

Tinha uma escola no meio do caminho: a implicância como estratégia de combate antirracista para (re)existir nas escolas

Fabiana Andressa Rodrigues da Silva

Psicóloga e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

✉ fabiana.andressars@gmail.com

Luciano Bedin da Costa

Psicólogo e docente na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

✉ bedin.costa@gmail.com

Daniel Leal Racheli da Silveira

Biólogo e doutorando no Programa de Pós-Graduação Informática em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

✉ punkleal@gmail.com

Mariana Cunha Schneider

Psicóloga e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

✉ marianacunhaschneider@gmail.com

Mayara Ferreira Mendes

Psicóloga e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

✉ mayaramendes.psi55@gmail.com

Resumo:

Este artigo discorre sobre o conceito de implicância criado a partir de uma pesquisa sobre o trabalho de uma psicóloga negra no contexto escolar. Primeiramente, é feito um resgate do conceito de análise de implicação, sendo apresentada como um dispositivo ético e metodológico de escuta de si, do corpo que ingressa e atravessa espaços que estão marcados pela colonização e também pela escuta do outro, que também se insere em um contexto histórico. A implicância, contudo, dá um salto além em relação à análise de implicação, uma vez que não se trata apenas de se reconhecer como partícipe na rede institucional, mas como um agente de transformação. Uma psicologia implicante se recusa a habitar somente uma salinha dentro da escola, pois entende que ela nunca será um território neutro. Para além da queixa, implicar com a escola envolve implicar-se com a escola, implicância que não se dá somente no plano conceitual, mas sobretudo nas memórias infanto-juvenis de corpos negros violentados e estigmatizados pela escola e que, por escolhas ou circunstâncias da vida, acabam se vendo trabalhando em uma escola, como se essa fosse uma pedra no meio caminho. Trata-se de um exercício ético, político e antirracista, uma vez que o que está em jogo não é a manutenção de determinada realidade, mas a sua transformação. Implicar com as instituições é não ceder espaço ao conformismo institucional, que busca a todo custo não mexer nos problemas ditos estruturais em uma escola, neste caso, do racismo e machismo.

Palavras-chave: Implicância, Análise de Implicação, Escola, Esperançar, Racismo.

There was a school in the middle of the road: implication as an anti-racist strategy to (re)exist in schools

Abstract:

This article discusses the concept of implication created from research into the work of a black psychologist in the school context. Firstly, the concept of implication analysis is recalled and

presented as an ethical and methodological device for listening to oneself, to the body that enters and crosses spaces that are marked by colonization and also by listening to the other, who is also part of a historical context. Implication, however, takes a leap beyond the analysis of implication, since it is not just a question of recognizing oneself as a participant in the institutional network, but as an agent of transformation. An implicating psychology refuses to inhabit just a small room in the school, because it understands that the school will never be a neutral territory. Beyond the complaint, implicating the school involves implicating oneself with the school, an implication that doesn't only take place on a conceptual level, but above all in the childhood memories of black bodies that have been violated and stigmatized by the school and who, due to choices or life circumstances, end up working in a school. As if the school were a stone in the middle. This is an ethical, political and anti-racist exercise, since what is at stake is not the maintenance of a certain reality, but its transformation. Implicating with institutions means not giving way to institutional conformism, which seeks at all costs not to touch the so-called structural problems in a school, in this case, racism and misogyny.

Keywords: Implication, Implication Analysis, School, Hope, Racism.

Había una escuela en medio del camino: implicaciones como estrategia antirracista para (re)existir en las escuelas

Resumen:

Este artículo discute el concepto de implicaciones creado a partir de la investigación sobre el trabajo de una psicóloga negra en el contexto escolar. En primer lugar, se recuerda el concepto de análisis de la implicación y se presenta como un dispositivo ético y metodológico para escucharse a sí mismo, al cuerpo que entra y atraviesa espacios marcados por la colonización y también para escuchar al otro, que también forma parte de un contexto histórico. La implicación, sin embargo, da un salto más allá del análisis de la implicación, ya que no se trata sólo de reconocerse como participante de la red institucional, sino como agente de transformación. Una psicología implicadora se niega a habitar sólo una pequeña habitación dentro de la escuela, porque entiende que nunca será un territorio neutral. Más allá de la denuncia, implicar a la escuela implica implicarse con la escuela, una implicación que no se da sólo a nivel conceptual, sino sobre todo en las memorias infantiles de los cuerpos negros que han sido violentados y estigmatizados por la escuela y que, por elección o por circunstancias de la vida, acaban trabajando en una escuela. Como si la escuela fuera una piedra en el medio. Se trata de un ejercicio ético, político y antirracista, ya que lo que está en juego no es el mantenimiento de una determinada realidad, sino su transformación. Implicar a las instituciones significa no ceder al conformismo institucional, que busca a toda costa no tocar los llamados problemas estructurales de una escuela, en este caso, el racismo y la misoginia.

