

# **Carta a várias mãos para uma educação antirracista: a você, colega de universidade**

## ***Letter to several hands for an anti-racist education: to you, undergraduate coworker***

## ***Carta a varias manos por una educación antirracista: a ti, compañero de pregrado***

Karin Juliana Daffinyn da Silva<sup>1</sup>

Camila Trindade Coelho<sup>2</sup>

Ivonete Teresinha Schulter Buss Heidemann<sup>3</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/serieestudos.v29i66.1888>

**Resumo:** Esta carta apresenta reflexões sobre educação antirracista no ensino superior, a partir da narrativa do encontro de três pesquisadoras, duas autodeclaradas negras e uma branca, com trajetórias no campo da saúde e das ciências humanas. A narrativa é conduzida na primeira pessoa do plural, expressando a síntese das discussões empreendidas sobre esta temática vivenciada nas diferentes trajetórias de vida, dialogando com o feminismo negro interseccional, o transfeminismo e os estudos descoloniais. Problematiza-se o racismo vivenciado no âmbito universitário, a invisibilização das intelectualidades negras, assim como as opressões associadas à população negra além da violência racial, mas condicionadas a esta. Em consonância com o debate racial, aborda-se brevemente a transfobia, o capacitismo e o ouvintismo que cerceiam as pluralidades na expressão da negritude. Conclui-se a importância da educação antirracista como propulsora de novos projetos de sociedade e como recurso de (re)existência nas universidades brasileiras.

**Palavras-chave:** educação antirracista; ensino superior; narrativas.

**Abstract:** This letter presents thoughts on anti-racist education in higher education based on the narrative of the meeting of three researchers, two self-declared black and one white, with careers in the field of health and human sciences. The narrative is conducted in the first-person plural, expressing the synthesis of discussions undertaken on this theme experienced in different life trajectories, dialoguing with intersectional black feminism, transfeminism and decolonial studies. It problematizes the racism experienced in the university context, the invisibility of black thought, as well as the oppressions associated with the black population in addition to racial violence,

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

<sup>3</sup> Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

but conditioned by it. In line with the racial debate, transphobia, ableism and listeningism that restrict pluralities in the expression of blackness are briefly addressed. The importance of anti-racist education as a driver of new social projects and as a resource for (re)existence in Brazilian universities is concluded.

**Keywords:** anti-racist education; higher education; narratives.

**Resumen:** Esta carta presenta consideraciones sobre la educación antirracista en la educación superior a partir de la narrativa del encuentro de tres investigadores, dos autodeclarados negros y uno blanco, con carreras en el campo de la salud y las ciencias humanas. La narración se realiza en primera persona del plural, expresando la síntesis de discusiones emprendidas sobre este tema vividas en diferentes trayectorias de vida, dialogando con el feminismo negro interseccional, el transfeminismo y los estudios decoloniales. Problematiza el racismo vivido en el contexto universitario, la invisibilización de la intelectualidad negra, así como las opresiones asociadas a la población negra además de la violencia racial, pero condicionadas por ella. En línea con el debate racial, se abordan brevemente la transfobia, el discapacitismo y el prejuicio contra las personas sordas que restringen las pluralidades en la expresión de la negritud. Se concluye la importancia de la educación antirracista como motor de nuevos proyectos de sociedad y como recurso para la (re)existencia en las universidades brasileñas.

**Palabras-clave:** educación antirracista; enseñanza superior; narraciones.

## 1 A VOCÊ: COLEGA DE UNIVERSIDADE

Cara/o/e colega,

Gostaríamos de iniciar esta carta nos apresentando na primeira pessoa do plural, sendo este o encontro de três vozes femininas cisgêneras e ouvintes, duas negras e uma branca, atrevendo-se a falar com a licença e herança de muitas/os/es que vieram antes. Partimos de lugares ligados a nossas profissões e a nossa atividade acadêmica, localizadas nas ciências humanas e da saúde, especialmente na enfermagem e psicologia. Compreendemos que esta carta nos ultrapassa, pois os relatos e as reflexões que contaremos a seguir carregam a ancestralidade e o desejo compartilhado pelo acesso à direitos humanos básicos de pessoas que foram impedidas de chegar à universidade ou são constantemente interrompidas em suas trajetórias, devido à posição social. Por esta razão, dizemos que esta carta foi escrita a várias mãos, pois relata conversações, tal como propõe bell hooks (2020), realizadas entre as autoras sobre suas trajetórias e posições dentro de universidades brasileiras do Sul do país, expressando o acúmulo histórico de seus marcadores sociais. Nosso intuito é provocar reflexões e ações antirracistas orientadas mediante o relato de nossas experiências enquanto estudantes e pesquisadoras da pós-graduação *stricto sensu*.

