profissionalizantes, ao serviço público, e às universidades públicas.

As políticas de ações afirmativas são, portanto, instrumentos que fomentam e ampliam a ascensão social de pessoas negras. Tratando-se das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), campo de interesse desse estudo, dados mais atuais indicam que o perfil de estudantes universitárias/os é majoritariamente negro, feminino, e com renda familiar mensal de 1,5 salário mínimo em média (FONAPRACE, 2019). Adentrar ambientes de prestígio, tais quais as universidades, é penetrar as “cidades proibidas”; corresponde a um movimento que cria fissuras na divisão do mundo colonial descrita por Fanon (1961). E, para além das estatísticas, que repercussões estamos tendo desse processo nas interações cotidianas entre os novos perfis universitários?

Segundo Neves, Sampaio e Heringer (2018), os estudos que têm o ensino superior como objeto de análise se dividem em duas grandes vertentes: uma, que na linha de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, investiga a instituição educacional como instrumento de reprodução das relações de poder das classes dominantes; e outra, que compreende a universidade enquanto ferramenta de democratização social. Este estudo se localiza nessa segunda vertente, e pode contribuir para compreensões sobre como essa aposta na universidade enquanto ferramenta de democratização social tem acontecido no mais ordinário cotidiano universitário a partir das vivências de mulheres negras.

Além disso, ao refletir sobre as características peculiares das dinâmicas das relações raciais no Brasil, observamos que, em geral, a sociedade credita às desigualdades entre pessoas negras e brancas, exclusivamente, a uma má distribuição de renda (MUNANGA, 2017). Nesse raciocínio, ambos os grupos sociais, quando pertencentes à classe média, conviveriam em harmonia – ou, em outras palavras, em uma democracia racial. Podendo ainda contribuir para o aprofundamento da discussão sobre esse paradigma, foram investigadas nesse estudo as vivências de mulheres negras de estratos médios e populares em cursos universitários de alto prestígio, majoritariamente ocupado por pessoas brancas de poder aquisitivo médio e alto.

Sendo a origem econômica um fator diretamente relacionado à escolha do curso universitário – isto é, pessoas com alto poder aquisitivo tendem a escolher cursos de alto prestígio, e pessoas de baixo poder aquisitivo tendem a escolher cursos de baixo/médio prestígio (VARGAS, 2010), e, sendo a classe de alto poder aquisitivo majoritariamente ocupada por pessoas brancas, como se dão as vivências de mulheres negras em se tornarem membro de um ambiente em que, *a priori*, seriam minoria? Nesse sentido, uma observação importante a ser feita é que, quando me refiro à “minoria”, me refiro a pessoas negras/os em uma condição específica, que é a condição de ocupar espaços de alto prestígio.

(...) a aquisição de bens materiais, o comportamento puritano, a participação em associações ou clube (...) consistiam na tentativa de romper com o estigma racial do negro na sociedade global. (...) os negros em ascensão buscavam uma identidade própria, algo que pudesse diferencia-los dos brancos e dos negros pobres (SOARES, 2004, p. 114).

No presente trabalho, parto da perspectiva de que a “identidade” de uma pessoa se manifesta e pode ser descrita a partir de comportamentos, como descreve Soares (2004) e, por isso, parti da hipótese de que pessoas negras em ascensão social dispõem de comportamentos comuns para construírem suas identidades. Esta construção, por sua vez, historicamente se configura como desafio para essas pessoas devido às estigmatizações impostas pelo racismo (FANON, 1952/2020; SOUSA, 1983; TEIXEIRA, 2003; KILOMBA, 2019), aspecto também presente na vida universitária.

Em estudos anteriores (MONGIM, 2016; LEMOS, 2017; BORGES, 2018; BITTENCOURT et al., 2019), falas de estudantes universitárias/os negras/os demonstram que, para continuarem no ambiente acadêmico, elas/es desenvolvem comportamentos específicos para lidar com desafios específicos. Alguns desses comportamentos, por sua vez, não se resumem à universidade; são necessários para a própria vida em sociedade, e ganham roupagens particulares no contexto acadêmico.

As experiências relacionadas aos desafios da dinâmica interracial aparecem de forma mais intensa nos cursos de Direito e Medicina (MOGIM, 2016; LEMOS, 2017; BITTENCOURT et al., 2019). Ambos os cursos, ao lado das Engenharias, compõem os chamados *cursos imperiais* devido a sua constituição durante a era Imperial no Brasil (COELHO, 1999). Esses ofícios tinham seus postos ocupados pelas elites brancas que, à época, eram as que podiam sustentar o acesso e a permanência de seus filhos nestes cursos (COELHO, 1999). Segundo autoras/es mais contemporâneas/os (VARGAS, 2010; SOUZA et al., 2020; VERAS et al. 2020), de certa forma, isso parece ainda resistir em tempos republicanos. Recentemente, Fabiana Costa (2018), em um estudo quantitativo, apontou que um dos perfis de estudantes universitários que mais evade é o negro; esse dado provoca o questionamento de que hábitos essas pessoas desenvolvem para continuar na universidade, ou em outras palavras, serem reconhecidas/conquistarem um lugar de membro.

Segundo Andrea Mongim (2016), as pesquisas sobre os novos perfis acadêmicos, em sua maioria, são de caráter documental e bibliográfico, enquanto trabalhos que se debruçam sobre concepções, práticas e atributos sociais desses sujeitos são secundarizadas. Outra lacuna bibliográfica importante é que, na produção acadêmica sobre o ensino superior, o tema predominante é a desigualdade educacional relacionada à estratificação social de classes (NEVES; SAMPAIO; HERINGER, 2018), havendo uma lacuna de uma perspectiva racializada nesse leque de produções. Menor ainda é a quantidade de pesquisas com estudantes negras/os de classe média em universidades públicas, pois a maioria concentra-se nas/os cotistas.

Nesse sentido, estamos diante de lacunas bibliográficas e da problemática de que, mesmo com diversas políticas de democratização do ensino superior, cursos de prestígio ainda continuam sendo espaços majoritariamente ocupado por pessoas de alto poder aquisitivo, e minoritariamente ocupado por pessoas pretas, atualizando a mesma lógica de exclusividade e exclusão da época imperial brasileira. Considerando que esta pesquisa se debruça sobre os aspectos e efeitos microsociológicos desse fenômeno, o objeto de interesse investigativo desse estudo são os processos que ocorrem cotidianamente e as significações desse perfil escolhido. Em outras palavras, interessa os “quês” e “como” (práticas), e os “quando” e “onde” (contextos) das vivências de mulheres negras em se tornarem membros de cursos de alto prestígio na universidade. Assim, a presente pesquisa pode contribuir ainda nos estudos sobre o cotidiano das relações raciais brasileiras a partir dessa instituição, ampliando o olhar sobre as vivências de pessoas negras/os e seus papéis ativos no mundo.

Em resumo, o objetivo geral dessa pesquisa é compreender como são os processos vividos por mulheres negras em se tornarem membros dos cursos imperiais da UFBA³; e os objetivos específicos são: a) descrever lógicas/regras encarnadas, práticas e interações cotidianas (raciocínios sociológicos práticos) das participantes na universidade e em ambientes de prestígio; b) descrever e analisar como esses aspectos, que configuram uma linguagem específica, são aprendidos/incorporados por elas; e c) analisar comportamentos engendrados em experiências de discriminação racial.

O primeiro capítulo dessa dissertação é “Ascensão social de pessoas negras: que fenômeno é esse?”, onde são apresentadas produções sobre como pessoas negras, ao longo da história, ascendem socialmente e tornam-se membros de ambientes de prestígio. Tomei como referências pesquisas realizadas no ambiente brasileiro, e tecí diálogos com produções estrangeiras que auxiliam na reflexão sobre esse fenômeno. Posteriormente, lancei luz sobre a construção identitária nesse processo, evidenciando a dinâmica das relações raciais. Em seguida fiz algumas considerações sobre o branqueamento no Brasil e, por fim, destaquei algumas repercussões da presença de mulheres negras na universidade.

O segundo capítulo, “Negras/os chegam à universidade”, consiste em pesquisas com estudantes negras/os após a adoção do sistema de reserva de vagas em universidades federais brasileiras, antes e depois da institucionalização da Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas). Essa escolha se dá por estes/as estudantes compartilharem de experiências semelhantes às experiências das participantes desse estudo, trazidas a partir de narrativas sobre suas vivências universitárias (objeto de análise de interesse).

No terceiro capítulo, “Escolhas teórico-metodológicas”, eu apresento a principal referência para o desenvolvimento deste trabalho: a Etnometodologia, de Harold Garfinkel, em diálogo com postulados teóricos de Frantz Fanon acerca da linguagem. Posteriormente, são descritos os pressupostos e orientações da entrevista compreensiva de Kaufmann, que fundamenta o procedimento técnico de produção de dados; em seguida, descrevi os processos vividos na coleta e análise dos dados, e por fim, os aspectos éticos.

No quarto capítulo, “Percebendo a paisagem: olhares sobre o campo”, foi narrada a minha perspectiva sobre o campo, desenvolvida a partir do meu lugar de psicóloga, da construção de diários de campo, e a partir dos estudos de Mbembe (2018) no grupo de estudos Subjetividade & Colonialidade (OVE/UFBA).

³ Medicina, Direito e Engenharia Elétrica.

No quinto capítulo, “Raciocínios sociológicos práticos de pessoas negras em devir”, são apresentadas as categorias de análise desenvolvidas a partir das entrevistas, nas quais eu descrevi e discuti algumas lógicas encarnadas em seus processos identitários, *como* as normas sociais são incorporadas de maneiras diferentes e *como* esse processo se dá para as estudantes universitárias negras entrevistadas. Mesmo com as diferenças, as linguagens comuns que são conformadas refletem em grupos e subgrupos que se entendem e criam seus próprios modos de ação, ou em outras palavras, etnométodos, raciocínios sociológicos práticos, regras encarnadas (hábitos).

1 ASCENSÃO SOCIAL DE PESSOAS NEGRAS: QUE FENÔMENO É ESSE?

1.1 Breve histórico sobre a afiliação de pessoas negras a ambientes de prestígio

Em 1955, Thales de Azevedo, um dos primeiros intelectuais a investigar as dinâmicas das relações raciais no Brasil, edita seu trabalho etnográfico *“As elites de cor: um estudo de ascensão social”* para a língua portuguesa. Neste, Azevedo (1955) se atém mais especificamente aos processos de ascensão social de pessoas negras e às mudanças no perfil das elites na Bahia. O autor realiza análises de relatos autobiográficos coletados em entrevistas com pessoas negras em posições sociais de notoriedade (juizes, médicos, engenheiros, políticos, etc.), compilando experiências e processos vividos para afiliarem-se a lugares de poder.

Na configuração racial desses espaços de prestígio, em geral, populações brancas ocupavam lugares de autoridade, e populações negras, lugares de subserviência. As raras mulheres e homens negros que não correspondiam a essa tradição relatam, nas entrevistas, a hostilidade recebida frente a suas presenças nesses ambientes: um intelectual negro assume que, quando querem ofendê-lo, apontam-lhe a sua cor; em outra passagem, um relato de que, quando pessoas negras riem alto, dando “expansão ruidosa a sua alegria no interior dos veículos públicos, dos cinemas ou nas ruas” (p. 28), seus comportamentos são caracterizados como “comportamento de negro”; o universitário negro que narra sobre os olhares perturbadores sobre ele; o advogado negro que revela que “o preto educado”, apesar de ter um ingresso relativo em todos os lugares, sofre a franca discriminação das mulheres, que chegam a ser descorteses recusando apertarem-lhe a mão em cumprimento; a sensação de isolamento; e relatos em que estes homens e mulheres não são reconhecidos como membros dos grupos de prestígio, sendo confundidos com serventes ou empregados em seu próprio lugar de trabalho.

Mesmo diante de inúmeros relatos como esse, Azevedo (1955) presume que, ainda que a Bahia seja um estado cuja população negra é grande, isso não é uma preocupação para os/as brancos/as. No entanto, o autor reconhece que isso se torna uma questão quando o fenômeno da mestiçagem começa a afetar a estrutura de classes “...firmemente estabelecida no país e na qual os estratos superiores são constituídos quase exclusivamente de brancos, isto é de pessoas de fenótipo europoides (...) e os inferiores se compõem principalmente da gente de cor” (p. 47). Ou seja, quando essa estrutura de classes, firmemente estabelecida, começa a mudar a partir da ascensão de pessoas negras a espaços de prestígio, outrora exclusivos para as brancas, essa “existência massiva” de pessoas negras começa a preocupar.

Outra característica comum entre os relatos dos homens e mulheres do estudo de Azevedo (1955) é o reconhecimento da pessoa negra como membro da elite estar intimamente

relacionado ao seu branqueamento. Um dos entrevistados relata que “quem tem dinheiro é branco” (p. 26), de forma que aqueles/as classificados como mestiços/as⁴, quando ocupam posições sociais importantes, são chamados de “brancos da terra” ou “brancos da Bahia”. Em consonância com esse relato, o autor traz um trecho de uma entrevista de Guerreiro Ramos ao Diário Trabalhista, na qual o sociólogo diz que o negro brasileiro pode branquear-se quanto mais se eleva economicamente e “adquire os estilos *comportamentais* dos grupos dominantes” (p. 26). Sobre esses comportamentos, estes são definidos por Rômulo Almeida e parafraseados por Thales de Azevedo (p. 57-58). Segundo ele, as características civilizadas do homem moderno têm sua expressão clássica no homem europeu, sendo algumas delas: a universalidade do horizonte mental; o espírito lógico e sistemático; a capacidade técnica; a tenacidade e a energia na luta pelos direitos individuais e sociais.

Azevedo (1955) relata também que muitas pessoas percebem o preto como inferior intelectualmente, ao passo que os mulatos não eram passíveis dessa dúvida devido a sua descendência europeia. Consequentemente, as características atribuídas às pessoas pretas e pardas, bem como suas vivências em sociedade, eram mais negativas ou mais positivas a depender do tom de suas peles. A partir de contribuições como essas, é possível perceber que nessa época a mestiçagem começava a ser vista em sua positividade, pois a partir dela seria possível branquear o povo e elevar a sociedade brasileira. É nessa perspectiva que as avós se orgulhavam das “barrigas limpas” de suas descendentes pretas/mestiças ao se relacionarem com homens brancos (AZEVEDO, 1955), pois isso permitiria que elas estariam contribuindo para o branqueamento do país. Esse sentimento de orgulho pelo embranquecimento da família pode ser ilustrado pela obra a seguir:

⁴ No primeiro capítulo, “Os tipos étnicos baianos”, Azevedo (1955) classifica *brancos* como aqueles/as que possuem traços caucasoides puros (pele alva, cabelos finos, olhos claros); *pretos*, aqueles/as cujos traços correspondem aos dos negros de África (pele muito escura, cabelo encarapinhado, nariz chato e lábios espessos); *pardos*, *mestiços* e *mulatos* são como sinônimos, e correspondem aos/as descendentes da miscigenação entre o/a africano/a e o/a europeu/eia.

Óleo sobre tela – Figura 1.



A redenção de Cam. Fonte: Modesto Brocos, 1895.

A pintura acima é de autoria do pintor espanhol Modesto Brocos, em 1895, quando este lecionava na Escola Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro. Sua arte representa o fenômeno do embranquecimento entre as gerações por meio da miscigenação. A senhora de pele retinta à direita é avó da moça jovem, de pele mais clara, sentada ao meio; o homem branco à direita conforma um casal com a moça, cuja criança em seu colo, de pele alva, é filha. A criança é o motivo da pose de louvação da senhora, que agradece pela redenção da família em livrar-se da negritude pelo branqueamento (LER, 2020).

Outra passagem relevante sobre o branqueamento como estratégia de ascensão social é a referência aos “modos exagerados” de falar dos sujeitos mulatos, “preocupados em se mostrarem eruditos” (p. 58). Sobre isso, Azevedo (1955) diz ser reflexo da educação superior que negros/as de classes mais altas possuem em relação ao restante grupo, e que por isso buscam se destacar intelectualmente. Dessa forma, compensariam seu sentimento de inferioridade com tais comportamentos e maneiras exageradas de falar.

Sobre esse último aspecto, Fanon (1952/2020), em seu livro *Pele Negra, Máscaras Brancas*, relata comportamento semelhante. Este estudo é resultado de pesquisas realizadas pelo psiquiatra durante quase uma década, nas quais ele analisa experiências subjetivas e construções identitárias das populações negras antilhanas. O autor compreende o racismo e o

colonialismo como modos socialmente construídos de ver e viver no mundo, de forma que, nessa estrutura, as pessoas negras são *construídas* como negras. Para analisar como essas construções se estabelecem, Fanon (1952/2020) propõe como método *o exame da linguagem*, tendo em vista que é por meio dela que criamos e vivenciamos os significados. Segundo o autor, “falar é (...) acima de tudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização” (p. 31), e continua dizendo que o “o colonizado tanto mais se evadirá da própria selva quanto mais adotar os valores culturais da metrópole. Tão mais branco será quanto mais rejeitar sua escuridão” (p. 32).

Semelhante aos modos exagerados de falar dos/as negros/as no Brasil que querem mostrar-se eruditos/as (AZEVEDO, 1955), Fanon (1952/2020) aponta que o negro antilhano, ao chegar na metrópole francesa, reage ao estereótipo do “negro das Antilhas que não sabe falar francês”. Segundo o autor, há um mito na França que diz que os martinicanos “comem” os RR das palavras francesas. Como reação a esse estereótipo, a pessoa negra então se trancafia em seu quarto para estudar a língua horas a fio, e nas mais banais situações, ela não apenas rola os “RR”, mas os urra, exageradamente.

É importante salientar que as Antilhas francesas são um conjunto de ilhas (Martinica, Guadalupe, São Bartolomeu e São Martinho) que é configurado como departamentos/coletividades de ultramar franceses, sequela da colonização da França sobre a América Central. Como reflexo dessa relação assimétrica, há um deslumbramento dos/as negros/as antilhanos/as em relação à França, e para esses/as jovens martinicanos/as, ir à metrópole, relacionar-se com as/os franceses, performar seus comportamentos, dominar a língua francesa e esquecerem o crioulo – língua originária das Antilhas – é sinônimo de tornarem-se verdadeiros homens/mulheres. É como completar um ciclo, observa Fanon (1952/2020). Chama a atenção que, para afiliarem-se à sociedade francesa, os antilhanos observam os modos franceses e os reproduzem buscando uma nova construção identitária. E não é que as pessoas não possam mudar; a crítica de Fanon (1952/2020) é a crença colonizadora de que tornar-se um europeu, branquear-se, é o caminho da evolução humana.

Três décadas depois dos estudos de Thales de Azevedo (1955) e de Frantz Fanon (1952/2020), mais especificamente em 1983, Neusa Santos Souza também nos oferta dados valiosos sobre experiências comuns entre pessoas negras no Rio de Janeiro e as vicissitudes no processo de ascensão social. Em seu estudo, o branqueamento também possui lugar privilegiado na vida delas como estratégia de afiliação e ferramenta de desvencilhamento dos estereótipos negativos sobre a negritude.

Santos (1983) transcreve a história de Luísa, na qual observamos resquícios dessa política informal de branqueamento para a ascensão social: a avó materna que lhe diz que é preciso casar com um branco para “limpar o útero” (p. 46); a mãe que se enraivece por ela não alisar os cabelos; ser lida como negra-branca, pois os negros de sua sala eram negros rebeldes, os “verdadeiros” negros, coisa que ela não queria ser. Por isso, performava a criança educada, esforçava-se para ser uma boa aluna, e evitava bagunçar; sentimento de solidão em pertencer à classe média branca, relatando que se “achava feia, me identificava como uma menina negra, diferente. Não tinha nenhuma menina como eu. Todas as meninas tinham o cabelo liso, nariz fino. Minha mãe mandava botar pregador de roupa no nariz pra ficar menos chato” (p. 47).

Narrando sua história, Luísa também diz que sua *afirmação* sempre foi o estudo, e que era a primeira aluna da classe. Tal consideração também aparece nos relatos de outras/os entrevistadas/os do livro, que apontam o desenvolvimento da intelectualidade como via para serem reconhecidas/os como membros sociais. Na segunda sessão do capítulo VI, Santos (1983) apresenta as estratégias de ascensão de mulheres e homens negros que ela entrevistou: ser *a/o melhor* na escola, no trabalho, no bairro; aceitar a mistificação; perder a cor (branquear-se); negar as tradições negras; silenciar sobre as questões raciais.

Como podemos observar nos estudos citados, o estereótipo mais marcante que acompanha e inferioriza a/o negra/o é a presunção de sua inferioridade intelectual. Uma das mulheres entrevistadas por Sousa (1983) narra sua insatisfação na infância em sempre receber presentes educativos e a pressão do pai sobre ela e os irmãos para serem as/os melhores da turma. Assim, para a pessoa negra, desenvolver sua intelectualidade se configura como uma estratégia que vai além de ascender socialmente, mas também de ser reconhecido como cidadão, respeitado como pessoa humana. Aquele/a que domina a língua e se exprime bem é quase um/a branco/a (FANON, 1952/2020).

Nos relatos é possível perceber distinções nos processos de visibilização e respeitabilidade entre a diversidade de pessoas negras: para as miscigenadas, de pele mais clara, cabelos que se aproximam do liso, e traços físicos europeus (como lábios finos), a possibilidade de serem lidas como brancas é maior; para aquelas de pele retinta, cabelos cacheados/crespos e traços físicos negroides (como nariz achatado), a possibilidade de serem lidas como brancas é praticamente impossível. Nesse sentido, o branqueamento, para estas últimas, precisou ir além do investimento em *produzir* características físicas caucasoides como por exemplo, alisar dos cabelos. O branqueamento das pessoas negras de pele retinta exigiu mudanças subjetivas, quero dizer, de ordem *performática*.

Essas vivências nos implicam na reflexão sobre a diversidade de experiências vividas pelas populações racializadas e a importância de não generalizarmos as violências do racismo como uma experiência única. No início do século XXI, Moema de Poli Teixeira (2003) foi uma das primeiras pesquisadoras no Brasil a investigar trajetórias de discentes e docentes negras/os, mais especificamente em uma universidade pública do Rio de Janeiro. Em seu estudo *Negros: Identidade e trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro*, a autora ilustra seu trabalho com diversos depoimentos dessas atrizes e atores sociais. Como exemplo, chama a atenção que elas/es mesmas/os percebem como os caminhos de pessoa negra de pele retinta é atravessado por maiores obstáculos do que para aquela de pele mais clara, como no depoimento a seguir de um estudante de história: “acho que os mestiços no Brasil tiveram um pouco mais de sorte (...) eu posso ser enquadrado no ramo dos mulatos ou dos morenos⁵, e por ser quase branco ou quase preto, dependendo de quem vê, né, isso daí me abre mais espaços” (TEIXEIRA, 2003, p. 95).

Uma estudante de Ciências Sociais, que se identifica como negra, faz uma narrativa parecida, sobre como a identidade racial está atrelada ao olhar do outro. Em sua fala, a estudante critica pessoas que tem a pele clara e se acham ““moreninhos”” (TEIXEIRA, 2003, p. 76), pois quando estas chegarem à universidade, vão descobrir que são negras. Nesse sentido, a estudante acha importante que as pessoas saibam o que são desde que nascem, para poder ““brigar dentro de suas condições”” (TEIXEIRA, 2003, p. 76). Portanto, observo que o processo de afiliação a um ambiente está intimamente relacionado com a construção de uma identidade racial.

1.2 Construindo uma identidade racial: coisa de negra/o?

A habilidade de identificar quais portas podem ser abertas ou fechadas a depender da quantidade de melanina que se tem é uma sabedoria não só de pessoas negras, mas também de pessoas brancas. Lia Serra e Lia Schucman (2012) dedicaram-se a compreender como cidadãs/ões brancas/os paulistanas/os se apropriam do significado de raça, permitindo que as/os entrevistadas/os verbalizassem como se definiam pessoalmente, e que apresentassem os significados e sentidos construídos sobre seus atos, comportamentos, pensamentos e discursos acerca das relações raciais. Em seus resultados, as pessoas brancas identificam que há brancas/os que não são tão brancas/os assim, seria um ““branco meio sujinho (...) encardido”” (p. 304), fazendo referência às/os brancas/os que têm traços negros.

Em outro artigo, Schucman (2014) identifica conteúdo parecido em análises do discurso de pessoas brancas: verbalização de uma hierarquização estética entre os grupos raciais, que

⁵ *Morenos* e *mulatos* estão dentro da categoria “parda”, mas os primeiros são os que tem a pele mais escura, e os segundos, mais clara.

mais se aproximam da beleza quanto mais possuem traços da branquitude; reconhecimento dos privilégios que essa hierarquização lhes confere – maior trânsito entre os grupos sociais; autoestima preservada; maior possibilidade de estar em relação; reconhecimento de maior representação de pessoas brancas/os em espaço de poder; afirmação de que atitudes morais e intelectuais superiores se devem a algo intrínseco à cultura europeia. Ou seja, além de existirem critérios para identificar quem é branca/o e quem é negra/o, o valor da branquitude é mais alto quanto mais a pessoa se aproxima de uma origem étnica europeia.

Os resultados desses estudos demonstram que os modos como as características fenotípicas das pessoas no Brasil são vistos, além de refletirem em seus caminhos de construção de possibilidades materiais de vida, também refletem em como nos vemos em termos beleza, valores e inteligência; em como damos ou recebemos afetos, amor e admiração; se nos vemos como mais ou menos capazes de perceber e utilizar recursos disponíveis nos ambientes; etc.

bell hooks (2019), em seu ensaio *Mulheres negras revolucionárias: nos transformamos em sujeitas*, critica como muitas vezes as experiências dessas mulheres são construídas de forma congelada. hooks (2019) afirma que, por mais que algumas vivências de mulheres negras sejam atravessadas por solidão, violência e dificuldade de ascender socialmente, existem também vivências que são construídas para além desses aspectos, e algumas vezes, sem eles. Assim, a autora marca que não existe “A” identidade da mulher negra, e sim “aS” identidades de mulheres negras. Ela aponta para diferenças regionais e mulheres que foram criadas em contextos politizados.

Consequentemente, essas variações permeiam os diferentes modos de se reconhecerem e serem reconhecidas enquanto membros da sociedade, incluindo aí as possibilidades de mobilidade social. hooks (2019), abordando sua experiência pessoal e coletiva enquanto mulher negra de classe popular, atribui que ser reforçada como uma pessoa capaz e inteligente, amada e cuidada enquanto criança, permitiu que seu trânsito em espaços racialmente mistos, como a universidade, fosse possível. Assim, afirma que ter como prática nomear a própria identidade e posicionar-se no lugar de mulher negra são formas de resistência política na universidade. Não à toa, hooks tornou-se professora universitária em uma época em que esses postos eram majoritariamente brancos (HOOKS, 2017). As experiências das pessoas negras não se configuram em um bloco monolítico. Certamente, o racismo atravessa todas elas, mas de formas diversas, pois as identidades são múltiplas e as possibilidades de construir caminhos também.

Nesse sentido, cabe destacar o papel da universidade na construção da identidade racial, e consequentemente, no processo de tornar-se um/a estudante negro/a. Aspectos desse processo podem ser identificados nas narrativas de discentes e docentes entrevistadas/os por Teixeira

(2003): um professor de Arquitetura narra que na sua adolescência achava que ter o cabelo crespo, bem como o nariz chato, era ser feio, e a “conscientização” veio a partir do hábito de ler, adquirido na universidade; posteriormente, veio sua aproximação com o Movimento Negro. Já uma estudante de Serviço Social conta que antigamente, em sua casa, ninguém se dizia negra/o, e que a partir de sua vivência na universidade foi que ela passou a usar essa terminologia. Outra estudante, de Biblioteconomia, também relata que a vida universitária possibilitou o movimento de resgatar a história de negros/as africanos/as e criar uma identidade positiva.

Nas narrativas, observamos que essa conscientização não se dá apenas pelo letramento racial a partir de leituras, mas também a partir da convivência com pessoas negras com consciência racial. Portanto, ainda sob a perspectiva do campo de possibilidades, o registro dessa variabilidade de experiências demonstra que existem possibilidades de construção identitária que não precisam ser atravessadas pelo branqueamento, como foi observado em estudos anteriores quase que exclusivamente.

Maria Aparecida Bento (2014) postula que, no Brasil, frequentemente o branqueamento é considerado um problema da pessoa negra; se é ela quem busca identificar-se como pessoa branca, miscigenar-se para diluir suas características raciais, esse seria um processo exclusivo/individual dela. Nesse raciocínio, o branqueamento é visto sob a ótica dualista do interno-externo: “é um problema que está *dentro* do negro”. Há também a atribuição do *fora*, ou seja, “esse problema está no branco”. Esta perspectiva também é perigosa, pois descarta a autonomia da pessoa negra sobre suas próprias escolhas, como sujeito ativo e com possibilidades de criação, ainda que restritas, sobre sua própria vida.

Ainda recorrendo a exemplos de Teixeira (2003), uma estudante negra de Ciências Sociais tece considerações sobre membros do Movimento Negro que idealizam *O negro verdadeiro*, aquele que somente se relaciona com pessoas negras e tem como religião o candomblé. A discente de Ciências Sociais relata as críticas que recebe por ser evangélica e por namorar pessoas brancas, reclamando o seu direito de fazer suas próprias escolhas:

...onde eu vou andar, onde eu vou pisar, sou eu! Namoro quem eu quero! Já namorei preto, já namorei branco, já namorei loirinho, já namorei meio indiozinho, já namorei todo mundo! Só não namorei de bolinha, nem quadriculado, porque não conheci, porque se tivesse, eu namorava. Eu quero fazer o que eu quero. (TEIXEIRA, 2003, p. 87)

Um professor de Arquitetura, também fazendo considerações sobre o Movimento Negro, aponta que a maioria dos membros possuem nível superior, de forma que se torna um desafio dialogar com as pessoas que estão fora desse ambiente e que passam pela fase do

embranquecimento. Corroborando com essa visão, um professor de Geografia fala que muitos membros do Movimento Negro falham em perceber que as experiências de discriminação, além de coletivas, são também experiências pessoais, e a compreensão dessas particularidades são imprescindíveis para uma relação dialógica.

Essas pessoas abordam, além do caráter coletivo, o caráter *pessoal* de suas escolhas. Como hooks (2019), criticam o ímpeto de construir uma identidade cristalizada do que *é*, do que *quer*, e do que *pode* uma pessoa negra. Afinal, não já chega de querer aprisionar populações negras em uma identidade inflexível, como tem acontecido ao longo da história?

Em contato com a literatura apresentada, de fato, observo que o branqueamento como estratégia de afiliação social parecia a “escolha mais certa” da pessoa negra no caminho de resgate de sua humanidade. No entanto, para acrescentar nas reflexões sobre essa escolha, cabe aqui recuperar alguns marcos históricos e contextuais importantes, como a teoria da eugenia, proposta pelo naturalista e fundador da psicologia diferencial Francis Galton em 1888. Essa proposição defendia, abertamente, a existência de raças humanas inferiores e superiores devido a fatores genéticos, e serviu como referência para postulados de intelectuais brancos brasileiros como o médico Edmur de Aguiar Whitaker⁶, Raimundo Nina Rodrigues e Arthur Ramos (MASIERO, 2005).

1.3 Algumas considerações sobre o branqueamento no Brasil

Nas narrativas desses homens brancos, a raça branca se configurava como superior e na base dessa construção hierárquica, estava a raça negra. Chama a atenção que, no mesmo ano da fundação teórica e política da eugenia, 1888, acontecia no Brasil a abolição da escravatura. Esse momento, ainda que ampliasse as possibilidades de libertação das populações negras, as mantinha aprisionadas ao status de sub-humanidade, passando de “...um modo de vida a outro, mas não de uma vida a outra” (FANON, 1952/2020, p. 230).

Com a instituição da República no ano seguinte, a modernização do país se intensificava. As elites brancas, apoiadas nas ideias de “melhoramento de raça”, constituintes do projeto científico e político da eugenia, tinham o branqueamento como matriz principal para o desenvolvimento nacional. Portanto, o branqueamento não é uma escolha interna ou exclusiva da pessoa negra; é um fenômeno que também está atrelado às pessoas brancas. Podemos então

⁶ O médico Edmur de Aguiar Whitaker propôs um exame psicológico cujo laudo psiquiátrico deveria incluir modos de comportamento religioso e político, bem como interesses estéticos e científicos, pois, segundo ele, tais disposições psicológicas poderiam configurar comportamentos comunistas, antireligiosos, supersticiosos, revolucionários, etc.

conceber que essa problemática acontece no *entre*, quero dizer, na *relação* entre negros/as e brancos/as.

