OCUPAR A UNIVERSIDADE: EXPERIÊNCIAS AFIRMATIVAS E TRANSFORMAÇÕES POLÍTICAS

OCCUPYING THE UNIVERSITY: AFFIRMATIVE EXPERIENCES AND POLITICAL TRANSFORMATIONS

OCUPAR LA UNIVERSIDAD: EXPERIENCIAS AFIRMATIVAS Y TRANSFORMACIONES POLÍTICAS

*Caíco Barbosa da Costa**

*Fábio Santos Bispo***

*Jacyara Silva de Paiva****

*João Otávio Vieira Carvalho Almeida*****

*Lais Andrade Vitória******

*Luziane de Assis Ruela Siqueira******

RESUMO

Este artigo se propõe a debater perspectivas e impasses trazidos pela entrada de estudantes negros na universidade pública, como resultado de políticas de ação afirmativa. Partimos de experiências recolhidas em três espaços fundamentais para a efetividade da política de cotas: a comissão de heteroidentificação na UFES; experiências pedagógicas contracoloniais, abertas ao acolhimento das trajetórias de estudantes periféricos e à reflexão sobre os efeitos políticos, históricos e psicossociais do racismo, propostas na disciplina Introdução à Psicologia; e as práticas de extensão do coletivo “Ocupação Psicanalítica”, que realizou conversações na UFES sobre o que é ser um estudante negro na universidade. Destacamos a importância de se incluir, nas políticas de permanência, para além das condições materiais, transformações simbólicas, estéticas, políticas e epistemológicas do espaço da universidade como forma de superação do racismo institucional e de produção de cuidado e vida.

Palavras-chave: Ação afirmativa. Universidade pública. Políticas de permanência. Relatos de experiência.

* Graduado em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). *E-mail:* caicocosta@hotmail.com

** Doutor em Psicologia, professor no Departamento de Psicologia e no Programa de Pós-graduação em Psicologia Institucional da UFES, integrante do Coletivo Ocupação Psicanalítica. *E-mail:* fabio.bispo@ufes.br

***Doutora em Educação pela UFES, professora no Departamento de Linguagens, Cultura e Educação, professora do Programa de Pós-graduação em Psicologia Institucional da UFES, presidenta da Comissão Permanente de Ações Afirmativas da UFES. *E-mail:* jacyarapaiva@hotmail.com

****Graduando em Psicologia na UFES, integrante do Coletivo Ocupação Psicanalítica. *E-mail:* joaootavio64@hotmail.com

*****Graduada em Psicologia pelo Centro Universitário Salesiano e integrante do Coletivo Ocupação Psicanalítica. *E-mail:* laissvitorio1@gmail.com

*****Doutora em Educação pela UFES, professora no Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia Institucional da UFES. *E-mail:* luzianesiq@gmail.com

ABSTRACT

This article aims to discuss perspectives and impasses brought by the entry of black students into public universities, as a result of affirmative action policies. We start from experiences gathered in three fundamental spaces for the effectiveness of quota policy: the heteroidentification committee at UFES; countercolonial pedagogical experiences, open to welcoming the trajectories of peripheral students and reflecting on the political, historical and psychosocial effects of racism, discussed in the discipline of Introduction to Psychology; and the extension practices of the collective Psychoanalytic Occupation, which held talks at UFES about what it is like to be a black student at the university. We highlight the importance of including, in the policies of permanence, in addition to material conditions, symbolic, aesthetic, political and epistemological transformations of the university space as a way of overcoming institutional racism and the production of care and life.

Keywords: Affirmative action. Public university. Policies of permanence. Experience reports.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo discutir las perspectivas y los impasses que trae la entrada de estudiantes negros en la universidad pública, como resultado de las políticas de acción afirmativa. Partimos de experiencias recogidas en tres espacios fundamentales para la efectividad de la política de cuotas: el comité de heteroidentificación de la UFES; experiencias pedagógicas contracolonias, abiertas a acoger las trayectorias de los estudiantes periféricos y reflexionar sobre los efectos políticos, históricos y psicosociales del racismo, propuestas en la disciplina de Introducción a la Psicología; y las prácticas de extensión del colectivo Ocupación Psicoanalítica, que realizó charlas en la UFES sobre lo que es ser un estudiante negro en la universidad. Destacamos la importancia de incluir, en las políticas de permanencia, además de las condiciones materiales, transformaciones simbólicas, estéticas, políticas y epistemológicas del espacio universitario como forma de superar el racismo institucional y de producción de cuidados y vida.

Palabras clave: Acción afirmativa. Universidad pública. Políticas de permanencia. Informes de experiencia.

1. INTRODUÇÃO

Falar da política de ações afirmativas implica acionar a história do Brasil, mas não do ponto de vista de uma história única (Adichie, 2019), contada a partir do colonizador. Implica abrir a história, narrando-a com base em olhares múltiplos. Assim, apesar de a Lei de Cotas (*Lei nº 12.711, 2012*) completar 10 anos de vigência, a história do Movimento Negro no Brasil, no que tange à importância da educação como forma de luta, organização, resistência, transformação e liberdade, sempre se fez presente, desde a chegada dos primeiros negros escravizados. Essa perspectiva contrasta com o que historicamente o poder público concebeu para o povo negro no Brasil. Diversas iniciativas têm se constituído para suprir as carências do Estado na avaliação e no acompanhamento das políticas de ação afirmativa (Machado, 2007; Santos & Machado, 2020).¹

Nessa perspectiva, destacamos a importância de uma análise qualitativa da experiência baseada nas narrativas de estudantes e professores que lidam cotidianamente com os impactos que as ações afirmativas trouxeram para o espaço da universidade. Abordar a história pela perspectiva das vivências e escrevivências (Evaristo, 2020) do cotidiano tem se mostrado uma potente perspectiva política de transformação. Se as cotas se constituem como uma política fundamental de acesso à universidade, é importante pensar as condições de permanência para além dos meios materiais e financeiros. A saúde mental dos estudantes negros tem sido um grande desafio, agravado certamente com as condições da pandemia nos últimos anos, nos quais as atividades remotas tomaram a cena e não pudemos habitar concretamente o espaço público. É importante pensar a saúde mental para além da oferta de serviços psicológicos e psiquiátricos de intervenção.