Prezado/a/e, por muito tempo se normalizou a ideia de que a educação no Brasil não combinava com os africanos e seus descendentes, pois a própria existência destes povos não era bem-vinda. A escravização foi justificada por uma suposta maldição que as populações negras carregavam, devido ao seu primeiro descendente bíblico, Cam, ter exposto a nudez de seu pai Noé para seus irmãos (Lotierzo; Schwartz, 2013). Tal destino, exposto na obra *A redenção de Cam*, do espanhol Modesto Brocos (1852- 1936), refletiu as teses racistas do Brasil oitocentista, mediante a atuação de uma intelectualidade composta por médicos, políticos e artistas que enxergavam na erradicação da população negra a possibilidade de redenção (Lotierzo; Schwartz, 2013), passando a construir políticas de embranquecimento do país através do incentivo à vinda de imigrantes europeus (Nascimento, 2016).

Assim, brevemente revisitando um passado marcado pela Lei n. 1, de 1837, e o Decreto n. 15, de 1839, no artigo 3º, § 1º e 2º, constatamos que “[...] São proibidos de frequentar as Escolas Públicas: 1º. Todas as pessoas que padecerem de moléstias contagiosas. 2º. Os escravos, e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos” (Brasil, 2005). Esta Lei, isto é, a política pública, já nos demonstrava a situação africana e afro-brasileira no Brasil imperial e o lugar em que a sociedade desde esta época nos colocava enquanto população negra. Isso sem contar a Lei n. 601, de 18 de setembro de 1850, art. 18 e art. 21, favorecendo apenas colonos e imigrantes europeus na distribuição de terras e empregos (Brasil, 1850).

Esta realidade nos levou a questionar, em um país no qual pessoas negras foram proibidas de estudar, ter moradia e existir, o que mudou desde esta época e o que ainda encontramos da colonialidade nos dias atuais. As narrativas das diferenças étnicas e raciais originadas na Europa construíram civilizações ocidentais, retirando dos povos originários, indígenas e africanos sua cultura, força, energia, histórias e memórias (Mignolo, 2017). Desse processo, obtivemos como resultado um destino pós-abolição marcado pelas desigualdades sociais, violências e pela falta de acesso a uma existência digna. Além disso, estes condicionantes não vieram somente da exploração capitalista e escravista, mas sim da intersecção entre a segregação racial, social e de gênero, sendo a classe um componente da construção identitária de determinados grupos em detrimento de outros, como no caso da população negra, a qual ainda tem suas posições sociais atreladas a fatores instituídos pela sociedade (Coelho, 2022).

Ao longo de nossas vivências e experiências como estudantes, pesquisadoras e profissionais, observamos que as construções sociais estão enraizadas em diversas instituições, amparadas pelo racismo institucional, que no Brasil se apresenta por meio de normas, práticas e atitudes discriminatórias normalizadas ao longo do tempo, no contexto do trabalho e em outras instâncias, em que corpos negros são estigmatizados e estereotipados (Lage; Souza, 2017).

Na academia universitária, local onde transitamos, aprendemos e atuamos, sobrepõe-se uma ótica eurocentrada que torna as práticas educacionais excludentes para pessoas negras, surdas, com deficiências e também para mulheres de forma geral. Refletindo e dialogando sobre nossas trajetórias, percebemos que neste cenário há a preservação de privilégios de pessoas brancas através de um acordo narcísico enraizado na subjetividade social, algo caracterizado por Maria Aparecida Bento como o “pacto da branquitude” em sua glória (Bento, 2022). A imposição da linguagem oralizada, por exemplo, para corpos surdos não somente reproduz a lógica de opressão baseada na ideia de que surdos devem obedecer a língua ouvinte, como se soma aos estereótipos de agressividade, indolência e anormalidade historicamente direcionados à população negra, principalmente quando se trata de pessoas surdas negras sempre medidas em relação a pessoas brancas e ouvintes (Silva; Ribeiro, 2022). Aliás, como nos recordam Santos, Fernandes e Silva (2023), a pesquisadora Barbara Gener Garcia (1999) ressalta que desde o século passado há um movimento hegemônico de classificação da surdez como deficiência a partir de uma lógica capacitista, em que a ausência de oralidade seria uma fraqueza inata. Tal lógica tem sido enfrentada também secularmente pelos movimentos sociais surdos, de pessoas com deficiências e anticapacitistas, inclusive por movimentos negros protagonizados por estes grupos que ativamente têm contribuído para o letramento racial crítico no Brasil (Santos; Fernandes; Silva; 2023; Minority Rights Group International, 2023).

Olhando ainda mais longe, quando miramos nossas referências intelectuais, vemos que a comunidade negra utilizou a intelectualidade para afirmar uma identidade racial plena de cidadania, através das questões sobre ser um sujeito negro, conduzindo a luta antirracista (Al-Alam, 2020). Foi pela resistência dos movimentos sociais que se construiu uma educação sob novas bases civilizatórias, ou seja, uma educação antirracista por princípio, transformadora e reconstrutora da sociedade.