Palabras clave: Implicaciones, Análisis de Implicación, Escuela, Esperanza, Racismo.

INTRODUÇÃO

Das instituições que permeiam o laço social, a educação, sem dúvida, é uma das mais proeminentes em se tratando dos nossos modos de subjetivação. Vivenciamos a educação desde cedo, antes mesmo de adentrar na escola. Respiramos e nos alimentamos de educação desde o ventre, no modo como fomos cuidados, desejados ou não. Em se tratando da vida escolar, período que se estende por doze anos ou mais, há que se considerar o conjunto de marcas a constituir nossa subjetividade, marcas que dizem respeito às relações de amizade,

às múltiplas dimensões de aprendizagens e os processos de autonomia constituídos nas relações entre os pares. No caso de corpos negros, somam-se feridas produzidas no contexto de violências veladas e explícitas que respondem pelo nome de racismo. Para tais corpos, na maioria das vezes, estar na escola acaba sendo um exercício diário de resiliência e resistência, fazendo com que, uma vez concluído o processo de escolarização, não se queira, de modo algum, retornar à escola. Isso sem falar dos tantos que sequer tiveram a chance de chegar até o fim, alimentando o triste índice de abandono escolar em nosso país.

Neste artigo, partimos das experiências de trabalho em uma escola narradas por uma psicóloga e pesquisadora negra no contexto de sua dissertação de mestrado, defendida em 2025 no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Ao longo do texto, traremos algumas dessas narrativas (destacadas em *itálico*) para subsidiar o que chamaremos de implicância, uma ferramenta ética, política e metodológica capaz de instrumentalizar não somente a análise de determinada situação (no caso deste artigo, da implicação de uma psicóloga negra atuante em uma escola da região metropolitana de Porto Alegre - RS), como de incitar movimentos de intervenção no território em questão. Ainda que as narrativas sejam fruto da experiência pessoal da pesquisadora, resolvemos dar-lhes um tratamento ficcional, a partir de uma personagem a que iremos chamar de Luanda. Optamos em não abrir uma seção exclusiva dedicada a tais narrativas, por entendermos que, ao se distribuírem ao longo do texto, manteríamos (ao menos estilisticamente) a sensação fragmentária experimentada por quem trabalha em uma escola, em especial pelas mulheres, que costumam fazer jornada tripla de trabalho.

Ao longo das seções, sustentaremos a ideia da implicância como uma estratégia possível de explicitar realidades sociais e históricas a partir da experiência situada. Para além da queixa ou mesmo do ranço, implicar com a escola envolve implicar-se com a escola, implicância que não se dá somente no plano conceitual, como, e sobretudo, nas memórias infanto-juvenis de corpos negros violentados e estigmatizados pela escola e que, por escolhas ou circunstâncias da vida, acabam se vendo trabalhando em uma escola.

NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA ESCOLA

Após anos escolares conturbados e quase esquecidos na memória, um processo de graduação intensa e com várias outras marcas nesse corpo negro, com seis anos de atuação profissional na psicologia, surge para Luanda a oportunidade de trabalhar em uma escola. Oportunidade essa que vem acompanhada de uma necessidade real do sustento financeiro, visto que o findar de outro contrato de trabalho estava próximo e sem a possibilidade de renovação. Luanda, que nunca havia pensado em trabalhar em escolas, retorna à escola trazendo consigo memórias e marcas ligadas ao racismo vivido nos tempos de criança e adolescente. De modo intuitivo, Luanda suspeitou que era preciso construir para si um corpo capaz não somente de suportar tal retorno, como de operar fissuras no contexto de tal instituição. A esse corpo outro, deu o nome de implicância.

Em seu livro *Alguma poesia* (2013), Carlos Drummond de Andrade nos presenteia com o poema *No meio do caminho*.

