



PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E SAÚDE MENTAL:

PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE/COM A UNIVERSIDADE

ORGANIZAÇÃO MOISES ROMANINI



ABRAPSO EDITORA

PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E SAÚDE MENTAL:

PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE/
COM A UNIVERSIDADE

Organização

MOISES ROMANINI



ABRAPSO EDITORA

Florianópolis - 2024

Ilustração de capa

Elenise Xisto - Artista Plástica

Design de capa

Arnoldo Bublitz

Projeto gráfico

Arnoldo Bublitz

Apoio/Financiamento



**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Psicologia, educação e saúde mental : problematizações
sobre/com a universidade [livro eletrônico]
/ organização Moises Romanini. -- 1. ed. --
Florianópolis, SC : ABRAPSO Editora, 2024.
PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-88473-29-0

1. COVID-19 - Pandemia 2. Educação 3. Psicologia
4. Saúde mental I. Romani, Moises.

24-196088

CDD-158

Índices para catálogo sistemático:

1. Saúde mental : Psicologia 158

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

ENFRENTANDO A SUPREMACIA BRANCA: PENSANDO POSSIBILIDADES PARA PRÁTICAS DE ESCUTA E CUIDADO NO ENSINO SUPERIOR

*Luciana Rodrigues
Bruna Moraes Battistelli*

NOSSO CONVITE AO DIÁLOGO

O racismo institucional é uma ferramenta fundamental para a sustentação das lógicas coloniais na sociedade brasileira. Para sua manutenção, o uso de armas de fogo não é o único recurso utilizado, pois, como afirma bell hooks (2019a), vivemos em um mundo governado por políticas de dominação que se alimentam por jogos cotidianos sistemáticos de desumanização daquelas/es que são constituídos como outras/os. O que vemos cotidianamente nas relações acadêmicas é que uma das maiores e mais eficientes armas do racismo são os ataques no “miudinho” dos encontros, aqueles ditos “sutis” que ocorrem de forma bastante perspicaz e que, em alguns espaços, chegam a ser confundidos com um certo modo de cuidado (Rodrigues & Battistelli, 2021).

Por mais estranha e contraditória que possa parecer essa tal “confusão”, há situações nas quais microagressões raciais são naturalizadas e aceitas como parte das relações do dia a dia. Os exemplos que podemos citar são variados, como quando crianças brancas começam a apartar uma criança negra de suas brincadeiras e os adultos leem a situação apenas como algo infantil, não racializando o processo vivido. A solidão de se perceber a/o única/o, ou parte de um grupo bastante pequeno, em uma sala de aula e desejar ser branco como a maioria das pessoas que se encontra nos espaços de visibilidade positiva, deixa marcas ao longo do processo de desenvolvimento de pessoas negras. Não serem valorizadas por sua inteligência e astúcia faz com que muitas crianças negras cresçam conscientes de que não são desejadas por professoras/es. Estas são situações que falam do exercício de controle

e de dominação da supremacia branca, constituída como um sistema de valores que impacta na vida de todas as pessoas e que não se consolida apenas por grandes gestos de desumanização (hooks, 2019a). Se escolhemos iniciar falando de exemplos que acometem crianças negras é porque os efeitos dessas “pequenas” agressões produzem marcas dolorosas ao longo da vida, que frequentemente perpassam suas experiências escolares e seguem em outros espaços de formação.

A educação, como um campo que assume grande relevância na constituição dos sujeitos, nos atravessa, em suas formas institucionalizadas, pela organização e pelas dinâmicas escolares, universitárias e dos institutos de educação, como os Institutos Federais (IFs). Esses espaços, historicamente, se constituíram regidos por lógicas que fomentam um projeto de mundo Moderno-Colonial, ou seja, que se pauta em valores civilizatórios europeus pelos quais circulam sistemas de opressão como a supremacia branca, o patriarcado, o capitalismo imperialista, o capacitismo. Portanto, se torna imprescindível que possamos exercitar o pensamento crítico de modo a nos aliançarmos com as lutas e os movimentos de resistência que proponham transformação de práticas no campo da educação, e que estejam comprometidas em romper com as lógicas coloniais e as políticas de dominação. Essas são questões que, em nosso cotidiano, como professoras universitárias, nos preocupam e nos movimentam a uma constante análise crítica de nossas práticas e dos fazeres que percebemos institucionalizados (e naturalizados) no âmbito do ofício da docência.

Somos duas psicólogas-professoras-pesquisadoras que exercem seus trabalhos em espaços acadêmicos como docentes em universidades federais do sul do país (uma trabalha a partir do campo da Psicologia Social; a outra a partir do campo da Psicologia da Educação). Duas mulheres cis e lésbicas, Luciana, uma mulher negra de pele clara; Bruna, uma mulher branca — as duas oriundas de famílias da classe trabalhadora periférica. Atuamos no tripé ensino, pesquisa e extensão, apostando em um projeto de mundo aliançado com uma ética antirracista e feminista e, a partir de nossos lugares, escrevemos este capítulo como um convite ao diálogo que relacione experiências formativas, focando no processo do enfrentamento ao racismo no ensino superior — nosso *locus* de trabalho e intervenção. Nesse sentido, frente a um ambiente acadêmico (ainda) tão branco centrado, nos interrogamos: como garantir um cenário seguro e de acolhimento para alunas/os negras/os em nossas salas de aula?

Pensar nas situações de violência que estudantes negras/os têm compartilhado conosco nos espaços de formação nos remete às políticas de apaziguamento comuns em momentos de conflito, como no período que antecedeu a Segunda Guerra Mundial, quando nações ocidentais como França, Inglaterra e Estados Unidos, flexibilizaram suas reações frente ao rearmamento da Alemanha no Pós Primeira Guerra Mundial. A estratégia explicitada era afirmar que eles tinham controle da situação, já que o que ficava sem ser narrado se relacionava ao fato de colocar a Alemanha e a União Soviética em confronto, acabando com o poderio dessas

nações, fortalecendo a capacidade de liderança dos países anteriormente citados. O apaziguamento, desta forma, é uma política que tem intenção e produz efeitos importantes. Uma prática da supremacia branca acionada quando precisa lidar com tensões sem necessariamente modificar modos de relação ou acabar com processos de exploração (Battistelli et al., 2021).