Ao pensarmos nas práticas disruptivas dos coletivos negros, passamos a reivindicar o que deveria ser nosso, almejando uma educação antirracista, com professores/as comprometidos/as/es com aquilo que falam e fazem, articulando teoria e prática na vida diária. Quando procuramos amparo na ancestralidade, podemos saudar Sojourner Truth, mulher negra e ex-escravizada que, em 1851, tornou-se oradora por seu famoso discurso intitulado “E não sou eu uma mulher?”, na Convenção dos Direitos das Mulheres, em Ohio:

Aquele homem ali diz que é preciso ajudar as mulheres a subir numa carruagem, é preciso carregá-las quando atravessam um lamaçal, e elas devem ocupar sempre os melhores lugares. Nunca ninguém me ajuda a subir numa carruagem, a passar por cima da lama ou me cede o melhor lugar! E não sou eu uma mulher? Olhem para mim! Olhem para meu braço! Eu capinei, eu plantei, juntei palha nos celeiros, e homem nenhum conseguiu me superar! E não sou eu uma mulher? Consegui trabalhar e comer tanto quanto um homem — quando tinha o que comer — e aguentei as chicotadas! Não sou eu uma mulher? Pari cinco filhos, e a maioria deles foi vendida como escravos. Quando manifestei minha dor de mãe, ninguém, a não ser Jesus, me ouviu! E não sou eu uma mulher? (Ribeiro, 2019, p. 51-52).

Essa declaração nos mostra que uma parte fundamental de reivindicação dos direitos das mulheres negras se solidificou através de diversas militâncias do continente americano, como o feminismo negro, essencialmente o norte-americano, partindo da premissa de resistências, como a negação de estereótipos como *mammy*<sup>1</sup> – imagens de matriarcas e mulheres controladoras –, afirmando uma consciência coletiva e características singulares dentro do movimento feminista negro. Segundo Patricia Hill Collins (2019), a experiência das mulheres negras no trabalho e na família obtém diariamente imagens de controle ligadas às suas condições de vida, o que torna ainda mais necessárias as declarações de Sojourner Truth. A autora nos sugere a importância de ecoar as vozes de mulheres negras em igrejas, famílias e comunidades, espaços importantes que potencializam discursos como o de Sojourner, a fim de promover um contexto político de transformação.

O movimento insurgente de mulheres negras estadunidenses também nos presenteou, caras/os/es leitoras/es, com as cantoras de *blues* do século XX.

---

<sup>1</sup> A tradução literal de *mammy* pode ser “mamãe” ou “mãezinha”, mas tem um sentido pejorativo, especificamente ofensivo. O termo é destinado às amas ou mulheres negras escravizadas e era usado principalmente no Sul dos Estados Unidos (Collins, 2019).

Billie Holiday, Nina Simone, Aretha Franklin e Ella Fitzgerald cantaram suas dores, lutas e reivindicações em um período marcado pelo linchamento dos negros nos EUA. A música *Strange Fruit*<sup>2</sup>, lançada em 1939 pela cantora Billie Holiday, com uma interpretação poderosa e letra potente, teve conexão direta com o ativismo antilinchamento. Na época, esta canção provocou indignação entre a população branca, que passou a promover retaliações a Billie de modo a impedir que ela cantasse a música em programas e shows. A amplitude desse episódio foi tamanha que tornou o *blues* um lugar de fala para mulheres negras (Collins, 2019).

No que se refere ao Brasil, encharcado de estigmas racistas, a construção do conhecimento sobre a violência racial é fundamental para a identificação do racismo científico, uma vez que este amparou diversas áreas, principalmente a da saúde, na qual estamos inseridas. Quando entendemos que mulheres negras são quem mais sofrem violência obstétrica, que há menos de cinco anos a transgeneridade era considerada uma doença, que estamos na linha de frente do feminicídio no país que mais mata pessoas transgêneras no mundo, que somos as que mais morremos na clandestinidade do aborto ilegal ou temos a negação do direito ao nome social em variados espaços (Santos *et al.*, 2023), passamos a reivindicar uma agenda de políticas públicas para o combate à violência considerando todas estas especificidades. É de extrema negligência acreditar que esta realidade não impacta as instituições de saúde e universitárias.

Xica Manicongo, fundamentalmente recontada por Jaqueline Gomes de Jesus (2019), Lélia González, Carolina Maria de Jesus e Giovanna Baby são algumas das tantas que expressam vivências de encontro às nossas encruzilhadas enquanto feminilidades e feminilidades negras, em muitos momentos convergentes, mesmo com suas pluralidades, ao retratar lugares sociais de subalternidade aos quais tentam nos destinar. Como bem apontam Oliveira (2018) e Viviane Vergueiro (2016) a negritude se expressa muito além da cisheteronormatividade, e a feminilidade bem distante da branquitude e cisgeneridade.

---

<sup>2</sup> “As árvores do sul produzem uma fruta estranha, sangue nas folhas e sangue nas raízes/Corpo negro balançando na brisa do sul, estranha fruta pendurada nos álamos/Cena pastoril do sul valente, olhos inchados e boca torcida/ Perfume de magnólia doce e fresca, e o repentino cheiro de carne queimando/ Essa é uma fruta para os corvos despedaçarem, para a chuva recolher, para o vento sugar, para o sol apodrecer, para uma árvore derrubar/ Essa é uma colheita estranha e amarga” (Collins, 2019).