No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra.
Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
no meio do caminho tinha uma pedra

Pensemos em Luanda e nas tantas outras profissionais negras que retornam ao território escolar para o exercício profissional. Pensemos no quão difícil pode ser esse retorno, uma vez que estar novamente na escola pode ativar gatilhos e memórias indesejáveis, as quais, por um princípio de sobrevivência, encontravam-se submersas. Para grande parte dos corpos negros que vivenciaram violências ao longo de suas escolarizações, a escola acaba por se tornar uma pedra no meio do caminho. Mas o que fazer com essa pedra? Tropeçar? Pular por cima? Colocar no bolso? Atirar em algo ou alguém? Essas são questões que nos tocam, as quais tentaremos desenvolver na continuidade do artigo.

Eram cinco horas da manhã quando o despertador do celular de Luanda começou a tocar. Ela deu-lhe um tapa em forma de toque, buscando prolongar um pouco mais seu aconchegante descanso. Logo, lembrou-se: se eu não trabalhar, quem vai pagar as contas?! Como uma lebre que sai da toca, pulou da cama e pôs a se arrumar para o trabalho. “Não posso perder o ônibus das 5:25, senão perco também o horário do trem, e mais o próximo ônibus! - já ia pensando enquanto ficava ansiosa com o tic-tac do relógio: Vou chegar atrasada na escola e ter que lidar com o diretor de cara fechada querendo explicações, mas quando ele precisa que eu fique até mais tarde, não é capaz de me agradecer.

O certo é que chegamos à escola com o corpo que temos. Corpo por vezes cansado, corpo que resiste sob o filete do sono, do adoecimento e do esgotamento. Os tantos laudos e licenças de saúde em educação atestam o que parece óbvio: de que até mesmo os adoecimentos têm cor, gênero e classe. O adoecimento visível dos trabalhadores da área educacional comprova que, em muitos momentos, esses corpos são deixados a padecer sem o devido acompanhamento psicossocial e dos processos de trabalho.

TINHA UMA TAL DE “ANÁLISE DE IMPLICAÇÃO” NO MEIO DO CAMINHO

Enquanto o balanço do trem fazia seu corpo dançar numa espécie de maquinaria-enlatada-transportável-orgânica, Luanda pensava: “O que estou fazendo aqui? Não quero mais essa vida. Que saco! Será que vai ser outro dia daqueles? Pedro vai encenar de novo comigo? Porque é tão difícil ser, apenas, eu?” - respirou profundamente algumas vezes - “Vai ser um dia bom... vai ser um dia bom... vai...”

Alguns fragmentos cotidianos nos fazem pensar nas diversas Luandas que habitam o território escolar, Luandas crianças, Luandas professoras, Luandas funcionárias da limpeza, Luandas psicólogas. Não encontrar sentido no que se faz, ser engolida por uma rotina massacrante, não querer mais trabalhar na escola: são interrogações que, à primeira vista, mostram-se assustadoras. Contudo, há de se ressaltar o fato de tais incômodos serem nomeados e transformados em narrativas, lançando o afeto ao campo simbólico da linguagem. Trata-se, a nosso ver, de uma passagem importante, da transição entre o que está no domínio das sensações e o que pode ser ao menos tateado por meio da palavra. Há de se apostar na transição entre o que se sente e o que se pode disso dizer, um intervalo potencial em que nos vemos impelida(o)s a assumir um compromisso ético diante do que conseguimos

acessar por meio da linguagem. Falamos, neste sentido, de um dizer que se faz a partir de uma perspectiva implicada, uma vez que dizer algo é, sobretudo, um dizer de si no contexto desse algo, um eu como dobra desse algo sobre o qual ele diz.

De acordo com Fortuna *et al.* (2016, p.22), “a implicação constitui a relação dos indivíduos com a instituição e mesmo que não queiram esta implicação e queiram se posicionar a certa distância da instituição, ele é tomado por ela, está imerso nela”. Ora, é preciso quebrar o estigma de envolvimento/dedicação acerca da implicação, considerando que, conforme as autoras supracitadas, pode-se estar implicado no campo, mesmo não desejando estar neste. Contudo, é necessário compreender esse não querer não somente pelo viés individual, mas como um efeito das relações que se estabelecem a nível institucional.