É justamente a dimensão simbólica de pertencimento ou de exclusão que pode gerar maiores transformações ou reiterar dores e apagamentos, repetindo violências históricas.

Nesse sentido, o presente artigo se propõe a debater as perspectivas e os impasses trazidos pela entrada de estudantes negros na universidade pública, como resultado de políticas de ação afirmativa. Iniciamos com uma perspectiva histórica que resgata as contribuições e enfrentamentos da negritude para a conquista do direito à educação. Na sequência, abordamos experiências

¹ Destacamos também as páginas do Grupo de Estudos Multidisciplinares de Ação Afirmativa (GEMAA) (<https://gemaa.iesp.uerj.br/>) e da Rede Ação Afirmativa (UFBA) (<http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/>), que reúnem diversas produções em torno das políticas de ações afirmativas, além do Sistema de Monitoramento de Políticas Étnico-Raciais (Simope), da Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SNPIR), do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH), em parceria com a Universidade Federal do Paraná (UFPR) (<https://simope.mdh.gov.br/>).

relacionadas a três diferentes espaços de potencialização do acesso ao ensino superior: a comissão de heteroidentificação na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); experiências pedagógicas contracoloniais, abertas ao acolhimento das trajetórias de estudantes periféricos e à reflexão sobre os efeitos políticos, históricos e psicossociais do racismo, propostas na disciplina de Introdução à Psicologia; e às práticas de extensão do coletivo Ocupação psicanalítica, que realizou conversações na UFES sobre o que é ser um estudante negro na universidade. A partir dessas experiências, discutimos, de um lado, alguns impasses que o racismo institucional ocasiona (como as consequências subjetivas e acadêmicas do epistemicídio e outras formas de silenciamento) e, de outro, destacamos estratégias de resistência e subversão que se constituíram nas experiências relatadas pelos estudantes. Dentre elas, podemos citar o encontro com autoras e autores negros que dão visibilidade à temática do racismo, com coletivos de estudantes que apresentam uma afirmação da negritude e produzem uma resignificação estética da universidade, além de outras referências que podem transformá-la em espaço de conquista e superação.

2. REFAZENDO PERCURSOS HISTÓRICOS

Retomando o período escravocrata no contexto brasileiro, Adão (2007) propõe três formas pelas quais o povo negro buscava a liberdade do cativo: “A primeira forma, encontrava-se na participação dos Cultos Afro-Brasileiros. As Irmandades e Confrarias aparecem como a segunda forma de libertação do cativo. A organização de Quilombos constituiu-se na terceira forma de resistência negra” (p. 91). Os cultos aos orixás simbolizaram e ainda simbolizam um espaço educativo por excelência, visto que são transmitidas as cosmovisões, culturas e valores que vêm desde a África. As irmandades se apresentavam como um prolongamento da práxis realizada nos cultos, representando espaços de educação por meio da oralidade e sustentando a prática do Candomblé ao lado e apesar dos processos de evangelização da Igreja Católica. Já os quilombos constituíam o delineamento econômico, político e social estabelecido nas profundezas das matas, onde as fugas, lutas, organizações e vivências de liberdade ensinavam as crianças, já nas fazendas senzalas, a desejar a liberdade a partir da concretização do sonho quilombista.

Na passagem do Império para a República, segundo Schueler (1999), mesmo antes de a Lei Áurea ser sancionada, a maioria da população livre já era constituída pelo povo negro. A noção de educação por parte do poder público, naquele tempo, era focada em “educar as crianças pobres, ‘abandonadas’, ‘vagabundas’ ou ‘criminosas’” (p. 12). Tratava-se de uma educação para o trabalho, com o

intuito de acabar com a desordem social, em uma visão higienista de tirar de vista as crianças nas ruas. Os estudantes pretos e pardos também eram minoria na escola pública no período pré-Abolição, ainda que os negros já se configurassem como a maioria da população. Mesmo com a Proclamação da República, foi mantida, na relação do poder público com o povo negro, a “ênfase no combate à criminalidade e à ‘vadiagem’ das crianças e jovens nas cidades” (Schueler, 1999, p. 15). Nascimento (2016) relata como nesse período e nos anos seguintes as autoridades governamentais e a sociedade adotaram estratégias políticas de discriminação racial que não apenas beneficiavam os brancos – como políticas de imigração com intuito de embranquecer o país (p. 85) – como vinham “condenar os africanos ‘livres’, e seus descendentes, a um novo estado econômico, político, social e cultural de escravidão em liberdade” (p. 81).

Todo esse histórico justifica a necessidade de reparação por meio de políticas afirmativas. A Lei de Cotas é, pois, uma política construída com intensa luta do povo negro, tardiamente concretizada pelo poder público, que visa, por meio de uma discriminação positiva, mitigar os efeitos deletérios de décadas de políticas de discriminação negativa, resgatando uma perspectiva libertária de educação pública. Almeida (2021) define a discriminação positiva como “a possibilidade de atribuição de tratamento diferenciado a grupos historicamente discriminados com objetivo de corrigir as desvantagens causadas pela discriminação negativa” (p. 34).

As ações afirmativas nas universidades foram um avanço para que o quadro de exclusão racial começasse a ser revertido. Em 1960, 95% dos alunos formados nas universidades eram brancos. “Em 1992, apenas cinco em cada cem jovens entre 18 e 24 anos cursavam ensino superior. Em 2015, esse número passou para dezoito jovens nessa faixa etária. Entre os jovens negros, essa taxa saltou de 1,5% para 12,5% em 2015” (Silva, T. D., 2020, p. 16). De acordo com Nascimento (2016), as ações afirmativas e programas de inclusão, como o Prouni (Programa Universidade para Todos), transformaram o ensino superior no Brasil, desmentindo as profecias falaciosas e racistas que previam queda de qualidade do ensino com a chegada de alunos cotistas, “pois estes demonstraram desempenho acadêmico igual ou superior ao dos outros alunos” (p. 215).