Tão logo buscamos as estatísticas sociais percebemos que, segundo o Instituto Anísio Teixeira (INEP, 2019), mulheres negras compuseram apenas 21% do público que concluiu o ensino superior. Conforme o mesmo órgão, elas foram somente 16% do público das universidades públicas, ingressando em sua maioria em instituições privadas (84%). Conforme o Grupo de Estudos Multidisciplinares das Ações Afirmativas (Portela; Feres Júnior, 2021), pessoas transgênero eram 0,3% do público ingressante nas universidades federais, sendo a maior parte desta porcentagem pessoas negras, ou seja, pessoas trans negras eram menos de 0,5% da população universitária. Quando olhamos para os dados de renda, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022) demonstrou que o salário de pessoas brancas é 73,3% maior que o de pessoas negras em qualquer que seja a função, sendo as mulheres negras as mais afetadas pelo desemprego e pela subocupação. Embora não tenha sido possível localizar outros dados de gênero dentro desta última informação, gostaríamos de ressaltar os exorbitantes índices de violência contra a população transgênero, com expectativa de vida de apenas 35 anos devido à morte prematura por assassinatos, dados da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA, 2022); além do homicídio de homens negros quase quatro vezes maior que o de homens não negros (IPEA, 2021). Tais dados sugerem as diferenças raciais associadas a gênero e classe como determinantes do lugar social imposto às pessoas negras.

Ao contarmos umas para as outras sobre nossas experiências no âmbito universitário, percebemos como corpos negros vivenciam a exclusão, os estereótipos e o medo de não errar, sabendo que um passo em falso já encobre toda a trajetória acadêmica, pois enquanto pessoas negras não somos passíveis ao erro... A negação do erro e da vulnerabilidade, necessários ao aprendizado ao longo da formação, ideia já descrita na frase do Rap do Racionais MC's “[...] Desde cedo a mãe da gente fala assim: filho, por você ser preto, você tem que ser duas vezes melhor” (Racionais MC's, 2006)<sup>3</sup>, a exigência desumana de perfeição e a intolerância com a existência fora de estereótipos raciais produzem sofrimento nos espaços universitários, histórica e culturalmente funcionais através de lógicas cisheteronormativas e sexistas (Favero, 2020; Paula; Rodrigues, 2022). Quando um/uma/ume estudante, erra ela/e/u se transforma em seu erro, sendo alvo de desprezo até por outras pessoas negras que, com medo de serem associadas a

---

<sup>3</sup> DVD *Álbum 1000 Trutas, 1000 Tretas*, por RACIONAIS MC'S, de 2006.

quem foi exposto/a/e, devido à generalização racista, às vezes até acabam sendo os primeiros a rechaçar ou dirigir duras críticas à pessoa que falhou.

Certa vez, uma de nós obteve a feliz experiência de romper com um referencial foucaultiano que não mais lhe cabia, apesar de não ter nada contra o teórico francês Michel Foucault, pelo contrário, este referencial lhe abriu portas para o pensamento crítico, com a certeza de que nenhuma verdade é absoluta. Transitando na universidade pública em uma pós-graduação de Enfermagem, majoritariamente branca, foi necessário que bebesse de outras fontes. No processo deste rompimento teórico, dado que o pacto da branquitude não nos dá trégua, foi recomendado na banca de qualificação da dissertação um “sinta-se à vontade para fazer novos vínculos”, em tom de retaliação. De início, uma das autoras que aqui vos fala ficou paralisada e, posteriormente, teve seu desejo de continuar sua trajetória no doutorado, minado à longa data por tal situação. A coragem e resiliência para retornar à vida acadêmica foram encontradas ao ler Beatriz Nascimento, bell hooks, Carla Akotirene, Kimberlé Crenshaw, Lélia González e Patricia Hill Collins. A leitura de Leda Maria Martins (2016) também ajudou a compreender que, muitas vezes, nosso tempo é outro: não é linear, mas espiralar; portanto, podemos levar um tempo não ideal para reagir às violências pelas quais passamos. Não poder errar e desejar um referencial teórico que se contrapõe aos cânones do saber, como afirma Grosfoguel (2016), pode nos inserir em um processo de sofrimento e cicatrização de feridas sem data de validade coincidente com nossos prazos institucionais.

Outro acontecimento marcante na experiência de outra autora que compõe esta carta ocorreu na graduação de Psicologia, quando a única professora negra durante o período de graduação, também chilena, adoeceu antes de acabar o semestre e foi afastada com um diagnóstico de depressão. Nesta época, era visível a frequência com que os colegas de turma a taxavam de incompetente por não ministrar as aulas no auge de sua performance e seu desempenho. Esta mesma docente relatou em palestra posterior, anos depois de retornar para outro setor da universidade, como a recepção hostil do nosso departamento lhe fazia mal. Naquela ocasião, era impensável falar sobre questões raciais ou racismo em um curso de Psicologia, ainda mais nos primeiros anos de curso, dedicados à literatura clássica e às teorias. Sendo uma das pouquíssimas estudantes negras deste curso, foi inevitável não se afetar por tal situação, uma vez que, nos próprios estágios

de Psicologia Social, o público de pessoas negras atendidas era visto como mero objeto de estudo em temáticas sobre desigualdade social, marcado pelo estigma da pobreza e pela falta de perspectiva. Neste caso, outra vez, o não direito ao erro e à vulnerabilidade resultou em um quadro de sofrimento que interferiu nos rumos da formação acadêmica, agravando também um quadro de depressão e insegurança generalizada, como ocorreu com a docente. Afinal, as psicólogas e as representações do que compunha uma imagem profissional de excelência não eram negras, de nacionalidades latinas, e tampouco pertencentes a classes populares.