Então, podemos dizer que a implicação existe mesmo que não a desejemos. Trata-se, pois, de analisar mais o modo de implicação do que sua existência, ou a quantidade de implicação, já que ela não pode ser medida em peso. Entretanto, podemos distinguir implicações econômicas, ideológicas, organizacionais, materiais, ou libidinais. Trata-se de compreender nossa modalidade de relação com a instituição porque essa implicação tem efeitos mesmo que nós não saibamos (MONCEAU, 2008, p.22).

Podemos ainda, junto de Fortuna *et al.* (2016) observar que, ao resgatarem o texto de Lourau (1995) citam uma distinção entre implicações primárias e secundárias: “As implicações primárias estão relacionadas às ligações entre o grupo analista e o grupo analisado. Já as secundárias são aquelas ligadas a todas as instituições que nos atravessam” (FORTUNA *et al.*, 2016, p.3). Essa distinção é importante para pensarmos que nossas reações frente às instituições envolvem uma posicionalidade atravessada por um corpo implicado, que é ético-afetivo, político, histórico, social e atravessado por posições de saber-poder. É por isso que, para pensarmos os efeitos da implicância no campo da psicologia, decidimos retomar a análise de implicação, do qual a implicância não toma como “ponto de partida”, mas como um encontro “no meio do caminho”. Trata-se de um conceito oriundo da Análise Institucional, que auxilia a pensar os atravessamentos éticos e políticos (e aqui, também, afetivos) que permeiam o fazer da psicologia no contexto das instituições escolares.

De natureza heterogênea (BAREMBLITT, 2002), o conceito de análise de implicação nos provoca a assumirmos um olhar sensível e atento a tudo que perpassa o trabalho institucional: tudo, incluindo o próprio corpo que trabalha. Nossos corpos analistas, nossos

corpos pesquisadoras, nossos corpos psicólogas. Pensar a análise de implicação envolve, necessariamente, pensá-la na relação desse corpo com o campo, desse corpo com as pessoas, desse corpo nos territórios geográficos e existenciais. Isso significa contrapor a noção de neutralidade tão defendida por um viés do campo da psicologia. Paulon (2005) bem nos lembra que, para pensarmos nossas questões de pesquisa, precisaremos olhar para as pessoas envolvidas e nossos dispositivos de investigação, superando a pretensão de neutralidade e objetividade – o que significa irromper contra paradigmas positivistas. Dessa forma, estaremos comprometidas com a dimensão da experiência que nos atravessa. Iremos narrar, também, a partir dos nossos corpos, reconhecendo-nos enquanto sujeitos afetados, parte do que se analisa e se estuda, e não apartados, distantes.

Fazer análise de implicação é, sobretudo, assumir uma posição crítica e comprometida dentro das instituições onde atuamos (LOURAU, 1995), reconhecendo-a também como uma prática coletiva, e não meramente individual. Quando pensamos na atuação da psicologia dentro das escolas, precisamos compreender que falamos de uma instituição marcada por inúmeras contradições – jogos de força, normas, encontros que vão atravessando os sujeitos e a construção de saberes que ali se inscrevem. Entendemos que a educação, desde uma perspectiva ética, não pode ser pensada unicamente como uma transmissão de conteúdos, e sim como um espaço de formação e inscrição subjetiva, de reprodução, e também de resistência. Quando inserimos no jogo a análise de implicação, convocamos a instituição e nossos corpos de psicólogas a desconstruir naturalizações, questionar processos de violência e perpetuação de desigualdades e demais movimentos que buscam unicamente adaptar estudantes e manter a ordem vigente. Assim, trata-se de um conceito que nos auxilia a deslocar nosso corpo da posição de especialista, aquele que intervém sobre o outro, e nos reposiciona enquanto agentes implicadas, reconhecendo também nossas práticas como parte da lógica institucional. Queremos pensar a análise de implicação enquanto um dispositivo potente que nos auxilia a interrogar o fazer, questionando se participamos na manutenção ou na subversão dos mecanismos que disciplinam, hipermedicalizam, excluem e violentam corpos presentes nas escolas, bem como nos movimentos instituintes que propõe práticas de coletividade, que sejam da ordem da invenção e estejam comprometidas com as transformações no cotidiano escolar.