No campo das relações raciais, podemos notar que apaziguar conflitos raciais para evitar o desconforto racial é uma prática constante nos espaços que frequentamos: se escuta a vítima de racismo, mas não se dá o devido encaminhamento para a situação; se constituem espaços de discussão racial, mas eles são desmobilizados pela branquitude tão logo sejam explicitadas suas práticas racistas; e se acentuam estratégias de propagação de medo, de processos de perseguição, de represálias etc. Analisar as práticas de cuidado que se intencionam antirracistas, a partir dessa lógica, é poder colocar em questão os efeitos que o apaziguamento causa nos processos subjetivos de pessoas negras que, assim, se tornam vulneráveis ao adoecimento psíquico por não terem suas vidas, pensamentos e denúncias referendadas no processo. Pense no quão enlouquecedor pode ser você passar por uma situação de violência racial, ter que provar que a mesma aconteceu, enquanto lida com pessoas brancas à sua volta questionando se você tem certeza, se não é exagero ou se você não tem medo do que lhe pode ocorrer diante da realização de uma denúncia. Quantas pessoas, em contexto educacional, deixam de denunciar o racismo vivido por medo, cansaço ou certeza de que os processos institucionais não irão se transformar?

Foi a partir disso e inspiradas neste conceito de apaziguamento¹, que nos colocamos a problematizar como as práticas de cuidado ofertadas pela branquitude, frequentemente, se consolidam como práticas de apaziguamento; ou seja, se sustentam para desarticular o conflito racial e, por consequência, adiam ou anulam as possibilidades de melhoria da vida da população negra no ensino superior (Battistelli et al., 2021). Desse modo, pensando na necessidade de enfrentamento aos modos de produção supremacistas brancos que impactam nas relações acadêmicas, na formação docente e na produção de conhecimento acadêmico e científico, nos propomos a analisar — através de nossa experiência com trabalhos que visam a produção de cuidado e escuta neste campo — os processos de adoecimento causados pelas políticas de apaziguamento lançadas pela branquitude. Para tanto, apresentaremos os efeitos de tais práticas na sala de aula, a relação com as práticas docentes e a construção de possibilidades a partir da partilha de aspectos do trabalho que temos realizado no *Coletivo bell hooks: políticas de formação e de cuidado*².

- 1 Trabalhamos este conceito no artigo intitulado Branquitude e racismo na Universidade: analisando a relação entre práticas de cuidado e práticas de apaziguamento (Battistelli et al., 2021).
- 2 Informações sobre o Coletivo encontram-se disponíveis em nosso perfil no *Instagram*: @coletivobellhooks

SOBRE AQUILO QUE ADOECE: POLÍTICAS DE APAZIGUAMENTO NÃO SÃO POLÍTICAS DE CUIDADO

Em uma sociedade que se funda, enquanto estado-nação, a partir de um grande mito — o mito da democracia racial — não raro vemos uma pessoa branca, ao ser interpelada em relação a seus discursos e práticas que corroboram o racismo, chorar, se defender, se justificar, gritar, esbravejar, ameaçar, perseguir e/ou constringer pessoas negras. Pensando o papel das emoções e o privilégio racial da manifestação e o acolhimento do choro, bell hooks (2020) nos mostra como, quando em situação de discussão das violências raciais, pessoas brancas lançam mão de emoções exacerbadas para tomar a atenção para si. Compreendemos que gestos como esses falam das expressões da fragilidade branca, que Robin DiAngelo (2018) aponta, já que a pessoa branca lança mão de estratégias que têm como intenção manter seu próprio conforto racial.

Este é um aprendizado que se inicia muito cedo (já na primeira infância e nas primeiras experiências escolares) e as ferramentas para erradicá-lo passam pela possibilidade de sustentação do conflito racial (não do seu encobrimento) e a constante vigilância quanto à reprodução dos valores da supremacia branca. Como diz o poema, a paz é branca (Freire, 2008), por meio dela, os mecanismos de controle da superioridade racial também seguem produzindo adoecimento de corpos específicos. A bala, da guerra pela “paz”, tem rota certa e, como canta Elza Soares: “não tem bala perdida/ tem seu nome/ é bala autografada”³.

Além da concretude do tiro disparado por um revólver, há inúmeras situações nas quais podemos pensar a bala como metáfora que, simbolicamente, atinge corpos negros produzindo violência: a reprovação, em massa, em disciplinas como cálculo I em cursos de ciências exatas; a correção de provas e trabalhos que são mais rígidas para determinados corpos; as exigências curriculares que não permitem que os estudantes possam trabalhar e estudar; exigências de segunda e/ou terceira língua estrangeira como requisito para algum trabalho. Esses são exemplos de como o processo de extermínio passa por muitas nuances em processos institucionais educacionais. Não podemos esquecer que o Brasil foi um país que colocou em curso um projeto de branqueamento da população, o que, em outras palavras, significou o investimento em estratégias para o genocídio do povo negro brasileiro (Nascimento, 2016). Nesse caminho, para materializarmos uma ética de relações antirracistas, é preciso que possamos reconhecer e denunciar as muitas formas como o corpo negro pode estar sendo violentado nos espaços acadêmicos e, no caso da supremacia branca, é na minúcia do cotidiano que estão escondidas as artimanhas mais eficientes.