Os estudos de Bento (2014) sustentam a tese de que o branqueamento foi construído e mantido pelas elites brancas ao assumirem seu grupo como padrão de referência de humanidade, tese também defendida por outras/os intelectuais (SCHUCMAN, 2014; SANTOS, 2015; KILOMBA, 2019; KRENAK, 2019). Tratam-se de concepções, fantasias e estereótipos que culminam em um imaginário social extremamente negativo sobre as populações negras, o que danifica sua autoestima e reduz suas possibilidades de construir identidades positivas. Assim, como estratégia para engendrar essa construção e adentrar espaços de poder, essas populações buscam se branquear. Sendo a universidade um desses espaços na sociedade, não é à toa que, por muito tempo, muitas pessoas negras escolheram embranquecer-se ao frequentar espaços educacionais.

Grada Kilomba (2019)⁷ tece algumas considerações sobre o adoecimento psíquico aos quais estão expostas essas populações no processo de busca por uma construção identitária. A autora discorre sobre um fenômeno conhecido como *despersonalização*:

Parece que só se pode existir através de uma imagem alienada de si mesma/o. O momento em que o sujeito negro é inspecionado como um objeto de fetiche, objeto de obsessão e desejo, é descrito por Frantz Fanon como um processo de “despersonalização absoluta” (1967, p. 63), pois o sujeito negro é forçado a desenvolver um relacionamento com o eu e a performar o que tem sido roteirizado pelo colonizador, produzindo em si mesmo a condição, internamente dividida, de despersonalização (KILOMBA, 2019, p. 119).

1.4 Algumas repercussões da presença de mulheres negras na universidade

Em seu ensaio *Epistemologia Feminista Negra*, Patricia Hill Collins (2018) ilustra como a despersonalização acontece em ambientes acadêmicos dos Estados Unidos. Nesse estudo, Collins (2018) aborda as perspectivas, interesses e projetos do feminismo negro no país, apresentando-o como um pensamento especializado que reflete temas da vida de suas criadoras, mulheres afro-americanas.

A epistemologia feminista negra é fundamentada por bases experienciais e materiais que se consolidaram a partir das singularidades das histórias dessas mulheres. Nesse sentido, suas condições de trabalho sedimentam a construção de experiências coletivas e princípios que organizam reivindicações para elas mesmas e para as comunidades afro-americanas. Quando essas mulheres chegam à academia, espaço historicamente reservado para os homens brancos da burguesia, com essa perspectiva, frequentemente têm suas formas de conhecimento

⁷ Originalmente publicado em língua inglesa em 2008.

invalidadas como científicas, já que o modo de fazer científico legítimo nesses ambientes é o positivista⁸ (COLLINS, 2018).

Desse modo, essas mulheres sofrem a pressão de adequarem-se aos modos de produção de saber instituído como hegemônico como condição para serem aceitas na universidade. Um dos métodos das abordagens positivistas é construir descrições científicas da realidade por meio de generalizações objetivas e, para tanto, se vale da neutralização dos valores, interesses e emoções da pessoa que pesquisa (LAVILLE; DIONNE, 1999; COLLINS, 2018). Portanto, essa perspectiva de produção de conhecimento se distancia daquela proposta pelas feministas afro-americanas. Na tentativa de minimizar os impactos das diferenças entre suas perspectivas e as perspectivas institucionais hegemônicas, diversas afro-americanas acadêmicas “dicotomizam seu comportamento e se tornam duas pessoas distintas” (p. 163). Essa escolha, geralmente, produz grande sofrimento, e corresponde ao fenômeno da despersonalização citado anteriormente por Kilomba (2018).

Nesses estudos mais recentes (COLLINS, 2018; KILOMBA, 2019), observo que alguns fenômenos observados por Fanon (1952/2020), Azevedo (1955) e Santos (1983) sobre processos dolorosos vividos por pessoas negras para tornarem-se membros de espaços de prestígio permanecem se atualizando mais de cinquenta décadas depois. Em seu trabalho *Memórias de Plantação*, Kilomba (2019) compila diversos episódios cotidianos de racismo relatados por duas mulheres, uma afro-alemã e outra afro-estadunidense, ambas vivendo na Alemanha. No extenso trabalho, fruto de seu Doutorado em Berlim, a intelectual negra narra uma experiência pessoal ao chegar à biblioteca universitária: uma funcionária branca, ao vê-la, lhe indaga aos gritos se ela é dali, pois aquele ambiente é apenas para estudantes universitários/as. Em meio a dezenas de pessoas brancas circulando livremente pelo espaço, Kilomba (2019) foi a única interdita e interpelada por não ter seu corpo reconhecido como um corpo acadêmico.

1.5 Em suma...

A construção do percurso histórico, de meados do século XX até a primeira década do século XXI, evidencia elementos/processos que permeiam os caminhos mais ou menos

⁸ No séc. XIX, cientistas começaram a demandar de métodos de conhecimentos científicos e práticos para os objetos sociais, nos quais se incluía o ser humano. É nesse cenário que as ciências humanas começam a ser desenvolvidas. Na segunda metade do séc. XIX, estas começam a ser consolidadas a partir de um modo de construir os saberes: o positivismo. Essa perspectiva pressupõe que os fatos humanos são como fatos da natureza, e para se determinar suas causas, eles são submetidos à experimentação e, em seguida, são tecidas explicações generalizáveis (LAVILLE; DIONE, 1999).

possíveis de pessoas negras tanto para se reconhecerem, quanto serem reconhecidas como membros de ambientes de prestígio. Foram trazidas vivências desse processo de afiliação também em ambientes educacionais, e mais especificamente, na universidade.

A partir de suas narrativas, observamos também mudanças nos modos dessas pessoas transitarem por esses lugares ao longo das décadas. Se em meados do sec. XX o branqueamento (alisar os cabelos, utilizar determinadas linguagens, ter pessoas brancas como pares principais) se apresentava como estratégia principal, e às vezes única, de ascensão e permanência, no início do sec. XXI possibilidades como construir identidades positivas e inserir novas epistemologias na universidade tornaram-se mais presentes em suas narrativas. Contudo, *a priori*, o racismo ainda é desafio para o qual a pessoa negra precisa criar formas de lidar com e, assim, tornar-se membro de lugares de poder na estrutura social.

Essa pessoa negra, por sua vez, não é uma, e nesse sentido, a questão que foi colocada é sobre *os modos* de ser atravessada por esse fenômeno e os significados envolvidos atualmente, tendo como perspectiva que os fenômenos acontecem na relação; é desse lugar que eles também precisam ser descritos, e a partir das perspectivas das/os atrizes/atores sociais. *Quais* são as práticas que temos atualmente? *Como* se dão as escolhas dessas pessoas? São essas perguntas, de caráter microssociológico, que nortearam o desenvolvimento desta pesquisa.

2 NEGRAS/OS CHEGAM À UNIVERSIDADE

Wivian Weller e Marly Silveira (2008) realizaram um estudo de casos centrado nas trajetórias universitárias de três estudantes negras dos cursos de Engenharia Mecânica, Engenharia de Redes e Ciências Sociais. Nos relatos das discentes da Universidade de Brasília (UNB), as autoras identificaram desafios nos percursos escolares em que o racismo aparece como figura, bem como o desenvolvimento de estratégias dessas estudantes na lida com essa violência: uma delas narra que evitava ser o “patinho feio” tentando ser o mais coerente possível e não cometer erros; normalização de comentários desagradáveis sobre seus cabelos crespos; evitação de conflitos raciais; sempre tirar notas altas para evitar o estigma de “as estudantes cotistas”.

Onze anos depois do estudo de Weller e Silveira (2008), no estudo de Bittencourt et al. (2019), temos outro contexto universitário com a implementação das ações afirmativas. Nesse sentido, das diferenças nas estratégias utilizadas nesse recorte temporal, chama atenção que, atualmente, parece haver um protagonismo maior dessas estudantes na lida com as adversidades raciais através da *coletivização da experiência*. Uma estudante quilombola narra o desenvolvimento de um cursinho pré-vestibular para pessoas quilombolas em sua comunidade; e outras estudantes descrevem a criação/participação em atividades coletivas como grupos de estudo, organizações políticas, e projetos de extensão com pessoas negras. Nessas experiências há uma identificação racial, associada ao processo fomentivo, que culmina no sentimento de pertença à universidade, reconhecimento, e afirmação de características negras como o cabelo *black*.

Algumas universidades federais brasileiras, como a UNB, a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), e a UFBA adotaram o sistema de reserva de vagas anteriormente à institucionalização da Lei de Cotas em 2012. Mongim (2016), que realizou uma pesquisa etnográfica com estudantes cotistas da UFES, vem desenvolvendo seu trabalho de observação desde 2011. A autora aponta que quando o sistema de reserva de vagas foi adotado em 2008, só se observou um aumento expressivo de estudantes negras/os em cursos socialmente vistos como de menor prestígio e baixa concorrência.

Ainda segundo Mongim (2016), mesmo após a implementação da Lei de Cotas, em cursos de maior prestígio como Direito e Medicina, as/os estudantes brancas/os continuaram sendo maioria percentual. Essa percepção aparece em outras pesquisas, mas de forma subjetiva, pelas/os próprias/os estudantes negras/os de cursos de alto prestígio que se percebem como minoria:

Nem tem muitos negros na universidade, na praia vermelha (campus das engenharias) você conta nos dedos, aquela pessoa que é negra e não é estrangeira, porque os negros que estão lá são estrangeiros. (...) O que eu sinto é uma pressão para a gente não conseguir ocupar o espaço do branco. (BORGES, 2018, p. 66).

Outras narrativas no campo das relações raciais são as de estudantes que trazem que, no início do curso, vivem uma divisão espacial no campus (negras/os de um lado, brancas/os de outro) devido ao estigma sob o qual elas/es são classificadas/os (LEMOS, 2017). A medida em que os semestres se sucedem, e as pessoas vão se conhecendo, uma proximidade vai acontecendo entre estudantes cotistas e não cotistas (LEMOS, 2017). Contudo, para isso acontecer, um desses estudantes narra a necessidade de *impor respeito, inspirar confiança*, e *mostrar para o que veio* (LEMOS, 2017).

As pesquisas brasileiras encontradas na década 2010-2020, de escala microsocial, que têm como centro de estudo vivências de estudantes negras/os de universidades públicas, e como categoria de análise as relações raciais, observam estudantes cotistas (MOGIM, 2016; LEMOS, 2017; BORGES, 2018; BITTENCOURT et al., 2019). Cabe salientar que o caráter das cotas que contemplam essas/es estudantes é sociorracial – ou seja, as pesquisas são com estudantes simultaneamente negras/os e pobres. Apenas um trabalho teve como participantes estudantes negras/os de classe média (CASTRO, 2017), de forma que a minha pesquisa visou também contribuir para a compreensão das vivências de mulheres negras de classe média.

Ricardo de Castro (2017), em seu estudo com universitários/as negros/as de classe média da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), identifica diversos relatos de preconceito racial nos percursos escolares do ensino básico. Essas/es participantes estudaram em escolas particulares cuja maioria de estudantes era branca. No contexto universitário, eles/as relatam que, por terem tido boa formação escolar básica e por não terem dificuldades de ordem socioeconômica, além de perceberem um diferencial entre elas e as/os “outras/os” estudantes negras/os, não enfrentam tantos desafios na universidade.

Sobre esse “diferencial”, um estudante relata que só sofreu, em toda a sua vida, duas abordagens policiais; e justifica que isso aconteceu porque estava vestindo jaquetas volumosas de motoqueiro/a e boné à noite. Segundo ele, com essas vestes, estava aparentando/apresentando “...algum nível de perigo, ou [aparentando] pertencer a algum grupo que, por exemplo, que pratica crimes, que faz assalto ou alguma coisa assim” (CASTRO, 2017, p. 175). A partir desse discurso, Castro (2017) reflete sobre como, no Brasil, o racismo é introjetado a ponto de a própria pessoa abordada como suspeita justificar ser vista como tal apenas por suas características fenotípicas e sua vestimenta.

Ainda sobre discentes de classe média entrevistadas/os, há narrativas de estudantes que afirmam nunca ter sofrido discriminação racial diretamente na universidade. O que chama atenção na fala de um dos entrevistados é que ele diz já ter sido “mal interpretado” por usar boné de aba reta (por preguiça de pentear o cabelo), sendo lido como “sério” e “mal encarado”. Conta ainda que, por ser do curso noturno, as pessoas se afastavam dele quando ele estava transitando pelo *campus*, independente das roupas que estivesse usando. Para não ser lido como uma ameaça, ele narra que mantinha distância das pessoas, e que “*apertava o passo*” (CASTRO, 2017, p. 177).

Retomando algumas narrativas, trago para a reflexão alguns trechos de depoimentos: “[ter que] ocupar o lugar do branco” (BORGES, 2018); “ter de impor respeito e inspirar confiança” e “mostrar para o que veio” (LEMOS, 2017); “apertar o passo” e não usar determinadas roupas para não “apresentar algum nível de perigo” (CASTRO, 2017); performar uma intelectualidade para não ser estigmatizada (WELLER; SILVEIRA, 2008). Em geral, há uma lacuna nos trabalhos sobre *como é* que se dão esses comportamentos, *o que eles significam* para essas/es estudantes, e *que elementos* a pessoa identifica permeando os processos. Por exemplo, *o que é* “apertar o passo”? *Como* se dá essa escolha, e não outra, diante dessa situação? *Para que* a necessidade de impor respeito e inspirar confiança? Que efeitos isso tem na criação de *relações* entre as pessoas?

A pesquisa qualitativa de caráter microssociológico, enquadre dessa pesquisa, tem justamente o interesse de identificar esses processos. Esses aspectos aparecem como inerentes à experiência de tornar-se membro de espaços de prestígio, onde a maioria das pessoas ainda é branca; mais especificamente, tornar-se membro de cursos de alto prestígio sendo uma mulher negra.

A seguir, a fala de uma estudante autodeclarada preta do curso de Medicina da UFBA:

Você tem noção do que é vir (...) pra Faculdade de Medicina com sandalhinha de couro, com a roupa rasgada... Com fome? [...] você imagina quando você chega na sala de aula, [é] como se (...) você não existisse, sabe? (...) você não se reconhece em ninguém na sala (...)... Não tem ninguém na turma que é próximo de ti. (...) E aí tinha uma colega que me perguntava assim “Dandara, mas todos os dias você só vem com essa roupa?” E eu falei “então, eu fiz uma promessa de que se eu passasse no vestibular, eu vinha com essa roupa todos os dias”. Mentira, era porque eu não tinha outra roupa. Eu só tinha aquela roupa. (BITTENCOURT et al., 2019, p. 24).

E que você tem que romper tudo isso pra se manter num curso que é o tempo todo tentando – professores, colegas de turma, pares – [dizer] que não é um espaço pra você (...) É porque não é um racismo assim escancarado, que eu poderia chegar aqui e dizer “a UFBA é uma merda”, “a faculdade de Medicina é uma faculdade racista”, assim, escancaradamente. Não, porque é tudo muito... sutil. (BITTENCOURT et al., 2019, p. 24).

Nessa narrativa estão contidos mais exemplos de processos inerentes às especificidades da vida de uma estudante cotista negra: na cena, quando ela é interpelada por todos os dias vestir a mesma roupa, cria/inventa que fez uma promessa. Contudo, não se investiga *como* essa escolha foi feita, *para que*, e *como* ela é significada.

Coulon (2008), ouvindo narrativas de estudantes franceses que estavam chegando ao ensino superior, observou a sensação de solidão em algumas falas. O autor afirma que ser um membro da universidade está para além de frequentar aulas e realizar atividades intelectuais, tendo a ver também com construir vínculos e realizar atividades com seus/suas pares. Dessa forma, as/os estudantes podem compartilhar processos da vida universitária, criando uma sensação de pertencimento. Essa troca, inclusive, fomenta a partilha de estratégias para lidar com os desafios. Na fala da estudante supracitada, a questão do pertencimento aparece com um caráter mais denso, pois nela está imbricada a dinâmica das relações raciais. O que acontece na cena de ouvir das pessoas que aquele lugar não é para ela, e na cena de ser interpelada por suas vestes? Que mais cenas podem ser narradas por essas pessoas, e que papéis assumem essas atrizes/atores sociais?

Historicamente, diz Vargas (2010), o desenvolvimento das profissões de Direito, Engenharia e Medicina no Brasil foi marcado por práticas que visavam o monopólio de determinados grupos populacionais, a saber, brancos de elite. Para tanto, estes grupos armavam-se de práticas excludentes para manterem esses territórios dominados. Nessa perspectiva, a autora investiga e reflete se, em tempos republicanos, houve mudanças estruturais nessas carreiras, especialmente em relação ao imaginário social de poder que se tem sobre elas. Vargas (2010) parte da hipótese de que esse histórico exerce influências no próprio processo de formação desses/as estudantes.

Pedro Gomes de Souza et al. (2020) realizaram um estudo censitário pioneiro em uma universidade pública do Rio de Janeiro para analisar a efetividade das ações afirmativas no curso de Medicina. Em uma análise de cinco anos desde a implantação da política de cotas, isto é, entre 2013 e 2017, a pesquisa observou as mudanças nos perfis econômicos e raciais das/os discentes. Os resultados encontrados em 2017 evidenciam que o perfil desse curso imperial continua majoritariamente branco e amarelo (64,7%), proveniente de escola particular, e com renda familiar anual a partir de US\$ 8.640,00. Em relação à cor da pele, dos/as 673 participantes do estudo, apenas 22 dos/as estudantes declararam ser pretos/as.

O mesmo se repetiu no estudo de Veras et al. (2020) na UFBA, em que uma minoria se declarava preta: 52 dos 713 estudantes do estudo (13,6%). As/os pesquisadoras/es identificam, em um estudo sobre o perfil socioeconômico de estudantes de Medicina da UFBA, que o

percentual de discentes oriundos de escola pública é de 44,4%, ou seja, menor do que o estabelecido pela Lei de Cotas (50%); nesse sentido, as autoras/es suspeitam da possibilidade de evasão dessas/es estudantes. Esses resultados nos fazem questionar a possibilidade de o mesmo estar se repetindo nos cursos de Direito e Engenharia Elétrica, tão prestigiados quanto Medicina.

Atualmente, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) utiliza cinco categorias de cor/raça para identificar a identidade racial de brasileiras/os: preta; parda; amarela; indígena; e branca. Ainda que pessoas pretas e pardas componham a classificação “negra”, para a pessoa preta, em comparação com a pessoa parda, os processos de violência e, conseqüentemente, a necessidade de empreender recursos para lidar com eles, apareceram de forma mais intensa nos trabalhos anteriores. Também nos trabalhos anteriormente citados (SOUZA et al., 2020; VERAS et al., 2020), o número de estudantes pardas/os no curso de Medicina foi muito superior ao de pessoas pretas: 162 pessoas, ou seja, sete vezes maior (SOUZA et al., 2020); e 201 pessoas, quase quatro vezes maior (VERAS et al., 2020). O que significa essa desproporcionalidade para as/os estudantes que são minoria?

Almeida e Magalhães (2011) destacam que é principalmente a partir da Revolução Industrial que escolher uma profissão se torna uma possibilidade, já que não necessariamente as/os filhas/os precisariam seguir os ofícios de seus grupos familiares. Com a definição do modo de produção capitalista, essa escolha ganha maior importância e nela estão incluídas a elaboração de um projeto de vida e de um projeto profissional. Cabe destacar que a eleição por um curso superior e a construção desses projetos não se orientam apenas pelo desejo da pessoa, mas são reflexo do conjunto de percepções e relações que ela vive. Nesse sentido, o lugar ocupado na hierarquia social e sua autopercepção articulam-se na escolha que a/o estudante irá fazer sobre qual curso seguir, de forma que as dimensões objetivas e subjetivas da realidade dialogam (VARGAS, 2010). Portanto, uma questão também investigada foi como essas mulheres chegaram a/escolheram estes cursos de alto prestígio.

3 ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

3.1 A Etnometodologia

Para a coleta de dados qualitativa, a perspectiva adotada foi a da etnometodologia. Essa vertente teórica se dedica a compreender como as pessoas veem, descrevem e propõem conjuntamente definições para determinadas situações (COULON, 1987). *Studies in Ethnomethodology*, escrito por Harold Garfinkel em 1967, é a primeira sistematização bibliográfica dessa corrente teórica da sociologia americana que começa a ser desenvolvida nos anos 1960. Sua produção evidencia o papel dos membros sociais tanto na reprodução da ordem social, quanto nas dissidências comportamentais que podem, no decorrer do tempo, gerar mudanças sociais.

A etnometodologia concebe a realidade como realizações práticas que as pessoas fazem cotidianamente, e desse modo, rompe com a visão de que essa realidade é fatos sociais que se impõem sobre nós. Parte da premissa de que o mundo se realiza em nossos atos práticos cotidianos, de forma que somos vistas/os como atrizes e atores sociais. Por isso, um dos interesses da etnometodologia é compreender como as pessoas fazem escolhas e tomam decisões, pois entende que são nessas circunstâncias que as regras sociais se constituem e se retroalimentam (COULON, 1987).

Para Garfinkel, as atividades praticadas pelos membros da sociedade têm como elo de ligação o *comum*, cujas propriedades formais configuram a lógica do senso comum (GARFINKEL, 1967). Diariamente, nós lançamos mãos desses procedimentos comuns para estarmos no mundo, e foi justamente isso que impressionou Garfinkel: ao trabalhar em uma pesquisa acerca dos jurados criminais, ele se impressionou com as habilidades que as pessoas dispunham para examinar, julgar e avaliar os fatos sem necessariamente terem aprendido técnicas jurídicas. Para realizar essas atividades, elas utilizavam noções do senso comum (COULON, 1987).

A partir disso ele desenvolveu o termo *etnometodologia*, pois “etno” denota a ideia de etnia, povo, cujos membros dispõem de saberes sobre os sentidos comuns de sua sociedade; e o interesse de Garfinkel era sobre como as pessoas empregavam uma “metodologia” para suas práticas (COULON, 1987). Nesse sentido, as pessoas dispõem de *etnométodos*, lógicas de senso comum encarnadas (COULON, 1987). A realidade, portanto, é o conhecimento aplicado das pessoas, bem como seus processos e regras – suscetíveis a mudanças – de comportamento. Essas ações configuram “procedimentos metodológicos”, ou, como nomeia Garfinkel, “raciocínios sociológicos práticos” da vida em sociedade.

Os estudos etnometodológicos tem como objeto de análise empírica os raciocínios, atividades e circunstâncias práticas do dia a dia, e por meio da atenção empreendida a esses fenômenos cotidianos, queremos aprender sobre eles (GARFINKEL, 1967). Como as/os atrizes e atores sociais percebem o mundo? Como reconhecem aquilo que é familiar? Como constroem o que é aceitável? Como as regras governam, concretamente, suas interações? Para responder essas questões, as/os etnometodólogas/os partem da compreensão de que as práticas realizadas pelas pessoas cotidianamente, e pelas quais elas tanto produzem quanto gerenciam o ambiente, são similares aos procedimentos dos membros sociais para tornar esses ambientes “accountable” (p. 1), isto é, descritíveis e inteligíveis para todas/os da sociedade.

O conceito de *accountability*, para Garfinkel, indica que essas atividades cotidianas são reflexivas e racionais (COULON, 1967). Isso quer dizer que elas podem ser descritas, relatadas, analisadas e avaliadas. Para a etnometodologia, o que importa nos relatos das pessoas são as descrições e significados construídos por elas tanto para darem sentido a suas ações, quanto para realiza-las (COULON, 1987). Esse procedimento permite pôr em evidência como as pessoas procedem, interpretam, e também inventam a realidade social.

Nessa perspectiva, a linguagem tem uma importância especial por seu caráter *indicial*. Isso quer dizer que “todas as formas simbólicas, como os enunciados, os gestos, as regras, as ações” (COULON, 1987, p. 34), são incompletas, pois precisam de um contexto e só fazem sentido em consonância com as formas como são usadas e enunciadas (COULON, 1987). Garfinkel (1967) nos diz que para que integremos os sentidos das expressões de alguém que diz algo, precisamos saber algo sobre essa pessoa que diz, seja de sua biografia, dos objetivos de sua fala, sejam as circunstâncias, ou da relação que permeia essa interação. Utilizando como exemplo a palavra “etcetera”, Coulon (1987) nos chama atenção para o fato de que quando alguém completa uma frase com “etc.”, nós entendemos o que essa pessoa quer dizer porque existe um acordo implícito que ambos sabem sobre os significados e compreensões daquilo que aparentemente é óbvio.

Nesse sentido, saliento que na pesquisa fenomenológica esse aspecto da linguagem é de suma relevância, pois se nosso propósito é *explorar e descrever aspectos da realidade*, é preciso ir até ela com certa ingenuidade, não partindo de pressupostos sobre o que nossas/os interlocutoras/es estão a nos dizer. É preciso interpelar o que é aparentemente óbvio, solicitar que elas/es descrevam para nós o que dizem. Essa possibilidade de descrever e simultaneamente constituir o quadro social corresponde à propriedade *reflexiva* das práticas (COULON, 1987).

Outro conceito caro à etnometodologia é o de *membro*. Nos estudos etnometodológicos, tornar-se membro significa dominar a língua do ambiente/grupo/instituição do qual a pessoa

busca fazer parte. Dominar a língua é desenvolver uma aptidão, aspecto necessário para realizar atividades cotidianas que mantem a ordem social (COULON, 1987). Quando desenvolvemos determinadas aptidões para essas práticas do dia a dia, nos tornamos membros. Uma vez membros, exercemos essas práticas sem nos questionarmos porque fazemos o que fazemos; como “instinto”, sabemos das regras implícitas e aceitamos nossas rotinas.

Para dialogar com o conceito de membro na etnometodologia, retomo Fanon (1952/2020) e sua ideia de que é justamente por meio da linguagem que criamos e vivenciamos os significados dos objetos. Para o autor, dominar uma língua está intimamente relacionado não apenas à incorporação de morfologia e sintaxe à fala, mas também à assimilação de uma nova cultura e seus valores. Em seu trabalho com populações negras antilhanas, Fanon (1952/2020) percebe que é através do domínio da língua francesa que essas pessoas assimilavam os valores da cultura estrangeira e tornavam-se membros dessa sociedade. Este raciocínio, que é uma seqüela da colonização da França sobre as Antilhas, ilustra como os povos colonizados veem as sociedades metropolitanas como um caminho de “evolução”.

Para afiliarem-se à sociedade francesa, ou seja, tornarem-se seus membros, esses povos precisavam dominar a língua e incorporar as regras implícitas das metrópoles. Ir à França era como completar o último ciclo de desenvolvimento, e quando eles retornavam as suas cidades de origem, eram outros sujeitos (FANON, 1952/2020). Abandonavam não só a língua crioula, mas também os hábitos e gestos desse território: “Ao encontrar um amigo ou colega, não é mais o amplo gesto do braço que o anuncia: discretamente, nosso “vindouro” faz uma reverência. A voz, normalmente estridente, deixa intuir um movimento interno pontuado por sussurros” (FANON, 1952/2020, p. 33).

No que diz respeito ao ambiente universitário, aparentemente essa necessidade de dominar a linguagem institucional é algo reconhecido pelas/os próprias/os estudantes: um dos discentes entrevistados por Castro (2017), em uma reflexão sobre a política de cotas, diz ser importante que, antes de a/o cotista ingressar na universidade, ela/e precisa “*ter acesso a uma determinada linguagem*” (p. 225). O participante refletia sobre a educação básica pública não ser um espaço em que as/os estudantes desenvolvem habilidades específicas, ou seja, uma determinada linguagem, que são exigidas na universidade. Segundo Coulon (1987), o domínio da linguagem institucional é progressivo, e se dá em um processo pessoal.

Utilizo também o exemplo de Collins (2018) para refletir sobre a aquisição de uma linguagem institucional acadêmica, materializada na epistemologia. A autora sistematiza aspectos da epistemologia feminista negra como um caminho para a produção de saber, saber este que, ao mesmo tempo que questiona a forma universalizada de produção de verdade,

amplia nossas possibilidades de conhecer o mundo. A organização desses conhecimentos e saberes, compartilhados coletivamente, são essenciais para a sobrevivência de mulheres negras em um mundo que insiste em se configurar pela perspectiva verticalizada de homens brancos. Para ilustrar essa afirmação, Collins (2018) demonstra as diferenças com as quais a realidade é interpretada nas pesquisas sociais se valendo das experiências de mães solteiras.

Enquanto as mulheres negras enfatizam sua luta contra a discriminação no mercado de trabalho, pensões alimentícias insuficientes, moradias precárias e violência urbana, demasiadas pesquisas em ciências sociais parecem hipnotizadas por imagens de “mulheres preguiçosas que dependem da ajuda do governo” (p. 145).

Suas experiências são mobilizadas a fim de sistematizar temas de investigação e metodologias. O uso do diálogo, que tem raízes nas tradições orais africanas, são ferramentas metodológicas importantes na epistemologia feminista negra, e para aquela/e que pesquisa, Collins (2018) descreve as chamadas éticas do cuidado e da responsabilidade pessoal, dimensões propostas nessa abordagem. Nesse sentido, a epistemologia feminista negra afirma o lugar das mulheres negras como agentes do conhecimento, criando assim, outra concepção identitária sobre esse grupo.

Muitas acadêmicas, a fim de evitarem os desafios de sustentar essa perspectiva nas universidades, buscam a *adaptação* rejeitando os saberes produzidos ou, em outras palavras, a linguagem utilizada em suas comunidades de origem; assumem então a perspectiva/linguagem do grupo dominante. Outras acadêmicas, assumem métodos de produção de saber que não o saber positivista legitimado, enfrentando, também com muito custo, as possibilidades de isolamento e exclusão; chama a atenção que, como atrizes sociais, elas optam por manter sua linguagem de origem, e por abrirem mão da linguagem acadêmica hegemônica, sofrem com processos de exclusão (COLLINS, 2018).

Há ainda quem aposte em assumir os dois contextos de maneira crítica, utilizando uma perspectiva *outsider within*, que corresponde a um uso criativo de seu status de “marginalidade”. Para tanto, essas mulheres, a fim de legitimarem seus saberes, utilizam, estrategicamente, epistemologias/linguagens eurocêntricas justamente para persuadir esse grupo (COLLINS, 2018), criando novas maneiras de se tornarem membros do ambiente acadêmico. Essa narrativa de Collins (2018) leva ao questionamento da sina que Fanon (1952/2020) nos apresenta em meados do século passado: “Por mais penosa que nos possa parecer esta constatação, somos obrigados a fazê-la: para o negro, existe apenas um destino. E ele é branco.” (p. 28). Será que precisa ser assim? Que outras possibilidades estão sendo construídas por pessoas negras?

Nesse sentido, chamo atenção para que observemos que a vida dessas pessoas está permeada por estratégias específicas de afiliação devido aos tensionamentos das relações raciais: desde o saber como “branquear-se” a se valer de epistemologias eurocêntricas para subverter essa mesma lógica hegemônica. Esse estudo investigou como, atualmente, mulheres negras têm feito para tornarem-se membros da universidade.

Orientado pela perspectiva etnometodológica, o presente trabalho percebe as pessoas com as quais dialoguei como as próprias atrizes de seus processos de tornarem-se membros de ambientes de prestígio. Desse modo, meu interesse esteve voltado para os “raciocínios”, “atividades” e “circunstâncias” que permeiam a vida dessas discentes negras dos cursos imperiais.

3.2 A entrevista compreensiva de Kaufmann

“As frases banais podem dizer muito quando se é capaz de fazê-las falar” (KAUFMANN, 2013, p. 73).

Jean-Claude Kaufmann (2013)⁹ desenvolveu, ou melhor, teceu seu método de pesquisa, denominado entrevista compreensiva, tal qual um artesão. Os princípios desse método foram desenvolvidos a partir da sistematização de seus próprios trabalhos de campo, e se vale de técnicas já empregadas em pesquisas qualitativas empíricas – sobretudo da etnologia; por isso, este sociólogo francês define seu método como “muito específico” (KAUFMANN, 2013, p. 27). Kaufmann (2013) parte da premissa de que o objetivo principal do método é produzir teoria, e faz críticas contundentes ao modo com as técnicas têm sido empregadas numa orientação similar à da produção industrial, de forma que a produção teórica fica submetida a uma objetivação científica. Opondo-se aos pressupostos de neutralidade, postula que a pessoa que pesquisa é tal qual uma artesã: domina e *personaliza* tanto a teoria quanto o método. Assim, em meio às exigências cada vez mais tecnicistas, de neutralidade, padronização e generalização, posiciona-se a favor de uma sociologia que se atenha aos processos e que esteja ligada à produção teórica.