Tendo em vista a vivência destas situações, recordamos e construímos questionamentos necessários para combater condições como estas nas formações acadêmicas. Onde estavam os clássicos africanos e afro-brasileiros da literatura psicológica? Por que um continente africano inteiro, mais antigo que a Grécia, variadas vezes referenciada nas bibliografias, não estava no currículo do curso? Como bem apontou a filósofa Sueli Carneiro (2005), são práticas de epistemicídio as estratégias de inferiorização, rebaixamento e anulação dos negros enquanto sujeitos de conhecimento. E é evidente como os currículos de graduação ainda tendem a prometer um curso *superior* que reproduz o silenciamento secular e colonial das intelectualidades negras.

Em lugares não tão distantes do nosso, nos termos da experiência racial, bell hooks (2022) também descreveu como nos Estados Unidos foi produzido um discurso aceitável sobre a raça, a ponto de se negligenciar os efeitos do racismo e até sua própria existência, até mesmo nas comunidades negras, ao subestimar o papel dos efeitos da internalização do supremacismo branco. Segundo a autora, a crença de que a mobilidade econômica automaticamente conduziria ao bem-estar levou a práticas antirracistas esvaziadas, propagando-se o argumento de que o crescimento econômico resolveria a questão racial, desobrigando o acesso a outros direitos sociais. Como muitos de nossos pais, aqui, no Brasil, mães e avós foram levados a acreditar que nossa vida pessoal não era política e que as demandas emocionais eram frescura, bastaria que alcançássemos lugares providos de status ou renda. Com essa concepção, quem poderia imaginar que finalmente chegar ao tão almejado ensino superior e à pós-graduação pudesse levar ao adoecimento?

hooks (2022) também nos chamou atenção para a disseminação de estereótipos raciais aceitáveis nos discursos sobre raça e racismo, pois, nos Estados Unidos

da década de 1950, ainda que houvesse certo debate sobre identidade branca e privilégios, havia uma expectativa sobre a manifestação destas representações sociais distorcidas. Conforme a autora, esse tipo de expectativa era mantido em torno da liderança política de Malcolm X, com a insistente ideia de que o negro deveria constantemente performar uma pessoa movida pela raiva, sem falar sobre o amor ou associar a negritude com o afeto. Tal fato, deslocando estas práticas para nossa realidade, transfere-nos para o âmbito educacional do ensino superior, onde encontramos uma educação movida pela pressão e impessoalidade. Em tais condições, qual o espaço ou a oportunidade para que estudantes construam e compartilhem afetos positivos ao longo de suas trajetórias acadêmicas?

Falando em afeto, a pesquisa de Rosa e Alves (2020) mostrou o impacto do acesso à psicoterapia para permanência no ensino superior, mas também indicou a importância do encontro com outras pessoas negras dentro dos espaços universitários, das possibilidades de fala e expressão como vias para romper com silêncios impostos pelo epistemicídio e pelo racismo institucional que atravessam os cursos. Na mesma direção, o estudo de Silva (2019) relatou a completa invisibilização da pauta racial em uma universidade privada e a vivência de uma suposta democracia racial em uma universidade pública, ambos produtores de sofrimento e indignação nas estudantes entrevistadas. Machado (2023) também ratificou essa necessidade ao discutir o racismo e as estratégias de produção de saúde no âmbito acadêmico.

Além disso, quando falamos na “pauta racial”, referimo-nos a um universo temático que se abre para novos assuntos além do racismo, reconhecemos as contribuições científicas, políticas e culturais vindas do continente africano ao longo da história da humanidade, mesmo que em diferentes perspectivas epistemológicas e conceituais. As tecnologias milenares arquitetônicas e de engenharia inventadas no Egito Antigo, assim como os saberes medicinais desenvolvidos por Imhotep (Badaró, 2018; Pereira; Liccardo; Silva, 2007) e Peseshet, a primeira médica da história da humanidade (Kwiecinski, 2019), são conhecimentos que portam memórias de povos presentes e vivos no Brasil pela afrodescendência. Nesse sentido, falar em educação antirracista pode ser visto quase como uma redundância, uma vez que não há como educar para a vida sem falar em heranças como estas. A perpetuação da epistemicídio, normalizado em currículos de graduação anti-africanos e anti-negros, produz uma educação

para a morte, para o genocídio da população negra e o seu embargo constante ao longo dos tempos.