3. DESAFIOS PARA A EFETIVAÇÃO DAS CONQUISTAS: EXPERIÊNCIAS NA COMISSÃO DE HETEROIDENTIFICAÇÃO

Após essa breve retrospectiva histórica, que perguntas a entrada de negros e negras na universidade pela Lei de Cotas trazem à tona? Nós, negros e negras ainda temos provoc(ações) que se tornam reflexões pertinentes a se fazer:

quantos professores negros temos em nossas universidades? Quantos atuam na pós-graduação e em cargos de chefia? O espaço da universidade é considerado, para pesquisadores como Sansone (2004), como uma área dura para pessoas negras, onde temos dificuldades para circular e para permanecer sem que sejamos acometidos por adoecimentos. Isso ocorre porque estamos em uma sociedade em que o racismo se torna organizador de nossas práticas, das interações e das configurações das relações de trabalho.

A intelectual Bento (2002) chama de pacto narcísico da branquitude aquelas ações naturalizadas, presentes nas micopráticas cotidianas, que estruturam os espaços em que negros e negras se constituem como minorias. Quando falamos de mulheres negras, a situação agrava-se ainda mais, pois ocupamos a base da estrutura socioeconômica no Brasil, o que nos coloca em posição mais precarizada. Mesmo quando conseguimos ocupar áreas destinadas à branquitude, a luta é contínua. A docência superior se constitui como um verdadeiro desafio para negros, mas para mulheres negras o desafio é ainda maior, pois, como disse Evaristo (2017): “O imaginário brasileiro pelo racismo não concebe reconhecer que mulheres negras são intelectuais”.

Em meio a esse contexto, por vezes cruel e adoce(dor), precisamos falar de desafios que nos são impostos diariamente pelo racismo estrutural. Almeida (2021) adverte que o racismo estrutural não pode ser visto do ponto de vista moral, como algo patológico, cometido de forma irracional. O racismo permeia nossas relações, determinando a política, a economia e o direito. Está nas instituições, estabelecendo privilégios para a branquitude, herdeira dos processos históricos de benefício material e simbólico, em detrimento da população negra.

Nessa sociedade em que os jovens negros não estão em sua maioria na universidade, porque o racismo os empurra para a prisão ou para a morte, as ações afirmativas inauguram um momento na história das relações sociais no Brasil e no Espírito Santo. São mais de 30 anos de luta do movimento negro capixaba, para o qual a universidade é sempre acionada a se posicionar no sentido de garantir o acesso e a permanência do jovem negro no ensino superior, gratuito e de qualidade. Os avanços são inegáveis, podem ser vistos mediante o perfil de nossos estudantes nos últimos anos, que adquiriu uma nova estética. A universidade pública se tornou um pouco mais plural, mas ainda temos muito a avançar no combate ao racismo estrutural e institucional. Esse avanço depende do esforço coletivo de negros e brancos antirracistas, pois esta não se constitui uma tarefa apenas de quem sofre e adoce com a opressão. Romper com esses padrões é tarefa principalmente da branquitude que ocupa historicamente lugares sociais de privilégio.

Pautar constantemente de forma pragmática a questão racial dentro da universidade, garantir a política de cotas, é falar de uma universidade mais justa, diversa, inclusiva e sobretudo democrática, mas para termos esta universidade, precisamos assumir a cada dia os desafios que se impõem à instituição. Um desses desafios, relatado por Santos e Estevam (2018), é o uso indevido das reservas de vagas, sendo elas fraudadas por pessoas não negras e não indígenas. O Ministro Lewandowski, na Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 186/2012, já afirmava a legitimidade da utilização das bancas de heteroidentificação como ferramenta para evitar as fraudes, contudo, só em 2016, após pressão externa e denúncias feita pelo movimento negro, o Ministério Público Federal tomou providências para que uma implantação mais transparente da política de cotas fosse feita, permitindo a eliminação do candidato ou anulação da admissão em caso de declaração falsa (Santos & Estevam, 2018).

As fraudes nas cotas raciais, além de configurar-se como crime, colaboram com o epistemicídio. Carneiro (2005) nos diz que o epistemicídio é, “para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade” (p. 95). Assim, fraudar as cotas é impedir o acesso à educação e à produção de conhecimento por uma população historicamente invisibilizada, para a qual as políticas de Estado ficam restritas à violência repressiva, que assassina e encarcera adolescentes e jovens negros periféricos, em detrimento de investimentos na educação desde a infância.

Este ano, a Comissão de Verificação de Autodeclaração Étnico-Racial da UFES completa 6 anos, durante os quais vêm contribuindo para a efetividade da política de reserva de vagas para pretos, pardos e indígenas (PPI). Seu papel é “realizar a complementação da autodeclaração dos candidatos no intuito de inibir possíveis irregularidades e realizar um processo educativo da população em geral” (UFES, 2021). Salientamos, de acordo com Santos e Estevam (2018, s/p), que “não há contradição alguma na combinação e/ou complementação da autodeclaração com outros procedimentos”. Mas é importante reforçar a segurança jurídica das comissões com base em posições nacionais que estabeleçam protocolos comuns, respeitando-se a autonomia universitária, para evitar a fragilização da política pública (Santos & Estevam, 2018).

Como docente negra à frente da Comissão de Verificação de Autodeclaração Étnico-Racial da UFES, observo também outros desafios. Um deles é alcançar o jovem negro periférico, a jovem negra periférica e indígena desde a educação básica. Esses jovens vivenciam de forma brutal a desigualdade social, que os empurra para a evasão escolar antes da conclusão da educação básica. Dentre os que concluem, muitos sequer sabem que podem ser estudantes de um curso

superior gratuito. Então, que estratégias institucionais podem ser desenvolvidas para que tenham seu acesso garantido? Participando desde 2018 da comissão de verificação da autodeclaração, percebemos que o número de candidatos negros e negras ainda é reduzido, sobram vagas reservadas, não porque o percentual para a política seja alto, mas porque a universidade não tem alcançado esses jovens como deveria. Quando destacamos cursos como Medicina, Odontologia, Direito ou as engenharias, o número de candidatos negros diminui ainda mais.