3 A música intitulada “Não tá mais de graça” compõe o álbum *Planeta Fome*, de Elza Soares, lançado em 2019.

Na escola, ainda nos anos iniciais, crianças brancas aprendem que sua narrativa tem força, que suas queixas são validadas e que suas lágrimas serão cuidadas. As crianças negras, ao contrário, salvo raras exceções, irão aprender a se colocar em seu lugar e que suas palavras não têm a mesma força nem validade. Liziane Guedes da Silva e Renato Nogueira (2020) afirmam que o racismo na escola, atrapalha e, por vezes, impede que as crianças negras se beneficiem dos processos de aprendizagem e sociabilidade ofertadas pelo ambiente escolar, onde se vê reproduzida a lógica a partir da qual “[p]ara ser tratado e respeitado como humano é preciso ser branco, cisheteronormativo e dentro de uma determinada classe social” (2020, p. 191). A experiência do racismo, portanto, será experimentada pela primeira vez, com mais intensidade, na escola, produzindo marcas na autoestima, no processo subjetivo e na constituição da autoafirmação de crianças negras. Mas algo importante que a autora e o autor trazem é que as crianças negras são muito mais do que aquilo que a branquitude lhes impõe e é preciso que o trabalho de escuta em ambiente escolar e acadêmico permita ampliar essa percepção. Por isso, como mostram Silva e Nogueira (2020), precisamos de mais estudos, pesquisas e construções de possibilidades que evidenciem os processos de resistência das crianças negras. Os corpos negros não podem ser lidos e evidenciados apenas pela violência que sofrem, pois isso as impacta, mas não pode ser o que marca suas vidas nos processos de produção de conhecimento. Narrar corpos negros apenas a partir das narrativas de violência também é parte da tática para seguir reafirmando a hierarquia racial, seja na escola, na universidade ou nos meios midiáticos.

Como aponta a pesquisa de Eliane Cavalleiro (2004) junto à Educação Infantil, a escola — e aqui consideramos, também, a universidade — são lugares onde as pessoas negras estão ou estarão expostas ao racismo. Consequentemente, notamos que as instituições escolares e universitárias são importantes exemplos nos quais as políticas de apaziguamento são lançadas como formas de “cuidado”, em uma postura que se fundamenta no termo popular “colocar panos quentes”.

Cumpramos destacar que, quando utilizamos supremacia branca, estamos em acordo com o que bell hooks (2019a) e Layla Saad (2020) afirmam quanto à importância de nomear, com este conceito, a expressão da exploração de pessoas negras no contemporâneo. Trata-se de um sistema de valores e crenças que vai sendo passado de geração em geração e que se fundamenta na crença estabelecida da superioridade racial branca e, consequente, inferioridade de pessoas negras e indígenas. Os exemplos que hooks (2019a) utiliza nos ajudam a perceber o quanto estamos falando de um processo de dominação que vai sendo ensinado e sustentado nas instituições que frequentamos: mulheres brancas feministas que desejam o controle e a submissão de mulheres negras e trabalhadoras; professoras/es brancas/os que desejam ter “uma” pessoa negra como colega de trabalho, desde que a pessoa compartilhe de suas ideias supremacistas brancas, entre outros. Um

mecanismo que funciona por adesão e assimilação e que vem sendo perpetuado em contextos de conforto racial (DiAngelo, 2018) nos quais os corpos que se encontram em maioria numérica ainda são os brancos.

No exercício do trabalho como professoras no ensino superior, não é difícil percebermos que, sem constrangimentos, pessoas brancas ocupando o lugar da docência se autorizam a lançar afirmações que corroboram aspectos da branquitude enquanto sistema que distribui privilégios aos brancos, e opressões a pessoas negras (Bento, 2002; Cardoso, 2014):

“ah, não vou discutir essas coisas de raça”; “não vejo cores”; “pra mim todos são iguais”; “se vocês pensam que aqui é lugar de falar de raça, estão enganados”; “sobre as questões raciais nesse tema da aula, o fulano (estudante negro) é quem tem que falar”; “não é meu lugar de fala”; “não estudo isso, então vou ficar na disciplina mais escutando, tá”; “até que teu trabalho é bom, onde tu conseguiu ele?”; “as tensões raciais têm sido tão difíceis, como seguir com ações afirmativas?”; “tu também tem problema em orientar estudantes negros?”; “mas agora tudo é racismo”; “mas agora tudo é branquitude”; “não dá pra mudar o inconsciente dos professores, cada um tem seu jeito”; “tu conseguiu esse tablet em um projeto social?”; “isso não é racismo, é mania de perseguição”; “racista? Não, tenho até bolsistas negros”; “não vou ser silenciada por ser branca”; “tu precisas usar autores mais consagrados (como se autoras e autores negros tivessem começado a produzir conhecimento ontem); “a gente abriu as portas da universidade pra vocês”; “é triste pensar que a colega teve que se aposentar porque não sabia o que fazer com a tensão racial”. E falas que também interpelaram a primeira autora deste texto: “teus traços são tão finos, como te aceitaram na aferição racial?”; “com esse cabelo tu nunca vai poder trabalhar em um CAPS”; “tu tá servindo?” (Rodrigues, 2022, relatos de experiências)

Poderíamos seguir escrevendo muitas outras afirmações como as que mencionamos acima, frases ditas no cotidiano acadêmico e que escancaram a falta de constrangimento da supremacia branca quando em situação de encontro com corpos negros que se posicionam de modo a interrogar a hierarquia racial na universidade, portanto, quando se encontra com o desconforto racial que provoca borramentos, rachaduras, com potencial de estilhaçar o reflexo narcísico do espelho branco no encontro com a diversidade dos corpos e dos modos de existir.

No ambiente universitário, o desconforto, a tensão racial, está diretamente relacionada à entrada, em maior número nos últimos anos, de estudantes negras/os, a partir da promulgação da Lei nº 12.711/2012, que instituiu as cotas como ação afirmativa no âmbito do ensino superior — que inclui, além de pessoas negras (pretas e pardas), indígenas e pessoas com deficiência. Nesse movimento, a diversidade desses corpos nos espaços da academia hegemonicamente branca (considerando também corpos LGBTQIAP+), tensiona e interroga a centralidade

da supremacia branca, tanto em relação a quem tem direito ao acesso e circulação no e pelo espaço universitário, como em relação às epistemologias que sustentam a produção de conhecimento acadêmico.