É desse modo que, ao falar nas matrizes africanas e afrodiaspóricas, desdobram-se diferentes formas de relação com o mundo, incluindo aspectos além da racialidade, mas derivados ou associados a ela mediante outras opressões, como o capacitismo, que oprime pessoas com deficiências, e a cisnormatividade, que supervaloriza e distorce a biologia humana, colocando como “normais” as pessoas que identificam o gênero com o sexo de nascimento (Favero, 2020; Lage; Lunardelli; Kawakami, 2023).

Por mais de três séculos, caro/a/e leitor/a/e, boa parte da população negra sobreviveu através do autodidatismo, em uma sociedade que a odeia. A entrada tardia nas escolas, nas universidades, em cargos de liderança ou de decisão política não impediu a multiplicação do quilombismo, tão bem caracterizado por Abdias do Nascimento (2016) como tecnologias de existência presentes no se relacionar consigo, com as outras pessoas e com a natureza. Contudo, quantas filosofias, medicinas, psicologias ou enfermagens existem para além da história eurocentrada destas profissões?

Pensar uma educação antirracista na universidade, portanto, não pode ignorar a transmissão desse conhecimento, assim como outros conhecimentos tradicionais e de povos originários, com valores civilizatórios, que propõem novos mundos além de um Ocidente eurocentrado e autodestrutivo. Não há como pensar essa educação sem partir de outro projeto de sociedade. Parafraseando Jota Mombaça (2017), nas palavras da autora, “[...] porque se o mundo, que é meu trauma, não para nunca de fazer seu trabalho, então ser maior que o mundo é meu contratrabalho” (Mombaça, 2017, p. 31).

Esta perspectiva também pode ser somada a outros conhecimentos para (re)existência, como a “Pedagogia do oprimido” do teórico Paulo Freire, influenciada pelas obras de Frantz Fanon e Amílcar Cabral (Oliveira; Lima; Santos, 2021), ao preconizar o caráter crítico e transformador da educação ligado a um projeto de emancipação das opressões e mazelas sociais (Freire, 1994). Dialogando com estes pressupostos educacionais, podemos também elucidar a obra “Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática”, na qual bell hooks (2017) afirmou que, mais do que nunca, professoras/es e alunas/os/es necessitam compreender as diferenças, a fim de criar saberes que reforcem a educação como prática de

liberdade. A pensadora nos convida a pensar a liberdade das diferentes formas de dominação baseadas na negação das nacionalidades, sexualidades, gêneros, etnias e raças. Nas palavras dela “[...] o desenvolvimento de práticas de escuta ativa possibilita a formação de laços para além das diferenças” (hooks, 2022, p. 72). Além de que, nesta mesma obra, ela propõe a conversação, uma gira de ideias que parte de um processo dialógico e democrático, para romper com a propriedade privada do pensamento, fluindo de maneira horizontal e inclusiva, pautada na troca, fomentando a individualidade enquanto desenvolve um olhar de comunidade; hooks nos afirma que “[...] em todas as raças, classes e gêneros, todas as pessoas se envolvem em conversação. E todo mundo se lembra de uma boa conversa” (hooks, 2020, p. 82).

As giras, nascidas dos espaços de terreiros, onde as palavras, os gestos e as posições circulam, sendo heranças intergeracionais presentes na formação da sociedade brasileira, também se somam às propostas anteriores. A circularidade é um princípio característico de matrizes africanas, podendo ser vista na horizontalidade das estruturas comunitárias, na flexibilidade dos papéis sociais e na ética coletiva que orienta diferentes normas de convivência (Marcelino; Coelho, 2023), pois ela evoca a participação e responsabilidade contínua de todas as pessoas na manutenção da vida coletiva. bell hooks nos diz ainda o provérbio africano que “é preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”, portanto não há como esperar que somente uma palestra, uma aula, ou mesmo as universidades sejam a única via para a propagação de uma educação antirracista. É preciso pensar, sentir e confabular a criação de pontes para a circularidade social de *ações antirracistas educadoras* que se fortaleçam entre si, de forma tão audaciosa e inflamatória quanto nossas origens negras.

Para isto, acreditamos que é fundamental romper com o individualismo das formações acadêmicas, fomentando a solidariedade entre estudantes negra/o/es, a criação e fortalecimento de redes contra o isolamento que conduz à evasão, ao adoecimento, à retenção e às dificuldades de inserção e permanência na vida profissional. O próprio rompimento com um mercado de trabalho competitivo e destrutivo, movido pelas titulações e pelos jogos de poder, em uma hierarquia social das profissões onde alguns profissionais são mais valorizados que outros, é necessário para outra ética nas relações de trabalho após a graduação. O ensino superior não pode ser encarado como a obtenção de graus de humanidade ao

se adquirir um diploma, ainda que a formação acadêmica possibilite acessos e mobilidade social. Precisamos nos perguntar sobre as repercussões sociais do exercício de uma profissão.