Nessa perspectiva, Kaufmann (2013) defende que as entrevistas, quanto utilizadas como ferramentas que nos ajudam a explorar aquilo que desejamos descobrir em uma pesquisa, estão dentro do domínio da compreensão, sendo um instrumento flexível. Concorda que nesses movimentos de impessoalidade e superficialidade se perde a complexidade das riquezas dos dados. A riqueza da entrevista está justamente nas contradições, digressões, negações, e outros

⁹ Originalmente publicado em 1996.

formatos que a comunicação possa assumir. Diante dessa abundância, essa perspectiva metodológica propõe que o/a pesquisador/a assuma uma postura de curiosidade e abertura, de modo que o objeto de pesquisa é construído gradativamente a partir de uma extensa elaboração teórica e das hipóteses que vão sendo forjadas em campo (KAUFMANN, 2013). Em consonância com a etnometodologia, que se debruça sobre aquilo que é comum, a sociologia compreensiva parte da premissa de que temos muito o que aprender com as pessoas “comuns”. *Compreender* é o movimento de entender como as pessoas incorporam os conhecimentos sociais; a partir dessa compreensão, parte-se para o trabalho de tornar inteligível o social (KAUFMANN, 2013).

Para tanto, uma das recomendações é que quando as entrevistas forem utilizadas para, por exemplo, ilustrar uma hipótese, elas sejam situadas. Segundo Kaufmann (2013), o que dará rigor e validade à pesquisa é a coerência das articulações feitas entre teoria e prática, bem como da precisão de análise dos contextos. Inclusive, propõe que a investigação dos dados deve estar submetida a essa análise dos contextos em que os discursos são produzidos, tendo-se em vista *quem é* essa pessoa que pronuncia tais coisas, e *porque* ela as pronuncia de determinadas formas. Se voltar para essas minúcias são importantes pois enriquecem o enquadramento da pesquisa, mais do que se voltar para os critérios clássicos de desenho de amostra representativa; é preciso buscar participantes, dentro de um perfil escolhido a partir de critérios definidos, que nos ofertem o máximo de detalhes sobre as questões de investigação (KAUFMANN, 2013). Kaufmann (2013) inclusive critica o conceito de amostra, alegando que este termo carrega a ideia de representatividade e estabilidade, quando na entrevista compreensiva o mais importante é justamente as pessoas que escolhemos para ser nossas informantes.

Tratando-se das questões que serão postas para a/o entrevistada/o, a entrevista compreensiva é flexível na construção desse quadro (KAUFMANN, 2013). As perguntas funcionam como um guia, e têm o propósito de estimular que as pessoas falem sobre determinados temas, estabelecendo uma dinâmica de conversação, e não um interrogatório. Contudo, o/a pesquisador/a precisa ter em mente o seu papel e, apesar de se estabelecer uma dinâmica de conversa, não se trata de uma conversa propriamente dita (KAUFMANN, 2013).

O pesquisador é o condutor do jogo, ele define as regras e coloca as perguntas; (...) ele [o entrevistado] deve sentir que aquilo que diz vale ouro para o pesquisador, que este o segue com sinceridade, não hesitando em abandonar sua grade para lhe pedir que comente a informação fundamental que acaba de ser declarada de forma sucinta. O informante se surpreende por ser ouvido profundamente e se sente elevado, não sem prazer, a um papel central (...). Assim, a troca consegue chegar a um equilíbrio, entre dois papéis fortes e contrastados. (KAUFMANN, 2013, p. 80)

Nessa perspectiva, é função do/a pesquisador/a estabelecer a dinâmica do momento. A disponibilidade para ouvir, o interesse em saber, e a curiosidade para desvendar as nebulosidades, aspectos que Kaufmann (2013) caracteriza como empatia, são fatores importante nesse processo (KAUFMANN, 2013). Para tanto, as perguntas da entrevista devem ser concretas e seguirem uma sequência lógica, a fim de evitar a fuga do tema (KAUFMANN, 2013). Essa construção é útil, inclusive, para criar o vínculo de confiança com a/o entrevistada/o, e o grau desse vínculo refletirá na própria implicação da/o participante com a pesquisa (KAUFMANN, 2013). A riqueza do material coletado é diretamente proporcional ao quanto o/a pesquisador/a escuta a pessoa, reflete sobre o que ela diz, e cria novas perguntas que podem responder ainda mais às questões de pesquisa. Semelhante à perspectiva etnometodológica, é como se a pessoa entrevistada fosse convidada a produzir teoria sobre a sua própria vida.

3.3 Escolhendo a paisagem: procedimentos de coleta e análise de dados

Encontrar as primeiras pessoas a serem entrevistadas foi possível por eu ter sido estudante de uma escola privada de referência em Salvador e no Brasil, e por isso eu já conhecia, previamente, uma estudante de Medicina da UFBA. Entrei em contato com ela, apresentei brevemente a pesquisa e o meu perfil de interesse, e perguntei se ela conhecia pessoas dentro do perfil que desejaríamos saber mais sobre a pesquisa e, quiçá, participar de uma entrevista. Ela então acionou a rede de contatos dela, e no mesmo dia me enviou três contatos de estudantes do gênero feminino: duas de Medicina, e uma de Direito.

Antes de ir a campo, eu havia delineado um perfil de interesse: pessoas acima de 18 anos, autodeclaradas pretas, de classe média (isto é, com renda familiar mínima de cinco salários mínimos), em cursos de alto prestígio e ingressantes no ano de 2018. Além disso, a pretensão era entrevistar duas pessoas (uma do gênero masculino, e outra, do feminino) de cada curso, totalizando, assim, seis pessoas. Eu entrei em contato com uma das estudantes de Direito, confiando de que ela estaria entre o grupo de estudantes-pretas-de classe média-ingressantes em 2018. Os convites para participar da pesquisa foram feitos via WhatsApp, e a maioria das pessoas tinham a foto do perfil restrita, de modo que eu iniciava o meu contato com uma pessoa “sem rosto”.

Assim como para minha colega de escola, eu informava às/aos possíveis participantes sobre a pesquisa e as características do perfil de interesse. A todas/os eu também apresentei duas possibilidades de formato para realizarmos a entrevista: on-line, pela plataforma Google

Meet¹⁰, ou de forma presencial¹¹. Todas tiveram preferência por realizar as entrevistas on-line, de modo que eu apenas conhecia o rosto e o perfil da minha interlocutora no momento em que nos encontrávamos na sala do Google Meet, e a partir da questão inicial do meu guia de entrevista: *“quem é você? Como você se descreve para mim, que não te conheço, e estou te conhecendo agora?”*.

As duas estudantes de Medicina entrevistadas me surpreenderam, pois mesmo informando a elas as características do perfil desejado para a entrevista, elas se disponibilizaram para participar e, no decorrer do encontro, revelaram alguma característica fora do que foi delineado: p. ex., a primeira estudante de Medicina entrevistada, Esmeralda, pertencia à classe popular e ingressou no curso de Medicina em 2019. Ela aceitou fazer a entrevista, e seu único horário disponível era sexta feira, às 21h. Quando chegou à sala do Google Meet, estava com o semblante muito cansado, de modo que eu perguntei se ela preferia realizar a entrevista outro dia, e ela disse que não. Ao final da entrevista, Esmeralda me disse que acreditava que dando seu depoimento, ela iria ajudar as próximas pessoas que tivessem as mesmas dificuldades que ela. Dada às circunstâncias do horário e de não pertencer ao perfil esperado, Esmeralda me deu a entender que estava engajada em participar da entrevista para contar suas vivências.

Considerando que eu utilizei o método “bola de neve”, após a entrevista, eu perguntei a Esmeralda se ela conhecia pessoas negras que ingressaram em Medicina por ampla concorrência, a fim de encontrar pessoas negras de classe média, e ela me respondeu que “não”. Quando a segunda estudante de Medicina indicada por minha colega de escola chegou à sala do Google Meet, e também me revelou ser de classe popular, isso me gerou uma questão: *“onde estão as pessoas negras de Medicina que ingressaram por ampla concorrência?”*. Essa estudante, inclusive, revelou durante a entrevista que das 70 pessoas de sua turma, apenas 12 correspondiam ao fenótipo negro.

Já a estudante de Direito entrevistada correspondia ao perfil delineado e, ao final da entrevista, me falou que conhecia uma estudante de Direito que também correspondia ao perfil delineado, sendo que do turno noturno, e perguntou se eu queria o contato. Ainda que o meu

¹⁰ Em caso de preferência por entrevista on-line, foram feitas as seguintes recomendações: Caso seja acordada a realização de entrevista on-line, há alguns cuidados e recomendações: a) escolha de um ambiente físico seguro, confortável e silencioso do qual será feita a conexão, de forma que a entrevista possa fluir sem restrições ou interrupções; b) o link a ser enviado será exclusivo e intransferível. Nesse sentido, não deve ser compartilhado; c) uso de uma internet particular/privada, evitando assim possíveis transtornos como invasão de rede; d) caso possível, estar próxima/o ao modem, evitando assim possíveis quedas de conectividade; e) uso de fones de ouvido.

¹¹ Em caso de preferência por entrevista presencial, o encontro aconteceria em local de preferência da participante, seguindo todos os protocolos de biossegurança vigentes. A pesquisadora garantiria o uso e a oferta de uma máscara PFF2, álcool gel e o distanciamento seguro.

interesse inicial fosse entrevistar uma pessoa do gênero feminino, e outra do gênero masculino de cada curso, eu considerei que a diversidade do campo estava se mostrando para mim, e eu estava aberta a percebê-la, afinal, este é um estudo qualitativo cujo interesse são as experiências vividas. Nesse sentido, eu aceitei a oferta, e entrevistei a segunda estudante de Direito do curso noturno. Assim, o meu encontro se deu com pessoas diversas, cuja característica em comum foi a pele marrom, em uma escala de tons claros e escuros. Eu passei então a definir como perfil de interesse mulheres negras (isto é, pardas ou pretas) e estudantes de Direito, Engenharia Elétrica ou Medicina.

Encontrar as pessoas de Engenharia Elétrica foi o mais desafiador: nenhuma das pessoas da minha rede de contatos na UFBA conheciam estudantes do curso. Eu recorri então a minha namorada, que também havia estudado em uma escola particular de referência na Bahia e conhecia um rapaz de Engenharia Elétrica. Novamente, aspectos ordinários do meu cotidiano me colocaram em contato com pessoas para entrevistar. Ele enviou o contato de cerca de sete pessoas do curso, sendo apenas um desses contatos uma mulher, que foi com quem eu fiz a entrevista. Esta estudante disse que conhecia apenas uma estudante negra de Engenharia Elétrica, com quem tinha pouco contato. Considerando o volume de informações trazidos por ela, eu decidi que encerraria ali a quantidade de pessoas entrevistadas.

As mudanças no escopo do perfil de pessoas entrevistadas, por sua vez, me geraram muita dificuldade na construção das categorias de análise, principalmente porque a minha eleição de técnica de entrevista foi a entrevista compreensiva. Nessa perspectiva, eu me aprofundei em aspectos diversos do cotidiano particular de cada pessoa – ainda que dentro do campo universitário e das relações raciais. No decorrer da escuta das entrevistas e no processo de transcrição, eu era tomada por grande angústia, pois surgiam questões que eu gostaria de ter feito (essas questões foram registradas em diário de campo e serão trazidas ao longo da apresentação dos resultados), mas conduzi a entrevista para outro caminho, e o tempo era escasso para marcar novos encontros. Enfim, a medida em que fui criando intimidade com os dados, as categorias também começaram a se mostrar.

Para a análise dos dados coletados em entrevista, esta pesquisa está alinhada ao método da análise de discurso categorial temática de Vázquez (1996), que propõe analisar dados a partir de três etapas recursivas: pré-análise, codificação e categorização. Na pré-análise se faz a organização do material com base nos objetivos da análise, e nesse sentido, considerando os

objetivos dessa pesquisa¹², eu realizei a transcrição integral de todas as entrevistas a fim de desenvolver intimidade com as informações dispostas pelas estudantes, e destaquei aquelas relacionadas aos processos de tornar-se membro da universidade: informações referente às regras, lógicas e práticas trazidas em seus discursos; e informações referentes a processos, ou seja, como essas lógicas e regras foram aprendidas, como elas se manifestavam em práticas cotidianas, como essas estudantes interagem no contexto universitário e com as pessoas (especialmente as relações entre discentes e docentes), e como essas estudantes se posicionavam frente experiências de discriminação racial.

Na codificação busca-se, a partir de análise, transformar os dados brutos (entrevistas originais) em dados úteis (resultados das análises em função dos objetivos). Após destacar e organizar as informações relevantes para materializar os objetivos previstos, foram realizadas as análises das mesmas. Como dito anteriormente, a medida em que o procedimento de análise foi sendo realizado, as categorias começaram a “se mostrar” para mim, no sentido de que as informações reveladas pelas cinco entrevistadas diziam respeito a aspectos semelhantes, ainda que experienciados de maneira específica. Cabe ainda destacar que as análises, além de serem realizadas em função dos objetivos, foram realizadas com base no escopo teórico supracitado.

Consequentemente, cheguei à etapa da categorização, na qual as unidades são organizadas, resultando em um panorama dos dados trabalhados. A organização do material foi feita a partir do objetivo principal: compreender como são os processos vividos por mulheres negras em se tornarem membros dos cursos imperiais da UFBA. Considerando a base teórica principal deste trabalho – a etnometodologia – o “ângulo” escolhido para investigar estes processos foi referente aos raciocínios sociológicos práticos dessas estudantes, sendo esse o nome do capítulo que aglutina os resultados desenvolvidos a partir das análises. Nesse sentido, três categorias foram sistematizadas:

Categoria temática	Descrição da categoria
“Quem é você?”: a estudante prática	Nessa categoria foram descritos e analisados alguns raciocínios sociológicos práticos, e como eles foram apre(e)ndidos, referentes as experiências das entrevistadas de <i>ser</i>

¹² Objetivo geral: compreender como são os processos vividos por mulheres negras em se tornarem membros dos cursos de Medicina, Direito e Engenharia Elétrica da UFBA. Objetivos específicos: a) descrever lógicas/regras encarnadas, práticas e interações cotidianas (raciocínios sociológicos práticos) das participantes na universidade e em ambientes de prestígio; b) analisar como esses aspectos, que configuram uma linguagem específica, são aprendidos/incorporados por elas; c) analisar comportamentos engendrados em experiências de discriminação racial.

	<i>estudante</i> em cada curso específico (Direito; Medicina; Engenharia Elétrica).
“Quem é você?”: eu sou uma mulher negra	Nessa categoria foram descritos e analisados alguns raciocínios sociológicos práticos, e como eles foram apre(e)ndidos, referentes as experiências das entrevistadas de <i>ser uma mulher negra</i> (lógica encarnada).
As linguagens do membro	Nessa categoria foram descritos e analisados alguns raciocínios sociológicos práticos referentes ao aprendizado de uma linguagem comum nos grupos e subgrupos das entrevistadas, e <i>como</i> as regras apre(e)ndidas as orienta nas relações com docentes e discentes no interior da universidade.

Este trabalho diz respeito a análise de processos que foram vividos, por meio do corpo, no território universitário. Considerando o contexto de pandemia (o que tem implicado em distanciamento social e suspensão de atividades na universidade) a principal fonte de coleta de dados das vivências dessas pessoas foi a memória. A partir das entrevistas individuais, visei compreender os raciocínios sociológicos práticos que se tecem na vida universitária a partir dos imperativos de curiosidade e abertura necessárias à entrevista compreensiva (KAUFMANN, 2013). Assim como tecer a memória é um processo gradativo, a organização do objeto de pesquisa e sua categorização também foram construídas gradativamente (KAUFMANN, 2013).

O foco dessa pesquisa foram *os raciocínios sociológicos práticos de pessoas negras*, e, mais especificamente, *como pessoas negras se tornam membros de ambientes de prestígio*. Para tanto, o campo escolhido foi os cursos imperiais da UFBA, graduações de alto prestígio e historicamente cursadas por pessoas brancas oriundas das elites econômicas. Na entrevista compreensiva, *compreender* é um movimento de entender como as/os atrizes/atores sociais incorporam essas vivências, sendo o objetivo dessa compreensão tornar inteligível o que acontece socialmente. Como a própria palavra sonoriza, “*incorporar*”, está intimamente relacionado às vivências do corpo, aquilo que está encarnado. Os etnométodos são justamente essas lógicas de senso comum encarnadas, que praticamos cotidianamente sem necessariamente raciocinarmos sobre elas; é aquilo que já está impregnado no corpo, mas que pode ser descrito devido a sua propriedade reflexiva (GARFINKEL, 1967).

Como já apresentado anteriormente na sessão 5.2, para as populações negras, essa incorporação do senso comum possui peculiaridades. *A priori*, as performances e práticas da

pessoa negra são *fixadas*, cristalizadas em uma polaridade negativa: o *outro* da pessoa branca. Dessa forma, a existência da pessoa negra perde sua ontologia. Perceber a pessoa negra como atriz social, compreender seus modos de vida em seus aspectos mais ordinários a partir de suas narrativas, como propõe a etnometodologia, é evidenciar, nessas vivências, “resistência ontológica” (FANON, 1952/2020, p. 104).

Ainda refletindo sobre o uso da memória como fonte de coleta de dados sobre processos, práticas e experiências vividas – em suma, as vivências das/os participantes, a ideia inicial era que as entrevistas fossem realizadas mais de uma vez. Contudo, pela logística do tempo e pela impossibilidade de algumas participantes, isso não aconteceu; apenas uma participante se disponibilizou a responder algumas das perguntas que surgiram depois via áudio de WhatsApp. Considerando que as participantes narraram histórias e descreveram *as formas* pelas quais elas apreendem o mundo universitário, isso permitiu compreender *como e para que* essas sujeitas fazem o que fazem. Nesse sentido, as estudantes descreveram o que *é/como é* ser uma pessoa negra em um ambiente de elite, como sociólogas práticas.

O trajeto realizado permitiu ainda alcançar emoções, sensações físicas e pensamentos, ampliando a compreensão de uma experiência simultaneamente pessoal e coletiva. Nesse modelo de relato de si, eu convidava as pessoas a analisar e interpretar suas próprias experiências enquanto as narrava, pois de acordo com a etnometodologia, são importantes as descrições e significados construídos pelas pessoas tanto para *darem sentido* a suas ações quanto para *realizá-las* (COULON, 1987).

Enfim, para a produção de dados por meio da entrevista, me interessaram: a experiência pessoal; os sentidos conferidos às experiências vividas; a demonstração de reflexividade; e a descrição/crítica das normas sociais, das experiências e das práticas (SANTOS, 2017)¹³. Santos (2017) destaca ainda a potência que autorrelatos têm de reconfigurar discussões sobre raça, gênero, classe, etc., na perspectiva das/os próprias/os atrizes/atores sociais.

3.4 Aspectos éticos

Em consonância com a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), o presente projeto foi cadastrado na Plataforma Brasil e posteriormente, submetido ao Sistema CEP/CONEP por envolver contato direto com seres humanos. O Comitê de Ética em Pesquisa

¹³ Em seu trabalho, o autor descreve a autoetnografia como um método científico em que pesquisadoras/es refletem sobre intersecções entre suas experiências de vida e interpretações/direcionamentos investigativos da pesquisa, evidenciando a reflexividade da autoetnografia como aspecto que explicita processos microssociais para entendermos processos macrossociais. Apesar de este não ser um trabalho autoetnográfico, algumas das reflexões foram utilizadas para desenvolver a estratégia de coleta de dados descrita.

(CEP) ao qual esse projeto foi submetido foi o da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia (CEPEE/UFBA), respeitando os princípios éticos da pesquisa na área de ciências sociais e humanas previstos na Resolução nº 510/16. Essa pesquisa somente foi iniciada após sua aprovação, em julho de 2021, conforme o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 44806621.5.0000.5531.

De acordo com o Art. 10 da Resolução nº 510/16, todas as pessoas para as quais foram feitos os convites de participação receberam explicação prévia sobre as razões de estarem sendo contatadas, seus direitos e benefícios, bem como explicações sobre os objetivos e métodos da pesquisa. Estas foram informadas ainda sobre danos ou riscos possíveis (tais quais possibilidade de desconforto com o método de entrevista virtual; queda de conexão de rede; cansaço ao responder às perguntas; e por se tratar de temas sensíveis como as experiências das relações raciais e possíveis situações de violência, questões emocionais poderiam emergir durante a entrevista); e em termos de benefícios, souberam que não haveria benefício imediato/direto decorrentes de suas participações, mas que os resultados desse estudo gerariam subsídios para que instituições educacionais de ensino superior tenham conhecimento do que acontece no cotidiano universitário, e possam desenvolver estratégias de fomento a relações mais igualitárias.

Em respeito à autonomia e direitos das pessoas, este projeto contou com um TCLE (ANEXO A), que foi enviado por e-mail às participantes com a condição de ser assinado e enviado de volta. O formulário de TCLE incluiu: apresentação da natureza da pesquisa de forma acessível; os propósitos e procedimentos do estudo, assim como seus métodos e benefícios; e os direitos da/o participante à privacidade, à confidencialidade, ao anonimato, e à recusa ou interrupção de sua participação em qualquer fase da pesquisa. No processo de comunicação, todas as participante puderam esclarecer todas as suas dúvidas, em qualquer momento.

Considerando ainda os direitos à privacidade, confidencialidade e segurança das pessoas envolvidas, os procedimentos de coletas de dados ocorreram em plataforma on-line segura (cujos cuidados e recomendações foram citados na sessão anterior). O armazenamento de todas as informações será de total responsabilidade da pesquisadora, mantido em arquivo tanto físico quanto digital, por um período de 5 anos, de acordo com o Art. 28 da Resolução nº 510/16.

4 PERCEBENDO A PAISAGEM: OLHARES SOBRE O CAMPO

Como já declarei, eu sou psicóloga. Como psicóloga, eu trabalho com o desenvolvimento humano, isto é, acompanho pessoas em seus processos de criação de possibilidades de ser. A partir de uma perspectiva fenomenológica, percebo que esses processos criativos das pessoas são, também, sinônimos de criação das realidades em que elas vivem – realidade percebida por alguns/as autores/as como “estrutura”. Em contraste com a ideia de estrutura, que nos remete a uma forma estática, a ideia de “processo” transmite a perspectiva de *fluidéz* da realidade, isto é, a realidade não como uma coisa dada, mas em contínua transformação.

A fenomenologia como método de pensamento propõe justamente que façamos um retorno aos fenômenos em si mesmos e nos debruçemos sobre a descrição de seus processos; desse modo, é um caminho de *elucidação das relações* que são estabelecidas pelas pessoas consigo mesmas, entre elas, e os demais objetos que compõem o quadro que nomeamos como realidade (REHFELD, 2013). Eu, como psicóloga e pesquisadora, balizo tanto o meu trabalho clínico quanto as investigações realizadas nesse trabalho por essa perspectiva. Nesse sentido, eu ponho em suspenso aquilo que é tomado como *atitude natural*, levando a sério a pergunta reflexiva: “*o que essas pessoas estão fazendo?*”. Na clínica, um dos objetivos do trabalho psicológico é promover o desenvolvimento de uma capacidade de autopercepção e, a partir, dentre outras formas, do relato descritivo do espaço, do tempo e dos comportamentos, promover que esse outro retome seu contato consigo mesmo; que esse outro espante-se consigo mesmo se perguntando “*o que eu estou fazendo?*”.

Esses aspectos do meu trabalho, que no contexto clínico tem um sentido terapêutico, me foram úteis para o processo de investigação de etnométodos na presente pesquisa: interesse na experiência relatada, primando pela descrição dos contextos; interpelação do que parece óbvio, pondo em suspenso um suposto caráter natural dos comportamentos; compreensão do outro como sabedor de si, isto é, capaz de compreender *o que, para que e como* ele é; e atenção aos movimentos (gestos, olhares, tom de voz) da pessoa que fala. Sobre este último aspecto, cabe destacar algumas questões colocadas no decorrer das entrevistas, como “*o que aconteceu que você se emocionou/riu/desviou o olhar (...) quando me falou isso?*” – perceber o corpo da pessoa enquanto ela produz sentido por meio da verbalização é percebê-la inteira e, portanto, é também perceber e ofertar igual atenção aos afetos produzidos no campo relacional. A pessoa, enquanto atriz social, é o que me diz por meio de suas atividades mentais, e é também o que me diz por meio de seu corpo. As lógicas pelas quais percebemos o mundo estão inCORPORadas.

Ainda nessa seara, um dos interesses para a construção deste trabalho é investigar o pressuposto de que esse mesmo corpo pode ter, de forma sistemática, sua existência negada em algumas circunstâncias. Se é pelo corpo que nos colocamos no mundo – que comunicamos, escrevemos, agimos, reagimos, dentre outras ações – negar o corpo significa também *negar a própria existência do ser*. Pensando mais especificamente na existência do corpo/pessoa negra, Mbembe (2018) descreve, em termos práticos, como a sociedade francesa negava o corpo negro:

Com efeito, em 1570 foi promulgado um edital que impunha limites (...) à exibição ou o carregamento de escravos negros nos portos do país. Como esse **gesto inaugural**, a França indicava sua vontade de **nada querer saber a respeito das vítimas de sua lógica das raças** (...). Que o escravo fosse submetido a uma tal **interdição** sem dúvida se explica, pois, pelo fato de que **no escravo negro não haveria nada para ver, a não ser um “nada em si”** (MBEMBE, 2018, p. 125).

Nessa passagem destaque como *ações concretas produzem formas de existência*. Por meio da limitação da exibição pública de corpos negros escravizados, não havia nada a ser visto ou sabido sobre essas pessoas ou sobre as pessoas que as carregava pelos portos do país. Conseqüentemente, impunha-se limites a interações sobre a “lógica das raças”. Quando esses corpos eram expostos, por sua vez, a exposição era realizada sob determinadas condições; assim, o corpo negro era determinado por um outro, e não autodeterminado. Práticas como essas foram naturalizando tipos específicos de relações entre pessoas negras e brancas: “o hábito sedimentou-se progressivamente” (MBEMBE, 2018, p. 127).

E o que são os hábitos, se não aquilo que está incorporado? Pensemos em um exemplo ordinário, como pegar um copo d’água: esse é um hábito que cada um/uma de nós aprendeu progressivamente, ainda que não lembremos como assimilamos que era preciso esticar o braço, abrir a mão e fecha-la em um ângulo tal ao redor do copo de forma que fosse possível segurá-lo. Nenhum/a de nós, ao pegar um copo, reflete sobre cada um desses movimentos que se dão sucessivamente; é ato imediato. E a partir do momento em que incorporamos um hábito, a tendência é esquecer *como* o aprendemos, e *para que*. Praticamente nos tornamos ele, somos esse corpo que pega copos d’água, tanto quanto somos corpos cujo coração acelera ao percebemos um negro se aproximando de nós à noite em uma rua deserta. O corpo se habitua às circunstâncias.

Mas não só em hábitos de ocultação se naturalizaram as relações do tipo senhor-escravo na sociedade francesa; o “racismo à francesa” (MBEMBE, 2018, p. 127) se naturalizava também em hábitos de descontração, libertinagem e frivolidade, em práticas de artistas como Chateaubriand e Apollinaire: evocar a *beleza negra* era falar de “sua esbelta voluptuosidade, seus seios nus, suas ancas e suas cintas de plumas, vestidas ou não com calcinhas de cetim”

(MBEMBE, 2018, p. 128). Esse tipo de descrição foi repetido sistematicamente até tornar-se habitual: a personagem negra na arte francesa é o objeto sexual a ser deflorado em uma espécie de experiência exótico-mística – e nada mais que isso. Nesse tipo de exposição, assim como na ocultação, há a produção de um tipo específico de existência e de como se relacionar com essa existência.

Práticas cotidianas contam histórias ou, como nomeia Mbembe (2018), fábulas sobre a “raça” negra; e essas fábulas se tornaram parte do cotidiano violentando tanto a carne quanto a imagem da pessoa negra. A pessoa negra, por sua vez, quando habituada a viver experiências como essas, tende a separar-se de si mesma, ficando alienada à determinação de um outro. Em casos como esse, os comportamentos já não são orientados por uma autodeterminação deliberada, pois submeter-se à determinação do outro é a única possibilidade percebida para se estar vivo. Nesse sentido, é necessário criar novas possibilidades de ser a partir da busca pelo contato consigo mesmo, e não ser o simulacro confabulado por meio da invenção de uma raça. Nas palavras de Mbembe (2018), a pessoa negra precisa adquirir o “poder formal de decidir sobre si mesmo de modo autônomo” (MBEMBE, 2018, p. 159).

Um dos esforços é a “ideologia da diferença cultural”, um discurso que destaca a raça, a geografia e a tradição (MBEMBE, 2018). Como descrito anteriormente, existem práticas cotidianas que negam o corpo negro como corpo humano, transformando-o em objeto (seja objeto-máquina, seja objeto-sexual). Daí a necessidade de afirmar o óbvio: “somos humanos/as!”. Contudo, Mbembe (2018) faz uma crítica à construção de uma autodeterminação que tem a “raça” como elemento central. Tanto nos movimentos de Negritude, quanto no Panafricanismo, é a *raça* que fundamenta um determinado imaginário social sobre a pessoa negra – dessa vez, positivado, pois aqui a pessoa negra tem um lugar (a África), tem uma cultura, e tem uma história. A crítica é justamente por esse imaginário positivado também estar assentado em uma ideia de essência: “‘valores de civilização’ negros, o ‘gênio próprio’ da raça negra” (MBEMBE, 2018, p. 163).

Nesse tipo de autodeterminação há também uma representação do “negro”. Na lógica da diferença cultural a questão não é mais se esse negro pertence ou não a uma raça distinta, pois sim, admite-se que o negro pertence a uma raça específica: a raça negra. A questão agora é sobre essa raça ser percebida como inferior. “A dúvida não incidia sobre a especificidade da cultura dita africana: **o que se proclamava era a relatividade das culturas em geral**” (MBEMBE, 2018, p. 163). Em ambas as perspectivas, tanto de humanização, quanto de desumanização, existe a *ficção da raça negra*. “Ainda mais fundamentalmente, o pan-africanismo se desenvolveu no seio de um paradigma racista (...). Discurso da inversão, obteve

suas categorias fundamentais nos próprios mitos aos quais pretendia se opor e reproduziu as suas dicotomias” (MBEMBE, 2018, p. 166).

A fim de desviar desse caminho de autodeterminação, que segundo Mbembe (2018), está assentado no mesmo paradigma que pretendia se opor – a existência de raças – o autor busca diálogo com Alex Crummel: “Ao sair da escravidão, a reconstrução do indivíduo implicava, pois, um enorme trabalho sobre si mesmo, trabalho este que consistia em **inventar uma nova interioridade**” (MBEMBE, 2018, p. 168). Em outras palavras, reconstruir a si mesmo exige *esperança* em um tempo futuro e *imaginação*, que eu entendo por *criatividade*. A esperança em um tempo futuro não significa um abandono do passado, isto é, esquecer que a pele marrom indica um parentesco com o continente africano e a história; mas entender o passado como “um lugar de referência, não de permanência”, como nos disse Jojo Toddynho, em um saber prático (JOJO, 2020). Em outras palavras, também Fanon (1952/2020) aponta que ele mesmo introduz o ciclo de sua realidade a partir da superação do dado histórico. Para iniciar um novo ciclo, então, é preciso ter esperança em outra existência, imaginar e criar outras práticas.

Esse poder criativo, por sua vez, é orientado pelos afetos. Mbembe (2018) vai nos dizer que evocar o passado pode ter uma função libertadora, desde que essa função não se perca em meio à nostalgia e à melancolia. Quando nos apegamos ao passado, evitamos perceber e usufruir dos recursos possíveis do presente, pois é a partir da fruição do aqui e agora que continuamente construímos outras possibilidades de futuro.

Dito isso, destaco que o objetivo principal deste trabalho é evidenciar a força criativa de pessoas negras em seus ordinários cotidianos e sua capacidade de autodeterminação. Se essas/es jovens se tornaram membros de uma universidade pública e membros de cursos de alto prestígio, práticas foram desenvolvidas por elas/es, em relação com o mundo, para construírem essa possibilidade que há cerca de 70 anos era praticamente restrita. Quais são os hábitos, ou em outras palavras, os etnométodos desenvolvidos/vividos por essas pessoas?