Desse modo, não há como ignorar a importância das ações afirmativas como chave dos movimentos de transformação nas universidades, pois o protagonismo desse movimento passa pelas/os estudantes negras/os que adentraram os portões de uma academia constituída à “*casa grande*”, desde os caminhos historicamente abertos pelo movimento negro brasileiro, para fazer, sim, revolução! Como escreve Cidinha da Silva (2019), as ações afirmativas para pessoas negras desestabilizam o terreno universitário e “provocam rachaduras incômodas nos alicerces da casa grande” (Silva, 2019, p. 43), pois ao contrário de ecos que, frequentemente escutamos por aí, não foi a universidade, em seu devir colonial-salvacionista que misericordiosamente abriu as suas portas a quem ela mesmo ajudou a rotular como “o outro”, como “a diferença”.

Mas se essa universidade, à “*casa grande*”, vem sendo tensionada, outras epistemologias e matrizes do pensamento vêm tomando espaço. Epistemologias africanas, ameríndias, de nossa ‘América Ladina’, como ensina Lélia Gonzalez (2018). É exatamente por isso que, também, as tensões e o desconforto da supremacia branca têm aumentado, nos lembrando sobre o tanto que precisamos ainda lutar para que os processos sutis e ardilosos do racismo institucional não sigam sendo naturalizados no cotidiano das relações acadêmicas. A luta antirracista precisa de ações práticas, não apenas da adoção de slogans — o que coloca como imprescindível que pessoas brancas possam transformar suas práticas, pois letramento racial não se dá sem mudança relacional.

O engajamento efetivo ao exercício de práticas antirracistas no contexto da universidade exige pensarmos na relação saúde mental, acolhimento, cuidado e permanência. O que testemunhamos inúmeras vezes no cotidiano das relações acadêmicas é um ambiente permeado por violências raciais que, em última instância, corrobora a morte simbólica desses corpos ao produzir a impossibilidade da permanência na universidade — seja por falta de recursos materiais que subsidiem bolsas, moradia estudantil, alimentação, seja pelo racismo interpessoal que violenta com suas práticas implicadas com uma política da “*sutileza*”. Quando não há espaços e sustentação de práticas de cuidado com a subjetividade de pessoas negras nas relações do cotidiano universitário, o que se preserva é o conforto racial necessário para as pessoas brancas manterem seus privilégios. E se há um privilégio importante nesse cenário é o de poder defender a supremacia branca sem constrangimento. Diante do sofrimento que estudamos, em relação às/aos estudantes negras/os, nos espaços acadêmicos, nos perguntamos quem se preocupa e pensa em como uma estudante negra fica quando reconhece que não tem mais condições de seguir na universidade porque está adoecendo frente ao racismo? Quem acolhe e cuida do

corpo que é colocado em dúvida em sua existência neste espaço? O filme *Corra!*, de 2017, escrito e dirigido por Jordan Peele, materializa a relação da supremacia branca e seus efeitos subjetivos: um processo de enlouquecimento, vide aquilo que é gerido por pessoas brancas, por vezes ditas aliadas, antirracistas, acolhedoras e parceiras. No filme, acompanhamos o personagem Chris, um fotógrafo negro, que se encontra diante do momento em que vai conhecer a família branca de sua namorada. No decorrer da visita à casa da família, situada em um local afastado da cidade, ele percebe que há um tratamento peculiar e estranho dela em relação a ele e a outras pessoas negras. Há uma cena no filme que, neste texto, tomamos como metáfora e convite a pensarmos sobre o poder da supremacia branca. A cena em questão é o gesto da mãe (branca) da namorada (também branca) de Chris. Ela hipnotiza as pessoas negras a partir do barulho que produz ao mexer uma colher em uma xícara de chá. Um gesto aparentemente inofensivo, assim como pode parecer muitos gestos e falas que citamos acima, que ocorre a partir de algo simples e do cotidiano da vida — um convite amigável para sentar e tomar uma xícara de chá. O filme salienta comportamentos da branquitude e suas consequências, ou seja, o controle, a dominação e a posse de corpos negros utilizados na manutenção de suas próprias existências e modo de viver.

Se de um lado vemos pessoas brancas incomodadas por terem seus atos racistas denunciados, por terem que se ver com a racialização de seus corpos (“*ah, me descobri branca aos 50 anos!*”), e pelo decorrente desconforto racial que as relações instituem, do lado de estudantes negras/os, escutamos afirmações e pedidos de socorro que relatam o sofrimento que o cotidiano acadêmico, ao não repensar suas heranças brancas e coloniais, produz:

não sei como vou entrar na aula com tudo que passei”; “como vou me sentir segura em um espaço onde vejo violência racial todos os dias?”; “não me vejo nas teorias que são apresentadas”; “é todo dia isso, não aguento mais”; “preciso me sentar no banco do pátio para me acalmar antes de ir pra casa”; “nunca vivi isso, mesmo tendo estudado numa universidade privada”; “isso é enlouquecedor”; “só quero que outros não passem pelo que passei”; “quase desisti do curso”; “vou trancar”; “vou desistir do curso”; “de tanto que falam que eu tô exagerando, que não é racismo, duvido de mim mesma”; “as pessoas brancas não me escutam, me tratam como raivosa e exagerada. (Relatos de experiências)

Falas que colocam em linguagem a sensação que o personagem do filme sente nos encontros com as pessoas brancas.

A supremacia branca e suas políticas de apaziguamento acabam produzindo a sensação de dúvida de si próprio em muitas vítimas de racismo. Assim como no filme, onde se lançou mão do aprendizado do ato de hipnotizar o protagonista

(como estratégia para a dominação) nos processos formativos, a branquitude vai ensinando desde cedo seus valores civilizatórios supremacistas brancos que, entre outras coisas, ensina que crianças negras não têm suas palavras e histórias validadas e, ainda, como explícita a pesquisa de Eliane Cavalleiro (2004), a relação entre professoras/es-alunas/os mostram como crianças brancas acabam por receber mais possibilidade de se sentirem queridas e aceitas que as não-brancas, o que podemos visualizar através de comentários que as crianças brancas recebem (enquanto pessoas) mais do que as não-brancas — tais como elogios sobre como são inteligentes e bonitas. Em contraponto, crianças negras recebem elogios apenas ligados à realização de suas tarefas, quando consideradas bem-feitas (Cavalleiro, 2004).