Sendo assim, estimada/o/e colega, às várias mãos que possibilitaram a escrita desta carta, pedimos licença para continuar nossas travessias e, com estas palavras, endossar as suas ao longo da trajetória acadêmica. Ainda somos poucas/os/ques diante daquelas/es que ainda não alcançaram os espaços universitários e, muitas vezes, os/as primeira/os/es de gerações de nossas famílias a adentrar este lugar. Após o sacrifício e empreendimento de muitas/os/es que sobreviveram a um oceano de dificuldades, fizemos a travessia para a graduação mediante ações, políticas afirmativas e a intensa atuação dos diferentes movimentos sociais. Cabe-nos agora, prezados/as/es, pisar este chão não apenas para ocupar um espaço, mas para reencontrar um solo que nunca nos foi estranho, pois nossa intelectualidade e potência de vida sempre estiveram aqui: no passado e, por nossas mãos, no futuro.

Sem mais, nós nos despedimos temporariamente, com saudações antirracistas interseccionais!

## **REFERÊNCIAS**

AL-ALAM, C. C. O Jaguareense no jornal A Alvorada (1932-1934): imprensa negra e política na fronteira Brasil-Uruguaí. *Métis: história & cultura*, Caxias do Sul, v. 19, n. 37, p. 54-79, jan./jun. 2020.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS [ANTRA]. *Dossiê assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2022*. Brasília, DF: Distrito Drag; ANTRA, 2023. Disponível em: <https://antrabrasil.org/assassinatos/>. Acesso em: 23 jun. 2024.

BADARÓ, W. O. A cura em Kemet entre 1700 e 1500 a.c.: anotações, caracterização e conteúdo do papiro de Edwin Smith. *História.com*, [s. l.], v. 5, n. 9, p. 89-107, 2018.

BENTO, M. A. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL, *Lei n. 1, de 1837*, e o Decreto n. 15, de 1839, sobre Instrução Primária no Rio de Janeiro. *História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel*, Pelotas, n. 18, p. 199-205, set. 2005

BRASIL, *Lei n. 601*, de 18 de setembro de 1850. Dispõe sobre as terras devolutas do

Império. Brasília, DF: Presidência da República, 1850. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l0601-1850.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l0601-1850.htm) Acesso em: 11 nov. 2023. CARNEIRO, A. S. A *construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. 2005. 339f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

COELHO, C. T. *Mulheres negras cuidadoras familiares: reflexões Interseccionais para a enfermagem*. 2022. 146f. Dissertação (Mestrado em Ciências)- Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2022.

COLLINS, P. H. *Pensamento Feminista Negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

FAVERO, S. *Pajubá- Terapia*. Porto Alegre: Taverna, 2020.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GARCIA, B. G. O multiculturalismo na educação dos surdos: a resistência e relevância da diversidade para a educação dos surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 149-162.

GROSGOUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do nolongo século XVI. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49. jan./abr. 2016. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>

HOOKS, b. *Escrever além da raça: teoria e prática*. São Paulo: Elefante, 2022.

HOOKS, b. *Ensinando Pensamento Crítico: sabedoria prática*. São Paulo: Editora Elefante, 2020.

IBGE. Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. *Coordenação de População e Indicadores Sociais*, Rio de Janeiro, n. 49, 2022. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101892.pdf> Acesso em: 21 ago. 2024.

INEP. *Censo da Educação Superior 2018*. Brasília: INEP, 2019.

IPEA. Violência por raça. *Ipea - Atlas da Violencia*, Rio de Janeiro, v. 2.7, 2021. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/filtros-series/3/violencia-por-raca> Acesso em: 14 out. 2023.

JESUS, J. G. Xica Manicongo: a transgeneridade toma a palavra. *Revista Docências e*

*Cibercultura*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 250-60. 2019. Doi: <https://doi.org/10.12957/redoc.2019.41817>

KWIECINSKI, J. M. Merit Ptah, “The first woman physician”: crafting of a feminist history with an ancient Egyptian setting. *Journal of the Medicine an Allied Sciences*, [s. l.], v. 75, n. 1, p. 83-106, jan. 2019. Doi: <https://doi.org/10.1093/jhmas/jrz058>

LAGE, M. L. C.; SOUZA, E. M. Da Cabeça aos pés: racismo e sexismo no Ambiente Organizacional. *Revista de Gestão Social e Ambiental*, Curitiba, v.11, p. 55-72. 2017. Doi: <https://doi.org/10.24857/rgsa.v0i0.1378>

LAGE, S. R. M.; LUNARDELLI, R. S. A.; KAWAKAMI, T. T. Capacitismo e suas formas de opressão nas ações do dia a dia. *Encontros Bibli*, [s. l.], v. 28, 2023. Doi: <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2023.e93040>

LOTIERZO, T. H. P.; SCHWARTZ, L. K. M. Raça, gênero e projeto branqueador: “a redenção de Cam”, de modesto brocos. *Artelogie*, [s. l.], v. 5, out, 2013. Doi: <https://doi.org/10.4000/artelogie.5242>

MACHADO, P. H. “O que eu estou fazendo aqui?”: experiências do racismo cotidiano na experiência universitária. 2023. 54f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.