Partindo da premissa de que as possibilidades mudam, e isto significa dizer que as próprias realidades mudam, como um ser que se autodetermina eu escolhi imergir nesse processo a partir de uma perspectiva ingênua, curiosa e aberta – e no processo de análise dos dados coletados, assumir uma perspectiva crítica. Como propõe Mbembe (2018), eu me descobri como “fonte autônoma de criação” (MBEMBE, 2018, p. 169), condição humana que se dá no encontro de sentido e fundamentado naquilo que somos e naquilo que fazemos (MBEMBE, 2018).

O caráter reflexivo de nossas práticas, propostos pela Etnometodologia, corresponde justamente a essa nossa capacidade de *dar sentido ao que fazemos “naturalmente”*; nesse caminho, foi necessário retomar **que** hábitos são esses, **como** e **para que** essas pessoas os incorporaram. Tudo isso entendendo a pessoa negra enquanto processo, subjetividade em eterno devir. “Não existe uma identidade negra (...). Há uma identidade em devir que se alimenta ao mesmo tempo da diferença entre os negros, sejam étnicas, geográficas ou linguísticas, e das tradições herdadas do encontro com *Todo-Mundo*” (MBEMBE, 2018, p. 171).

5 RACIOCÍNIOS SOCIOLÓGICOS PRÁTICOS DE MULHERES NEGRAS EM DEVIR

Cinco mulheres negras foram entrevistadas: Mariana e Maria, do curso de Direito; Esmeralda e Vitória, do curso de Medicina; e Laisse, do curso de Engenharia Elétrica.

NOME ¹⁴	CURSO	ANO DE INGRESSO NA UNIVERSIDADE	AUTODECLARAÇÃO DE COR/RAÇA	RENDA FAMILIAR EM SALÁRIOS MÍNIMOS ¹⁵
Mariana	Direito	2018	Negra	4 a 10 salários mínimos
Maria	Direito	2018	Negra	4 a 10 salários mínimos
Esmeralda	Medicina	2016	Negra	Não informado
Vitória	Medicina	2015	Negra	2 a 4 salários mínimos
Laisse	Engenharia Elétrica	2017	Negra	4 a 10 salários mínimos

5.1 “Quem é você?”: a estudante prática

Considerando a importância dos contextos em que as memórias e narrativas são tecidas, a primeira pergunta feita às participantes da pesquisa indaga *quem é* essa pessoa que constrói o enunciado. Quando eu realizei a pergunta “*quem é você? Como você se descreve para mim que não te conheço?*”, o sorriso de quem foi “pega de surpresa” foi unânime entre todas as estudantes. Uma das estudantes de Direito, Mariana, disse que “às vezes a gente não pensa muito sobre isso, né?” e uma das estudantes de Medicina, Esmeralda, achou “*difícil a pergunta*”. As estudantes se descreveram por meio de características gerais e diversas: algumas falaram de seus gostos pessoais, outras falaram do território onde residem, outras ainda apresentaram algumas de suas qualidades – mas todas elas incluíram a categoria “estudante” em suas autodescrições. A seguir, serão descritas algumas das lógicas encarnadas por essas estudantes e como elas foram apre(e)ndidas.

¹⁴ Todos os nomes são fictícios e foram escolhidos pelas próprias participantes.

¹⁵ De acordo com a classificação do IBGE.

5.1.1 “Quem é você?”: eu sou estudante de Direito

Uma das estudantes de Direito, Maria, ao se apresentar como “estudante de Direito”, trouxe que

...sou estudante de Direito assim [risos] estudo Direito porque eu sempre tive na cabeça que eu tinha que fazer uma faculdade, mas eu nunca tive um sonho de que eu tinha que estudar Direito não; nunca tive “meu Deus, estudar Direito é o sonho da minha vida”. Não. É como fala o meme, né: “eu não sonho com trabalhar”. É sobre isso pra mim [risos]. Mas tem que fazer, né, então, é isso. (Maria).

Maria é uma mulher jovem de cerca de 20 anos, tem pele marrom escura e cabelos crespos, que estavam presos para cima. Ela respondia às perguntas de forma concisa, com a coluna ereta sobre a cadeira, e em alguns momentos em que respondia, dava de ombros para suas próprias respostas. Quando eu repeti a sua fala “tem que fazer [faculdade]?”, em formato de pergunta, ela me respondeu que *ela sabia que esse plano era o que aconteceria em sua vida por ser uma pessoa de classe média*. Sendo esse o caminho da faculdade a ser seguido, ela poderia escolher, pelo menos, o curso, e então escolheu Direito.

Investigando como foi que Maria aprendeu que esse era “o plano para sua vida”, ela se referiu aos pais, que lhe repetiam que pagavam sua escola para que ela entrasse na faculdade. Maria fala sobre isso com tranquilidade, afirmando que essa nunca foi uma questão para ela pois nunca pensou em outras alternativas: *“tipo, não sou uma pessoa com outros talentos – quero ser música, quero ser atriz, quero... seguir alguma coisa mais alternativa, não tenho esse talento também, então eu me acomodei nessa ideia”*, falou, dando de ombros.

Esse raciocínio sociológico prático de Maria me remeteu ao conceito de *habitus* de Bourdieu. O sociólogo, ao se debruçar sobre a dialética da “interiorização da exterioridade e da exteriorização da interioridade” (BOURDIEU, 2002, p. 163), explica que a exterioridade seriam as estruturas, ou seja, as condições particulares que constituem um ambiente; essas condições, a medida em que são apreendidas (“interiorizadas”), vão produzindo *habitus*. Para Bourdieu (2002) os *habitus* são sistemas de disposições que funcionam como princípio gerador das práticas compartilhadas pelos grupos que ocupam determinados ambientes. Eles se fixam socialmente como continuidade de consequências passadas, de forma que as pessoas vão dispor de saberes sobre as situações, como se antecipar a elas e também como se portar nelas.

Nesta perspectiva, essas práticas são “calculadas” estrategicamente pelas pessoas, mas não necessariamente de forma reflexiva; os saberes se organizam por meio de ditados, lugares-comuns, preceitos éticos e princípios que são apreendidos em seus territórios (BOURDIEU, 2002). No caso de Maria, seus pais repetindo que pagavam sua escola para que ela entrasse na

faculdade e a forma como ela apreendeu essa experiência refletiu no caminho contínuo e “natural” de fazer faculdade após o Ensino Médio.

Quando Bourdieu (2002) assume que o *habitus* é um sistema de *disposições*, isto quer dizer que essas disposições são como modos de ser, como tendências ou inclinações; conformam um estado do corpo. Por isso que os sujeitos sabem de suas possibilidades de sucesso ou fracasso em determinadas situações. Nesse raciocínio, o autor postula que é por conta desse engendramento que falta espaço para acontecimentos improváveis acontecerem, já que, devido à insuficiência de recursos do meio, por vezes, outras possibilidades nem chegam a ser pensadas.

A escolha por Direito, por sua vez, se deu pela compreensão de Maria de que, para viver com conforto e dignidade, teria que recorrer a cursos que tivessem maior prestígio. Ela narrou ainda que, na época em que fez a escolha pelo curso (com cerca de 16, 17 anos), ela pensava no que queria vir a ser no sistema capitalista, e o que queria, na época, era estar no “topo do sistema”. Posteriormente, segundo ela, entendeu que nem se ela quisesse, chegaria ao topo do sistema, “*porque esse sistema não foi feito para pessoas como eu chegarem no topo*”.

Sobre a escolha do curso, Maria relacionou a sua afinidade com a área de humanas, e essa “afinidade”, ela relacionou com ser, ela mesma, um sujeito histórico, pois quase todas as opressões a atravessam (Maria, além de se descrever como uma mulher negra estudante de Direito, descreveu-se também como lésbica). Nesse sentido, ela disse que percebeu que seria bom ter propriedade sobre as categorias nas quais ela se encaixa, e associando isso aos estudos do Direito, tinha a ideia de que mudaria as relações de opressão, competitividade e produtividade exacerbada vividas na sociedade capitalista. Ao mesmo tempo, enquanto estudante, Maria compreende que, por esses valores já estarem “*enraizados na nossa mente*” ou, em outras palavras, por conformarem estados do corpo, quando ela vê as pessoas fazendo várias coisas – como pesquisa ou estágio – ela se compara às pessoas e se força a fazer também.

Mariana, também estudante de Direito e pertencente à classe média, tem a pele marrom clara, seus cabelos crespos curtos estavam presos em um penteado elegante, e ela usava uma maquiagem leve. Vestia uma blusa social azul marinho, elegante como seu penteado e os brincos que escolheu. Ela respondia às perguntas quase que de imediato, e quase sempre com um sorriso no rosto. Quando eu lhe perguntei sobre a escolha pelo curso de Direito, ela começou a responder com um “*rapaz...*”, e deu risada; eu perguntei o que aconteceu que ela riu, e ela então respondeu que era porque não sabia, corrigindo-se logo em seguida: “*ó, não é que eu não saiba*”, e trouxe aspectos semelhantes aqueles trazidos por Maria: sua afinidade com a área de humanas; a escolha do Direito porque “*...Direito é a, é o curso de humanas que mais, é, traz*

uma segurança financeira (...). *É o curso com mais prestígio, então eu acabei [escolhendo]*”, e aprendizados territoriais: *“e todo mundo me dizia isso quando eu era pequena: ‘ah, você vai ser boa em Direito, hein?’; ‘você vai fazer Direito!’ , e eu ficava assim, ‘uhum’”*.

Chamou a minha atenção também Mariana dizer que até o 1º ano do Ensino Médio ela achava que faria Medicina, sendo esse um desejo de sua mãe. Sobre o que a motivou a mudar, Mariana diz que

...é porque eu achava, eu, eu, eu ia naquela “não, vou fazer Medicina, e tal”, que é o melhor curso, é... questão financeira e tal, respeito da sociedade e tal, status, vou fazer Medicina. Mas é uma coisa que não me descia; não me desce. Eu não sou uma pessoa de exatas, sabe? Eu sou de humanas, sempre fui, e aí eu procurei uma área de humanas o curso que tem mais... é... possibilidade de eu ter sucesso financeiramente... (Mariana).

Para as duas estudantes, a escolha pelo curso de Direito foi também orientada pelo senso comum de que “Direito é o curso da área de humanas que garante prestígio financeiro”. Em seguida às transcrições das duas entrevistas, anotei em meu diário de campo que esta não foi uma questão colocada para as mulheres entrevistadas: *“o que te faz perceber o curso de Direito enquanto curso de alto prestígio e sucesso financeiro?”*.

Algumas das percepções de Mariana e Maria sobre as pessoas já consolidadas no mercado do Direito sugerem hipóteses do porquê da associação entre “Direito e alto prestígio”:

...o Direito foi criado, assim como todas as outras estruturas que a gente vive, para favorecer pessoas específicas [...] .são homens, brancos, ricos, enfim. Essas pessoas que são detentoras do poder social, que tem o poder social de tomar decisões, e todas essas decisões são pensadas e tomadas para favorece-los dentro do direito mesmo. (Maria).

Essa foi uma perspectiva também compartilhada por Mariana. O que chama atenção, contudo, é que esse prestígio, que elas dizem almejar, se contradiz com suas práticas cotidianas, como será descrito a seguir. Além disso, essa contradição se revela na própria compreensão que elas têm sobre o lugar do corpo negro e feminino no Direito, como afirma Maria ao dizer que *“nem se ela quisesse, chegaria no topo do sistema, pois o sistema não foi feito para pessoas como ela”*. O sistema, no caso, ela descreve como as relações de competitividade, opressão e produtividade, e para acabar com isso, segundo ela, “o Direito teria que acabar junto”.

Mariana realizou estágio no Serviço de Apoio Jurídico (SAJU). Sobre o que ela gostava de fazer no programa de extensão, ela diz:

Eu gostava, rapaz, eu nem devia dizer isso – eu gostava muito de atender às pessoas, não tanto assim da parte de advogar, de fazer a petição, de pensar o caso e tal, mas eu gostava muito de atender às pessoas, de falar com as pessoas que iam lá e tal, gostava de, de... tentar traduzir aquele “juridiquês” pra o – porque me incomoda muito o “juridiquês”. (...) não tem porque a gente falar “juridiquês” com uma pessoa que... não entende. Então eu gostava muito dessa parte assim. Também gostava muito quando eu achava que eu não ia conseguir fazer uma petição, por exemplo, e conseguia, aí

ficava legal, e tal, gostava muito disso. (...). Gostava muito de ter os colegas ali, fazer as coisas junto, gostava muito, nossa. Eu achava muito bom. (Mariana).

No início da fala de Mariana, me chamou atenção ela dizendo “eu nem devia dizer isso” ao se referir ao que gostava de fazer no SAJU. Quando eu lhe questionei porque ela não deveria ter dito o que disse, ela me respondeu que não deveria estar dizendo isso pois “a resposta certa” deveria ser gostar de pesquisar os casos, achar soluções, falar “juridiquês” e fazer petições. Para Mariana, suas práticas enquanto estudante de Direito se distinguem daquilo que é compreendido socialmente como “a verdadeira” estudante de Direito ou, em outras palavras, os etnométodos de uma/um estudante de Direito. Inclusive, Mariana diz que “atender a pessoa é muito mais [atividade] de uma secretária de um escritório”, e que se fosse uma entrevista de emprego “...tem que tá ciente, tem que dizer a outra coisa, e tal, era melhor pra mim”.

Maria traz uma experiência semelhante na sua relação com o professor orientador de seu grupo de pesquisa: “...eu tenho que me comunicar com ele, né, então eu tento fazer da forma mais impessoal possível, mais profissional possível”. Aqui, “impessoalidade” e “profissionalidade” aparecem como sinônimos. Já no estágio, Maria narra que tem um chefe que não é da área do Direito e, com ele, possui uma postura de pessoalidade por perceber uma “abertura” do chefe; essa abertura, Maria descreve como dialogar de “igual para igual” – postura essa que, na sua perspectiva, raramente é assumida pelas pessoas do Direito.

A partir do que escutei, percebo que, no cotidiano, ser estudante de Direito pode assumir facetas diferentes daquilo que é esperado, como senso comum, de uma “verdadeira” estudante de Direito. Isso é algo esperado pelas próprias estudantes em relação a elas, e quando se percebem destoando do que é esperado, dizem “nem deveria estar falando isso”. Nas falas das estudantes, as práticas e o próprio corpo negro e feminino configuram uma estudante de direito “diferente”, e *poder ser* essa estudante apareceu como intimamente relacionado às realizações práticas contínuas de que fala Garfinkel (1967). Já em espaços onde as possibilidades são mais restritas, como uma entrevista de emprego ou o grupo de Iniciação Científica (IC), para que possam ser lidas como *membros* daquele lugar, é um imperativo assumir a postura da “verdadeira” estudante de Direito: impessoal, que fala “juridiquês”, e que redige petições com a finalidade de ser lida como profissional.

Chama atenção, ainda, o “*para quê*” tornar-se membro desses ambientes por meio da assunção desses etnométodos. Nas palavras de Mariana

É um, é um... um sistema muito grande assim, muito forte... eu acho que, já é muito difícil para pessoas como eu estarem lá, sabe. Eu olho, olho e me vejo pouco. Então eu acho que... pra eu bater de frente, primeiro eu tenho que... ter uma condição de bater de frente, sabe. (...) como é que eu vou bater de frente sendo ninguém, sendo, né, estudante e tal. (...) (Mariana).

Mariana traz é a necessidade de, primeiramente, tornar-se membro, o que implica ser considerada como tal, por meio do aprendizado da linguagem do lugar, e à medida em que for “se tornando alguém”, dominando essa língua, poder aventurar-se outras práticas. Por exemplo, por se interessar por relações raciais e como pessoas negras acessam à justiça, Mariana buscou o SAJU; isto é, a medida em que o sujeito percebe recursos possíveis no ambiente para criar, práticas improváveis podem ser realizadas.

Portanto, ser a *estudante de Direito Mariana*, assim como ser a *estudante de Direito Maria*, são categorias coletivas e ao mesmo tempo, singulares. As *formas* como estas pessoas dialogam com os etnométodos de “ser estudante de Direito” são processos vividos a partir de raciocínios sociológicos práticos sobre as coisas, desenvolvidos a partir realizações práticas pessoais e coletivas contínuas. A partir deles, as estudantes *sabem* os espaços possíveis de ser a si mesmas, e *sabem* os espaços em que é preciso ser um simulacro. Sublinho que, no presente trabalho, “ser ou não ser” são práticas que respondem à intenção de entender *que raciocínios são esses e para que* essas pessoas agem como agem seguindo a reflexividade de suas falas.

Nesse sentido, outro ponto que chama atenção na fala de Mariana é sua convicção de que o corpo discente tem como espelho as práticas conservadoras do corpo docente. Caso os primeiros não se atentem a suas práticas, ou em termos etnometodológicos, não se atentem à propriedade reflexiva de suas práticas, se tornarão reprodutoras. Considerando Mariana como socióloga prática, ela descreve *como* a realidade, e mais especificamente, o conservadorismo no curso de Direito é retroalimentado.

as pessoas falam, e é verdade assim, é um meio muito conservador nesse sentido, e é um meio que acha que sabe de tudo, pode tudo, e é incrível, absurdamente. (...). Então acaba que a gente é ensinado por essas pessoas... e se a gente não, não... se atentar, prestar atenção a isso, a gente vai virar... meros espelhos daquelas pessoas, sabe. Por isso também que eu acho que a UFBA é importante, e a iniciativa dos alunos é importante, porque os alunos refletem sobre isso e fazem a mudança; o SAJU é gerido pelos alunos. Sabe, se não tiver pessoas ali que pensem diferente, a gente vai virar cópias. (Mariana).

5.1.2 “Quem é você?”: eu sou estudante de Medicina

Vitória é uma mulher de pele marrom escura, possui cabelos crespos, que estavam soltos em um belo *black power*, e falava com a voz calma e organizada. Ao descrever-se enquanto estudante de Medicina e oriunda do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS), acrescentou que “...*ser universitária, pra mim, faz parte da minha identidade, lutei muito pra chegar nesse espaço, é algo que eu carrego muito comigo*”. Além disso, Vitória ressaltou também que é a primeira universitária de sua família, e enquanto falava, seus olhos se encheram d’água. Eu perguntei o que a emocionou, e ela me respondeu que

Me emociona justamente pelas dificuldades que a gente enfrenta não só de ser negra, mas pela classe social, né, e as dificuldades de um estudante de escola pública, [o que] ele vivencia e experiencia praticamente em todos os seus dias (...) de alguma forma te limita. E quando eu falo isso, e eu tomo consciência de que eu ocupo esse espaço hoje que tanto eu queria, traz uma emoção, porque é saber que eu saí de um espaço que era, é, impossível, então eu vim para um lugar de possibilidades, eu cheguei, eu estou aqui, ninguém me tira mais. (...) eu consegui mudar essa estatística, que hoje eu sou estudante de Medicina, sabe, consegui, vamos dizer assim: existem dois lados, né, como se existisse um muro de dificuldades, e antes, aquele que você enxergava como uma certa barreira, você agora não vê ela tão alta, você conseguiu ultrapassar essa barreira e estar do outro lado. (Vitória).

Com emoção, Vitória narra ter se deslocado de um lugar de *impossibilidade* para um lugar de *possibilidades*, experiência já investigada por outras autoras ao longo das décadas (SANTOS, 2009; SOTERO, 2009; MOGIM, 2016; LEMOS, 2017; SILVA, 2018). De sua fala, eu destaco sua percepção sobre a existência de “dois lados”, o que me remete à compartimentação do mundo colonial descrita por Fanon (1961) e mencionada na introdução deste trabalho. No caso, a partir do encontro com os recursos possíveis – como a reserva de vagas para estudantes negros/os de classe popular – Vitória conseguiu chegar ao outro lado, à “cidade proibida” (FANON, 1961).

Sobre as características que a fazem descrever-se como estudante de Medicina, ela traz, em primeiro lugar, o seu número de matrícula como o que lhe dá respaldo como universitária, e em seguida, pontua a própria experiência de estar na universidade todos os dias. Chamou atenção Vitória falar que esses aspectos são o que “*vai ratificando no seu subconsciente que você faz parte daquele espaço, e que aquele espaço faz parte da sua identidade*”. Vitória relatou ainda que foram tantas as dificuldades enfrentadas para chegar à universidade, que quando chegou, não conseguiu acreditar. Novamente, percebendo Vitória como socióloga prática, ela descreve o estado de descrença do corpo conformado pelo *habitus* (BOURDIEU, 2002). Para ilustrar esse processo, trago sua experiência ainda no 1º semestre de Medicina:

E eu, logo na primeira semana, no primeiro contato com os estudantes, a professora pede pra que a gente se apresente, e foi naquela roda que quando eu falei “meu nome é Vitória, eu sou estudante de Medicina, de tal semestre” que a ficha meio que “caramba, eu acabei de falar que eu sou estudante de Medicina? É isso mesmo?” e aí foi quando eu fiquei assim “meu Deus, é isso mesmo!” (Vitória).

Para Vitória, a experiência de ser estudante de Medicina é *assegurada* pelo número de sua matrícula, por ir à universidade todos os dias, ter contato com os/as pacientes, e a lida com a alta carga horária. Em outras palavras, realizações práticas contínuas e observáveis. Contudo, Vitória fala que, mesmo com todos esses aspectos assegurando que ela é estudante de Medicina, “*não se sente em um coletivo, se sente só como um indivíduo*”. Isso porque as formas de falar, de se vestir e os lazeres são diferentes das/os outras/os estudantes que conformariam o coletivo

“estudante de Medicina”. Como ex. de quem seriam esses/as *outros/as* estudantes, Vitória trouxe que logo no 1º semestre suas/seus colegas estavam falando de viagens internacionais, enquanto ela praticamente nunca saiu de Salvador. Aspectos como esses a fazem definir o curso como elitista. Perguntada sobre esse aspecto, ainda que ela tenha ingressado no curso e não pertença à elite econômica, ela respondeu:

Primeiro pela porcentagem de pessoas que tem grande poder econômico, isso é fato, a maioria [inaudível] moram em casas que eu considero bastante luxuosas, enfim, tem um estilo de vida que para a maior parte de nossa população, até então é inalcançável – então são festas em lugares caríssimos, roupas, celulares, computadores, tablets, e isso faz com que você perceba que você não está próxima daquela realidade e que você é minoria naquele espaço (Vitória).

A primeira pergunta que ocorreu ao ouvir o relato de Vitória foi: “*onde estão as/os estudantes cotistas?*”. *A priori*, se existem as cotas, não deveria ser uma “maioria” no curso a deter um estilo de vida luxuoso, e sim, no máximo, 50% da turma – ou seja, a metade. Esse aspecto, por sua vez, reflete na construção de possibilidades de se sentir pertencente à universidade por meio do desenvolvimento de relações com as pessoas (o que será analisado na categoria de análise “*Quem é você?*”: *eu sou uma mulher negra*).

Essa experiência também é vivida pela estudante Esmeralda, de Medicina. Ela narrou que estava no Diretório Acadêmico (DA) com algumas/uns colegas, quando estas/es começaram a falar de suas viagens interestaduais e internacionais. Quando perguntaram a Esmeralda para onde ela havia viajado, ela respondeu, de forma irônica, que viveu altas aventuras na Avenida Peixe¹⁶ de mototáxi; as pessoas presentes olharam para ela com um olhar surpreso e assustado, chegando ainda a falar que ela não deveria dizer aquilo. Ela respondeu:

‘...porque assim, né, você diz que vai pra Dubai, o outro fala que foi pra Morro de São Paulo, aí outra fala que tem casa em Guarajuba, e a outra fala que tava em São Paulo, eu vou dizer que eu tava onde? Quer dizer, eu não posso falar minha realidade’. Num tom que mostre a eles que existe diferenças e que eles estão numa conversa extremamente centralizada e que não tava abrindo espaço pra mim; mas eles podem falar da realidade deles, olhe que injustiça, né? (Esmeralda).

Em experiências como essas, Vitória reflete: “*a gente não pode se limitar por causa disso como, é – meu pai sempre acaba falando: ‘o que é seu, é seu, ninguém tira; você não depende de outras pessoas para ser alguém na vida. Então faça sua parte’*”. “Essa parte”, por sua vez, Vitória realiza no “falar bem e escrever bem”, de forma que, ao longo dos semestres, as pessoas da turma acabavam escolhendo-a para algum grupo devido a essas suas “habilidades

¹⁶ A Avenida Peixe está situada na região da Caixa D’água, em Salvador, e é popularmente conhecida por ser um território marcado pela violência urbana.

comunicativas”. Desse modo, Vitória conseguia, minimamente, participar de alguma coisa no curso.

Esmeralda é uma mulher negra de pele clara, e seus cabelos estavam alisados e presos para trás. O rosto de Esmeralda parecia cansado, mas ela me respondia às perguntas com a voz firme, me trazendo detalhes de sua história enquanto tecia sua narrativa. Em sua fala, assim como na fala de Vitória, me chamaram atenção as memórias familiares: “...*minha família sempre foi assim bem empoderada, né, sempre me disse assim: ‘você não precisa – essas são palavras da minha avó – você não precisa ser tolerada, não aceite ser tolerada, você precisa ser respeitada, então lute pelo seu espaço’*. “Lutar pelo seu próprio espaço” foi um saber prático que Esmeralda teve que aprender a muitos custos, como será descrito a seguir.

Para realizar o seu sonho, a estudante de Medicina enfrentou diversas dificuldades: adoecimentos ginecológicos recorrentes, que culminaram em ficar cerca de um ano sem estudar no Ensino Médio, situações de *bullying* escolar que sofria por ter manchas na pele, e situações de intolerância religiosa, vividas também na escola, por ser candomblecista. Esmeralda afirma, com a voz contundente e a testa franzida, que seus colegas de escola aprenderam a respeitá-la “*na base assim da briga ‘mermo’, entendeu?’*”. Ao me narrar sua experiência de luta, ela parecia, ao mesmo tempo, reviver os afetos que foram necessários para momentos de autodefesa como aqueles.

Esse modo de fazer de Esmeralda, aprendido ainda na infância, também é vivido em suas relações na universidade: antes da pandemia, para pegar o elevador do Instituto de Ciências da Saúde (ICS), as pessoas faziam fila e ficavam próximas, de modo que dava para conversar. Em um desses dias, Esmeralda estava preocupada, e quando ela está preocupada, isso fica perceptível em suas feições. Um colega, na fila, percebendo seu rosto preocupado, perguntou se estava tudo bem; ela, entendendo que seu colega estava sendo empático, confessou sua preocupação com uma disciplina que exigia a leitura de artigos em inglês, sendo que ela nunca teve oportunidade de fazer um curso de inglês e não conhecia a língua. O colega, para a surpresa de Esmeralda, lhe disse que saber uma língua estrangeira é muito importante para ser médica/o, mas que agora *qualquer um* pode entrar na UFBA, até quem não domina outro idioma. Esmeralda então respondeu:

‘Eu não sou qualquer uma. E assim, você não tem direito de desmerecer o meu momento aqui, e a minha conquista de estar aqui’. Aí ele ficou ‘não, eu tô te chamando de qualquer uma’ [Esmeralda imitou a cara dele de susto], [e eu disse] ‘então tá chamando quem, a parede?’, aí ele disse ‘não, é por força do hábito’. E aí eu disse ‘olhe, deixe eu te falar uma coisa, de onde você vem, existe um costume de falar coisas ‘na força do hábito’ que dá processo. Então eu acho interessante você reformular, e saber como é que você vai falar, viu?’ (Esmeralda).

Nessa “conversa de fila de elevador” se revela uma habilidade esperada da “verdadeira” estudante de Medicina: dominar, pelo menos, um idioma estrangeiro; aquela que não domina nem ao menos o inglês é uma estudante de Medicina “qualquer”. O que chama ainda mais atenção é a *naturalidade* com a qual o colega falou com Esmeralda, como se ser estudante de Medicina e saber inglês fosse um fato dado, tanto assim que ele se surpreendeu com a reação dela, e disse que falou o que falou por *força do hábito*. Após a resposta de Esmeralda, o colega disse, de forma irônica

‘Então quer dizer que você vai ser uma médica que não domina o inglês’. Aí eu disse a ele ‘e significa que eu vou ficar impossibilitada de aprender a língua? Existe algum período assim essencial, né, que não dá mais tempo?’, aí ele falou – me olhou *assim* [ela imitou a expressão dele de “deixa pra lá”], e não me disse nada. (Esmeralda).

Como afirma Garfinkel (1967), sempre que “um membro precisa demonstrar que determinado relato analisa uma situação real, ele invariavelmente faz uso de práticas de ‘etcetera’, ‘a menos que’ e ‘deixa para lá’ para demonstrar a racionalidade de sua realização” (p. 94). Na cena, a análise feita pelo colega de Esmeralda era da suposta situação real de que, se Esmeralda era uma estudante de Medicina que não sabia inglês, então ela seria uma médica que não dominaria o inglês; Esmeralda, por sua vez, rebateu essa compreensão, e o que coube ao colega foi olhá-la “assim” e não dizer nada.

Essa é uma cena fugaz, e ao mesmo tempo, emblemática, pois revela o raciocínio sociológico prático sobre *o que é* uma/um estudante de Medicina: aquele/a que domina línguas estrangeiras, pertence à elite econômica, tem a pele branca. Vitória e Esmeralda rompem com esse imaginário que se reproduz pela “força do hábito” por meio de seus raciocínios sociológicos práticos específicos para tornarem-se membros. Expor habilidades comunicativas e posicionar-se de forma incisiva frente à desqualificação fazem parte de seus arsenais. Inclusive, Esmeralda diz que, quando dá respostas como essas, “*eu falo e eu não percebo*”; em outras palavras, é um raciocínio incorporado.

Cabe destacar, no entanto, o custo emocional de experiências como essa. No dia seguinte, Esmeralda teve uma crise de ansiedade e que não conseguiu ir à faculdade. “*Então por mais que na hora eu respondesse de uma forma à altura, de certa forma provocando uma reflexão nele diante do que ele falou, e buscando, é, dar o exemplo pra ele, pra ele não fazer isso mais, porque machuca as pessoas, é... ainda assim doeu muito no outro dia*”. Como já mencionada anteriormente, o estudo quantitativo de Costa (2018) apontou que um dos perfis de estudantes universitários que mais evade é o negro, e o relato da experiência “ordinária” de Esmeralda implica à reflexão de possíveis correlações entre relações cotidianas como essas descritas e a evasão desse perfil estudantil.

Decorrente dessa reflexão e articulando-a à discussão de justiça cognitiva (VASCONCELOS; SANTOS; SAMPAIO, 2017), lanço a seguinte questão: como setores da universidade, p. ex., a Coordenação de Ações Afirmativas, Educação e Diversidade (CAAED)¹⁷, que tem como uma de suas diretrizes “cooperar com as Unidades Universitárias no desenvolvimento de projetos educativos voltados para a garantia da permanência de estudantes” (UFBA, 2013, p. 39), pode criar projetos que promovam o exercício de diálogo entre os diferentes sujeitos universitários? Esta é uma reflexão que exige a análise de algumas camadas mais densas nas relações entre esses sujeitos, pois diz respeito a como o colega de Esmeralda e a própria Esmeralda *percebem a realidade*, e o que acontece quando essas diferentes percepções se encontram. Essa análise será melhor explorada na categoria 5.3.2 *Regras que orientam as relações discente-discente*.

Pensando mais especificamente em como setores da gestão universitária podem contribuir para o desenvolvimento de outras compreensões sobre *o que é um/a estudante de Medicina*, destaco, da fala de Esmeralda, a relação com a psicóloga do Núcleo de Apoio Pedagógico e Psicossocial (NAPP); para ela, esse foi um marco importante no seu processo pessoal de entendimento de si mesma enquanto como de Medicina. Assim como Vitória, Esmeralda tem formação no BIS, e ao ingressar em Medicina depois de três anos de curso, chegou à Medicina adoecida.

eu tive depressão no primeiro ano de Medicina. (...) a minha questão principal é que eu chegava na sala, eu não aprendia na rapidez que meus colegas aprendiam. E aí eu ficava me comparando. Por isso eu tive depressão. Mesmo fazendo terapia com o NAPP da faculdade, minha psicóloga excelente, Letícia. E mesmo fazendo terapia, eu adoeci. Então... pra mim, é... eu precisei me dar um tempo. Passei um ano distante da faculdade, e só depois eu retornei. Então... assim, eu considero que... esse período, para mim, foi um momento muito importante de autoconhecimento. (Esmeralda).