Não esgotamos com as bancas de heteroidentificação os desafios acerca do acesso, mas precisamos pensar na permanência dos estudantes negros e negras, reconhecendo todo o trabalho que vem sendo realizado pela assistência estudantil, e avançando ainda mais. Quando falamos em permanência, pontuamos a construção de meios para que o estudante se sinta pertencente e reconhecido existencialmente como ator político e social da comunidade acadêmica. Não podemos negar que, em uma sociedade estrutural e institucionalmente racista, o espaço universitário ainda se apresenta como um ambiente hostil para os estudantes negros e indígenas, de forma mais contundente para os que entram pelo sistema de cotas. Lemos (2017) relata em sua pesquisa experiências explícitas de racismo recreativo em que estudantes brancos se dirigiam a estudantes negros como “Zé cotinha”, dando a entender que o estigma de cor se misturava com o estigma da cota (p. 9). Mas outras situações mais sutis, como a maior valorização das falas de estudantes brancos ou de referências intelectuais e estéticas europeias, por parte de colegas e professores, tornam o ambiente acadêmico menos acolhedor para os estudantes cotistas. O desafio então é cuidar, no sentido existencial, da permanência de um grupo social dentro de uma universidade que não foi pensada para esse grupo e que, por isso, mesmo com a garantia do acesso, ainda o hostiliza.

Outros desafios se manifestam na pós-graduação, com a baixa presença de negros e negras no mestrado e no doutorado. As universidades de maneira geral não têm assegurado essa presença como política institucional, salvo alguns programas. O desafio da pós nos leva a outro desafio, que são as cotas para docência universitária, que não caminham com os avanços das cotas na graduação. Quando falamos de permanência de estudantes negros, a representatividade se torna essencial para afirmação da identidade, por isso a presença de docentes negros é relevante.

Contribui para que a universidade se repense enquanto espaço educativo plural e diverso. Precisamos desses docentes ocupando espaços de poder e protagonismo nas universidades públicas, com representatividade nas reitorias, sindicatos, conselhos, chefias de departamento, coordenação de centros, para

que se possa avançar na elaboração de novas políticas no combate ao racismo estrutural e institucional.

4. TRANSFORMAÇÕES EPISTÊMICAS DA PRODUÇÃO DE SABER: EXPERIÊNCIAS NO ENSINO DE PSICOLOGIA

Kilomba (2019) nos indaga “quem pode falar?”, questionando quais epistemologias são aceitas na academia. Ela, como mulher negra, tem uma visão metodológica e epistemológica diferente de seus pares acadêmicos, homens e mulheres brancos. Isso por si só abre outras possibilidades de pensar a ciência. Passos (2019) afirma que constituir novos lugares de fala no currículo e praticar um projeto político e epistemológico atento às heranças coloniais contribui com a decolonização: “somar às discussões sobre identidades e sobre quais sujeitos estão propriamente representados no currículo, enquanto um questionamento às epistemologias modernas, é se posicionar ante os regimes discursivos que constituem legitimidades, ao passo que deslegitimam outras formas de saber/agir no mundo” (p. 200).

A entrada pelas cotas porta o desafio de preparar a universidade como espaço de acolhimento, que produza condições para que os corpos, as trajetórias, as identidades e as construções da negritude sejam valorizadas. Além das condições materiais, como bolsas, auxílios estudantis para moradia e permanência, é necessário refletir: os currículos foram (re)pensados em diálogo com as histórias, territórios e referências? Uma inclusão formal pela política de cotas não garante uma inclusão de fato, se as discentes, os discentes não se sentirem pertencentes aos espaços de ensino. E não é possível produzir um sentimento de pertencimento com um currículo totalmente pautado em um saber eurocentrado, em uma concepção de ciência neutra, a-histórica e apolítica.

Pensar em quem pode falar e ser ouvido dialoga com Spivak (2014), que nos questiona: *Pode o subalterno falar?* A reflexão pode ser invertida, visto que vemos que os subalternizados falam, sempre falaram, mas não eram (e não são) ouvidos. A inversão nos provoca a pensar: O que é insuportável de se ouvir? Como romper com um silenciamento histórico, produzido no processo colonizatório e atualizado nas salas de aula? As experiências que compartilhamos a seguir não visam a reprodução de formas e técnicas de ensino, buscam inspirar a criação, em um sentido ético-estético-político, e (re)pensar a formação, pela construção de espaços de diálogo e pertencimento.

A. B. Santos (2018) (Nego Bispo) aponta uma importante pista: pensar o diálogo entre o saber sintético (da academia) e o saber orgânico (ancestral e da terra). Inspirados pelo autor quilombola e por Adichie (2019), pensamos

a formação como construção coletiva e fizemos esta aposta na disciplina de introdução à psicologia, no curso de graduação em Psicologia da UFES. Trata-se de uma disciplina que busca apresentar uma trajetória de reflexão acerca da Psicologia como campo de saber, na dimensão histórica de se constituir como uma ciência, portanto, acionamos a dimensão epistemológica da psicologia. Com base nos critérios de cientificidade, com ênfase na razão, que produções acerca do sujeito foram construídas? O que se constituiu como objeto da psicologia como ciência, que padrões de humano e normalidade foram sendo construídos? E quais sujeitos foram colocados no lugar de objeto dessa ciência, sendo apartados de sua humanidade?