Em termos da constituição psíquica dos sujeitos, é importante compreender esses ensinamentos a partir do que a psicanalista Neuza Santos Souza (1983) nos mostrou sobre o *modus operandi* das relações raciais brasileiras. Assentadas na dinâmica do racismo estrutural, elas impõem para pessoas negras um ideal de ego⁴ a ser almejado que é um modelo de ideal branco: “quer dizer aristocrata, elitista, letrado, bem-sucedido ... branco é rico, inteligente, poderoso. Sob quaisquer nuances, em qualquer circunstância, branco é o modelo a ser escolhido” (Souza, 1983, 34).

Desse modo, o que se apresenta como modelo ideal a ser desejado, e ser aprendido, é o modelo de ser e de existir branco — uma estratégia para a conformação dos corpos para “aceitar” e incorporar os valores da branquitude — ainda que, sendo um corpo negro, nunca se poderá ser o que a branquitude valoriza e legitima. É isso que se conecta em falas de docentes brancas/os, como a que citamos acima: “*onde tu conseguiste esse trabalho?*” — como se uma/um estudante negra/o não tivesse a capacidade de pensar e escrever um bom trabalho acadêmico. Esmiuçar aquilo que produz adoecimento nos processos das relações raciais, no caso de nosso contexto de trabalho — a universidade — é um importante processo para pensarmos a sala de aula e os processos de trabalho na academia. Para a supremacia branca, o que está em jogo para sua manutenção, é o controle das subjetividades e das mentes das pessoas negras. É o que a analogia que o filme *Corra!* nos convida a pensar, já que o interesse das pessoas brancas era o controle dos corpos negros e o sequestro de sua subjetividade.

Quando olhamos para a evasão nos processos educacionais, seja na escola ou na universidade, podemos muito bem utilizar o termo expulsão. Corpos negros, indígenas, não-brancos, deficientes, LGBTQIAPN+ são expulsos com uma habilidade estratégica de fazer parecer que foi simplesmente uma escolha individual. Muitas vezes, falamos no termo necropolítica⁵, mas compreendemos

4 Como nos explica a autora, dentro da perspectiva psicanalítica, o Ideal de Ego diz respeito ao domínio simbólico, a um modelo (ideal) a partir do qual o sujeito possa se constituir. Uma instância que, portanto, “estrutura o sujeito psíquico, vinculando-o à Lei e à Ordem” (Souza, 1983, p. 33).

5 Conceito trabalhado pelo intelectual camaronês Achille Mbembe.

que a expulsão desses corpos que não são e/ou não se adaptam às lógicas da branquitude é uma morte? Morte da possibilidade de que esses sujeitos ocuparem o espaço da universidade, como direito. Um engendramento que dialoga com as relações epistemicidas que sustentam um certo modo de produzir conhecimento ocidentalizado. Ramón Grosfoguel (2016) afirma que o privilégio dos homens ocidentais sobre o conhecimento produzido por outros corpos políticos tem sustentado projetos coloniais, imperiais, racistas e patriarcais, utilizando a desqualificação de outras vozes e conhecimentos como ferramenta de manutenção da lógica colonial. Assim, “racista sempre é o outro, crença que sustenta o desejo de manter-se como um bom cidadão e que mais adiante veremos que é parte do processo de constituição da fragilidade branca” (Battistelli, 2021, p.159). Dessa forma, o apaziguamento ofertado por pessoas brancas, que escutam a vítima de racismo, se anunciam antirracista, mas que não movimentam as forças que constituem o mesmo, servem para manter as diferenças raciais, os privilégios brancos e o conforto racial que beneficiam pessoas brancas.

Observamos isso quando, nas relações cotidianas, torna-se visível a dificuldade de pessoas brancas em efetivamente escutar quando alguém sofre violência racial e, conseqüentemente, pedir desculpas e buscar ações de reparação. A justificativa das ações, a busca por outros entendimentos, adotando uma postura defensiva, produz, então, mais violência, que ocasiona adoecimento psíquico e físico. O racismo tem efeitos violentos na saúde mental e física das/os estudantes e, também, de corpos negros ocupando outras posições na universidade — técnicas/os, professoras/es, profissionais terceirizadas/os. Como se formar gerenciando o adoecimento que muitas vezes nem é reconhecido como tal?

É compromisso fundamental que a formação (em todas as áreas de atuação) precise estar alicerçada sob uma ética antirracista, o que significa, também, partir do pressuposto que, de início, entre pessoas negras e brancas, sempre haverá uma relação colonizador-colonizado, ou seja, assimétrica. É preciso discutir os privilégios da branquitude e a forma como a universidade tem acolhido estudantes, docentes e técnicas/os negras/os: como acolhemos? Como escutamos suas vozes, suas experiências, seus saberes? O que significa não reconhecer narrativas do racismo? Desencorajar o uso de autoras/es negras/os nos trabalhos propostos? Ouvir que intelectuais negras/os são usadas para colorir textos? Como ler, se emocionar e admirar Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo e, ao mesmo tempo, não conseguir acolher e escutar histórias narradas pelas/os estudantes negras/os com quem se convive? Não conseguir reconhecer o protagonismo, a resistência e a invenção ancestral de aposta e encantamento da vida, mesmo frente a políticas de morte constantes — e, isso, não apenas do povo negro, mas dos povos indígenas, da comunidade LGBTQIAPN+ e de tantas comunidades etiquetadas por essa mesma academia colonial como minorias. Sim, é evidente que há avanços e conquistas, a questão que desejamos provocar aqui não