Sobre seus processos de autoconhecimento, Esmeralda diz “*que antes de ser médica, [eu entendi que] eu sou humana. Que antes de querer ser estudante de medicina, eu sou humana. E que eu vinha de uma luta, durante três anos, que eu mantive um CR [Coeficiente de Rendimento] 9,3, por muito custo*”. No BIS, Esmeralda “tomou um choque de realidade” com a competição e as questões relacionadas à manutenção de um CR alto; quando entrou em Medicina, o choque com a carga horária foi ainda maior: eram muitos assuntos para estudar em um curto espaço de tempo. As/os *outras/os* colegas – brancas/os, da elite econômica, oriundas/os de escola privadas conseguiam administrar estes aspectos do curso, o que podemos considerar aqui como o *habitus* que Esmeralda não tinha. Por não conseguir dar conta,

¹⁷ Serviço da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil da UFBA (PROAE).

Esmeralda se via como incapaz, cobrando excessivamente a si mesma, e como reflexo dessas experiências, seu corpo adoeceu. Eu perguntei a ela como “a chave virou” e sua compreensão sobre si mudou. Ela respondeu:

eu percebi que eu tava esgotada mentalmente. Porque, em condições normais, eu teria capacidade (...). Só que (...) eu tava cansada, e era a terceira semana de aula. E aí parei e pensei “é. Se até aqui, eu tô dessa forma, eu não tenho condições de levar adiante”. Só que admitir isso pra mim era difícil. E foi na terapia em que eu consegui verbalizar a – eu lembro que a psicóloga Letícia, ela fez um trabalho assim maravilhoso comigo, ao ponto de me, ela, é... eu dizia algo relacionado a isso, mas eu não tinha consciência do que eu dizia. E nessa sessão da terapia, específica, ela conseguiu, através de perguntas, ela conseguiu me fazer escutar que o meu corpo não suportava mais. E aí ela, quando eu falei, quando eu verbalizei com as minhas palavras, ela me perguntou: “você escutou o que você acabou de falar pra mim?” – e aí eu disse “escutei”. “E o que é que você sente ao falar sobre isso?” [ela perguntou]. E aí eu desabei, eu não conseguia falar, só chorar. (Esmeralda).

Autocobrar-se e competir entre si são aspectos que fazem parte da cultura de estudantes de Medicina. Descartando as circunstâncias e compreendendo sua situação pelo raciocínio sociológico prático de que era *incapaz*, Esmeralda não se via como “boa aluna” e compreendia que não merecia estar nesse lugar. A partir do processo terapêutico, ela entendeu que “*eu não percebia que não era que eu não era boa aluna, é porque meu corpo não suportava*”. Nesse sentido, a partir da atenção às propriedades reflexivas de suas práticas, exercício ao qual Esmeralda se dispõe no encontro com sua psicóloga em terapia, tem sido possível para ela desenvolver outras compreensões, ou raciocínios sociológicos práticos, sobre ser uma estudante de Medicina.

Então assim, é, não é normal as pessoas acharem que o máximo é você ser o primeiro, você saber tudo, você chegar sabendo. Isso não é normal. Normal é você construir o conhecimento. Então a gente precisa frear isso, porque isso tá adoecendo as pessoas. E a faculdade de Medicina tá virando essa fábrica. [...] É, a gente precisa fazer esse movimento de virar a chave [...] de deixar de ser senso comum. (Esmeralda).

5.1.3 “Quem é você?”: eu sou estudante de Engenharia Elétrica

Laisse é uma mulher de pele marrom clara e de cabelos cacheados na altura dos ombros, que estavam soltos. Durante a entrevista, ela falava com empolgação, sorrindo e gesticulando. Quando Laisse entrou na sala do Google Meet, eu perguntei como ela estava se sentindo para participar da entrevista e ela me respondeu que se sentia ansiosa para ver como seria, pois nunca tinha participado de uma entrevista antes.

Em sua autodescrição, uma das coisas que Laisse comunicou é que ela tem 23 anos e que, atualmente, é estudante de Engenharia Elétrica. Ela entrou na UFBA pelo curso de Engenharia da Computação no intuito de continuar sua trajetória formativa, pois foi estudante do Instituto Federal da Bahia (IFBA) e lá se formou como técnica em informática. Contudo, ao ingressar em Engenharia da Computação, percebeu que o que ela menos gostava era justamente

a parte que tinha mais enfoque no curso, e que o que ela mais gostava era mais presente no curso de Engenharia Elétrica. Como a sua nota do ENEM foi maior que a nota de corte do curso para o qual ela queria migrar, Laisse solicitou transferência, e em seu terceiro semestre de faculdade ela já estava no curso de Engenharia Elétrica.

Laisse soube da existência do IFBA a partir de seu cunhado, marido de sua irmã mais velha, que estudou em um dos Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), atualmente, Institutos Federais. Ela se encantou com a possibilidade de acessar um ensino público de qualidade, com professores doutores, e fazer o ensino técnico em programação, que é algo que, desde criança, Laisse tem curiosidade sobre. O contato com essa possibilidade, a partir de seu cunhado, foi um dos momentos que sedimentaram o caminho de Laisse na Engenharia Elétrica. Outra cena marcante que ela narra é de quando ela tinha cerca de 11, 12 anos, e estava no salão de sua mãe:

...desde que eu sou pequena, eu sempre quis fazer engenharia, e... eu, eu tenho uma, aquela memória vívida da infância, de, é... é: minha mãe é cabelereira, né, o rapaz cortando cabelo, e minha mãe falou assim: “você não vai fazer engenharia, isso é coisa de homem!”. E aí o rapaz falou “não! Ela tem que fazer engenharia, ela vai ser a única mulher lá, e olha que diferente!”. E aí... a partir disso, inclusive, não sei se foi exatamente a partir disso, né, mas a partir disso minha mãe mudou muito o pensamento, e isso eu era uma criança, eu tinha 12 anos, 11 anos... não sei. Eu era muito pequena.

Laisse foi comunicada sobre a regra “alguns cursos são de homens, outros cursos são de mulheres” em sua experiência pessoal, quando sua mãe declara que ela não faria engenharia “por ser coisa de homem”. Ela percebeu o reflexo disso nas vivências de outras mulheres de sua família, pois disse ser “acostumada a ver essas mulheres indo para cursos na área da saúde relacionados ao cuidado. Contudo, essa não foi uma regra incorporada por Laisse, o que me fez questionar: *“que experiências, na história de vida de Laisse, que refletiram em uma não aplicação dessa regra em seu percurso de vida?”*”.

Além das circunstâncias do contato com seu cunhado, e com o rapaz do salão de sua mãe, Laisse traz a orientação de seu afeto, que não estava voltado para o cuidado, e sim para a programação. Esse afeto – gostar da área de programação – pôde ser materializado a partir da entrada no IFBA, onde ela estudou, teve sucesso formando-se na área que lhe interessava, o que abriu a possibilidade de continuar a formação acadêmica no ensino superior.

Essa experiência de Laisse me faz refletir sobre a relação entre a dimensão afetiva e o desenvolvimento de autonomia para realizar escolhas em uma sociedade que se organiza por práticas, em geral, orientadas pelo senso comum. Amanda Rabelo (2010), em um estudo sobre professores do gênero masculino que escolheram a profissão de docentes em escolas de educação infantil – profissão essa comumente atribuída a pessoas do gênero feminino, revela

que o maior motivador para estes homens, em sua maioria, foi *gostar da área da docência* (gostam de estudar, ensinar, partilhar conhecimentos) e *gostar de crianças*. Inclusive, o que se observou é que a performance afetiva desses profissionais, isto é, fazer aquilo que gostam, reflete no alcance de objetivos estipulados no desenvolvimento do trabalho, como a aproximação de estudantes do conhecimento e dos estudos.

Nessa perspectiva, os afetos também devem ser valorizados em processos de escolha profissional, especialmente pela sua propriedade transgressora: na experiência de Laisse, p. ex., o gostar e a *potencialização desse gostar* a partir das relações que ela construiu em seu percurso formativo e que se destacaram na entrevista (o cliente do salão; o cunhado que lhe apresentou o IFBA; docentes e discentes do IFBA) refletiram em uma trajetória que transgrediu a regra de que engenharia é um curso de homens, e em uma escolha profissional condizente com o desejo. “*Ela tem que fazer engenharia, ela vai ser a única mulher lá, e olha que diferente!*”; e porque não?

Já nos aproximando do final da entrevista, eu perguntei a Laisse o que é, para ela, ser uma estudante de Engenharia Elétrica; ela me respondeu que “*É... é diferente, mas ao mesmo tempo... é... com o costume do dia a dia você acaba esquecendo um pouco disso*”. Inclusive, Laisse trouxe que comunicou a sua mãe que participaria de uma entrevista comigo, e comentou ela: “*‘mãe, tu acredita que ela disse que o meu curso é um curso, é, um dos cursos de elite, de prestígio?’*”, e aí ela virou pra mim e falou assim “*sim, Laisse, é um curso de prestígio!*”, e eu *fiiquei ‘não, mãe, é só Engenharia Elétrica!’* [risos]”.

Em sua fala, Laisse me revela a normalidade com a qual ela experiencia ser estudante de Engenharia Elétrica, e essa forma de experienciar essa realidade aparece atrelada aos acontecimentos cotidianos: “*você fica muito no dia a dia ‘é só um curso, e tal, tô fazendo aqui, fazendo essa matéria, fazendo tal coisa, vou sair com meu diploma e acabou!’*”; para Laisse, esse cotidiano é o que a faz uma estudante comum em um curso comum. Ainda que Laisse seja uma exceção em seu curso em termos de gênero e raça, ambas as dimensões em um só corpo, isso não aparece em seu discurso com uma experiência que costuma se destacar em seu dia a dia, refletindo na recusa da regra de que “o curso de Engenharia Elétrica é um curso de prestígio”.

Sobre frequentar um curso majoritariamente ocupado por homens, Laisse diz não se sentir desconfortável porque, atualmente, ela já está acostumada; contudo, há momentos em que ela se surpreende com isso, como quando entra em sala de aula, em uma matéria e turma novas, e pensa “*meu Deus, eu sou a única mulher dessa sala*”. Nesses momentos em que ela se percebe a única, Laisse pensa que seria mais legal se tivessem mais mulheres junto com ela.

...na minha cabeça era isso que ia acontecer [uma turma majoritariamente masculina]. É, não quer dizer que eu ache que é o certo, né? Quer dizer que **eu só esperava que fosse acontecer**, [...] [mas] era uma proporção que eu não esperava, esperava que fossem poucas, mas não que fossem tão poucas, mas... é, durante o decorrer do curso, quando eu percebi que, é, a gente poderia escolher as nossas matérias, p. ex., e poderia acontecer isso de: já era pouca, então poderia ser que eu caísse sozinha – eu já tava esperando, né. A gente escolhe a matéria, e **se nenhuma amiga minha escolher comigo, eu vou estar só, e é isso.**

A forma como Laisse experienciava a situação é: “é isso, eu me acostumei, eu faço o curso sendo uma das poucas mulheres”, e *como* Laisse se acostumou a essa condição aparece em seu discurso associado ao progresso acadêmico e às relações de amizade que ela construiu com as poucas mulheres e com alguns homens. Sobre o progresso acadêmico, ela diz compreender que “*algumas provas, é, de alguns professores na faculdade eu vejo muito isso de que se você sabe reconhecer, é, o padrão que aquela questão tem, você consegue responder ela porque ela é exatamente igual a todas as outras, você não precisa necessariamente pensar, né*”. Em relação às matérias que ela precisa pensar, isso é, “conectar assuntos diversos e empreender um raciocínio lógico e analítico”, ela se sente desafiada, e gosta mais por se sentir motivada para estudar. Nesse sentido, Laisse conseguiu conquistar sua afiliação intelectual (COULON, 2008).

Já em relação às relações construídas, Laisse atribuiu à *sorte* ter conhecido pessoas tão acolhedoras e sempre pegar os componentes curriculares com pelo menos uma pessoa com quem ela já tem alguma relação. Laisse não tem o costume de combinar previamente pegar matéria com alguém, por isso atribui à sorte sempre acabar encontrando algum amigo.

Para Laisse, os momentos de surpresa, isto é, os momentos em que ela percebe as diferenças, acontecem também quando a diferença em termos de classe social se destaca em seu cotidiano. Quando eu perguntei como ela se sente nesses momentos, ela respondeu que escolheu *não viver com raiva* de situações que vive na graduação e que ela percebe como injustas:

É... eu acho que eu só me acostumei, sabe? [...] uma das coisas que eu, eu nunca quis ter na minha vida era sentir raiva o tempo todo, sabe. Ver que existem pessoas que são muito ricas e poderiam estar num colégio particular, numa faculdade particular, e ocupam espaços de um colégio público, de pessoas que não tem condições assim. Eu poderia sentir muita raiva disso, mas eu não quero viver com raiva. Eu acho que as injustiças elas não estão só aí, elas estão em muitos espaços, e, é, não dá pra viver com raiva o tempo todo [risos].

Laisse fez uma analogia entre a sua experiência e a experiência de sua irmã: “*minha irmã ela faz Medicina em uma faculdade particular, e ela fala muito de que ela entra na sala e só tem pessoas brancas. E só tem pessoas brancas sempre*”. Mas no caso de Laisse, em termos de cor, ela diz há homens negros na turma, incluindo seus amigos, e por isso, a experiência de ser uma pessoa negra não costuma ter pregnância para ela em seu cotidiano. Ela comenta apenas

sobre um momento específico em que a diferença racial se destaca, que é quando ela está andando pelos corredores da Politécnica e pensa: “*meu deus do céu como assim isso está acontecendo? Como assim só tem branco aqui?*” [risos] – e essa fala é permeada por uma emoção, de uma indignação cômica.

Outra circunstância, também fora da sala de aula, que Laisse destacou por fazê-la perceber o curso de Engenharia Elétrica com surpresa, foi a de “briga de carro no estacionamento”, que ela me explica serem brigas por vagas no estacionamento entre estudantes que têm carro. Laisse disse que, antes de entrar no curso, pensava

‘não, tudo bem, se tiver vai ser uma galera mais classe média, classe média abusada (que a gente chama) e vai ter algumas pessoas de classe alta, claro, como todos os espaços’, mas eu não imaginava que teria isso aí; [a questão da diferença de classes] acabou impactando mais nesse quesito da universidade.

Essa fala de Laisse é permeada por risadas irônicas. Nessas circunstâncias, os momentos em que Laisse “se lembra/é lembrada” de uma condição de diferença são pontuais, e permeados por emoções diferentes, o que dá um maior ou menor destaque para cada situação. Nesse sentido, quando Laisse me falou sobre “escolher não viver com raiva”, em meu diário de campo eu me perguntei “*o que Laisse acha que acontece em sua experiência que ela entende que não sentir raiva das contingências é uma escolha?*”; e no decorrer da escuta de sua entrevista, compreendi que, por essa condição de diferença não se destacar para ela de forma sistemática, consequentemente não há emoções decorrentes, e ela transita pelo curso de forma fluida, como uma pessoa comum. Essa experiência de fluidez também está intimamente relacionada ao compartilhamento de uma linguagem comum com pessoas do curso; em outras palavras, Laisse pertence a um grupo na universidade¹⁸. Assim, Laisse relata poucos momentos em que experientia, de forma direta, a condição da diferença. Ela diz que

...muitas coisas acabam fazendo com que eu não lembre constantemente disso, que, é, talvez eu tenha dado sorte, talvez não, espero que não seja sorte, mas eu nunca passei por situações de preconceito dentro da sala de aula, dos professores, para me lembrar que eu sou a única mulher da sala.

O único momento em que Laisse experienciou a condição de diferente de forma direta foi quando um professor falou com ela, em tom de surpresa: “*você não tem inglês?! Sinto muito, você vai ter que se virar*”. Ela diz

...nesse caso que eu falei do inglês, né, que o professor falou assim “não ter inglês” como se ter inglês fosse uma coisa básica [...] e eu fiquei lá “é, vamos ver no que é que vai dar esse semestre”. Então poderia ter dado muito errado, [mas] tiveram pessoas que me ajudaram pra estudar e etc., alguns amigos meus, é, me passaram a traduções de algumas partes que a gente não encontrava em outros locais, é... mas

¹⁸ A experiência de pertencer a um grupo será mais aprofundada na sessão “5.3.2 Algumas regras que orientam a relação discente-discente”.

assim, é, esse foi mais o, uma das coisas ruins, **mas que não acabam pesando tanto todos os dias, porque foram coisas que aconteceram pontualmente.**

Em suma, a condição de “diferente” apenas ganha pregnância quando somos lembradas disso, seja por meio de um gesto, um olhar, ou uma fala verbal explícita. Howard Becker (2008) na introdução de *Outsiders*, pontua uma nova tradição de estudos na sociologia, mais especificamente no campo de estudos criminais, na qual as questões de pesquisa dizem respeito às regras sociais: *como* essas regras são definidas e quem as define, já que a transgressão dessas regras é o que configurará o status das pessoas “desviantes” ou, em outras palavras, “diferentes”. Em seguida, no primeiro capítulo, o autor afirma:

Todos os grupos sociais fazem regras e tentam, em certos momentos e em algumas circunstâncias, impô-las. Regras sociais definem situações e tipos de comportamento a elas apropriados, especificando algumas situações como “certas” e proibindo outras como “erradas”. Quando uma regra é imposta, a pessoa que presumivelmente a infringiu pode ser vista como um tipo especial, alguém de quem não se espera viver de acordo com as regras estipuladas pelo grupo. Essa pessoa é encarada como uma *outsider*. (BECKER, 2008, p. 15).

No caso de Laisse, o único momento vivido por ela em que, como estudante de Engenharia Elétrica, percebeu que uma regra estava sendo imposta nesse espaço, de forma que ela viveu a experiência de *outsider*, foi na situação narrada em que se exigiu dela que ela soubesse inglês; inclusive, situação similar foi experienciada por Esmeralda, e narrada na subsessão anterior. Ser mulher, apesar de configurar uma condição de exceção, não é uma condição percebida por Laisse como ameaçadora a sua continuidade no curso dadas as circunstâncias destacadas. Não dominar o inglês, por sua vez, poderia ter ameaçado a sua continuidade no componente curricular, pois o professor disse que só indicava um livro em língua inglesa, alegando que “*a minha aula é baseada nesse livro aqui. [Você] Vai ter que se virar*”.

As experiências de Laisse e Esmeralda, que são experiências similares, dialogam com o que traz Becker (2008): no caso delas, há uma regra informal de que estudantes de cursos de alto prestígio devem saber inglês, o que é compartilhado tanto por discentes, como se revelou no caso de Esmeralda, quanto por docentes, como se revelou no caso de Laisse. Contudo, essas estudantes transgridem a regra, o que é percebido como um escândalo. Essa transgressão, por sua vez, compete punições – como o julgamento da comunidade que leva essa regra à sério (BECKER, 2008).

As outras regras, como “engenharia é um curso de homens”, foram recusadas por Laisse, e no decorrer do curso, ela não vive “sanções” relacionadas ao desvio dessa regra; conseqüentemente, são raros os momentos em que ela se percebe como *outsider*. Ao contrário, ela percebe a sua experiência particular de estudante mulher de Engenharia Elétrica como

costumeira, ainda que compreenda que, em uma dimensão coletiva, essa é uma experiência diferente.

Mais à frente, Becker (2008) afirma que “regras informais podem morrer (...) por falta de imposição” (p. 16). Adotando essa compreensão, penso que a transgressão à regra e o sucesso decorrente desse comportamento podem, a longo prazo, refletir em mudanças de realidade, pois muitos dos grupos de sujeitos desviantes desenvolvem concepções próprias para explicar porque estão certos (BECKER, 2008).

Pesquisadora: Uma das primeiras características que você trouxe na sua autodescrição foi “eu sou uma mulher”. [...] Eu fiquei curiosa pra saber o que é te faz se apresentar enquanto mulher, o que é que você acha que isso me comunica quando você me diz que você é mulher?

L: [...] assim, de um modo geral, **se fosse possível, se fosse cabível, eu acho que as pessoas não precisariam dessa identificação.** É, é... identidade de gênero e todas essas coisas, e... é, orientação sexual. Pra mim, não precisariam ser apresentadas, **mas no mundo como ele é hoje, é, eu acho importante você ocupar seus espaços [...]** É, é, uma coisa que tem na [empresa em que Laisse faz estágio], é, alguns... alguns, é, esqueci o nome, é, mas algumas coisinhas¹⁹ que você tem lá pra as pessoas LGBTQ+, para mulheres, para pessoas negras, tem o pra pessoas que tem algum tipo de deficiência... então tipo assim, é, esses pontos de identificação eles são importantes ao meu ver, pelo menos no mundo que a gente tem agora, um mundo tão desigual, tão preconceituoso, tão problemático, e etc. Então acho que é importante a gente pontuar algumas coisas, **mas só por isso, nada, nada demais.**

Para Laisse, afirmar-se como uma mulher não informa grandes coisas, exceto nos momentos em que a condição de *humanidade* não está dada da mesma forma para todas as pessoas, como em situações de preconceito e desigualdade. Nesses momentos, se faz importante ocupar espaços e afirmar que a identidade que costuma ser excluída está presente. Mas, fora isso, “não há nada demais”. No caso de Laisse, por ocupar um espaço majoritariamente masculino e ter sucesso em suas práticas cotidianas, transitando pelo curso como uma pessoa comum, não há surpresa em ser uma mulher negra no curso de Engenharia Elétrica. Ela só é.

5.2 “Quem é você?": eu sou uma mulher negra

Exceto por Esmeralda e Laisse, todas as outras pessoas entrevistadas trouxeram em sua autodescrição que são *mulheres negras*. Eu perguntei a Mariana o que a fazia trazer a sua filiação racial na sua descrição pessoal (“sou filha de um pai branco e uma mãe negra”), e ela me respondeu que, ao chegar em “alguns lugares”, ela prefere dizer que é uma mulher negra, ainda que tenha a pele marrom clara, para que ninguém ache que ela não sabe que é uma pessoa negra:

...eu prefiro que as pessoas não... não me interpretem mal. No sentido de acharem que, sabe? No sentido de acharem que eu não acho que eu sou uma pessoa negra. Entende?

¹⁹ Programas de inclusão.

(...) Eu... eu, eu gosto de... não é que eu fale, mas eu quero que as pessoas entendam que eu não tenho vergonha e nem que eu acho que eu sou outra coisa. (Mariana).

Sobre esses lugares, Mariana explica que, tanto em sua família materna, quanto na escola particular de referência que estudou em Salvador, as pessoas de pele marrom escura tendiam a dizer para ela que ela não era negra porque o tom de sua pele era mais claro. Por conta disso, Mariana diz que vivia um conflito na infância por não saber se sua identificação racial seria negra, mas ainda assim, ela sabia que sua identificação racial não era branca.

me diziam que eu não era negra, e eu ficava acreditando, tipo assim “ah, se não me veem como negra, então eu não sou negra”, mas dentro de mim eu achava que eu era negra, então ficava naquilo, né? Assim, sem saber (...). (Mariana).

Dessa fala, algumas questões surgem em meu diário de campo: *como é que Mariana sabia que ela não era uma pessoa branca? Como é que, no fundo, Mariana sabia que era uma pessoa negra? Como se deram esses aprendizados?*

A partir do momento em que Mariana começou a se identificar como uma pessoa negra de pele clara, e de tanto ser questionada por isso, ela desenvolveu formas de comunicar, ainda que não verbal e literalmente, que é uma pessoa negra, a fim de evitar que as pessoas achem que ela não se identifica como tal. *Como é que ela comunica isso? Quais são as formas?* Essas são questões que dizem respeito aos etnométodos utilizados por ela, enquanto pessoa de pele marrom clara, para comunicar que é negra. Sobre essa forma de comunicar sem necessariamente dizer, ela fala que:

Então onde eu vou, eu tento logo, é, colocar isso [a possibilidade de ser questionada sobre sua negritude] como uma não-questão, sabe? “Sou negra e acabou.”, você acha o que você quiser; mas eu me considero uma pessoa negra, você acha o que você quiser. Não precisa você me falar o que acha. Não que eu chegue lá dizendo isso, mas assim... pelas minhas atitudes, pelas, pelas minhas falas, eu acho que as pessoas vão entendendo. (Mariana).

A fim de que Mariana descrevesse esses etnométodos – falas e atitudes –, eu perguntei que atitudes e falas seriam essas, ao que ela me respondeu:

Também não são falas... depende muito do lugar que eu estou, sabe? Porque p. ex., eu primeiro preciso sentir mais ou menos o clima do lugar pra eu ver o que eu vou falar, né. Porque às vezes eu tendo a ser um pouco assim, muito, dizem, né, meio radical assim. (Mariana).

Com essa explicação, Mariana traz que essas atitudes e falas específicas (que não foram descritas nesse primeiro momento) são manifestadas de acordo com um contexto e o interesse que Mariana tem no ambiente, de modo que esses comportamentos compõem o bojo de uma determinada linguagem. Como exposto anteriormente, nos estudos etnometodológicos o caráter indicial da linguagem diz respeito à necessidade de um contexto para dar sentido às formas simbólicas; no caso de Mariana, a identificação do contexto se dá a partir de uma observação e

análise do clima do lugar, que mais especificamente ela descreve como observação de como as pessoas do ambiente reagem a situações de racismo. Ela descreve então duas situações: o estágio e uma entrevista emprego.

Eu acho que, olha... vamos lá, né. Eu acho que a primeira coisa [que eu analiso] é [meu] interesse. Por exemplo, no ambiente de, de trabalho, uma entrevista de trabalho... é... papapa... no ambiente da faculdade, dependendo de quem seja, eu acho que a gente tem que colocar isso na balança, né? Pensar também, é, no que a gente perde, no que a gente perde, pensar no que a gente perde, é, quando a gente... levanta nossa voz. Então... nesses ambientes eu procuro, é, primeira... por exemplo: se eu tivesse lá no estágio, aí a TV tá ligada, passou o caso do pintor²⁰, do rapaz pintor, começaram a comentar, involuntariamente eu tô aqui: “é, né, que triste...”, esperando que as pessoas, entendeu? Eu não vou falar... (Mariana).

Pesquisadora: Esperando que as pessoas o que?

Mariana: Falem primeiro [risos]. Tragam suas opiniões. Eu não vou ser a primeira a falar “nossa, que não sei o que”, porque primeiro que eu sou nova ali, segundo que eu dependo daquilo, sabe? Talvez não financeiramente, mas, é, para a minha formação e tal, eu tenho muito interesse sim em permanecer naquele local e ser, e ter uma boa convivência com aquelas pessoas... (...). É... na entrevista de trabalho, p. ex., teve uma que eu fiz, com uma advogada, que ela era, é, uma pessoa até jovem, branca, é... e falou que já sofreu muito preconceito na vida dela por ser mulher, por ser, por ter olhos azuis e tal... enfim. E eu lá assim, “aham”, eu tava com minha máscara, né, a minha PFF2, e assim, eu fiquei assim... tipo... “sim! Entendo você completamente”. O que é que eu ia falar naquela hora? Sabe? O que é que eu ia dizer? Se eu falasse qualquer coisa, eu estava fora. Então... não tem o que falar. Não tem... tem, tem situações que, infelizmente, a gente não tem o que falar, né. (...). Então eu só aceitei aquilo ali e ainda concordei. Ainda fiz assim “uhum”. (Mariana).

“Se eu falasse qualquer coisa, eu estava fora”. Para Mariana, em situações de discussões sobre relações raciais no ambiente de trabalho, há uma regra de que, para permanecer no lugar adquirindo uma formação profissional e tendo uma boa convivência com as pessoas, é preciso comportar-se no sentido de estar de acordo com o que as pessoas pensam; caso contrário, ela está fora. A fim de tornar-se membro daquele ambiente que é novo, e em sua maioria, ocupado por pessoas brancas, Mariana observa, literalmente, a linguagem que as pessoas utilizam no lugar, para reproduzi-la, e assim, se integrar.

Contudo, chamou minha atenção que no ambiente familiar essa regra não se aplica, e Mariana é chamada por seu pai, um homem branco, de “radical” por se envolver com ele em situações de discussão sobre relações raciais.

...na situação com meu pai, com minha família, é diferente; porque ali, o meu interesse é muito mais que a gente conviva, é, (...) conviver de forma livre, em que eu seja eu, e para que eu seja eu, eles também têm que entender meu lado das coisas, sabe? Tem que haver pra mim, a gente não precisa concordar em tudo, mas tem que saber dialogar, tem que haver um diálogo, tem que haver um ‘ah, eu não concordo com isso’, e não sei o que... só que eu também fui aprendendo a como falar, né, porque

²⁰ <<https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2021/07/29/a-gente-nao-esperava-por-aquilo-diz-pintor-vingado-com-filhos-de-negrada-do-inferno-no-df.ghtml>>.

antes [quando adolescente] eu era muito assim (...) eu falava de maneiras em que eu não ia ser ouvida, não ia ser escutada, sabe, não ia ser entendida. A forma como eu falava era muito... nem sei assim... muito... digamos assim... estridente. Vou usar esse termo. Sabe? Era uma forma que era muito... bater de frente, e talvez, no diálogo também tem, a gente pode falar de uma forma menos violenta, menos... é... não vou usar a palavra agressiva, não gosto de usar isso com mulheres negras, ainda mais comigo, mas... de uma forma que causasse menos predisposição ao não, sabe? (Mariana).

Um membro é aquele que domina a língua do ambiente/grupo/instituição, sendo esta uma aptidão necessária à realização de atividades cotidianas como manter uma “boa convivência” com as pessoas. Em geral, quando somos membros, nós manifestamos essas práticas sem nos questionarmos sobre elas: por hábito, nós sabemos as regras, e por hábito, nós as aceitamos. Contudo,

Entre uma regra, uma instrução, uma norma social e a sua aplicação pelos indivíduos, se estabelece um imenso campo de contingências gerado pela prática, que nunca é pura aplicação ou simples imitação de modelos preestabelecidos. O fato social não é objeto estável, é o produto da atividade contínua dos homens, que colocam em ação o saber fazer, os procedimentos, as regras de conduta, isto é, uma metodologia do senso comum que dá sentidos a essas atividades e cuja análise constitui, de acordo com H. Garfinkel, a verdadeira tarefa do sociólogo [tornar essas atividades descritíveis] (COULON, 2017, p. 27).

Nesse sentindo, pensando que entre a pessoa e as normas sociais há um campo de contingências, surge a questão: *como a regra de que “é preciso concordar para não perder” foi aprendida por Mariana?* Essa é uma questão pertinente, ainda mais quando observamos que, no ambiente familiar, essa regra é desafiada: Mariana se envolve em discussões sobre relações raciais com seus familiares, e mais especificamente, com seu pai branco, e diz “a gente não precisa concordar em tudo”. Assim como no ambiente de trabalho, havia um medo de perder por discordar, sendo que, nesse caso, o medo era de perder o amor do pai (isso é revelado por Mariana de forma emocionada no decorrer da entrevista). Porém, mesmo reconhecendo a possibilidade de perda por discordância e comunicação do que verdadeiramente pensa, Mariana desafia a regra em nome de outro interesse: conviver de forma livre, em que ela possa ser quem é e expor o que pensa.

Isso me faz pensar sobre como, para pessoas negras, a incorporação de práticas cotidianas de convivência possui peculiaridades que estão relacionadas a uma fina arte de *ser uma pessoa negra, mas não ser percebida como uma pessoa “Negra”*, como sistematiza Mbembe (2018). O autor conceitua o “Negro” com ‘n’ maiúsculo como simulacro reflexo da lógica europeia de divisão de raças, que encerra a pessoa negra em um determinado formato de ser – animalesco, submisso, infantil – e atribui esse formato à cor de sua pele.

Mariana ilustra essa peculiaridade na busca por palavras para nomear seu comportamento de “bater de frente” no diálogo familiar: ela não nomeia seu comportamento como *agressivo* por ser um estereótipo utilizado para caracterizar mulheres de pele marrom que discordam de alguma coisa. Após buscar uma palavra mais adequada, Mariana nomeia seu comportamento como “estridente”, e o compreende como fenômeno da própria adolescência, e um fenômeno passível de mutabilidade, tendo em vista sua fala de que, ao longo do tempo, ela foi aprendendo a falar de forma menos violenta. Fanon (1952/2020) afirma que, enquanto a pessoa negra estiver em seu lar – e entende-se aqui lar como relações de intimidade –, ela não precisará por *seu ser* à prova. Essa autopercepção corresponde à compreensão de “resistência ontológica” de Fanon (1952/2020, p. 104); em outras palavras, ser quem se é.