Ressaltamos que se trata de uma disciplina introdutória ao curso, portanto, a proposta é apresentar as reflexões e as perguntas mais potentes, na dimensão de equivocação das verdades historicamente tecidas acerca da psicologia como ciência, dialogando com o contexto brasileiro. A aposta é no convite à reflexão e na desconstrução de verdades tidas como inequívocas, como a ideia de que a ciência pode ser neutra e apolítica. Ressaltamos ainda que a experiência dessa disciplina vem sendo construída coletivamente entre a docente responsável, estudantes que ocupam o lugar de monitoria e as próprias turmas, visto que aceitam o convite a refletir.

Iniciando com a reflexão acerca da modernidade e dos processos que contribuíram para a emergência de um determinado modelo de conhecimento científico, discutimos a concepção de ciência no que tange aos parâmetros para um saber ter (ou não) *status* de saber científico. Desde o início interrogamos o caráter de neutralidade das ciências, como se os saberes não tivessem articulação como o contexto histórico, político, social e econômico. Além da reflexão da psicologia como ciência, debatemos a psicologia como profissão, que é pensada inicialmente para as elites e, no contexto brasileiro, vai sendo transformada no que tange ao compromisso social da atuação *psi*, notadamente a partir dos movimentos sociais nas décadas de 1980 e 1990 (Coimbra, 1995). Com a entrada em cena dos novos atores sociais, como a população negra, crianças e jovens, mulheres, população pauperizada, a psicologia se vê convocada a se (re)pensar, pautada agora por um compromisso social, no sentido de lutar e consolidar os direitos dessa população.

Essa mesma população que demanda o compromisso social da psicologia, entra na academia demandando que a formação seja também (re)pensada, afinal, que sentidos são produzidos em um corpo discente que não se vê nas leituras, nos autores, pois estes são, em geral, autores europeus ou americanos, distantes da realidade brasileira e latina? Torna-se importante incluir autoras e autores que dialoguem com as histórias de vida, territórios e realidades dessas discentes.

É preciso, no entanto, fazer uma inclusão efetiva, ou seja, não basta uma mera inclusão formal nos planos de ensino. Não podem ser meros “apêndices” ou “parênteses”, é preciso que as ementas sejam transformadas, assim como as áreas e campos de pesquisa, abrindo espaço para a diversidade de vozes e saberes.

Na disciplina que relatamos, buscamos produzir a reflexão a partir de diversos pontos de vista, tecendo diálogos entre a história do Brasil e a construção de práticas psis históricas, situadas e políticas, como no diálogo com a visão quilombola do processo de colonização do país, com base em A. P. Santos (2018) e a leitura do lugar da mulher negra no contexto brasileiro, com base em Gonzalez (1984/2020), entre outros diálogos. Como atividade final da disciplina, é demandada uma carta de acolhimento aos estudantes, às estudantes ingressantes no curso, narrando a trajetória da disciplina e os afetos produzidos no encontro com os autores e autoras. Alguns trechos podem indicar a produção da ideia de pertencimento no encontro com autores e autoras negras e negras:

Estava lembrando como o encontro com a Lélia foi destruidor, pois mexeu com minha história de vida. A professora Lélia nos apresentou um olhar sobre o racismo e o sexismo no contexto do Brasil, Como isso me atravessou! Eu pude em um dos encontros trazer a história da minha avó, que na verdade é bisavó, porém ela nos (seus netos e familiares) ensinou a chamá-la de vó Sirene. Matriarca da família, totalmente respeitada pelos que a amam, porém habitando em um corpo que foi tão desrespeitado. Como pode uma mulher tão amada ter sido tão maltratada?! A avó foi escravizada, durante a adolescência até meados dos 22 anos de idade. Isso é um papo de muitos dias e muitas páginas. É ainda difícil dizer o quanto o texto da Lélia me afetou (Carta de uma estudante da disciplina, 2021).

Esperava que me dessem respostas prontas, como acontecia no ensino médio; esperava não poder falar e dizer o que sentia, pois pensava que eu precisaria mudar o meu jeitinho de ser e falar para que eles pudessem me entender. Pensava: “não sei falar ‘chique’, não sei escrever bonito, nem sei muitas coisas e nunca li muito sobre psicologia; será que eu vou conseguir?” Cheguei até a pensar se eu conseguiria seguir o ritmo da turma . . . Foi quando me deparei com o texto da Kilomba. Sério, tudo o que eu sentia sobre quem realmente podia falar, e de que falas eram mais aceitas, a Kilomba falava no texto. Com ela entendi que, com o meu jeito de ser, eu poderia, sim, ser uma boa psicóloga e que são as minhas subjetividades [que] me fazem ser única. Esse texto me mostrou que estar em uma universidade federal, sendo mulher e negra, é uma vitória muito grande, é resistência a essa “neutralidade” que o saber científico prega (Kilomba, 2010). E mais um chão foi colocado. Aos poucos, tudo mudou: o meu olhar, a minha maneira de pensar; comeci a falar nas aulas e a sorrir e gargalhar nas minhas falas, sem mudar nada em mim . . . Eu me senti em casa depois de ter tido a aula da Kilomba - QUE MULHER!!! Essa aula de Introdução à Psicologia, foi tipo um abraço acolhedor de uma mãe (Carta de uma estudante da disciplina, 2021).

Trazendo para mim, essa foi uma matéria que me impactou. Dizer que as discussões e os temas abordados nas aulas foram enriquecedores é um eufemismo. Não foram só enriquecedores, pois não só agregavam no nosso arcabouço teórico, mas “botavam o dedo na ferida” e discutiam em cima disso, se ver como partícipe de uma dor também fez parte da experiência

nessa aula. Quando temos uma particularidade compartilhada entre outras pessoas, que se trata de uma dor endêmica, explorá-la é senti-la só que de uma forma diferente. Ser preto e sofrer com o racismo é uma dor, e lutamos para cicatrizar essa ferida social. Discutir racismo também é uma dor, como tratar de uma ferida localizada sem anestesia. Muitas vezes a troca de experiências com outros estudantes pretos na turma trouxe percepções de dores que são tão particulares de cada um, mas tão coletivas também; e não só já estar familiarizado com o racismo me faz compreendê-lo completamente, mas o compartilhamento das experiências dos outros com ele ajuda-nos em sua compreensão como uma dor sistêmica, o que pode vir diversas vezes como um soco no estômago. Esse sentimento eu tive principalmente em um dos filmes assistidos para a aula e ressignificou afetos no sentido de que passei a entender melhor como as opressões afetam os indivíduos diferentemente (Carta de um estudante da disciplina, 2021).