é sobre sua existência ou não. As conquistas, extremamente importantes, ainda são pequenas perto do que precisamos transformar para que possamos falar de igualdade e justiça racial na universidade e na sociedade em que vivemos. Cidinha da Silva (2019), afirmando o enegrecimento da universidade, nos provoca:

[a] universidade negra apenas criará possibilidades de conforto existencial e epistêmico para os que só conhecem o desconforto ... A universidade negra quer afirmar direitos, promover culturas e saberes que não têm tido vez no mundo globalizado. Quer a ética como base epistemológica e inegociável. Quer coexistir, e não eliminar indivíduos, mas é certo que queira eliminar o racismo e estabelecer a convivência equânime entre as pessoas, respeitando todos os seus pertencimentos. (Silva, 2019, p. 152)

A INDIGNAÇÃO É NARCÍSICA: PROCESSOS DE ENFRENTAMENTO AO PACTO DA BRANQUITUDE

Quando as tensões raciais não são utilizadas como estratégias para fazer romper com o pacto narcísico da branquitude — conceito cunhado por Maria Aparecida Bento (2002), psicóloga negra que trabalha com intervenções em instituições e empresas — o que resta é o recrudescimento desse mesmo pacto, no qual pessoas brancas vão se fechando em si, preocupadas unicamente com a sustentação de seus privilégios. Se indignam por não poderem mais ser racistas, fazer piadas ofensivas e por colegas brancas/os que passam a ser responsabilizadas/os por seus comportamentos racistas. Estamos falando do privilégio de poder fazer piada com o que quiser (afinal é só uma brincadeira); privilégio de se emocionar que se reconheceu como branca depois de décadas; privilégio de receber atenção quando chora, ao escutar um relato de violência racial narrado por uma estudante negra; privilégio de escolher não se incomodar pensando na questão racial; de ficar em silêncio quando percebe que um colega teve uma atitude racista; privilégio de publicar sobre questões raciais, mas não mudar o modo como ensina e se relaciona com estudantes na sala de aula.

A indignação é narcísica, como nos mostra Cida Bento (2002), que explicita um certo modo de funcionar típico do grupo racial branco que se autointitulou superior. Recentemente, quando vivemos a pandemia por covid-19, ouvimos professoras/es brancas/os (e não só professoras/es) impressionadas/os e emocionadas/os com o que acontecia na Itália⁶, ao mesmo tempo em que exigiam manter a empregada doméstica negra trabalhando em um período, em que testemunhamos picos desumanos de mortes pela transmissão do vírus. Assistimos professoras/es afirmarem que estava tranquilo o retorno das aulas presenciais já que elas/es

6 Um dos primeiros países do continente europeu a serem atingidos pela transmissão do vírus covid-19.

conseguiam ir até a farmácia na esquina de sua casa com tranquilidade, ignorando as longas viagens de ônibus que as/os alunas/os precisavam fazer. No retorno dos processos de isolamento, presenciamos professoras/es brancas/os se solidarizarem com colegas e alunas/os brancas/os que tiveram suas atitudes racistas nomeadas, sem o mínimo constrangimento de mostrar sua solidariedade racial (afirmando o pacto narcísico da branquitude). O último fardo do homem branco (e das mulheres brancas) parece ser o de garantir a manutenção do conforto racial nos ambientes escolares e acadêmicos — o que garantirá, a longo prazo, a manutenção do processo colonial supremacista branco por nossas terras.

Como podemos, então, avançar na luta pela igualdade racial, pela promoção da saúde da população negra sem que haja uma política de formação antirracista, pautada em relações de cuidado? Sem o enfrentamento às políticas de dominação nas relações cotidianas? Sem que haja uma mudança radical nos processos de formação profissional e, também, para o exercício da docência no Ensino Superior? É extremamente problemático pensar que docentes com formação no grau de bacharelado frequentemente se tornam professoras/es após a conclusão de uma pesquisa na pós-graduação (mestrado e/ou doutorado), sem que esse percurso tenha passado por disciplinas sobre prática docente, estratégias e metodologias de ensino e aprendizado e sem orientações sobre as legislações no campo da educação brasileira. Como a realização de uma pesquisa na pós-graduação (em assuntos diversos) pode nos habilitar a entender as relações e os processos educativos no ensino superior? A entender políticas de cuidado e acolhimento na educação? A compreender nossos lugares em meio às lógicas do racismo estrutural que posicionam hierarquicamente os corpos na sociedade em que vivemos? E diante disso, como racializar os processos pedagógicos?

Na luta antirracista, é fundamental que possamos, como nos convida bell hooks (2019a), enfrentar o potencial dominador/a dentro de cada um/a de nós. Segundo ela, sem esse movimento, não será possível enfrentar as políticas de dominação que nos atravessam, entre as quais se encontra a supremacia branca. Layla Saad (2020) afirma que é preciso que as pessoas brancas aprendam sua relação e suas pactuações com a supremacia branca para que, assim, possam modificar seus comportamentos racistas. A autora acredita que isso, a longo prazo, modificará as instituições que se pautam nos valores supremacistas brancos. Nesse sentido, Gloria Anzaldúa (2019) afirma que as mulheres de cor do Terceiro Mundo não devem gastar energia com a educação racial de mulheres brancas, nem as levar pela mão no exercício de revisão de privilégios e no entendimento da lógica racial que estrutura nosso mundo, pois a responsabilidade precisa passar pelas pessoas brancas. Seguindo a mesma linha, Layla Saad (2020) e Robin DiAngelo (2018) afirmam que é responsabilidade das pessoas brancas se educarem quanto ao tema das relações étnico-raciais, à promoção de uma análise crítica sobre sua própria branquitude para que, com isso, possam oferecer outras ações em suas vidas.