Já no “ambiente de trabalho, uma entrevista de trabalho, no ambiente da faculdade”, isto é, fora de seu lar, a incorporação de práticas está permeada pela variável do olhar do/a branco/a sobre ela: Mariana narra que, em espaços ocupados majoritariamente por pessoas brancas, ela “deixa para lá [discutir sobre relações raciais]”, pois há uma regra implícita em que a pessoa negra tem que tomar cuidado para não deixar o ambiente pesado, pois carregamos conosco a responsabilidade de não sermos chatas:

eu vou começar a estagiar agora com uma juíza, uma pessoa branca, junto com outros estagiários e assessores, e que eu presumo que serão de maioria branca, né. E eu não sei como eu ia me portar [em uma situação de discriminação negativa], sabe? Porque eu sou uma pessoa nova, acabei de chegar, eu não sou uma pessoa extrovertida, eu sou bastante tímida... (...) Na hora, eu acho, que eu tentaria, nheee... me sair um pouquinho, depois, sabe, talvez eu dissesse alguma coisa, mas assim, sabe, mais em uma questão de não deixar o ambiente pesado, porque infelizmente a gente tem essa responsabilidade de não ser chato, né? (Mariana).

Pesquisadora: Você sente essa responsabilidade?

Sinto, sim, porque... é pior às vezes, é pior para a gente. Se a gente colocar a pessoa contra a parede e tal, as vezes a coisa vira para a gente, né. A gente sabe que o racismo funciona assim. É, então eu, eu não penso, porque eu acho que nunca vai funcionar [risos] eu ficar ensaiando, pensando (...). Às vezes é melhor a gente ouvir e deixar para lá, e tal, porque eu também tô meio que acostumada a ouvir esse tipo de coisa... (...). (Mariana).

Fora de seu lar, orientada pelas regras de “não deixar o ambiente pesado”; “ter a responsabilidade de não ser chata”; “o racismo funciona assim” [“a coisa se vira para a gente”] e de que “falar alguma coisa nunca vai funcionar”, Mariana diz que prefere “deixar para lá”, a fim de preservar seu outro interesse: tornar-se membro do ambiente. Esse comportamento reflete o quanto ainda é tenso nomear o racismo no Brasil.

Na faculdade, Mariana também convive majoritariamente com pessoas brancas. Ela me diz que todas as suas amigas da faculdade são brancas, e que não tem nenhuma pessoa próxima que seja uma pessoa negra. Sobre essa experiência, ela diz que “E é uma coisa até que eu, que

eu queria, é, mudar, né, acho que a gente, não é um bom sinal [risos] a gente ser a única pessoa negra do grupo”. Essa fala acompanhada do riso me chamou atenção, e eu perguntei o que a fazia achar que não seria um bom sinal; ela me respondeu que tem refletido sobre como “faz bem para a gente, pessoa negra, ter outras pessoas negras do nosso lado, sabe?”. Mariana entende que faz bem porque entre pessoas negras há uma vivência parecida, são experiências parecidas, e dessa forma, ela não se sentiria sozinha. Ao mesmo tempo – e, aparentemente, contraditoriamente – ela diz que não se sente sozinha com as suas amigas brancas e que as pessoas negras da sua turma *não são parecidas com ela*, pois ela é mais quietinha, e as outras pessoas negras gostavam mais de “farrear”. Sobre o que a fazia querer mudar e se aproximar de pessoas negras, e ela narra que:

eu acho que é mais uma questão individual, do tipo assim, não me sentir mesmo sozinha, sabe? P. ex., se eu quiser um dia fazer um artigo falando desse tema [relações raciais], eu já tenho uma pessoa para fazer, sabe? Se algum dia eu tiver que encarar uma situação [de racismo], eu não tô sozinha, se eu quiser [inaudível] eu não tô sozinha... então é mais nesse sentido. (Mariana).

Aqui, Mariana revela um raciocínio de que há uma linguagem comum entre pessoas negras, o que a impele a buscar por esses pares específicos a fim de não estar sozinha nas situações narradas. Diferentemente do estágio, em que ela “deixaria para lá” a fim de continuar como membro do ambiente, ela teria um grupo que compartilharia de uma linguagem que as pessoas brancas, *a priori*, não compartilhariam, e poderia criar outras formas de ação. No caso, Mariana inseriu-se em um grupo de pessoas com a pele branca por identificação em termos de “serem quietinhas, gostarem de estudar, gostarem de ouvir as mesmas coisas”; contudo, os aspectos que dizem respeito à racialidade não são compartilhados com essas amigas, e por não haver ressonância, há uma “parte” de Mariana que não se desenvolve – como p. ex., ela se interessar pelos estudos das relações raciais e dizer que “eu não fiz um artigo até hoje na faculdade”. Esse entrave no processo criativo de Mariana na universidade é reflexo, dentre outros fatores, das regras específicas aprendidas em experiências de racismo.

Maria também trouxe em sua autodescrição a sua identificação racial (“sou uma mulher negra”), e quando eu perguntei o que ela achava que essas informações comunicavam sobre ela, ela me respondeu: “*Sou uma pessoa forte, né.* [risos]”. Enquanto respondia, Maria riu e deu de ombros, como se fosse óbvio. Eu perguntei então sobre a relação entre ambos os fenômenos, e ela me respondeu que essas são categorias subjugadas, de modo que seu processo de se entender enquanto negra foi doloroso. Um desses processos foi entender o porquê de certas coisas que acontecem com ela não acontecerem com mulheres brancas, como ter que aprender a aceitar seus próprios traços físicos e como experiências de rejeição vividas ainda no período escolar.

Por ter conseguido passar por isso, assim como muitas outras mulheres negras, ela se vê como uma pessoa forte. “[Na infância] eu não entendia isso, eu lidava como uma coisa normal – tá, eu sou assim, as pessoas não querem pessoas assim”.

Maria descreve seu raciocínio sociológico prático frente à experiência de ser excluída: “eu lidava como uma coisa normal”. No caso, o aprendizado dessa normalidade esteve intimamente relacionado às sistemáticas experiências de exclusão vividas, de modo que ela entendeu que “as pessoas não querem pessoas assim”.

Fanon (1952/2020), mais especificamente no capítulo *A experiência vivida do negro*, relata a sua experiência em ser sistematicamente negado enquanto ser humano e a busca por ressignificar esse enquadramento. “Vim ao mundo preocupado em suscitar um sentido nas coisas, minha alma cheia do desejo de estar na origem do mundo, e eis que me descubro objeto em meio a outros objetos” (FANON, 1952/2020, p. 125). Seu desejo é cerceado pelos ataques racistas, processo que reflete em dor, tanto do desmembramento de seu corpo, quanto da vivência de exclusão. Ele se lança então à empreitada de tentar entender e fazer alguma coisa disso, e em um primeiro momento, utiliza como estratégia “racionalizar o mundo, mostrar ao branco que ele estava enganado” (FANON, 1952/2020, p. 133). Contudo, dá-se conta que a razão, por si só, não dá conta do preconceito racial; o acordo de que “somos todos humanos” não alcança as densas camadas que existem entre a pessoas racista e uma pessoa negra.

Sobre a densidade dessa relação, Bento (2014) e Kilomba (2018) postulam que o racismo confere às pessoas brancas uma proteção psíquica, no sentido de que características consideradas socialmente imorais, e incapazes de serem assumidas, seriam *projetadas* em um outro. No caso, esse *outro* em que se projeta é o sujeito negro. Cabe salientar ainda que a projeção é um mecanismo psíquico constituinte do desenvolvimento humano, mas, como afirma Bento (2014), no campo das relações raciais esse componente ganha uma faceta mais complexa: visar justificar e legitimar a ideia de superioridade de um grupo sobre outros, desembocando em situações que perpassam a discriminação racial, a patologização, e o genocídio.

“Já que, no plano da razão, o entendimento não era possível, recuei para a irracionalidade” (FANON, 1952/2020, p. 137). Aqui, Fanon (1952/2020) busca ressignificar sua negritude por meio da sensibilidade. Ao longo desse momento, ele traz no capítulo diversas poesias do Movimento de Negritude. Dessa experiência de ressignificação, ele faz-se conhecer como o negro reabilitado e reavido. Contudo, novamente tem a sua “experiência mística” enquadrada pelo racismo, que nomeia esse sentimento de conexão com o mundo como um estágio inferior da evolução humana; a civilização, o ápice da evolução, é branca. Fanon

(1952/2020) continua em seu exercício de ressignificação da experiência de ser uma pessoa negra no mundo, e dessa vez, faz um resgate de memórias – mais especificamente, da antiguidade negra, descobrindo também a existência de uma civilização. E novamente, “sempre que tentava, no plano das ideias e da atividade intelectual, reivindicar minha negritude, arrancavam-na de mim” (FANON, 1952/2020, p. 146).

A experiência de Fanon (1952/2020) em entender-se enquanto pessoa negra ilustra o quão cansativo é, fisicamente e psiquicamente, escapar às regras racistas que se retroalimentam cotidianamente, como “cabelo crespo é feio”; ou “você tem a pele muito escura, e é muito alta, não serve para ser a protagonista dessa peça”; ou, “você tem a pele clara, não é tão negra assim”. Pensando mais especificamente na experiência de desgaste psíquico, Vitória:

Eu acho que o estudante negro ele trabalha muito a saúde mental dele pra se fortalecer (...) [pois] as vezes a gente também se sente rejeitado e excluído por outros colegas pela aparência, então a gente precisa trabalhar bastante pra se sentir confortável pra falar, pra ir pra frente [inaudível] porque esse é o espaço que você decidiu estar, então eu acho que é isso. (Vitória).

Para a/o estudante negra/o de Medicina, o desafio é aprender uma linguagem em um ambiente em que se é, simultaneamente, excluída/o. Essa é uma das armadilhas que, segundo Mbembe (2018) sustentam o chamado “potentado colonial”: “sustentavam o potentado colonial duas lógicas contraditórias, que, colocadas lado a lado, tinham como efeito anular pura e simplesmente a possibilidade de emergência de um sujeito autônomo nas condições coloniais” (MBEMBE, 2018, p. 191). Essas lógicas são, basicamente, *não aceitar as diferenças e recusar semelhanças*. Como resultado, ao mesmo tempo em que se exclui a pessoa negra por não aceitar suas diferenças, exige-se dela que aprenda a linguagem dominante a fim de ser reconhecida como membro (a impessolidade, falar “juridiquês”, ser o/a primeiro/a em tudo, já chegar sabendo, produzir exacerbadamente, incluir-se em nichos de competitividade, dominar línguas estrangeiras, etc.). E mesmo quando ela se assemelha às/aos *outras/os* estudantes, a qualquer momento essa semelhança pode ser recusada.

Diante do exposto, destaco que ser uma pessoa negra é um “produto da atividade contínua dos homens (COULON, 2017, p. 27)”; em outras palavras, ser negra é um *se fazer negra* e também um *ser feita negra*. Ou seja, é uma criação mutável, ainda que o dado de realidade – pele marrom – seja fixo. O racismo, a exclusão, o silenciamento, o desgaste emocional, e as violências cotidianas são também dados de realidade, mas que se fazem e refazem também enquanto atividades contínuas, e são o que simbolizam a existência negra para além de um mero tom de pele. Justamente por serem dados de realidade que se repetem, as

pessoas, enquanto atrizes sociais, *criam formas diferentes de se relacionar com eles*; inclusive, essas formas são passadas de geração em geração, como foi narrado por Vitória e Esmeralda.

Nessa perspectiva, é compreensível quando uma pessoa negra não se percebe vivendo experiências de racismo ou quando essa experiência não é pregnante em sua vida, pois em sua experiência particular, *a forma* como ela lida com os dados de realidade de exclusão e silenciamento pode ser ignorar. Isso não quer dizer que essa forma seja melhor ou pior que as outras formas de lidar, pois criar formas de vida é um processo complexo. As formas criadas por pessoas negras para viverem as relações raciais estão associadas a diversos outros elementos, como p. ex., redes de apoio social; níveis de acesso a bens e serviços; níveis de acesso a políticas públicas; estrutura psíquica; etc.

Em suma, a partir dos etnométodos descritos pelas estudantes, percebo que ter a possibilidade de revisitar o encontro com esses dados (atividade reflexiva, realizada por Esmeralda, p. ex., em terapia); organizar os recursos pessoais (p. ex., resiliência) e do ambiente (p. ex., políticas de cotas e ações afirmativas) para descobrir o que é possível criar nos reencontros inevitáveis com esses dados; e por em prática as possibilidades de ação no momento do reencontro são aspectos que tornam possível criar diferentes significados, produzir potências, superar estranhamentos e chegar às cidades proibidas quando se é uma mulher negra.

5.3 As linguagens do membro

5.3.1 Algumas regras que orientam as relações docente-discente

De fato, existe “um fosso entre a regra e a sua aplicação”, que é preenchido pela aprendizagem, pela prática, pela familiaridade que a experiência proporciona (COULON, 2017, p. 224).

Mariana e Maria, estudantes de Direito, nomeiam o ambiente da graduação como “conservador”. Ao solicitar que elas me descrevessem o conservadorismo do ambiente, elas me trouxeram alguns aspectos de como as relações entre as pessoas se organizam, ressaltando o distanciamento entre docentes e discentes e a sensação de que não há abertura para que uma relação horizontal se estabeleça; a percepção de que há uma relação problemática entre o corpo docente com as relações de poder (Mariana trouxe que “*são pessoas que acham que tem o poder de tudo*”); a baixa incidência de discussões contemporâneas no curso, como feminismo e relações raciais; o estranhamento de alguns docentes em relação à discentes “diferentes”, isto é, negras/os e/ou LGBTQIA+.

Sobre a relação de professores/as com o poder, p. ex., Maria narra uma situação em que, em sala de aula, um professor falou que “gays e pedófilos estão na mesma categoria”. Para

Maria, que se identifica como lésbica, essa foi uma experiência chocante, e ilustrou como algumas pessoas se autorizam a dizer determinadas coisas em determinados lugares por entenderem que *podem*. Essa memória de Maria é trazida no momento que estávamos falando sobre a escolha dela em fazer Direito e o que ela vislumbrava a partir dessa escolha. No início do curso, ela achava que seria possível mudar algumas coisas (como p. ex., relações sociais de opressão) a partir da graduação, mas depois percebeu que essa era uma ideia utópica. Quando eu lhe perguntei em que momento ela percebeu que essa ideia era utópica, ela me respondeu que “*no momento em que você entra na faculdade mesmo. Você já percebe professores falando coisas absurdas...*”, e contribuindo na manutenção de relações que ela pretendia mudar. Ao solicitar que ela me narrasse exemplos, ela me relatou essa fala de um professor.

Maria falou que, ao ouvir esse tipo de coisa, ela ficava se perguntando “como uma pessoa que tem mestrado, doutorado, é juiz federal, pode falar esse tipo de coisa?”. Em meu diário de campo, fiquei reflexiva sobre as expectativas sociais que as pessoas, em geral, têm em relação a sujeitos com altos níveis de instrução acadêmica; e sobre como essas pessoas com altos níveis de graduação acadêmica em posições sociais de hierarquia percebem os limites que competem às relações. Considerando que um título social, enquanto um nome, é carregado de significados definidos a partir da cultura em que nos inserimos, algumas perguntas surgem “*o que é que choca tanto Maria quando ela ouve isso de uma pessoa com mestrado e doutorado?*”; “*quais são as contingências vividas pelo professor em que ele se sente autorizado a comparar gays e pedófilos em sala de aula?*”.

A partir de algumas dessas questões, recorri a Strauss (1996), quando ele fala sobre a relação entre a adição de títulos à própria identificação e *status* social. O título de “doutor”, em nossa cultura, remete à significação de uma pessoa como culta e inteligente, e com isso, uma série de expectativas sociais surgem em relação às práticas desse sujeito. Nos casos de Maria e Mariana, haviam expectativas relacionadas à possibilidade de aprender com essas pessoas, escrever artigos sobre temas de interesse junto a elas, e desenvolver habilidades jurídicas para “mudar a realidade social”. Contudo, revelam que se depararam com pessoas distantes e fechadas, sendo esse um perfil geral, uma performance regular entre os docentes. Em outras palavras, essa performance aparece no discurso das estudantes como regra entre os professores. Maria narra aspectos da relação com seu orientador em um grupo de pesquisa:

...ele não parece que é uma pessoa assim muito disposta a falar, a tirar dúvidas, tanto que as informações da pesquisa ele nem passou pra gente completamente, teve algumas dificuldades no meio do caminho, de desencontro de informação mesmo, não sei porque também que ele tava de férias porque tá no início, mas ele também não foi uma pessoa assim muito solícita, que deu tudo o que a gente precisava para a gente se virar com a pesquisa... aí já começou meio estranho assim. (Maria).

[...] a hierarquia tá demarcada, como p. ex., ele fala por último sempre, esses tipos de coisa assim, sabe, ele preferir – ao mesmo tempo eu entendo, isso pode ser a didática dele, ele preferir que todo mundo fale, e ele fale por último. Mas eu acho que isso fica meio que o diálogo não flui, porque ele espera todo mundo falar, pra depois ele falar, poderia fazer tipo na hora mesmo, sabe... mas aí eu também não sei se é uma questão de didática, não sei, eu não sei como funciona a cabeça desse homem não. (Maria).

Eu questionei à Maria o que ela achava que acontecia que a relação entre eles dois não se desenvolvia como o esperado (repasso de informações, disponibilidade para tirar dúvidas, fluidez no diálogo). Ela me responde que *já existe* uma “questão hierárquica”, como uma atmosfera que os envolve, e essa hierarquia é definida por ela a partir de suas posições raciais e sociais:

...ele é um homem branco, e eu sou uma mulher negra, e **difícilmente eles estão dispostos a se colocar nesse mesmo patamar de pessoas iguais**. Iguais, como se nós fossemos iguais a eles. E **ainda tem a questão que eu sou aluna dele**, e tem **a questão que eu sou orientanda dele**; então tem toda essa hierarquia do poder e eu acho que ele faz questão de manter essa distância. Ele não se dá ao trabalho de tentar ficar no mesmo pé, ele não se acha digno de estar no mesmo pé, eu acho que ele deve pensar dessa forma. (Maria).

Sobre o que fazia Maria perceber que seu orientador não estava disposto a vê-la como igual, ela trouxe outra referência de relação, que é a com seu chefe do estágio, e comparou as duas. Ela fala que seu chefe, ao contrário do orientador, fala com ela da mesma forma que fala com qualquer outra pessoa do trabalho. Maria diz “*ele conversa como uma pessoa normal*”, pois ele não percebe diferença entre si mesmo e as outras pessoas. No caso, a estudante traz uma referência de “normalidade” nas relações que, provavelmente, não é a mesma referência de “normalidade” nas relações que a de seu professor.

Para fins práticos, ambos entendem que convivem em uma mesma realidade – a/o discente está ali para aprender e a/o docente está ali para ensinar –, contudo, essa idealização, ou *atitude natural*, que supõe uma reciprocidade de perspectivas (COULON, 1987), não se materializa como o esperado por ela, e quando Maria se depara com essa outra realidade, há um choque. É como uma descoberta de que, em verdade, ambos não falam uma mesma linguagem. Esse é um processo cotidiano que me faz questionar sobre como a universidade materializa o seu papel formativo se alguns discentes e docentes não comungam de uma linguagem compartilhada; e se isso acontece, *como criar caminhos de linguagem em comum entre grupos tão diversos?*

Mariana também traz um relato semelhante, de que não há uma *abertura* por parte do corpo docente para as/os estudantes se aproximarem. A estudante diz “*por exemplo, um professor juiz, você sabe que ele tem essa coisa, né, de... de... ah, uma separação mesmo assim*”. No caso, Mariana supõe que *eu já sei* que há uma separação (reciprocidade de

perspectivas (COULON, 1987)), como se esse aspecto da realidade fosse algo óbvio para todas as pessoas. Essa propriedade do fenômeno em questão me faz constatar que, de fato, há uma cultura, uma regra, no curso de Direito, que se manifesta na distância entre os corpos docente e discente e se mantem em práticas específicas. Essa lógica de relação, vivida cotidianamente, é um etnométodo.

Tal distanciamento tem como consequências a debilitação do desenvolvimento de estudantes, e em especial, estudantes negras, pois sustenta um *a priori* de que mulheres negras estudantes não estão no mesmo patamar para sequer dialogar com homens brancos docentes, como trouxe Mariana. A seguir, falas de Mariana que ilustram a debilitação do desenvolvimento acadêmico:

eu acho que eu não... eu não enxergo ali nenhum professor que... que... possa... me ajudar nos meus interesses, tipo assim, eu não fiz um artigo até hoje na faculdade, acho que também por isso. É... muitas coisas que são debatidas ali não são muito do meu interesse. **As coisas que são do meu interesse eu não vejo que são do interesse deles.** Entende? [risos] (Mariana).

Eu me interesso muito mais por questões raciais, questões, é, de feminismo e tal... do que discutir o porquê de uma lei tributária, sei lá, um artigo está errado, por assim dizer. (...) se eu fosse debater uma questão de pesquisa, eu ia preferir debater uma questão por recorte de mulher negra. Sabe? E aí você procura, olha, olha, olha, olha e não acha muito assim pessoas que estejam dispostas a debater o tema. Sem falar da dificuldade – olhe, uma vez eu fui, juntei com uma amiga minha (...) a gente ia propor fazer um artigo, nem era sobre isso, ela conhecia o professor de antes, de antes mesmo assim, eu acho que esse professor foi, foi estagiário do escritório dos pais dela. E aí esse professor simplesmente ignorou a gente, deixou a gente no gelo, assim no vácuo. A gente mandou e-mail, mandou um, mandou dois, e ele não respondeu assim. Então como é que você produz nesse lugar? É difícil, não é fácil, sabe? (...) é um pouco difícil você achar isso, uma abertura assim, você chegar com uma ideia, com algum material pronto assim, é, falar com o professor e ele dizer “vamos, pô, vamos fazer, vou supervisionar você”. (Mariana).

Mariana relata tentativas sucessivas de “driblar” a regra: a performance do distanciamento estava sendo manifestada pelo professor, e as estudantes estavam tentando uma aproximação; como consequência, foram ignoradas. Ou seja, não houve reciprocidade frente ao comportamento de aproximação. Além dessa prática concreta que mantém o distanciamento, a estudante fantasia possibilidades de sanções devido à sensação de exposição e vulnerabilidade quando se relaciona com pessoas brancas em posição de poder: Mariana fala que nunca tirou de sua “lista de possibilidades” sofrer alguma discriminação racial na faculdade, apesar de nunca ter acontecido. Nesse sentido, evitar o contato é também evitar determinadas possibilidades de sanções.

Ainda tratando sobre como as percepções de discentes sobre os/as docentes (e vice-versa) podem estar atravessadas pela rede de simbólicos que temos a partir da cor da pele, eu trago a narrativa de Mariana sobre a experiência de, em seu primeiro dia de aula, se deparar

com um professor negro: inicialmente, ela ficou na dúvida se ele era mesmo o professor – ela diz que ele era negro e jovem – mas quando ele começou a convidar as/os estudantes a entrarem para a sala, a sua reação, foi de “*poooo [risos] não é tudo aquilo que eu tava pensando...*”. Quando eu perguntei qual era o sentimento da interjeição “*pooo*”, ela me respondeu que foi uma sensação de relaxamento. Eu perguntei o que a relaxou nessa situação, e ela me respondeu que “*não sabia explicar direito*”, mas que o que ela esperava era um professor “*branco, quarentão, de terno e gravata*”, e que a medida em que viu o professor negro e jovem, e as caras das/dos colegas (“*tinha pessoas negras, tinha pessoas de todos os tipos*”), ela não se sentiu sozinha, e relaxou.

Sobre alguns aspectos específicos das relações entre diferentes grupos raciais, Maria narra que percebe, na concretude, um “*racismo disfarçado de elogio*” quando, p. ex., docentes brancos/as destacam que algumas pessoas na sala têm “*cabelos diferentes*” (referindo-se a cabelos crespos), ou quando um professor falou “*ah, sexta feira é dia de usar branco, bem coisa da Bahia*”, referindo-se a uma pessoa candomblecista que estava de preceito, e por isso estava usando branco. Maria diz perceber esse tipo de relação como tentativas de forçar uma aceitação do que, para eles/as, são “*estrangeiros/as*”. Quando o professor fala que o cabelo crespo é que é o “*diferente*”, isso me remete à perspectiva do olhar: “*diferente de quem?*”; “*quem é o centro da referência nessa lógica?*”; “*o que orienta o raciocínio de que o cabelo do outro é que é diferente, e não o seu próprio é que é diferente?*”, questões essas já refletidas em capítulo anterior²¹, e aprofundadas nos estudos sobre a branquitude, que desvelam o autocentramento da pessoa branca (BENTO, 2014).

A medida em que políticas de ações afirmativas se materializam e a diversidade populacional expande na universidade, a questão das percepções que os diversos grupos têm um sobre os outros ganha cada vez mais espaço nos debates acadêmicos. Vasconcelos, Santos e Sampaio (2017), em uma discussão sobre a justiça cognitiva como um dispositivo para impulsionar as políticas de ações afirmativas, questionam sobre o que acontece no interior das relações de poder acadêmicas a partir do aumento dessa diversidade. Esse aumento da diversidade reflete no encontro não apenas de corpos diversos, mas de “*universos conceituais e experiências culturais diversas*” (VASCONCELOS; SANTOS; SAMPAIO, 2017, p. 250). As experiências de Maria e Mariana são exemplos do que pode acontecer, *quando* não há abertura e disponibilidade para a novidade, no interior das relações de poder a partir do encontro de

²¹ 1.3 Algumas considerações sobre o branqueamento no Brasil.

corpos atravessados por diferentes marcas simbólicas de gênero, de cor de pele e de cultura relacional (formas de se relacionar).

As autoras apontam o conceito de justiça cognitiva como dispositivo, isto é, como uma aposta a ser experimentada e avaliada para determinada finalidade. Para o presente trabalho, penso na finalidade de promover encontros horizontais entre docentes e discentes e, conseqüentemente, de potencializar as experiências formativas em sala de aula. A possibilidade do encontro, por sua vez, precisa estar permeada pelo olhar para o outro como um ser humano dotado de conhecimentos específicos, com quem eu me disponho a dialogar e entrar em conflito de saberes compreendendo que eu não serei violentada/o e não violentarei o outro por pensar diferente; ao contrário, esses conhecimentos podem ser complementares.

Em seu trabalho, Vasconcelos, Santos e Sampaio (2017) discutem as epistemologias do Sul, um “conjunto de reflexões e propostas de intervenção” (p. 251) que tem alguns conceitos centrais como a “reconceitualização da epistemologia e sua adjetivação, os conceitos de pensamento abissal e pós-abissal, de justiça cognitiva e de ecologia dos saberes” (p. 251); aqui, serão evidenciados estes dois últimos conceitos.

A justiça cognitiva se materializa enquanto prática que reconhece a diversidade de saberes (VASCONCELOS; SANTOS; SAMPAIO, 2017). Sendo a experiência educacional, por vezes, uma experiência de conflito – isto porque há confronto de ideias, discordâncias e posicionamentos diversos – esta experiência pode ser atravessada pela agressividade, mas não deve ser atravessada pela violência, isto é, um silenciamento forçado por sanções concretas ou fantasias destas. O reconhecimento da diversidade reflete na compreensão de que pontos de vista distintos podem ser discutidos, mas não silenciados ou impostos.

Como exemplo de coexistência de saberes, trago a experiência de Esmeralda: Esmeralda é neta e filha de duas Ialorixás, as quais ela sempre teve admiração. Na entrevista, a estudante de Medicina narra que admirava o conhecimento específico dessas mulheres de aliviar as dores das pessoas por meio da escuta, de um banho de folhas, medicações espirituais, um ebó; e quando Esmeralda descobriu que existia uma profissão no mundo em que ela poderia fazer algo parecido por meio de outros saberes, como a farmacologia, ela quis ser médica. Nesse sentido, em um só corpo – o de Esmeralda – há a compreensão de que existem conhecimentos específicos nessas áreas de cuidado, respectivamente, o candomblé e a Medicina, e um não se sobrepõe ao outro. Especialmente ao corpo docente, cabe essa capacidade de diálogo, que é nomeada como “ecologia dos saberes”.

Refletindo ainda sobre as diferentes concepções e modos de viver a realidade, e as regras que são consolidadas nos interiores dos diversos grupos docentes e discentes, eu trago a

experiência de Laisse. Em seu relato, a palavra “abertura”, também recorrente nas falas de Maria e de Mariana, apareceu quando estávamos falando das relações docentes-discentes. Laisse relata que *consegue perceber* que os professores são abertos pela forma como eles tratam a turma. Quando eu perguntei que formas eram essas, ela me respondeu que “*é quando eles deixam a gente participar de algumas decisões*”.

E aí ele [o professor] fala assim “ah, gente, eu pensei – sei lá – de até X assunto ir pra prova, o que é que vocês acham? E aí a gente pode mudar isso, pode ser menos assuntos, o que vocês querem? Que data vocês querem?”, e etc. Quando ele começa a dar essas pequenas aberturas, a gente consegue perceber que, que talvez a gente consiga fornecer algum feedback pra aquele professor. E aí... e aí assim, pelo menos eu com alguns amigos que a gente faz um pouco isso de dar feedback pro professor e tentar falar um pouco, a gente vai percebendo aos poucos se dá ou não, tenta falar alguma coisa mais simples antes... (Laisse).

Quando eu ouvi a fala de Laisse, esta ressoou quase como um manual de como captar se um professor é, ou não, aberto: primeiro, observamos se há pequenas aberturas; depois, vamos tentando falar aos poucos, coisas mais simples, e vamos observando se realmente dá ou não para falar; a depender de como isso flui, é possível até dar feedbacks para o professor sobre suas aulas. Observando esse etnométodo das/os estudantes, me perguntei: “*como elas/es desenvolveram este saber?*”; essa questão será respondida no decorrer desta sessão.

No relato de Laisse se revela uma forma específica de os professores serem abertos, que é por meio da *inclusão de estudantes na tomada de decisões da matéria*. Contudo, Laisse diz que, em geral, essa não é uma cultura na Politécnica (onde ela pega as matérias de Engenharia Elétrica); ao contrário, ela fala que essa abertura é muito difícil, não é uma coisa comum. Como exemplos de *como é* no cotidiano, ela me diz que “*são professores muito que tão lá, dão a aula deles, fazem o que eles planejaram, seguem e acabou*”. Eu perguntei a Laisse como ela se sente nesse tipo de relação, e ela me respondeu que

...eu já deixei de fazer matérias por causa disso, porque pra mim eram matérias muito importantes que, se eu não conseguir tirar uma dúvida com o professor, ou algo do tipo, que não tinha nenhuma abertura, ou, eu não sei, não parecia se importar muito com o fato de você estar lá tendo dúvidas. E professores que também são muito grosseiros no momento de tirar dúvidas; eles falam “ah, mas isso aqui você viu na matéria X”. (Laisse).

Eu perguntei a Laisse se respostas grosseiras em momento de dúvidas já aconteceram com ela, e dando risada, ela me respondeu que “*várias vezes, é uma coisa bem comum no curso de Engenharia Elétrica*”. Contudo, chamou a minha atenção o que Laisse *pensa* quando isso acontece, que é diferente do seu comportamento: a estudante diz que quando recebe uma resposta desse tipo, pensa “*tudo bem, eu deveria ter aprendido isso, mas eu não estou conseguindo conectar o assunto, ou não aprendi direito, você pode me ensinar agora?*”. Contudo, ela e mais ninguém *verbalizam* isso, e segundo ela, isso não é trazido à tona

justamente para evitar mais grosserias ou sanções piores, como perseguições (como casos que ela já acompanhou, tanto no IFBA, quanto na UFBA). Nesse sentido, a fim de evitar essas sanções, as/os estudantes desenvolveram as práticas daquela espécie de “manual” citado anteriormente, que *testam* se um docente é, ou não, aberto.

Pesquisadora: Você fala isso?

Laisse: Não [risos]. Com certeza eu não falo [risos]. [...] Nem eu, nem ninguém, todo mundo fica em silêncio quando algo desse tipo acontece, porque é realmente – isso acontece com professores que não dão abertura, sabe? E aí você pedir pra tirar dúvida com esses professores já é um processo muito de “meu deus, eu vou ter que me submeter a isso”, e aí quando você se submete a isso, você ainda recebe uma patada, geralmente você não, não... pelo menos eu não me coloco, e eu não vejo as pessoas se colocando também. Talvez em outras turmas as pessoas se coloquem, mas eu não vejo.