Vários outros exemplos poderiam ser compartilhados, não como uma forma de produzir novos enquadramentos, mas como inspiração e aposta ético-política para pensar a formação. Uma inspiração que muito dialogou com as histórias de vida dos e das discentes foi Evaristo (2016), com base em contos do livro *Olhos d'água*. Contos de vidas, em sua maioria de mulheres negras, que em muito se aproximam das vidas das alunas e das mulheres de sua família, como no trecho da primeira carta aqui compartilhada, na qual a história da vó Sirene fez parte da aula, assim como o sorriso e a dor do racismo. As pistas, as inspirações e as apostas mostram caminhos potentes para pensar a formação e as práticas na psicologia, mas que poderiam muito bem abarcar o campo das humanidades, atravessando de forma transversal os currículos nas diversas áreas: construções em diálogo com as histórias de vida e com os territórios, para que as alunas e alunos não precisem “matar” suas famílias, suas avós, mães, tias, comunidades, legitimando sua ancestralidade e as falas dos múltiplos e diversos corpos que entram na universidade.

5. OUTROS ESPAÇOS DE ENCONTRO E CONVERSAÇÃO: EXPERIÊNCIAS DO COLETIVO OCUPAÇÃO PSICANALÍTICA

O projeto de pesquisa e extensão *Ocupação psicanalítica - por uma clínica antirracista* tem como objetivo o enfrentamento da desigualdade racial, por meio de ações voltadas para o acolhimento da população negra e periférica da Grande Vitória e de estudantes da UFES (encaminhados pelos coletivos parceiros e pela assistência estudantil). É composto por estudantes, psicanalistas e profissionais da psicologia, tendo como norteador teórico uma psicanálise decolonizada (Bispo, 2022; Guerra, 2021). O projeto nasceu da constituição de um coletivo de psicanalistas pretas na UFMG, que se expandiu, incluindo a UFES, a Universidade Federal do Rio de Janeiro e a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, articulando-se nos eixos de ensino, pesquisa e extensão,

que se entrelaçam com o direcionamento ético-político de fortalecimento de espaços de construção coletiva de saberes e de saúde mental para a população negra.

Em parceria com a Diretoria de Ações Afirmativas e Diversidade (DAAD/Proaeci), promovemos em março de 2022 uma série de encontros com estudantes negros da UFES. Inspirados pelo dispositivo das Conversações (Mendonça, 2017) e pelo livro *Tornar-se Negro* de Neusa Santos Souza (2021), buscamos construir remotamente um espaço horizontalizado e de associação livre coletivizada (Miller et al., 2005) com o intuito de escutar as experiências de ser um estudante negro na universidade. Os encontros foram conduzidos por estudantes extensionistas, com a presença do coordenador, também um professor negro do curso de Psicologia. No decorrer das conversações, escutamos falas e silêncios tecendo-se num fio intrincado com narrativas de sofrimento e estratégias de superação diante das experiências de racismo institucional, além do compartilhamento das trajetórias e descobertas realizadas a partir da entrada na universidade.

Do fio intrincado, surgiu inicialmente a tensão do ingresso no ensino superior, com a dificuldade de firmar-se nesse espaço e a importância do suporte familiar, nem sempre muito presente. As falas apontaram que a dificuldade para obter suporte advém da ausência de familiares com vivência acadêmica. Ser o primeiro da família a ingressar no ensino superior ainda é uma experiência recorrente, que acarreta a impossibilidade de contar com apoios materiais e simbólicos disponíveis para os demais estudantes. Ao mesmo tempo, a aposta da família é pontuada como uma das causas mobilizadoras que sustentam o desejo de vencer as adversidades e a busca por firmar-se nesse espaço, pois é preciso “representar aquelas/es que não estão lá, e pessoas negras não estão lá porque seu acesso às estruturas é negado . . . Ser incluída/o sempre significa representar as/os excluídas/os” (Kilomba, 2019, p. 173). Deste modo, firmar os pés na universidade representa uma vitória individual e coletiva, despertando afetos que se mobilizam entre a busca por autonomia e o medo de falhar, afinal, “estamos buscando melhores condições de vida, melhorar a vida das nossas famílias . . . quando falhamos o peso é maior” (Estudante). Um estudante angolano compartilhou com o grupo o quanto a experiência da universidade e da vida no Brasil desconstruíram a imagem positiva do país: “desde o dia que pisei aqui no Brasil, vivi racismo em qualquer lugar, inclusive na universidade por parte de professores” (Estudante). Embora a conversa estivesse atravessada por vivências comuns, essa última fala destaca uma singularidade que expressa de modo muito contundente a ambiguidade dos afetos vividos na universidade. O estudante completa dizendo que nem tem coragem de contar para seus familiares que passa

por isso numa universidade tão grande e importante.

Seguindo o fio da conversa, inspirados pelo capítulo *O mito negro*, de Souza (2021), as falas trouxeram também os efeitos do encontro com os corpos brancos-estudantes na universidade e a estrutura branca onipresente. Nesse encontro, o estampido é escutado: O que pode ser produzido no encontro com o corpo branco-estudante e com a brancura? Segundo Costa (1983/2021) a brancura “funciona como um pré-dado, como uma essência que antecede a existência e as manifestações históricas dos indivíduos reais, que são apenas seus arautos e atualizadores” (p. 27-28). A brancura ultrapassa a estrutura e o corpo branco-estudante, ela atinge a consciência do negro-estudante, fazendo-o indagar incessantemente sobre si, além de criar comportamentos, estéticas, falas e defesas singulares para dar conta desse encontro. Como reforça Souza (2021), “Há que estar sempre em guarda. Defendido. ‘Impor-se’ é colocar-se de modo a evitar ser atacado, violentado, discriminado. É fazer-se perceber como detentor dos valores de pessoa, digno de respeito, portanto” (p. 56). No encontro, no estampido que é escutado, surge a produção de um corpo negro em guarda, vigilante, lutando com o conflito de aproximar-se do ideal branco e lutar para não ser engolido.