MARCELINO, M. M.; COELHO, M. O. P. Dimensões formativas em territórios de matriz afro-brasileira: apontamentos de uma “pesquisadora-abian”. *Aprender*, [s. l.], n. 29, p. 105- 122, jan./jun. 2023. Doi: <https://doi.org/10.22481/aprender.i29.12347>

MARTINS, L. M. *Performances do tempo espiralar, poéticas do corpo-tela*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2016.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 1-18, 2017.

MINORITY RIGHTS GROUP INTERNATIONAL. A situação de pessoas negras com deficiência no Brasil. *Minority Rights Group International*, [s. l.], 30 mar. 2023. Disponível em: <https://minorityrights.org/pt-br/resources/the-situation-of-black-people-with-disabilities-in-brazil/> Acesso em: 30 nov. 2023.

MOMBAÇA, J. O mundo é meu trauma. *Piseagrama*, Belo Horizonte, n. 11, p. 20-5, nov. 2017.

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

OLIVEIRA, L. R.; LIMA, F.; SANTOS, A. O. Paulo Freire em diálogo com Frantz Fanon e Amílcar Cabral: racialismo, subjetividade e educação. *Ensino, saúde e ambiente*, Niterói, v. 14, p. 410-26, 2021.

OLIVEIRA, M. R. G. Por que você não me abraça? *Sur* 28, n. 28, v. 15, p. 167-79. 2018. Disponível em: <https://sur.conectas.org/wp-content/uploads/2019/05/sur-28-portugues-megg-rayara-gomes-de-oliveira.pdf>. Acesso em 15 nov, 2023.

PAULA, L. R.; RODRIGUES, L. Raça e racismo: histórias ficcionais de corpos negros na universidade. *Revista Psicologia Política*, São Paulo, v. 22, n. 54, p. 414-30, ago. 2022. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-549X2022000200009&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2022000200009&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 29 nov. 2023.

PEREIRA, C. A.; LICCARDO, A.; SILVA, F. G. *A arte da cantaria*. Belo Horizonte: Arte, 2007.

PORTELA, P.; FERES JÚNIOR, J. Pessoas trans nas universidades federais do Brasil. *Grupo de Estudos Multidisciplinares das ações afirmativas- GEMAA*, Rio de Janeiro, 24 fev. 2021. Disponível em: <https://gemaa.iesp.uerj.br/infografico/pessoas-trans-nas-universidades-federais-do-brasil/>. Acesso em: 8 out. 2023.

RIBEIRO, D. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROSA, E. G.; ALVES, M. C. Estilhaçando a Máscara do Silenciamento: Movimentos de (Re) Existência de Estudantes Negros/Negras. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 40, n. especial, p. 1- 14. 2020. Doi: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003229978>

SANTOS, A. O. *et al.* O conhecimento de estudantes de fonoaudiologia sobre transgeneridade e comunicação oral. In: CONGRESSO FONOAUDIOLÓGICO DE BAURU “PROFA DRA LUCIANA PAULA MAXIMINO”, 2023, Bauru. *Anais [...]*. Bauru: USP, 2023. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/directbitstream/246f9e83-aac3-43de-bfdb-002c9a1a97e9/3137475.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2024.

SANTOS, R. L.; FERNANDES, S. F.; SILVA, P. V. B. Negros/as surdos/as: reflexões sobre as interseccionalidades e resistências. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 26, n.1, p. 121-39, jan./abr. 2023.

SILVA, A. G.; RIBEIRO, T. Interseccionalidades e surdez: em busca de um bilinguismo antirracista e anticapacitista. *Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 15, n.1, p. 1-16, jan./abr. 2022.

SILVA, K. J. *Insurgências Subjetivas: vivência acadêmica de mulheres negras e não-negras*

estudantes de psicologia. 2019. 129f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)- Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

VERGUEIRO, V. Pensando a cisgeneridade como crítica decolonial. *In*: MESSEDER, S.; CASTOS, M. G.; MOUTINHO, L. *Enlaçando sexualidades: uma tessitura interdisciplinar no reino das sexualidades e das relações de gênero*. Salvador: EDUFBA. 2016. p. 249-70.

### **Sobre as autoras:**

**Karin Juliana Daffinyn da Silva:** Doutoranda em Psicologia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestra em Psicologia e psicóloga pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). **E-mail:** psicologakarinjuliana@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-3497-6349>

**Camila Trindade Coelho:** Doutoranda em Enfermagem na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestra em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Graduada em Enfermagem e especializada em Enfermagem em Unidade de Terapia Intensiva pela Faculdade Anhanguera de Pelotas. **E-mail:** cacahcoelho2@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-2896-8120>

**Ivonete Teresinha Schuler Buss Heidemann:** Pós-doutorado em Enfermagem de Saúde Pública na University of Toronto (UofT). Professora titular na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). **E-mail:** ivonete.heidemann@ufsc.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-6216-1633>

**Recebido em: 10/12/2023**

**Aprovado em: 28/02/2024**