O relato de Laisse ilustra uma regularidade entre o comportamento das/os discentes, que é o de silenciamento frente a uma reação grosseira de um docente. Tendo em vista que o presente trabalho tem como referencial teórico a etnometodologia, uma questão que se apresenta para mim é: “*quais são os processos envolvidos nessa relação que refletem na regularidade desse comportamento?*”.

Quando eu perguntei a Laisse o que ela acha que acontece que ela e as pessoas silenciam, ela traz a dimensão afetiva enquanto um dos processos envolvidos nessa relação: o *desconforto* que sente quando é maltratada e o *receio* de que a situação ganhe proporções de perseguição. O caso de perseguição que ela acompanhou no IFBA, p. ex., ela nomeia como *terrível*, pois a estudante em questão chegou a ser ameaçada, em sala de aula, de não conseguir se formar. A fim de evitar experiências do tipo, Laisse prefere silenciar, deixar para lá, ou pegar a matéria com outro professor.

A sujeita, enquanto socióloga prática, explica o fenômeno em questão, fazendo uma analogia entre a relação docente-discente e pais-filhos: Laisse diz que é como quando uma criança chega e fala alguma coisa considerada óbvia para um adulto, e se esse adulto sempre reage de forma grosseira em relação à criança, a tendência dessa criança será silenciar para não experienciar os afetos de medo ou sensação de burrice.

E eu acho que o professor ele está em uma posição de autoridade, é tipo pai, mãe, na vida de uma criança; se você sempre age de maneira grosseira com seu filho – pelo menos eu vejo assim – em algum momento ele vai parar de falar, sabe, ele não vai querer ouvir a grosseria o tempo todo, toda vez que você falar uma coisa pra seu pai, e ele vira e fala assim “ah, isso é óbvio”; se tudo é óbvio, em algum momento ele vai parar de falar. Então eu sinto muito isso dos professores, é... você começa tirando uma dúvida, falando uma coisa, mas se ele sempre falar que é óbvio, ou que é uma pergunta idiota, ou que você precisa saber disso de uma outra matéria, e se recusa a explicar, você para, entendeu? E... e eu não gosto de rebater grosseria de modo geral, é, acho que, acho que se entrou na grosseria, não vale mais a pena. E aí... eu só deixo, porque eu não, não quero me expor também a rebater aquela grosseria, não sei se o professor vai ser aquele professor que persegue aluno (...). (Laisse).

Enquanto pesquisadora investigando o fenômeno em questão, eu apenas pude ter acesso aos processos vividos por Laisse, e não aos processos vividos pelo professor que aplica a sanção. Isso me inquietou, pois o entendimento das propriedades desse processo fica incompleto. Nesse sentido, uma questão importante a ser descrita em trabalhos futuros pode ser “*o que acontece que um/uma professor ‘pune’ uma/um discente em momentos de tirar dúvidas?*”.

Esmeralda, no curso de Medicina, também traz dois relatos de como docentes lidaram com seus momentos de “não saber”:

...[eu] vou contar uma situação específica que aconteceu comigo: na anatomia do locomotor, né, tinha uma professora que... ela dizia exatamente assim: “olhe, se você olhou a primeira vez a peça, não identificou nada, é normal; se você olhou a segunda vez, e começou a esquecer, não é bom. Mas se você olhou a terceira vez e descobriu que você não aprendeu nada: **desista do curso**”. (Esmeralda).

...eu como sou uma pessoa que tenho, comparado aos meus colegas que pegam tudo muito rápido, né, eu tenho um raciocínio um pouco mais lento, é, e a professora começou a reclamar que eu tava parando a monitoria demais. (Esmeralda).

Quais os reflexos de comportamentos como esses por parte do corpo docente? No caso de Laisse, p. ex., ela diz que deixa de pegar a matéria (e na entrevista, isso aparece relacionado ao seu modo pessoal, e ao mesmo tempo coletivo, de reagir a situações de grosseria: silenciar); já Esmeralda, que tem uma postura combativa (postura essa que aparece relacionada à sua história de vida, como descrita em sessão anterior²²), verbaliza o que pensa sem nem refletir sobre, e no caso da monitoria, chegou a exigir que não fosse silenciada, definindo ainda outras posições que deveriam estar sendo ocupados na relação docente-discente.

Eu disse “ó, professora, realmente, vou te falar uma coisa: a senhora tá fazendo eu repensar a ideia de tempo na minha vida”. Aí ela “como assim?”, aí eu disse “é, a senhora me faz repensar de que 1 minuto é muito precioso, mas é por isso que eu esgoto até o último momento. Então a senhora fica no seu lugar de orientadora e eu fico no meu lugar de aluna que tá tirando dúvida. Então se a senhora tiver alguma coisa em relação a isso, a gente acerta no final da aula, agora não atrapalhe meu tempo não”. (Esmeralda).

O que orientou o comportamento “desviante” de Esmeralda foi a compreensão de que, segundo ela, a professora deveria entender que em sala de aula nem todo mundo tem a mesma velocidade de raciocínio, e o momento da monitoria é justamente o momento de tirar dúvidas. Dessa forma, a estudante de Medicina questiona algo que é tácito, uma regra tácita, que de as/os discentes teriam que chegar à monitoria trazendo suas dúvidas de uma determinada forma para não atrapalharem a “ordem” do momento. Esmeralda diz: “*Como é que é dúvida, se você chega na aula sabendo? [...] Então quando [a professora] encontra uma que tenha assim... a*

²² 5.1.2 “Quem é você?”: eu sou estudante de Medicina.

mentalidade, não é, dessa forma como já dizia minha vó ‘é filha de Oyá e acabou’: pronto!’. “Pronto!”, desestabiliza a ordem da aula, que estava sendo mantida por meio de acordos e regras tácitos. Contudo, é preciso salientar que “a ordem social não desmorona cada vez que uma infração é cometida” (COULON, 2017, p. 209).

Como orienta Garfinkel, uma das propostas do estudo etnometodológico é justamente evidenciar as propriedades dos acontecimentos que são produzidos pelas normas e pelas regras, sendo este um dos esforços desse trabalho. Por meio da propriedade reflexiva foi possível identificar algumas das propriedades do que é “normal” de acontecer, isto é, os acontecimentos regulares nas relações cotidianas docente-discente. Agora, particularmente falando, é triste que sejam essas as regras que orientam as relações docentes-discentes pois, considerando os papéis da universidade, um destes papéis é o papel pedagógico, mas no caso, a pedagogia que se manifesta, em geral, nas práticas narradas pelas discentes sobre os discentes, é uma pedagogia de opressão.

Simultaneamente, não me é estranho que isso aconteça, justamente porque *as regras* – no caso, “a universidade é um ambiente pedagógico” – *por si só*s, não são o que governam os comportamentos das pessoas. Docentes não se tornam automaticamente pedagógicos porque assumem um cargo de docência. Entre uma regra e um comportamento há uma série de contingências, como foi explicitado até aqui, e é importante que nós, enquanto pesquisadoras/es, nos debruçemos justamente sobre essas contingências. “Adotar as normas sociais e suas regras como objeto de estudo implica analisar a forma como os atores seguem essas regras, a fim de descobrir suas propriedades” (COULON, 2018, p. 218).

Eu afirmo essa importância pois no presente trabalho foi possível me ater a algumas das contingências vividas pelas discentes a partir de nossos encontros e me ater a algumas das regras que orientam seus comportamentos; contudo, o entendimento dessas regras, que são regras por se manifestarem nas *relações* sociais, fica incompleto se não sabemos as contingências vividas pelos/as docentes nos processos educativos e relacionais: quais são as regras que eles experienciam? Como eles as experienciam? Quais são as propriedades dessas regras?

Seguindo uma perspectiva etnometodológica, entender esses fenômenos abre a possibilidade de nós falarmos abertamente sobre eles sem caracterizarmos as pessoas como “más” ou “incompetentes”, mas sim entendendo as contingências envolvidas em suas condutas. E então, a partir dessa compreensão, podemos construir outras possibilidades.

Nesse sentido, irei ilustrar, a partir do relato de Laisse, outras possibilidades de relação entre docentes e discentes. A estudante de Engenharia Elétrica narrou que no presente semestre,

em que as aulas estão sendo realizadas na modalidade on-line devido ao contexto de pandemia, um dos professores com quem ela pegou matéria comentou:

...“gente, eu não sei se vocês estão aprendendo, porque antes eu tava na sala, **eu escrevia no quadro, olhava pra cara de vocês, e vocês estavam com cara de tipo ‘ai meu deus, o que é que tá acontecendo?’**, e eu sabia que vocês não estavam entendendo nada, mesmo sem vocês falarem. Mas agora eu não consigo ver isso, então se vocês não falarem nada, eu vou só seguir”. E aí, é, ele, ele falou isso, só que **ele é um dos únicos professores que repete várias vezes o que ele tá falando. Ele fala, e aí ele volta, dá exemplo, e repete.** (Laisse)

Diferente dos outros docentes que foram descritos nos discursos das estudantes, o docente em questão é trazido como uma referência para Laisse por ser “*um dos únicos professores que repete [o assunto] várias vezes*”, e que *olha* para as/os estudantes a fim de captar se elas/es estão, ou não, entendendo o assunto, e explicar mais uma vez, caso seja necessário. Inclusive, compreendendo as mudanças da dinâmica virtual, ele solicita às/aos estudantes que comuniquem se estiverem com dúvidas. Laisse traz ainda como ela se sente nesse espaço de abertura criado pelo professor, e ela diz que se sente confortável por saber que não será punida caso tenha alguma dúvida e manifeste essa dúvida.

Por fim, outro exemplo de relação que ela traz é com uma professora, que ela nomeia – bastante empolgada – como “*excepcional*”. Cabe destacar que há poucas professoras do gênero feminino no curso, e Laisse traz que, diferente dos professores, as professoras em geral são mais dispostas para responder às “*perguntas idiotas*”. Para Laisse, o que caracteriza a professora como “*excepcional*” é a forma que ela tem de acompanhar as/os estudantes.

Ela fez uma coisa que alguns poucos professores fizeram, é, não só comigo, mas com outros amigos meus [...]. Ela me chamou e ela falou pra mim, é: “olha, eu vi aqui a sua nota, e eu sei que você sabe mais do que tem nessa prova. Então eu quero que você faça a próxima prova, e aí eu tenho certeza que você vai tirar uma nota melhor. Não desista da matéria, não desista de nada, essa nota que você tirou não reflete seu aprendizado”. (Laisse).

Eu perguntei a Laisse como foi que ela se sentiu com essa fala da professora, pois a forma como a estudante falava era empolgada, rindo e com os olhos abertos, como quem rememora e compartilha um fato muito curioso. Ela me respondeu que achou “*engraçado*”, mas não um *engraçado* de dar risada, mas uma *graça* por pensar “*meu deus! Que diferente!*”.

Pesquisadora: É, e você me diz também que achou *engraçado* e diferente. Diferente de que?

Laisse: De... não é uma coisa normal. Normal no sentido de comum.

Pesquisadora: E o que você acha que é o normal e o comum?

Laisse: É... o professor só deixar passar, sabe. É... eu não, eu não tive muitas experiências na universidade com professores que, que sei lá, chegavam pra você e falavam algo desse tipo. [...] Então... é, foi uma coisa diferente que eu olhei e falei

assim “o que é que tá acontecendo? Porque que ela tá me falando tudo isso? Porque que ela quer corrigir mais uma prova? Porque?” entendeu?

Pesquisadora: Qual que você acha que é a resposta? Porque?

Laisse: Eu, eu acho que ela só se importa com os alunos que ela tem, com todo o processo, e etc.

Para Laisse, o grande diferencial na relação com essa professora foi ela ter verbalizado que estava acompanhando o aprendizado de sua discente, lhe dando feedbacks sobre o que estava observando e apresentando uma possibilidade de caminho para ela; em outras palavras, uma professora-orientadora. Laisse traz ainda que percebe que o corpo docente, em geral, compreende que as notas que dão nas provas são feedbacks suficientes do processo de aprendizado, mas para ela, enquanto discente, isso não é o suficiente. “...*eu acho que seria sensacional se os professores [...] participam ativamente do aprendizado do aluno e dão feedbacks parecidos, assim, como eu acho que ela dá para o aluno durante todo o percurso, sabe*”.

Nesse sentido, saliento que a própria narrativa de Laisse se configura como um feedback para o corpo docente, como uma possibilidade de orientação. A relação é justamente isso que ocorre no entre, em que atrizes e atores sociais assumem determinados papéis e sabem como executa-los uns com os outros ou uns para os outros; contudo, no teatro-vida, há cenas em que uma atriz ou ator tem uma performance fora da caixa, deixando o seu interlocutor paralisado, como acontece na cena em que Laisse se pergunta “*o que é que está acontecendo?!*”. E refletindo sobre a cena, ela me conta que é justamente esse tipo de relação que poderia ser a regra, e não a exceção, a fim de que o percurso educacional pudesse se materializar, de fato, como educador.

5.3.2 Algumas regras que orientam as relações discente-discente

Tanto na escrita da subsessão anterior, quanto na escrita da presente subsessão, uma das coisas que mais se destacou para mim foram as diferenças entre como a realidade de ser estudante é concebida entre essas mulheres negras, e como elas percebem que a realidade é concebida por seus docentes e seus diversos colegas de turma. No subsessão anterior, eu descrevi algumas regras que se destacaram nas relações delas com as/os discentes, e na presente sessão, eu irei destacar algumas regras que orientam as relações discente-discente.

Eu começarei por Mariana e algumas concepções trazidas por ela, mais especificamente no momento em que eu perguntei se ela tem relações com seus pares na universidade e sobre como ela se aproxima das pessoas e se relaciona com elas. Ela então me respondeu:

...o que me faz aproximar das pessoas... eu acho que é mais assim de identificação, sabe? A gente vai se encontrando, se falando, e vendo se as ideias, é... se alinham ali. Graças a Deus minhas amigas da faculdade também são pessoas – perai, um detalhe: todas as minhas amigas da faculdade, não tenho nenhuma próxima que seja uma pessoa negra, né, eu sou a única pessoa negra, é, do meu grupo de amigos assim. E é uma coisa até que eu, que eu queria, é, mudar, né, acho que a gente, não é um bom sinal [risos] a gente ser a única pessoa negra do grupo. (Mariana).

A fala de Mariana se inicia seguindo um fluxo de como as relações vão sendo tecidas no cotidiano, e de repente é interrompida pela informação de que ela não tem amigas negras na faculdade e isso não é um bom sinal. Essa fala, por sua vez, é acompanhada de um riso, sendo um dos motivos de ter chamado a minha atenção. *“O que a faz achar que não era um bom sinal ser a única pessoa negra do grupo?”*; Mariana explicou que tem percebido que faz bem para si ter relações próximas com pessoas negras porque

...é uma vivência parecida, são experiências parecidas, e a gente não se sente sozinho – não que eu me sinta sozinha com minhas amigas, é, da faculdade, mas... é... é o poder dos números, **né?** Na união das coisas. Então eu acho, eu tava já pra... tentar me aproximar das pessoas que é, negras, da faculdade. Mas assim... [...] Eu já tive oportunidade de me aproximar dessas pessoas e não são parecidas comigo. As pessoas parecidas comigo estão comigo. Então não é porque é negro que a gente é igual [risos]. (Mariana).

Inicialmente, na fala de Mariana, há uma regra de que “pessoas negras têm vivências parecidas e experiências parecidas”; contudo, no fluxo de sua fala, aparece uma contradição, pois ela narra que começou a se aproximar de pessoas negras da faculdade e que estas não são parecidas com ela. Por fim, traz outra regra: *“não é porque é negro que a gente é igual”*. Desse modo, eu fui me aprofundando na questão, perguntando quais são as identificações que ela tem que a aproxima das pessoas brancas e que ela não teve com as pessoas negras. Mariana então respondeu que *“não são muitas pessoas negras na turma, tá?”*, mas que enquanto ela e as colegas brancas de sua turma são mais quietas, estudiosas, e tem gostos musicais parecidos, as pessoas negras de sua turma são de ficar saindo e farreando. Enquanto fala isso, Mariana parece constrangida, e diz *“ai, que horrível, parece que eu tô colocando todo mundo dentro de um, de uma caixa só, não é isso”*. Eu então perguntei o que a fazia querer se aproximar dessas pessoas negras se não havia uma identificação, e ela me respondeu que não era se aproximar necessariamente *dessas* pessoas, mas que era uma questão de

...não me sentir mesmo sozinha, sabe? P. ex., se eu quiser um dia fazer um artigo falando desse tema [relações raciais], eu já tenho uma pessoa para fazer, sabe? Se algum dia eu tiver que encarar uma situação, eu não tô sozinha, se eu quiser [inaudível], eu não tô sozinha... [...] Eu não quero fazer uma amizade com uma pessoa negra só pra enaltecer o movimento negro, não é isso [risos].

Quando Mariana fala das experiências e vivências iguais vividas por pessoas negras, ela se refere às experiências e vivências que se dão *quando* a cor de suas peles é percebida como

um *símbolo* específico. Susanne Langer (1971), em “*Filosofia em nova chave*”, apresenta o “ato de simbolizar” como uma manifestação humana que possibilita uma relação ativa com os objetos que percebemos em nosso dia a dia. Nós, enquanto seres humanos, significamos as experiências a partir de signos e símbolos, sendo que os *signos* são os fenômenos que percebemos como indícios de outros fenômenos (p. ex., “cheiro de fumaça indica a presença de fogo” (LANGER, 1971, p. 67)), enquanto os *símbolos* são as *concepções* que construímos na relação com os fenômenos (LANGER, 1971).

Não nos limitamos a reagir às coisas que existem no mundo à nossa volta. Tampouco percebemos essas coisas “em seu estado bruto”. Ao contrário, nós a transformamos e interpretamos por meio de um processo de simbolização. Assim, conforme tomamos parte no processo de percepção – o processo de dar sentido aos estímulos de nosso ambiente – contamos com nossa capacidade de criar e utilizar os símbolos. (SANDSTROM; MARTIN; FINE, 2016, p. 82).

Os estímulos do ambiente, por sua vez, são captados por nossos sentidos corporais, tais quais visão, audição, tato, paladar, olfato... e essas experiências sensoriais são “agrupadas em unidades” (SANDSTROM; MARTIN; FINE, 2016). Esses processos correspondem, respectivamente, à percepção e à conceituação. Os conceitos, por sua vez, são “retratos”, descrições ou representações que fazemos sobre os fenômenos do mundo. Desse modo, quando classificamos os estímulos e os conceituamos, nós os indexamos em categorias como “fruta” ou “negro” (SANDSTROM; MARTIN; FINE, 2016). A fim de ilustrar como as unidades “negro” ou “branco” podem ser simbolizadas enquanto categorias, trago uma fala de Mariana em que ela descreve algumas brincadeiras familiares:

Hoje em dia a gente brinca, é, com essas coisas, já virou uma brincadeira, do tipo assim... meu pai (...) é a única pessoa branca da casa, né [...] Às vezes meu pai e meu irmão ficam brincando, né, aí meu, p. ex., sei lá, meu pai tá arrumado para sair, e aí tá bonito, tá cheiroso, e tal, aí meu irmão chega “hummm, seu negro africano, tá lindo!”, do tipo assim, sabe? Totalmente brincadeira. [...] Eu brinco com minha mãe (...) p. ex.: eu e meu pai concordamos com alguma coisa, porque nós até somos mais parecidos de pensamento, e tal, e minha mãe e meu irmão concordam mais com outra coisa. Aí eles falam assim, aí meu irmão fala – meu irmão é muito, muito rápido, muito rápido – aí ele fala: “deixa, minha mãe! Isso é briga de branco!” [risos]. (Mariana).

No caso, o irmão de Mariana percebeu a beleza e o perfume, e indexou esses aspectos ao termo “negro”, pois mesmo que o pai não tenha a pele marrom (*um dos* aspectos perceptivos indexados a unidade “negro”), ele brinca dizendo que seu pai é um negro africano. Da mesma forma que, quando a irmã e o pai discutem sobre algo, sua irmã é percebida como branca. Desse modo, ser negra/o, assim como ser branca/o, é também um produto da atividade contínua das pessoas a partir de raciocínios sociológicos práticos; isto é, são criações mutáveis, ainda que o dado de realidade – pele bege, ou pele marrom – seja fixo. As brincadeiras familiares ilustram essa compreensão, pois a depender do comportamento manifestado, o pai, de pele bege, é

nomeado como negro, e Mariana, de pele marrom, é nomeada como branca. Nesse microambiente específico, há uma metodologia de senso comum particular, etnométodos particulares, que dá um sentido próprio ao que é ser negra/o ou ser branca/o.

Quando nós categorizamos, ou em outras palavras, organizamos nossas experiências, proporcionamos uma certa previsibilidade e continuidade às nossas experiências no mundo (SANDSTROM; MARTIN; FINE, 2016), mas ao mesmo tempo, nós reduzimos a potência da experiência no sentido de não experienciar todos os estímulos disponibilizados por determinado fenômeno. P. ex.: uma pessoa vê um sujeito de pele marrom se aproximar com algo na mão (percepção), categoriza esse sujeito como “negro” (conceituação), e sua concepção sobre pessoas negras é que estas são assaltantes (simbolização). Essa pessoa então sai correndo a fim de evitar um assalto; por isso, ela deixa de perceber que aquele sujeito de pele marrom apenas estava se aproximando para devolver-lhe um objeto que ela havia deixado cair no chão sem notar. Cabe salientar que, a tese do racismo se sustenta justamente por fenômenos como esse acontecerem *sistematicamente* com pessoas negras.

Para Mariana, uma amiga de pele marrom, classificada como pessoa negra, simbolizaria alguém com quem ela pudesse escrever artigos sobre relações raciais, ou ter um suporte para encarar alguma situação – experiências que, para ela, não poderia ser compartilhada com amigas de pele bege, socialmente conceituadas como pessoas brancas. Ao mesmo tempo, Mariana *sabe* que não é exatamente a cor da pele que vai conferir essas qualidades de escrever artigo sobre relações raciais ou suporte para encarar situações, mas este é um símbolo que, por ser composto por determinadas percepções, promove um desejo de aproximação dela com outras pessoas negras.

Experiência semelhante aparece no relato de Maria, também estudante de Direito. Maria narra que no primeiro semestre tudo eram “*flores, universitária, beber depois da aula, era tudo muito legal, e eu tava ali achando aquilo bacana, criando vínculos, e tal, só que depois de um tempo eu percebi que as pessoas ali eram diferentes de mim (...)*”. Sobre como Maria percebia essas pessoas eram diferentes dela, e ela disse que: “*primeiro que nesse grupo, assim que eu entrei, só tinha eu, e sei lá, mais três pessoas negras, de umas 15 pessoas. Tipo, eram quatro pessoas negras, e a galera, o resto, era muito branco, era muito branco mesmo [fala com intensidade]. Eram, eles são bem brancos*”. Eu perguntei o que isso significava, e ela me explicou que

São muito brancos, brancos em todas as categorias de branquise: ricos, e tem, sei lá, um papo meio estranho assim, que não tá muito no mundo real assim, no mundo de Alice, assim, tipo assim “ai, gente, vamos – sei lá – almoçar no restaurante caríssimo aqui da Graça na sexta feira”, tipo “amigo?! Pelo amor de deus, o quilo desse lugar é R\$ 100,00”. É, esse tipo de coisa. E aí, no primeiro momento foi legal, tava todo

mundo ali vivendo a experiência tipo – “ah, aula de tarde, vamos beber aqui no bar da Graça depois”. Ok, uma cerveja de R\$ 7,00 ainda dá, mas era, depois, em determinados momentos vai ficando incompatível. (Maria).

De falar coisas assim que na realidade delas tava “ok”, mas não é uma realidade geral, sabe, que nem uma menina falou: “aqui em Salvador, quando você faz curso de inglês, você faz ou na [suprimido o nome do curso de inglês], ou você faz no [suprimido o nome do curso de inglês]”. Um semestre na [suprimido o nome do curso de inglês] é R\$ 5.000,00, esse nível de realidade, sabe. E essas outras coisas também que eu ouvia também “ah, tô triste porque meu pai não quer me deixar ir pra Europa no final do ano”, esse tipo de conversa assim. (Maria).

Eu perguntei a Maria sobre as outras três pessoas negras do grupo, e ela me falou que duas delas eram de classe média alta, e uma era de classe média baixa. Me chamou muita atenção no relato de Maria que uma das estudantes negras de classe média alta também fazia convites para almoçar no restaurante de R\$ 100,00 o quilo, mas para Maria, sua amiga não o fazia por “branquise” (o que é óbvio, afinal, ela não tem a pele de cor bege), e sim porque ela é “bitolada”. Eu perguntei a Maria o que a fazia significar esse hábito como “branquise” quando performado por pessoas brancas, e como “bitolação” quando performado por pessoas negras. Ela então me respondeu que “*a coisa de branco não é nem ir pra esses lugares, mas é achar que todo mundo tem condições de ir para esses lugares*”, e sua amiga negra manifestava esse mesmo comportamento “*porque tava inserida naquele contexto de só ter amizades brancas, sabe... então eu acho que para ela já era meio que comum*”.

O que Maria diz é que sua amiga aprendeu uma “linguagem dos brancos”, que seria essa de “achar que todo mundo tem condições de ir para esses lugares” (ou que todo mundo que cursa Medicina ou Engenharia Elétrica sabe falar inglês, como foi descrito nos casos anteriores). Essa linguagem, que não faz sentido para Maria, quando falada por sua amiga negra, é significada como “bitolação”, ao passo que quando falada pelas pessoas brancas, é como uma linguagem natural, *coisa de branco, branquise*.

Maria segue seu relato trazendo alguns desdobramentos dessa incompatibilidade, dizendo que passou então a não se sentir pertencente aquelas relações, e conseqüentemente, à universidade, “*por mais que eles nunca tivessem falado nada, me excluído, nem nada do tipo*”. Maria narra que quando ela estava com aquelas pessoas, ela buscava assuntos comuns da faculdade para poder interagir, como fofocar de alguém conhecido. Após as férias, Maria começou a se aproximar de outras pessoas – momento esse em que ela começou a gostar de ir mais para a faculdade – que tinham “*um papo mais parecido com o meu*”.

Em termos de cor, Maria diz que é um grupo misto, de pessoas negras e brancas. Eu perguntei a ela o que mudava em relação a essas pessoas brancas, e as outras pessoas brancas que faziam “branquise”, e ela me respondeu que o que mudava era que as pessoas brancas com

quem ela anda não tomam suas realidades como universais, de forma que elas têm consciência de outras formas de vida. Uma questão que surgiu para mim foi: “*o que acontece que algumas pessoas tomam suas realidades como universais, e outras entendem que as realidades são diversas?*”.

Pesquisadora: O que é que acontece aí que você acha que você não toma a sua realidade como uma realidade geral?

Maria: Eu acho que é pelo fato de eu estar mais próxima das pessoas que não tem a mesma realidade confortável que a minha. Eu consigo viver com essas pessoas, eles não conseguem.

Essa fala de Maria, “eles não conseguem conviver”, ressoou em mim por ter me provocado uma questão: “*e o que é que os impede?*”; e mais uma vez, essa pesquisa se depara com um limite, já que eu não estou em diálogo com “as pessoas que não conseguem conviver”. Maria relata que quando ela dizia para as/os colegas que aquela não era a mesma realidade para todo mundo

[eles/as] diziam “ah, é verdade”. Acabou. É porque no fundo, eles sabem, eles dizem que sabem que o mundo não é assim, que a realidade não é essa, “militantes de esquerda, uhu!”, só que eles não agem de acordo como eles falam. É inconsciente, eles estão ali no mundo deles, na bolha deles, e assim, **na hora de colocar o que eles dizem que acredita em prática, não vai, porque eles estão muito imersos na própria realidade para saber.** (Mariana).

Laisse também compartilha da percepção de que alguns colegas estão tão “imersos em sua própria realidade” que acabam manifestando comportamentos que, para outros sujeitos, chegam a ressoar como violência. Enquanto no IFBA o curso de técnico de informática era “meio a meio”, isto é, mulheres e homens em uma proporção similar, no curso de Engenharia da Computação da UFBA Laisse era uma das quatro mulheres dentre 36 homens. Para Laisse, essa realidade foi um baque, e em Engenharia Elétrica, ela conta que a proporção é ainda menor: ela já esteve em turmas em que ela era a única mulher dentre os discentes. Ela fala que já conheceu muitos homens “babacas” que faziam comentários machistas, racistas e homofóbicos em sala de aula e que achavam que estava tudo bem. Laisse diz ainda que cenas como essas, em geral, são protagonizadas por homens – o que para ela, reflete em mulheres afastando-se de ambientes masculinos para não terem que passar por isso.

Por isso, em termos de relação, Laisse comunica que seus amigos do gênero masculino são “excepcionais”. Ela brinca com isso, dizendo que há uma piada interna de que ela deu muita sorte de conhecer “os únicos homens excepcionais que existem no mundo”. Laisse descreve *o que* a faz definir esses homens como excepcionais: são sujeitos respeitosos às mulheres e pessoas LGBT, e que quando têm comportamentos preconceituosos e são chamados a atenção por ela, se preocupam em não se comportar mais dessa forma. O que Laisse diz é que o que

caracteriza os homens “comuns” são os comportamentos preconceituosos, e comportamentos que acabam afastando as mulheres, de forma que homens que não se comportariam assim cotidianamente seriam homens “excepcionais”.

No relato de Laisse, a *coerência* também foi um aspecto importante na manutenção da relação discente-discente: Laisse conta que o que “torna” seus amigos excepcionais é que eles entendem porque determinadas falas, que para eles podem ser “normais”, podem ser problemáticas para outras pessoas; desse modo, eles não simplesmente inibem seus comportamentos para não serem julgados, mas por empatia. Para Laisse, a coerência está em eles mudarem não apenas na frente dela, mas também em outros espaços com outras pessoas.

...assim, eles foram pessoas que eles não se portavam de maneira diferente porque estavam na minha frente, sabe? Eu via eles conversando com outras pessoas, e eles estavam se portando daquela mesma forma. Então eram pessoas que eles se portavam assim, independente do ambiente que eles estivessem. Eles não eram só respeitosos com uma mulher porque estavam com ela no ambiente, ou era respeitoso com um homem gay, uma mulher lésbica ou uma pessoa trans porque, é, estava com essas pessoas no ambiente. Eles eram assim o tempo todo. Então, para mim, isso é diferente. Então... isso trouxe muito, e trouxe muito também daquelas pessoas que se eu falasse qualquer coisa, se reproduzisse algum tipo de preconceito e ela falava “poxa, não fala isso”, e eles perguntavam o porquê, eu explicava, e eles “ó, tudo bem, não falo mais”. E não falavam, e não porque estavam na minha frente ou algo do tipo; eles não falavam. E eles são assim. (Laisse).

Para Maria, a ausência de coerência já foi motivo de afastamento de colegas e, conseqüentemente, do próprio espaço universitário: chegou um momento em que a comunicação se tornou insustentável por não haver “comuns” a serem compartilhados. Eu perguntei para Maria em que momento isso aconteceu, e ela me respondeu que:

Acho que quando eu percebi que tinha uma leve hipocrisia rolando também. Aí tinha um menino lá que andava com o grupo de pessoas que eu andava, que eu nunca fui muito com a cara dele – não sei porque, sabe, o santo não bateu assim. Mas assim, ele me tratava bem (...), era uma coisa minha. Só que aí eu fui pra um aniversário uma vez, e ele estava lá conversando com um menino que andava muito comigo (...). Ele estava conversando com esse menino que eu não gostava, e ele estava agindo igual aquele menino que eu não gostava, tipo, super machista, mostrando umas fotos da amiga dele pro menino e perguntando se ele ficaria com a amiga dele, e o menino falando “não, essa aqui não, não gostei, meio gorda”, tipo, esse tipo de comentário absurdo, sabe? E eu assim olhando e me perguntando “gente, o que é isso aqui?!”. E ali, eu acho que foi depois desse ponto que eu fiquei “nossa, essas pessoas que eu gosto, que eu simpatizo, andam com esse tipo de pessoas”. Então... provavelmente eles têm uma afinidade com esse tipo de pessoas e eu não quero esse tipo de pessoas (...) andando comigo. (Maria).