No fim do fio, rompe o corpo negro e suas estratégias de resistência. Mobilizados pela escrita sensível, singular-coletiva e viva da autora Conceição Evaristo, junto a outras discussões dentro do campo das Escrivivências (Neves & Heckert, 2021; Soares & Machado, 2017), propusemos aos presentes que produzissem e trouxessem escritas com os efeitos que as conversações provocaram em cada um. Os escritos foram entoados de afetos e despertaram reflexões que circularam em torno de dois pontos principais: a abertura para a fala e os cabelos como um dos suportes encontrados na universidade para o resgate da negritude. Uma das participantes abriu a câmera na hora de ler seu escrito, após muitas hesitações, e compartilhou a lembrança de um comentário crítico de um colega a seu sotaque e o quanto a inibição de falar em sala de aula era um dilema que a acompanhava desde a sua entrada na UFES. Outro texto compartilhado que destacou o cuidado com os cabelos traz a fala das mulheres negras como elemento que teria ressignificado o olhar para o próprio corpo. Uma estudante relata a emoção de ver, já no primeiro período, colegas de um coletivo de estudantes negras falando com muita firmeza sobre a própria negritude e sobre racismo. Os cabelos afros, as tranças, surgiram tanto para homens quanto para mulheres como elementos centrais que iniciaram processos de transição: “eu até admirava quando via, mas não era comum na minha cidade, eu não achava que ficaria bonito em mim” (Estudante).

Essas transições não são somente estéticas, podemos ver nelas uma ultrapassagem do corpo negro mito significado pelo Outro – “selvagens, estúpidos, analfabetos” (Fanon, 2020, p. 132) – para o corpo negro singular, criador de suas próprias narrativas, como revela o poema a seguir:

*Esse mito.
Que dilacera, humilha, manipula
Me silencia
E não encontro palavras em mim que me expressem
Minha condição de sujeito é apagada*

*Essa farsa me faz pensar
Que esse loop em minha vida
De silêncio e sabotagem a girar
Foi criada em mim e por mim
Um objeto
Com mania de querer subjetivar.*

*Mas, apesar de tantos pesos e pesares dessa vida
Me levanto dessas cinzas ruínas
Dessa perdição que foi imposta a mim
Mas que internalizei como imposta por mim*

*Volto às minhas raízes, fonte de vozes e reconstrução
Volto por meio dos cabelos, da pele e dos traços
Até pouco tempo negados, em função da opressão
Minha motivação
É a negra existência
Pois percebo a minha vida
Como pura resistência.
(Escrito produzido por um estudante)*

O investimento em “querer subjetivar” e “ser o que eu quiser” (escritos de dois estudantes) se faz presente no trabalho de criar a própria narrativa e desejo de não ser objeto. As ferramentas que fomentam as estratégias ante o racismo institucional e os encontros com a brancura onipresente, apontam para o encontro e compartilhamento com outros indivíduos negros dentro e fora da universidade, com a possibilidade de escrever e falar no centro, na reivindicação estético-política, no reencontro com as histórias particulares de cada família, no processo de tornar-se negro e descobrir-se para além do sofrimento.

Podemos dizer que o dispositivo das conversações, junto com as escrevivências, possibilitou a circulação das palavras, dos afetos, da escuta horizontalizada da experiência de ser negro em uma universidade e abriu espaço a um porvir cheio de vida e fôlego, como revela, a seguir, o escrito da estudante:

*O fôlego**Do fôlego que nos foi tirado, do fôlego apertado.**Do fôlego da cobrança, hoje tiro a possibilidade de me dar um descanso, de saber que eu posso respirar e agir quando eu quiser agir.**Que eu posso ser produtiva e fraca, que eu posso ser criativa e errada.**Que eu posso ser mansa e agressiva.**Que eu posso ser pesquisadora e ativista.**Que eu possa ser o que eu quiser.**(Escrito produzido por uma estudante)*

6. (IN)CONCLUSÕES: ABRINDO CAMINHO PARA NOVAS E CONSTANTES REFLEXÕES

Em um país onde mais de 52% da população se autodeclara negra, é necessário que negras e negros estejam na graduação, nos mestrados, doutorados e na docência, ocupando espaços de poder, para que possam falar de suas próprias demandas. O grande desafio que as ações afirmativas impõem é o de representatividade, de ocupar os espaços das universidades públicas, assumindo o protagonismo que nos foi usurpado historicamente por um país que tem o racismo em sua estrutura e no centro de sua história. As ações afirmativas demandam por espelhos pretos em todas as áreas do conhecimento, em todos os lugares de poder, é necessário que as estruturas institucionais rompam urgentemente com os seus pactos narcísicos, para que estes espaços sejam movidos, não só a partir do adoecimento do povo negro, por isto o chamado das ações afirmativas é um chamado antirracista, caro e necessário. As ações afirmativas surgiram de caminhos forjados pelo movimento negro, que também insiste e deseja levar para a universidade outra perspectiva de educação: uma educação libertária e decolonial. É preciso lutar para que a discriminação racial positiva não seja apagada da lei, do contrário a discriminação negativa voltará a reinar sozinha. Também é preciso lutar para fortalecer o controle contra as fraudes que insistem em usurpar o direito e atacar a legitimidade da política. Por último, é preciso revolucionar cotidianamente os espaços de produção de saber, do ensino e das práticas de extensão, quebrando o muro da branquitude e permitindo a presença de espelhos negros para dilatar a pupila daqueles que insistem em produzir racismos na academia.