FINCAR O PÉ: O POSICIONAMENTO ÉTICO-POLÍTICO COMO ESTRATÉGIA DE CUIDADO E ENFRENTAMENTO AO RACISMO

O ano de 2020, durante o ápice da pandemia por covid-19, foi o período em que começamos a gestar o *Coletivo bell hooks: formação e políticas do cuidado*. Um espaço de cuidado, uma promessa de respiro em meio aos processos institucionais acadêmicos que, por vezes, violentam, apequenam e submetem as existências dissidentes de estudantes, técnicas/os e professoras/es negras/os, assim como indígenas, pessoas com deficiência e LGBTQIA+. A pandemia trouxe o imperativo do isolamento, do distanciamento coletivo e, junto a ele, aumentou e escancarou violências e desigualdades sociais. Atentas às condições de vida das mulheres na pandemia (e, mais de perto, de mulheres na universidade), a partir da nossa própria condição de trabalhadoras-professoras, mães e filhas e todas as exigências que incidem, em maior medida, sobre as mulheres, fomos apostando em espaços de escuta que passassem, também, pelo estudo, pela partilha da experiência e pela discussão através de nossos posicionamentos no mundo.

Fomos e somos inspiradas por intelectuais que, antes de nós, mesmo com as barreiras produzidas pela supremacia branca, se conduziram pelo mundo em busca da transformação social. Só há enfrentamento ao racismo e modificação social com exercício crítico e prático, com o enfrentamento à opressora potencial que nos habita; um caminho trabalhoso, doloroso e que implica escolhas. Apaziguar comportamentos racistas, fingir que eles não aconteceram, desacreditar vítimas de racismo, inverter lógicas que culpabilizam quem sofreu violência racial são atos inadmissíveis quando nos colocamos de fato como sujeitos antirracistas. É preciso que possamos, enquanto docentes, praticar ações que convidem ao cuidado, ao exercício ético de estar com o outro de maneira responsável consigo mesma/o e com as/os demais envolvidas/os, construindo e apostando em uma comunidade de aprendizado, interessada no crescimento mútuo, integral dos sujeitos como pessoas (hooks, 2020) e como futuros profissionais.

bell hooks (2020) nos convoca a apostar em uma ética amorosa como fundamento de um projeto de mundo que possa romper com as políticas de dominação. Para ela, a experiência do amor só é possível quando nos ocupamos em trabalhar a nós mesmas/os quanto às pactuações que ainda mantemos com os valores que sustentam os sistemas de opressão de raça, classe e gênero. Como evidenciam autoras como bell hooks (2019a), Robin DiAngelo (2023) e Layla Saad (2020), as pessoas brancas progressistas e “estudadas” podem se constituir como as piores aliadas para pessoas negras, já que não conseguem assumir a dimensão racista de suas existências, não conseguem lidar com o fato de que precisam trabalhar suas pactuações com o desejo e os privilégios da supremacia branca.

Assim, em nosso percurso como docentes, foi o encontro com o trabalho de intelectuais dos feminismos negros que nos convocou a chamar outras para o desafio de estar em presença durante o período do distanciamento social, pensando e movimentando ações de cuidado a partir do contexto acadêmico e, posteriormente, de forma presencial. Nesses espaços, a sustentação da partilha de histórias possibilitou construir pertença e acalanto, cuidado e autorrecuperação através de ações de extensão vinculadas ao *Coletivo bell hooks*. Sendo a linguagem lugar de luta e de cura (hooks, 2019a), passamos a nos comprometer com a oferta de espaços seguros para a multiplicação de vozes e histórias diversas (Battistelli & Rodrigues, 2021). Nossas salas de aula e as ações de pesquisa e extensão que ofertamos são, desta forma, um modo de exercitarmos a oferta de espaços para a passagem de contação de histórias, de celebração de experiências dissidentes de vida. Para muitas pessoas brancas, principalmente no contexto de sala de aula, será a primeira vez em que sua narrativa, sua voz e, por consequência, a soberania do pensamento branco centrado não será o foco. Precisamos estar conscientes destes efeitos, principalmente Luciana (mulher negra de pele clara), pois até mesmo no exercício de ofertar espaços de cuidado e de transgressão das formas hegemônicas de viver a academia, o privilégio racial protege os corpos brancos que contam com mais liberdade para expressar suas opiniões, por exemplo, sem correr o risco de ser estereotipada como agressiva (uma agressão racial e estereotipada que comumente é atribuído a mulheres negras).

Somos um casal interracial, cuidamos de uma criança negra e, com isso, os efeitos que narramos neste texto, têm efeitos sobre nossas vidas: não há separação entre nossa prática e nossa existência. Por vezes, sentimos o cansaço e a dor dessas experiências, sentimos a impotência quando o racismo encontra a existência de nosso pequeno (que está na escola), mas seguimos por um mundo mais acolhedor e responsável com a existência de corpos como o dele. Se seguimos erguendo nossas vozes, buscando e nos aliançando a outras formas de construção de espaços educacionais — fincando os pés firmes no chão em busca de transformação social — é pela crença de que os que vêm depois de nós, merecem encontrar espaços acadêmicos e escolares melhores.

Nossas ações de extensão no Coletivo, por meio das quais ofertamos a experiência de estarmos em grupo, exercitando a partilha de histórias, a escuta atenta, o acolhimento e leituras de textos que nos convidem a pensar a partir de uma ética feminista e antirracista, se constituem sem um roteiro fixo, mas com intencionalidade, compromisso ético-político e estudo. Nesse caminho, dispostas a unir os fios das histórias de vidas de cada uma, alinhavadas com a escrita sensível e provocativa de bell hooks, convidamos os grupos a novelar a esperança em ato, tecendo possibilidades e existências (Ida Freire, 2014). Um tear forte para fazer frente ao sexismo e ao racismo da sociedade aos quais a academia não fica imune.

Ao mesmo tempo, um tear móvel para se adaptar às delicadas tessituras que a escuta sensível e implicada e a aposta na circulação da palavra necessitam. Apostas que convergiram na constituição de nosso *Coletivo bell hooks* — que agrega pessoas de diferentes lugares, de dentro e de fora da universidade — e mostram como podemos firmar o ponto, fincar os pés em nossas salas de aula e nas ações promovidas no campo da extensão, a partir de uma ética cuidadosa. Somos firmes, falamos de maneira honesta sobre nossas intenções e os pressupostos que nos acompanham e notamos que, para algumas pessoas, soamos como ameaça — aos privilégios, ao gosto pelos processos de dominação, ao costume e naturalização da violência como modo de socialização (hooks, 2019b).