Como já discutido anteriormente, na perspectiva etnometodológica, compartilhar uma linguagem comum é o que faz de um sujeito um membro; logo, se não há uma linguagem compartilhada, o sujeito tem suas possibilidades de relação reduzidas, o que influi em seu processo de permanecer no ambiente. Vitória fala que no curso de Medicina as/os estudantes de camadas econômicas mais altas já se conhecem previamente, de cursinhos ou colégios

particulares. Isto significa que pelo menos metade das pessoas do curso (considerando que a outra metade das pessoas são cotistas) possui uma linguagem comum, de forma que há um perfil hegemônico no curso de Medicina. O que chama atenção ainda é que essa proporção pode ser ainda maior que a metade: segundo Vitória, dos/as 70 estudantes de sua turma, apenas 12 são negros/as.

Como citado anteriormente, em pesquisas anteriores (SOUZA et al., 2020; VERAS et al., 2020), o número de estudantes pardas/os no curso de Medicina em universidades federais foi muito superior ao de pessoas pretas²³, e uma das questões colocadas foram: *“o que significa essa desproporcionalidade para as/os estudantes que são minoria?”*. Nas palavras de Vitória:

Primeiro é uma dificuldade muito grande, né, de você perceber que, é, ou as cotas não existem – o que não é real; ou alguém está acessando esses espaços de forma indevida, porque, ao chegar na sala e você ver que uma minoria são negros, e eu não falo nem tanto de negros retintos, mas de uma forma geral, é, enquanto cor da pele, cabelo, os traços fenotípicos que remetem às pessoas afrodescendentes, você não enxerga nas pessoas, e quando você vai descobrir as pessoas que, quando elas falam que são cotistas, que elas falam que são negras, **você se assusta, porque até essas mesmas pessoas elas usam a desculpa de que “ah, eu sou pardo, e o país é miscigenado, então a gente não tem como definir uma pessoa enquanto negra, ou enquanto parda”**. (Vitória).

A mobilização do discurso da democracia racial – *“o país é miscigenado, então a gente não tem como definir uma pessoa enquanto negra, ou enquanto parda”* – é uma estratégia antiga de invisibilização das questões raciais e, como narra Vitória, é uma desculpa recorrente entre as/os estudantes. O mito da democracia racial, que caracteriza um suposto “espírito nacional brasileiro”, é acionado para se opor a qualquer afirmação das desigualdades raciais entre os diferentes grupos brasileiros. O que as pessoas que se recusam a discutir o legado da escravidão estão, em verdade, recusando, é perceber que os espaços significativos que elas ocupam na sociedade é “fruto da apropriação do trabalho de quatro séculos do[s] outro[s] grupo[s]” (BENTO, 2014, p. 27).

Nesse sentido, Vitória diz que mesmo que ela esteja matriculada no curso e que essa seja a sua segurança,

...você se sente só como um indivíduo, você não se sente pertencente aquela classe [inaudível], a sua turma ela é diferente de você, você olha pra seu colega e ele não tem muito – pra não dizer nada – pouquíssimo a ver com você [inaudível]. A forma de falar, a forma de se vestir, a área de lazer... logo no 1º semestre os meus colegas estavam falando em viagens para a Europa, para lugares lindos, querendo que remarcasse a prova final porque uma colega ia pra Disney, e eu nunca saí de Salvador praticamente. **Então, são essas diferenças que você vai percebendo e que, de alguma forma, te afasta**. (Vitória).

²³ Sete vezes maior (SOUZA et al., 2020), e quase quatro vezes maior (VERAS et al., 2020).

No BI de Saúde não é diferente: Vitória conta que, *“talvez pela dificuldade mesmo de acesso a esses cursos elitista, eles [os “outros” perfis de estudantes] acabam formando pequenos grupos, e gera uma competição muito grande”*.

os nichos vão se formando assim: primeiro pela **classe social**, depois **por identificação** (...) e por último, aquele, habilidades comunicativas mesmo, sabe [inaudível] mas você tem esses três passos assim: primeiro ele fez a mesma escola que eu, fez o mesmo cursinho que eu, então logo se identifica; depois vem aquela... poder econômico mesmo, é o mesmo carro, é o mesmo bairro onde mora, são as mesmas condições financeiras, aí depois vem a questão de, p. ex. “olha, ela fala bem, eu vou querer ela no meu grupo por esse motivo, pelas habilidades que aquela pessoa tem que você acha que pode somar. (Vitória).

Na fala de Vitória aparece ainda outro fator relacionado à identificação, além do “mesmo carro, mesmo bairro, mesma condição financeira”, que é a “aparência”: *“(...) às vezes a gente também se sente rejeitado e excluído por outros colegas pela aparência, então a gente precisa trabalhar bastante pra se sentir confortável pra falar, pra ir pra frente [inaudível] porque esse é o espaço que você decidiu estar”*. Uma pergunta que ficou em aberto foi *“por quais traços da sua aparência você se sente rejeitada?”* e *“o que te faz entender que a rejeição e a exclusão se dão mediante a aparência?”*. Esses traços dos quais fala Vitória, seriam os traços negróides? E caso fosse essa a resposta dela, como ainda podemos considerar que, nos cursos de alto prestígio da UFBA, existe um racismo “velado”?

Contudo, eu segui outro caminho de entrevista: eu perguntei para Vitória quem era o “a gente” que ela trazia em seu discurso, ela me respondeu que “a gente” é ela e cerca de sete colegas negros/as da turma, que seguem juntos/as desde o primeiro semestre de faculdade. Ela segue dizendo que o que une esse grupo é o reconhecimento que elas têm enquanto pessoas negras, *“porque tem aquele estudante que é negro, mas de alguma forma ele não se reconhece como, né?”* (Vitória). Para Vitória, uma pessoa pode se reconhecer como negra enquanto pele (o fenótipo), *“mas não se reconhece como negro enquanto papel social”*.

Acho que você ser negro enquanto papel social é você pautar, sabe, a igualdade entre todas as pessoas; é você lutar por mais espaço, por mais visibilidade, por mais respeito... agora mesmo tinha um colega me contando questões íntimas de um estudante que fraudou uma cota [riso de deboche] e ele tava me falando “Vitória, a gente precisa fazer alguma coisa, como assim uma pessoa inteiramente branca”, enfim, e aí você dá a cara a tapa, sabe? Eu cheguei, e eu não quero fechar a porta, eu quero arreganhar a porta para que outras pessoas entrem. Então quando você se coloca nesse espaço de que “quero que outros cheguem”, você acaba virando... o foco mesmo da universidade: “ó, ela não é ‘ser negra’, **ela é a negra**, pode chamar ela que ela fala sobre isso. Pode chamar ela que ela pauta sobre isso”. E quando você traz isso na sua fala, existe uma diferença muito grande entre só ser o seu fenótipo (...). (Vitória).

Nesse sentido, ainda que o curso de Medicina seja percebido como um curso elitista por a maioria das pessoas serem brancas e pertencentes à elite econômica (mesmo com a existência das cotas raciais/sociorraciais), outras linguagens são conformadas entre pessoas que

compartilham de um comum, conformando, desse modo, grupos e subgrupos que se entendem e criam seus próprios modos de ações no cenário universitário. A criação dessas outras possibilidades de linguagem, por sua vez, está intimamente relacionada com a criação de outras possibilidades de *ser*. Da mesma forma que Esmeralda viveu um processo de entender que ela não é “inferior” a seus colegas, e sim que ela estava cansada (como abordado em sessão anterior), Vitória viveu um processo de entender que

...se a gente tivesse a mesma oportunidade, acho que seria mais fácil; não significa que a gente é incapaz ou que a gente é inferior a eles, mas que não foi nos ofertados a mesma possibilidade que eles tiveram – e isso acaba gerando uma disparidade, que **em um primeiro momento assusta**, e isso faz com que você fale “caramba, estou um pouco atrasado, como eu posso resolver isso?”. Então você precisa trabalhar isso em você: não é que você é inferior que você, tá, é, [que] ele é melhor do que você; não, ele – vamos dizer assim – às vezes teve oportunidade na vida [inaudível] então você tem que se esforçar um pouco mais. Então eu, como estudante de Medicina negra, e outras colegas também acabamos conversando bastante sobre isso (...). (Vitória).

O encontro da pessoa negra com o “mundo branco”, nas palavras de Santos (1983) “de classe e ideologia dominantes brancas. De estética e comportamento brancos. De exigências e expectativas brancas” (p. 17) pode ter diversos desdobramentos. Um desses desdobramentos corresponde à experiência de embranquecer-se, falar a mesma linguagem, vestir a máscara branca (FANON, 1952/2020). Contudo, outros desdobramentos sobre têm se mostrado possíveis, e aqui eu destaco as outras compreensões sobre ser uma pessoa negra no “mundo branco”: “*não é que a gente é inferior a eles, mas que não foi nos ofertados a mesma possibilidade que eles tiveram*” (Vitória). É ser a pessoa que “[*pauta*] a igualdade entre todas as pessoas; é você lutar por mais espaço, por mais visibilidade, por mais respeito...” (Vitória). É ser “*uma pessoa forte, né*” (Maria). Segundo o irmão de Mariana, é “ser lindo e cheiroso”. Ainda segundo Santos (1983), “uma das formas de exercer autonomia é possuir um discurso sobre si mesmo” (p. 17).

Vitória participa de um coletivo que compartilha um raciocínio sociológico prático particular, uma linguagem particular, e essa experiência reflete na possibilidade de pertença à universidade por produzir discursos com os quais outras pessoas também se identificam. Inclusive, o “a gente” trazido por ela se manifesta também enquanto agente social, tendo em vista que é um grupo, na universidade, que se organiza para promover que grupos sociais diversos, assim como elas/es, também ocupe o espaço acadêmico: “*Eu cheguei, e eu não quero fechar a porta, eu quero arreganhar a porta para que outras pessoas entrem*”. (Vitória).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda quando projeto, algumas perguntas, que retomo aqui, nortearam o desenvolvimento dessa pesquisa: o que significa, para pessoas negras, ocuparmos espaços majoritariamente brancos? E quando este espaço é a universidade, como é tornar-se membro sendo, simultaneamente, um possível alvo do racismo? Que experiências são vividas, em quais contextos? Dessas experiências nós desenvolvemos um senso comum, hábitos específicos e necessários por sermos possíveis alvos do racismo? Há uma linguagem comum da qual dispomos para nos tornarmos membros? O que pensam as pessoas negras sobre essa linguagem que se manifesta como hábito?

Apoiada na perspectiva etnometodológica, a presente pesquisa visou, por meio da identificação e da descrição de processos vividos por mulheres negras, estudantes de cursos imperiais, responder a essas questões. Diversos foram os significados atribuídos por essas estudantes às suas experiências de serem mulheres negras em cursos ainda percebidos como majoritariamente brancos, mesmo quase dez anos após a implementação das políticas de ações afirmativas. Para tornarem-se membros da universidade, e mais especificamente, membros de cursos de alto prestígio, são diversos os embates enfrentados por elas cotidianamente, embates esses que conformam a necessidade de criar saberes específicos para momentos/desafios específicos permeados pelo racismo.

Um dos aspectos mais importante nesse processo disse respeito ao aprendizado dessas estudantes das linguagens dos grupos e subgrupos que compõem esse universo; desse modo, uma das questões mais relevantes do meu diário de campo foi: *“como criar caminhos de linguagem em comum entre grupos tão diversos?”*. Essa é uma questão que continua em aberto, e que deve estar provocando os diversos corpos que compõem o cenário universitário. Eu desejo que as falas dessas estudantes sejam bússolas para que os setores dessa instituição, e em especial, o corpo docente, se atentem a como se relacionam com o corpo discente em suas especificidades. Eu destaco professores e professoras por estes/as estarem mais presentes no cotidiano das/dos estudantes e, como trazido pelas entrevistadas, por ocuparem um lugar, *a priori*, de orientação e referência. Além disso, o corpo docente é um dos grupos que mais pode contribuir no processo de afiliação desses novos perfis estudantis. Inclusive, isso provoca a questão de se/como esses sujeitos se preparam para atuar com esses públicos.

A reflexão de como o corpo docente se prepara para atuar, ou em outras palavras, se relacionar, com os novos perfis discentes se adensa quando adicionamos ainda a questão geracional. Durante séculos, décadas e ainda atualmente, em geral, pessoas negras ocupam os lugares de submissão, subserviência e inferioridade na relação com pessoas brancas. Isso

provoca um hábito no olhar que pessoas brancas vão ter em relação às negras, e quanto mais essa experiência é vivida ao longo do tempo de vida, mais essa forma de relação se cronifica. Como disse Maria, “*a hierarquia tá demarcada*”. Romper com hábitos é um desafio, e por isso que as gerações mais antigas precisam estar atentas aos modos racistas de relação já cronificados, e se preparando constantemente para desenvolver novos hábitos de relação. Ampliar o leque de formas de se relacionar, por sua vez, só é possível se dispondo à própria relação e aos seus desafios inerentes.

Cada estudante presente nesse trabalho, por vias diferentes, chegou à cidade proibida (FANON, 1961). A noção de que o percurso traçado se configura como uma travessia é compreendido por elas de forma explícita, como diz Vitória: “*existem dois lados, né, como se existisse um muro de dificuldades, e antes, aquele que você enxergava como uma certa barreira, você agora não vê ela tão alta, **você conseguiu ultrapassar essa barreira e estar do outro lado***”. A chegada, como sabemos, nunca é o fim; o caminho continua, e essa é uma das razões para a afirmação de que não basta apenas chegar na universidade, é preciso permanecer para completar o ciclo da graduação.

Há uma face dessa permanência que, para estudantes negras/os, independe de classe – como, erroneamente, assume o discurso da democracia racial. Há uma camada muito mais profunda nesse processo, permeada pelas relações raciais e pelo racismo, como foi descrito ao longo deste trabalho. Para ilustrar (ainda mais), retomo uma fala de Maria, estudante de classe média:

...e aí foi que eu parei pra pensar que eu não me identificava com ninguém daquele local, que eu não conseguia me ver ali naquele ambiente por muito tempo, eu parei de ir pra faculdade por um tempo, Minha mãe até reclamou “ah, meu deus, vai largar o curso agora”, mas eu não larguei não, só parei de ir para as aulas. (Maria).

Quando uma pessoa se isola por já não conseguir mais *criar laços*, essa é uma experiência permeada por um desgaste emocional e criativo, sendo essa uma questão não exclusiva do sujeito, mas dos modos de relações coletivas, e no caso de Maria, dos modos como as relações raciais se conformaram. Nesse sentido, dos desafios específicos impostos às pessoas negras, destaco o desafio do exercício cotidiano de exercer uma performance que nos afaste de cair no lugar do/a *Negro/a* que nos fala Mbembe (2018). Essa foi uma experiência vivida por todas as estudantes, independente de classe – e de alto custo emocional.

Desse modo, quando se restringe que esses novos perfis estudantis avancem por não corresponderem a um suposto perfil de “verdadeiro” estudante, ou em outras palavras, o estudante branco de classe média/classe alta, reproduz-se a prática de exclusão de pessoas.

Essas práticas se fazem nas oposições ao desvelamento das desigualdades e injustiças existentes entre os diferentes grupos brasileiros; se fazem na recusa de discutir qual é o legado da escravidão para pessoas brancas; se fazem quando o discurso da democracia racial é mobilizado como estratégia de combate à implementação das políticas de cotas para afrodescendentes. Essas práticas refletem raciocínios sociológicos práticos que inviabilizam que pessoas negras ocupem os mesmos espaços que pessoas brancas. Na universidade, isso ocorre quando estudantes são impedidas de participar de atividades importantes por não saberem inglês, ao serem constrangidas quando nomeadas como “diferentes” por causa de seus cabelos, quando as relações tendem a se conformar com base em uma hierarquia racial e de classe. Adotar medidas de combate ao privilégio racial da branquitude provoca *medo*. Isso porque cada provocação implica sujeitos brancos a abrirem mão de seus privilégios e mudarem suas posturas – e muitas/os estudantes estão aprendendo ou já sabem como provocar isso.

Por fim, faço algumas considerações sobre o ato de nomear. Segundo Strauss (1996), nomear é identificar um objeto com um objeto: o substantivo “negro”, p. ex., pode ser usado para identificar pessoas de pele marrom. Ainda segundo o autor, todos os “objetos” nomeados pertencem a uma classe, e um objeto pode ser tomado como um representante dessa classe. Em seu livro, Strauss (1996) usa como exemplo o substantivo “laranja”, que pode pertencer à classe de frutas, alimentos de preços baixos, produto tropical, etc. e ser representante dessas classes. Refletindo ainda sobre a pessoa negra, retomo Fanon (1952/2020), que ilustra como uma única pessoa negra pode ser tomada como representante não só de seu próprio corpo, mas também de sua raça e de seus ancestrais. Assim sendo, a definição de “negro” pode estar contida na classe de “seres humanos”, mas também na classe de “pessoas que exercem trabalhos braçais”.

Ainda na perspectiva de Strauss (1996), o ato de identificar um objeto com outro também significa que as identificações podem mudar, e uma pessoa negra de jaleco pode ser percebida como médica. Para Strauss:

A natureza ou essência de um objeto não reside misteriosamente dentro do próprio objeto, mas é dependente do modo pelo qual ele é definido pelo nomeador. Um objeto que se parece bastante com uma laranja - que é de fato uma laranja de verdade – pode ser também um membro de um número infinito de outras classes (...). Isto significa apenas repetir uma questão que levantei anteriormente: a de que nomear ou designar é sempre fazê-lo a partir de algum ponto de vista. (...) Quando não concordamos com a classificação de nosso vizinho, isso pode significar apenas que temos uma base algo ou totalmente diferente para traçar círculos simbólicos em volta das coisas. (STRAUSS, 1996, p. 39).

É nesse sentido que eu sublinho a importância da conformação de grupos e subgrupos com novas linguagens e novos corpos compondo o “universo” que é uma universidade: a presença desses novos membros é a construção da possibilidade de existência de outras

representações do corpo negro. Essas são experiências inspiradoras, que provocam deslocamentos, que alimentam a possibilidade de *ser*. Mas essa não é uma experiência que se vive só; é necessário também que o outro se desloque, permita-se ser provocado, permita-se assumir o seu legado herdado do assassinato, do extrativismo e da hierarquia, permitindo-se, assim, a novos círculos simbólicos.

Caso contrário... a história vai passar por cima.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Thales de. **As elites de cor: um estudo de ascensão social**. Companhia Editora Nacional, 1955.
- BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH II)**. Brasília: Ministério da Justiça/Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 2002. Disponível em <http://www.direito.mppr.mp.br/arquivos/File/PNDH2.pdf>. Acesso em: 09 Julho 2019.
- BECKER, Howard Saul. Outsiders. In: BECKER, Howard Saul. **Outsider: estudos de sociologia do desvio**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008, p. 15-30.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, p. 25-57, 2014.
- BITTENCOURT, Anne; GENONÁDIO, Ananda; ALMEIDA, Bruno; ANICE, Caroline. A Primeira da Família: vivências de mulheres negras da Universidade Federal da Bahia. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, v. 5, n. 3, p. 7, 2019.
- BOURDIEU, Pierre. Estruturas, *habitus*, e práticas. In: BOURDIEU, Pierre. **Esboço de uma teoria da prática, precedido de três estudos de etnologia Cabila**. Editora: Celta Editora. 2002.
- BORGES, Nathália Silva. **O NEGRO NA UNIVERSIDADE: trajetórias e estratégias de permanência dos estudantes cotistas na Universidade Federal Fluminense**. 2018. Dissertação de Mestrado. Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca.
- COELHO, Edmundo Campos. **As Profissões Imperiais: medicina, engenharia e advocacia no Rio de Janeiro, 1822-1930**. 1999.
- COLLINS, Patricia Hill. Epistemologia feminista negra. In: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFÓGUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
- COSTA, Fabiana Pereira. **Acesso e permanência no ensino superior: uma análise para as universidades federais brasileiras**. 2018. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.
- COULON, Alain. **Etnometodologia**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- COULON, Alain. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária**. Salvador: Edufba, 2008.
- COULON, Alain. **Etnometodologia e educação**. Cortez Editora, 2017.
- DA SILVA SOARES, Reinaldo. **Negros de classe média em São Paulo: estilo de vida e identidade negra**. 2004. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- DE CASTRO, Ricardo Dias. **Nós queremos reitores negros, saca?: trajetórias de universitários negros da classe média na UFMG**. 2017. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Minas Gerais.

DE POLI TEIXEIRA, Moema. **Negros na universidade: identidade e trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro**. Pallas Editora, 2003.

FANON, Frantz. A violência. In: FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Editora ULISSEIA limitada, p. 30-109, 1961.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Ubu Editora, 2020.

FONAPRACE/ANDIFES. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES**. Uberlândia: FONAPRACE/ANDIFES, 2019.

GARFINKEL, Harold. What is ethnomethodology. **Studies in ethnomethodology**, p. 1-34, 1967.

HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. **São Paulo: Editora WMF Martins Fontes**, 2017.

HOOKS, bell. Mulheres negras revolucionárias: nos transformamos em sujeitas. In: HOOKS, bell. **Olhares negros: raça e representação**. Editora Elefante, 2019, p. 96-127.

JOJO fala sobre o passado do Biel e o emociona com as palavras - A Fazenda 12. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (1 min). Publicado pelo canal DRVvídeos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FJC_a4mpIo8>. Acesso em: 20 dez. 2021.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Editora Vozes Limitada, 2013.

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

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. Editora Companhia das Letras, 2019.

LAVILLE, Christian. DIONE, Jean. O nascimento do saber científico. In: LAVILLE, Christian. DIONE, Jean. **A construção do saber: manual de pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1999, p. 17-47.

LEMONS, ISABELE BATISTA DE. Narrativas de cotistas raciais sobre suas experiências na universidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, 2017.

LER Imagens A Redenção de Cam, de Modesto Brocos. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (7 min). Publicado pelo canal Lili Schwarcz. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=v3mtwEoBZJM>>. Acesso em: 27 out. 2020.

MASIERO, André Luís. A Psicologia racial no Brasil (1918-1929). **Estudos de Psicologia (natal)**, v. 10, n. 2, p. 199-206, 2005.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MONGIM, Andrea Bayerl. Projetos de escolarização e ingresso de estudantes negros na universidade em contexto de ações afirmativas. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 23, p. 143-159, 2017.

MUNANGA, Kabengele. As ambiguidades do racismo à brasileira. **O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise**. São Paulo: Perspectiva, 2017, p. 33-44.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; SAMPAIO, Helena; HERINGER, Rosana. A institucionalização da pesquisa sobre ensino superior no Brasil. **Revista Brasileira de Sociologia-RBS**, v. 6, n. 12, 2018.

REHFELD, Ari. Fenomenologia e Gestalt-terapia. In: FRAZÃO, Lilian Meyer; FUKUMITSU, Karina Okajima. **Gestalt-terapia: fundamentos epistemológicos e influências filosóficas**. São Paulo: Summus Editorial, 2013, p. 24-33.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, [S. l.], v. 19, n. 3, p. 723–747, 2014. DOI: 10.1590/s1414-40772014000300010.

SANDSTROM, Kent; MARTIN, Daniel; FINE, Gary Alan. As pessoas como criadoras e usuárias de símbolos: linguagem e criação da realidade. In: SANDSTROM, Kent; MARTIN, Daniel; FINE, Gary Alan. **Símbolos, selves e realidade social: uma abordagem interacionista simbólica à psicologia social e à sociologia**. 2016, p. 80-121.

SANTOS, Antonio Bispo dos. **Colonização, quilombos: modos e significações**. Brasília: Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa, 2015.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa**. 2009. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia.

SANTOS, Silvio Matheus Alves. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. **Plural**, v. 24, n. 1, p. 214-241, 2017.

SANTOS, Neusa de Souza. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. 1, p. 83-94, 2014.

SERRA, Lia Novaes; SCHUCMAN, Lia Vainer. Branquitude e progresso: a Liga Paulista de Higiene Mental e os discursos paulistanos na contemporaneidade. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 12, n. 1, p. 288-311, 2012.

SOTERO, Edilza Correia. **Negros no ensino superior: trajetória e expectativas de estudantes de administração beneficiados por políticas de ação afirmativa (ProUni e Cotas) em Salvador**. 2009. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

SOUZA, Pedro Gomes Almeida de et al. Socio-Economic and Racial profile of Medical Students from a Public University in Rio de Janeiro, Brazil. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 44, n. 3, 2020.

STRAUSS, Anselm. Linguagem e identidade. In: STRAUSS, Anselm. **Espelhos e máscaras: a busca de identidade**. São Paulo: Ed. USP, 1996, p. 35-48.

LANGER, Susanne Katherina Knauth. A lógica dos signos e símbolos. **Filosofia em nova chave: um estudo do simbolismo da razão, rito e arte**. Perspectiva, 1971, p. 63-86.

VARGAS, Hustana Maria. Sem perder a majestade: “profissões imperiais” no Brasil. **Estudos de Sociologia**, v. 15, n. 28, 2010.

VASCONCELOS, Letícia Silveira; DOS SANTOS, Georgina Gonçalves; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. Justiça cognitiva como dispositivo para fazer avançar as ações afirmativas. In: DOS SANTOS, Georgina Gonçalves; VASCONCELOS, Letícia Silveira; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. **Observatório da vida estudantil: dez anos de estudos sobre vida e cultura universitária: percurso e novas perspectivas**. Salvador: EDUFBA, 2017, p. 247-269.

VERAS, Renata Meira et al. Perfil Socioeconômico e Expectativa de Carreira dos Estudantes de Medicina da Universidade Federal da Bahia. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 44, n. 2, 2020.

WELLER, Wivian; SILVEIRA, Marly. Ações afirmativas no sistema educacional: trajetórias de jovens negras da Universidade de Brasília. **Revista Estudos Feministas**, v. 16, n. 3, p. 931-947, 2008.

APÊNDICE A – ROTEIRO GUIA DE ENTREVISTA

1. Quem é <nome da pessoa>?

- Dados sobre autopercepção;
- Dados sobre o período escolar (onde realizou o ensino básico (escola pública/particular); como eram as interações/relações com as pessoas (técnicos, pares, docentes...); como era estar na escola – solicitar que a pessoa narre memórias tanto no fundamental quanto no médio).
- Dados sobre outros espaços em que a/o participante interagiu/se relacionava.

2. Como foi o processo de ingressar em um curso de alto prestígio?

- Dados sobre escolha do curso; rede de apoio; influências; como percebe seu ingresso no ensino superior; como significa seu curso/profissão.
- Como foi a adaptação à universidade?

3. Como são as vivências no curso <respectivo>?

- Você consegue se lembrar do seu primeiro dia de aula? Você pode narrá-lo para mim?
- Como foi/é para você transitar por esse curso?
- Como você percebeu/percebe esse curso em sua estrutura?

4. Gostaria de fazer alguma consideração sobre a pesquisa?

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS
Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade
Rua Barão de Jeremoabo, s/n, Ondina – CEP 40.170-115, Salvador, Bahia
(71) 3283-6790 | eisu@ufba.br

Tema da pesquisa: Vivências universitárias de pessoas negras nos cursos imperiais da UFBA.

Pesquisadora responsável: Anne Bittencourt Santos e Silva.

Professora orientadora: Georgina Gonçalves dos Santos.

Telefone: (71) 98765-1601

E-mail: annebitt@hotmail.com

Prezada,

Você está sendo convidada a participar dessa pesquisa, sendo sua participação totalmente voluntária. Abaixo constam informações sobre ela, e é muito importante que você as leia atentamente. A pesquisadora está disponível para sanar qualquer dúvida a qualquer momento da pesquisa, e você tem o direito de recusar ou interromper sua participação a qualquer momento sem nenhum tipo de penalidade, riscos ou danos.

Esta pesquisa é sobre vivências universitárias de pessoas negras que ingressaram nos cursos de Medicina, Direito e Engenharia Elétrica na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Está sendo desenvolvida por Anne Bittencourt Santos e Silva, psicóloga (CRP/22113) e mestranda no Programa de Pós Graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade (PPGEISU/UFBA). O **objetivo** desse estudo é compreender processos vividos por pessoas negras para tornarem-se membros de cursos de alto prestígio na universidade. Para tanto, o **procedimento metodológico** consiste em um encontro no qual será realizada uma entrevista individual. Esse encontro acontecerá em local previamente acordado com você, seguindo todos os protocolos de biossegurança vigentes; ou em ambiente virtual seguro, também de sua preferência. Caso seja acordada a realização de entrevista presencial, a pesquisadora garantirá o uso e a oferta de uma máscara PFF2, álcool gel e o distanciamento seguro. Caso seja acordada a realização de entrevista on-line, há alguns cuidados e recomendações: **a)** escolha de um ambiente físico seguro, confortável e silencioso do qual será feita a conexão, de forma que a entrevista possa fluir sem restrições ou interrupções; **b)** o link a ser enviado será exclusivo e intransferível. Nesse sentido, não deve ser compartilhado; **c)** uso de uma internet particular/privada, evitando assim possíveis transtornos como invasão de rede; **d)** caso possível, estar próxima/o ao modem, evitando assim possíveis quedas de conectividade; **e)** uso de fones de ouvido. Cabe salientar que, por tratar-se de uma entrevista virtual, alguns **riscos** possíveis são: possibilidade de desconforto com o método de entrevista virtual; queda de conexão de rede; cansaço ao responder às perguntas; e por se tratar de temas sensíveis como as experiências das relações raciais e possíveis situações de violência, questões emocionais podem emergir durante a entrevista. Caso essas situações ocorram, além de poder interromper a pesquisa, você pode acionar a pesquisadora, que se compromete em prover o suporte psicológico necessário. Em casos de dano pessoal comprovadamente desencadeado pelos procedimentos adotados na pesquisa, será garantida indenização determinada por lei, bem como tratamento gratuito. Serão adotadas como **medidas cautelares**: uso de nomes fictícios; garantia de acesso aos resultados individuais e coletivos; atenção aos sinais verbais e não verbais de desconforto e, caso necessário, interrupção da entrevista; asseguramento da confidencialidade e da privacidade,

proteção de imagem e não estigmatização; garantia da não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades (inclusive em termos de autoestima, de prestígio, econômico/financeiro). Caso seja necessário (p. ex., alguma informação que não ficou explícita o suficiente) a pesquisadora intenta convidar-lhe para outras entrevistas, sendo todos estes convites facultativos. As entrevistas têm **finalidade** de realizar um resgate de experiências vividas, a partir das quais pretendo entender processos vividos por você. Solicito sua autorização para registrar o(s) encontro(s) em dispositivo de gravação (a fim transcrever os dados na íntegra e preservá-los), e apresentar os resultados deste estudo em dissertação de Mestrado e possíveis artigos científicos. Seu nome será mantido em **sigilo** absoluto, assim como toda e qualquer informação a seu respeito. Não haverá **benefício** imediato/direto para as participantes, mas os resultados desse estudo gerarão subsídios para que instituições educacionais de ensino superior tenham conhecimento do que acontece no cotidiano universitário, e possam desenvolver estratégias de fomento a relações mais igualitárias. **Informações e dados coletados** ficarão sob responsabilidade da pesquisadora, que os armazenará em local seguro, por um período de 5 anos, de acordo com as recomendações da Resolução nº 510/16. Saliento que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, você não é obrigada a fornecer informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. A pesquisadora estará à sua disposição para qualquer esclarecimento em qualquer etapa da pesquisa via contatos disponibilizados acima.

Para mais informações, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia (CEPEE/UFBA), ao qual esta pesquisa foi submetida. O CEPEE/UFBA está localizado na Rua Augusto Viana, s/n, Campus do Canela – Salvador/Bahia. Telefone: (71) 3283-7615. E-mail: cepee.ufba@ufba.br. O CEP é responsável por avaliar e acompanhar os aspectos éticos de pesquisas que envolvem seres humanos.

Este documento será assinado em duas vias originais, rubricadas em todas páginas. Caso decida participar da pesquisa, você assinará e receberá uma via deste TCLE. **Solicita-se ainda que você guarde sua vida do TCLE, seja de forma digital ou impressa.**

Ciência de acordo

Considerando que fui informada dos objetivos e da relevância do estudo proposto; sobre como será minha participação; e os procedimentos decorrentes deste estudo, eu

RG: _____, declaro meu consentimento em participar da pesquisa. Concordo também que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos. Estou ciente de que receberei uma via desse documento.

Assinatura da participante

Asseguro ter cumprido as normativas da Resolução nº 466/12 e Resolução nº 510/16 na elaboração desse TCLE. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEPEE/UFBA. Asseguro que todas e quaisquer informações dessa pesquisa servirão exclusivamente para finalidades previstas neste documento, conforme consentimento da/o participante.

Anne Bittencourt Santos e Silva

Pesquisadora responsável

Salvador, ____ de _____ de _____