REFERÊNCIAS

- Adão, J. M. (2007). Trajetória do movimento negro e educação no Brasil. *La Salle - Revista de Educação, Ciência e Cultura*, 12(2), 87-102. https://revistas.unilasalle.edu.br/documentos/documentos/Educacao/V12_2_2007/06_Jorge_Manoel.pdf
- Adichie, C. N. (2019). *O perigo de uma história única*. Companhia das Letras.
- Almeida, S. L. (2021). *O que é racismo estrutural?* Jandaíra.
- Bento, M. A. S. (2002). *Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público*. [Tese de doutorado], Universidade de São Paulo.
- Bispo, F. S. (2022). Para uma decolonização da psicanálise. *Decolonização e psicanálise*. N-1 Edições. <https://www.n-1edicoes.org/para-uma-decolonizacao-da-psicanalise/>
- Carneiro, A. S. (2005). A construção do outro como não-ser como fundamento do ser [Tese Doutorado]. Universidade de São Paulo.
- Coimbra, C. M. B. (1995). *Guardiães da ordem: uma viagem pelas práticas psi no Brasil do “Milagre”*. Oficina do Autor.
- Costa, J. F. (2021). Da cor ao corpo: a violência do racismo. In N. S. Souza. *Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. (pp. 23-44). Zahar. (Publicado originalmente em 1983)
- Evaristo, C. (2016). *Olhos d’água*. Le Livros.
- Evaristo, C. (2017, 13 de maio). Conceição Evaristo: “Nossa fala estilhaça a máscara do silêncio”. *Carta Capital*. <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/conceicao-evaristo-201cnossa-fala-estilhaca-a-mascara-do-silencio201d/>.
- Evaristo, C. (2020). A escriturabilidade e seus subtextos. In C. L. Duarte, & I. R. Nunes (Orgs.). *Escriturabilidade: a escrita de nós - reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Mina Comunicação e Arte.
- Fanon, F. (2020). *Pele negra, máscaras brancas*. Ubu.
- Gonzalez, L. (2020). Racismo e Sexismo na cultura brasileira. In F. Rios, & M. Lima (Orgs.). *Por um feminismo afro-latino-americano*. Zahar. (Trabalho original publicado em 1984)

- Guerra, A. M. C. (2021). A psicanálise em elipse decolonial. In A. M. C. Guerra, & R. G. Lima., *A psicanálise em elipse decolonial*. (pp. 253-281). N-1 Edições.
- Kilomba, G. (2019). *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Cobogó.
- Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. (2012). Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Presidenta da República. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12711-29-agosto-2012-774113-normaatualizada-pl.pdf>
- Lemos, I. B. (2017). Narrativas de cotistas raciais sobre suas experiências na universidade. *Revista Brasileira de Educação*, 22(71), e227161. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TPWvbP54rbVxqnDs5WVvcgz/?lang=pt>.
- Machado, E. A. (2007). Acompanhamento e Monitoramento das Políticas de Ação Afirmativa nas Universidades Brasileiras. *Desigualdade e Diversidade*, 139, 19-160. http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/pucurio_artigo_2007_EAMachado.pdf.
- Mendonça, R. L. F. (2017). *Gravidez na adolescência: uma resposta ao outro?* [Dissertação de mestrado], Universidade Católica de Minas Gerais.
- Miller, J-A. et al. (2005). *La pareja e el amor: conversaciones clínicas con Jacques Alain-Miller em Barcelona*. Paidós.
- Nascimento, A. (2016). *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. (3a. ed.). Perspectivas.
- Neves, G. S., & Heckert, A. L. C. (2021). Escrivivência: uma ferramenta metodológica de análise. *Mnemosine*, 17(1), 139-162. <https://doi.org/10.12957/mnemosine.2021.61847>.
- Passos, M. C. A. dos. (2019). O currículo frente à insurgência decolonial: constituindo outros lugares de fala. *Cadernos de Gênero e Tecnologia*, 12(39), 196-209. <https://periodicos.utfpr.edu.br/cgt/article/view/9465>.
- Sansone, L. (2004). *Negritude sem etnicidade: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil*. EDUFBA, Pallas.
- Santos, A. B. (2018). Somos da terra. *Piseagrama*, 12, 44-51. <https://piseagrama.org/somos-da-terra/>.

- Santos, A. H. S. G., & Machado, N. S. (2020). Acesso e permanência em instituições federais de ensino superior. *Anais do XI Congresso Brasileiro de Pesquisadores(as) Negros(as)*. https://www.copene2020.abpn.org.br/resources/anais/10/copene2020/1618867170_ARQUIVO_4a635c6e9646d003979bec5a32631335.pdf.
- Santos, A. P. (2018). *Implementação da Lei de cotas em três universidades federais mineiras*. [Tese de doutorado], Universidade Federal de Minas Gerais.
- Santos, A. P., & Estevam, V. das S. (2018). As comissões de heteroidentificação racial nas instituições federais de ensino: panorama atual e perspectiva. *Anais do X Congresso Brasileiro de Pesquisadores(as) Negros(as)*. https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/1538350288_ARQUIVO_TrabalhoersaoAdilson.pdf
- Schueler, A. F. M. de. (1999). Crianças e escolas na passagem do Império para a República. *Revista Brasileira de História*, 19(37), 59-84. <https://doi.org/10.1590/S0102-01881999000100004>.
- Silva, T. D. (2020). 2569: texto para discussão: ação afirmativa e população negra na educação superior: acesso e perfil discente. Ipea. http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10102/1/td_2569.pdf
- Soares, L. V., & Machado, P. S. (2017). “Escrevivências” como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social. *Revista Psicologia Política*, 17(39). http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2017000200002.
- Souza, N. S. (2021). *Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Zahar. (Trabalho original publicado em 1983).
- Spivak, G. C. (2014). *Pode o subalterno falar?* Editora UFMG.
- UFES. (2021, 30 de agosto). Comissões de verificação das cotas raciais: experiência de meia década. *Notícias*. <https://www.ufes.br/conteudo/comissoes-de-verificacao-das-cotas-raciais-experiencia-de-meia-decada>.