No trabalho exercido coletivamente, procuramos nos colocar disponíveis para esta pedagogia do encontro, para uma pedagogia engajada (hooks, 2017), buscando construir alternativas de tornar o espaço da academia cada vez mais possível para as mulheres, para as pessoas negras, pessoas LGBTQAPN+, indígenas, pessoas com deficiência. Quando bell hooks (2019a) propõe o diálogo entre diferentes, quando ela propõe que precisamos suportar os conflitos, afirma um compromisso com a construção de um mundo no qual as diferenças sejam, de fato, respeitadas. São nossas diferenças em suas radicalidades, que nos fortalecem. Um aprendizado que precisa ser colocado em prática no cotidiano, em ações que desarmem os exercícios de dominação que nos são ensinados. Notamos, como nos mostra hooks (2017) que muitas/os alunas/os se mostram desconfiando e, algumas vezes, não recebem bem as mudanças que ofertamos em sala de aula, pois elas buscam romper com um fazer colonial supremacista branco com o qual fomos, desde o início, educadas/os, aprendendo, desde muito cedo, que esse era o parâmetro certo de sentir e viver o mundo.

Portanto, na proposição de comunidades de cuidado e autocuidado, nos guiamos pela ideia de que precisamos confrontar nossas diferenças para que, a partir de um comum construído em ato, possamos articular práticas de acolhimento nas quais as vítimas não sejam constantemente responsabilizadas pelas violências, opressões e silenciamentos que sofrem. Ao fazermos um convite para erguermos nossas vozes (hooks, 2019a), apostamos que esta seja mais potente conforme nossas/os interlocutoras/es estejam abertas/os ao partilhar coletivo, pois é em comunidade em que podemos escutar e cuidar umas das outras, como afirma Sobonfu Somé (2007). Nos encontros coletivos acionamos esses novos de esperança para tecer possibilidades de estarmos juntas, erguendo nossas vozes, experienciando comunidades de aprendizagem e aprendendo juntas o amor como ação, como prática de liberdade (hooks, 2020) e como um ato que se faz na relação, entre pessoas, no cotidiano. Seguimos, assim, apostando na força dos coletivos, do partilhar de histórias e da comunidade, sabendo que a guerra contra colonial nos exige persistência, pois estamos longe

REFERÊNCIAS

- Anzaldúa, G.** (2019). Falando em línguas: Uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. In A. Pedrosa, A. Carneiro, & A. Mesquita (Orgs.), *Histórias das mulheres, histórias feministas* (pp. 85-94). MASP.
- Battistelli, B., Rodrigues, L., & Ferrugem, D.** (2021). Branquitude e racismo na Universidade: analisando a relação entre práticas de cuidado e práticas de apaziguamento. *Abatirá - Revista De Ciências Humanas E Linguagens*, 2(4), 549-566. <https://www.homologacao.revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/view/13095>
- Bento, M. A. S.** (2002). Branqueamento e branquitude no Brasil. In I. Carone & M. A. S. Bento (Orgs.), *Psicologia social do racismo: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil* (pp. 5-58). Vozes.
- Cardoso, L.** (2014). A branquitude acrítica revisitada e a branquitude. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as*, 6(13), 88-106. <https://abpnrevista.org.br/index.php/site>
- Cavaleiro, E. dos S.** (2004). *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. Contexto.
- DiAngelo, R.** (2018). Fragilidade branca. *Revista ECO-Pós*, 21(3), 35-57.
- DiAngelo, R.** (2023). *Não basta não ser racista: sejamos antirracistas*. Faro Editorial.
- Freire, M.** (2008). *Rasif: Mar que arrebenta*. Record.
- Freire, I. M.** (2014). Tecelãs da existência. *Revista Estudos Feministas*, 22(02), 565-584.
- Gonzalez, L.** (2018). *Primavera para Rosas Negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. Filhos da África*.
- Grosfoguel, R.** (2016). A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: Racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Sociedade e Estado*, 31(1), 25-49. doi:10.1590/S0102-69922016000100003
- hooks, b.** (2017). *Ensinando a Transgredir: A educação como prática de liberdade*. WWF; Martins Fontes.
- hooks, b.** (2019a). *Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra*. Elefante.
- hooks, b.** (2019b). *Teoria Feminista: da margem ao centro*. Perspectiva.
- hooks, b.** (2020). *Tudo sobre o amor: novas perspectivas*. Elefante.
- Nascimento, A.** (2016). *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. Editora Perspectiva.
- Rodrigues, L.** (2022). Negra de pele clara: embranquecimento e afirmação da negritude no Brasil. *Revista Estudos Feministas*, 30(2), e74733. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2022v30n274733>
- Rodrigues, L. & Battistelli, B. M.** (2021). Contar histórias desde aqui: por uma sala de aula feminista e amefricana. *Quaestio - Revista De Estudos Em Educação*, 23(1), 153-173. <https://doi.org/10.22483/2177-5796.2021v-23n1p153-173>
- Saad, L. F.** (2020). *Eu e a supremacia branca: Como reconhecer seu privilégio, combater o racismo e mudar o mundo*. Rocco.
- Silva, Cidinha** (2019). *#Parem de nos matar!* Jandaíra.
- Silva, L. G. & Nogueira, R.** (2020). Repensando as infâncias das crianças negras: notas afroperspectivistas e introdutórias a partir do Sopapinho Poético. *Revista Brasileira de Estudos da Homocultura*, 3(9), 187-203.

Somé, S. (2007). *O espírito da intimidade: ensinamentos ancestrais africanos sobre maneiras de se relacionar*. Odysseus.

Souza, N. S. (1983). *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Graal.