A análise de implicação, em suma, é entendida aqui como um dispositivo ético-afetivo e metodológico de escuta de si, do corpo que ingressa e atravessa espaços que estão marcados pela colonização e também pela escuta do outro, que se insere em um contexto histórico. Fazer uma recusa à neutralidade é, nesse caso, engajar-se com a reinvenção de práticas que insistem em apagar existências diversas. Percebemos a análise de implicação enquanto um conceito potente, ainda que insuficiente, uma vez que, a nosso ver, não abarca o que hoje tem se colocado como questão, sobretudo temas voltados à ancestralidade e pensamento decolonial, temas que, quando trabalhados, podem fazer da escola um território onde caibam as múltiplas aprendizagens, o brincar como também a memória e a resistência.

Ora, uma crítica que fazemos ao conceito de análise de implicação diz respeito justamente à posição daquela ou daquele que se coloca em questão, uma vez que à margem da posicionalidade institucional correm outras tantas posicionalidades fundamentais não problematizadas por grande parte das teorias institucionalistas, notadamente brancas e eurocêntricas. Falamos, pois, de posicionalidades que dizem respeito não somente às especialidades de saberes ou às hierarquias institucionais, mas de posicionalidades circunscritas a questões de gênero e étnico-raciais. Parece-nos insuficiente, por exemplo, colocar em análise nosso lugar psi no contexto de uma prática profissional em uma escola, mas de pensarmos que mesmo os lugares psi variam de acordo com a variabilidade dos corpos que assumem tais lugares. O tal “lugar da psicologia” é um campo por si só discutível, dado que o lugar não pode, de modo algum, ser descolado daqueles ou daquelas que o performatizam. Precisamos, pois, sair do território das generalidades, recusar a tentadora pergunta “o que pode a psicologia no contexto escolar?”. Saibamos dar nome aos bois. O que pode um psicólogo branco em um estabelecimento escolar? Quais são seus campos de afetabilidade e dizibilidade? E o que pode uma psicóloga negra nesse mesmo estabelecimento? Ou, ainda, até onde pode uma psicóloga negra nesse espaço?

Não queremos, com isso, descredibilizar o conceito de análise de implicação pelo simples fato de ter sido pensado por homens brancos e europeus. Implicamos com a análise de implicação, de fato, mas como um gesto de compor junto desda. A questão que nos parece significativa é o fato de, sob determinadas condições, ele se mostrar insuficiente, necessitando outras nomeações. Para determinados corpos, a análise de implicação requer um salto sobre

si mesma, um gesto que envolve análise e, acima de tudo, recusa, ainda que tal posição soe estranha ao imaginário neutralizante da psicologia. É aí que entramos com a implicância.

A IMPLICÂNCIA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO: resistir é preci(o)so

Iniciar escritas são desafios constantes postos no mundo acadêmico, ainda mais quando nos colocamos a fugir da lógica produtivista. Em se tratando de pesquisadoras negras, escrever será sempre um gesto implicante, mas que implicância é essa que nos propomos? Uma busca rápida nos dicionários nos ajuda a tirar essa dúvida: “*Implicância*: 1. Ato ou efeito de implicar(-se). 2. (Fam.) Má vontade, birra, rabugice, antipatia gratuita” (KURY, 2001, p.415); “Ato ou dito contra alguém, que expressa irritação ou má vontade (Ilma é uma ótima companheira de viagem, e Iracema não quer que ela vá conosco para a praia por pura implicância)” (OLIVEIRA e SARAIVA, 2010, p.566).

Tão somente pelo fato de habitar o território escolar, o corpo negro já encontra-se implicado - sendo implicado pelo meio e também implicante com o mesmo. O corpo negro carrega consigo diversas inscrições que se deram a partir da experiência destes sujeitos nos locais pelos quais habitou. Poderíamos arriscar dizendo que um extenso dicionário detalhando o termo “implicância” situa-se nesses corpos. Sua respiração é verbo transitivo direto de resistência, seu desejo é advérbio de incômodo, seus pés cortam o solo criando dobras no território, inauguram a perda da neutralidade, empurram o mundo para trás com seu caminhar. Para sentirmos a implicância no contexto escolar é necessário a percepção interseccional que envolvem corpos negros no cenário social, o corpo negro, gordo, mãe, psicóloga, seja da mãe que aguarda seu filho em casa na angústia de saber se ele será capturado pela necropolítica ou na forma como os atravessamentos de classe se colocam em comunidade escolar atravessada pela vulnerabilidade (AKOTIRENE, 2019). Como nos traz Nogueira (2020), precisamos lidar ainda com a necroinfância que é o “conjunto de práticas, técnicas e dispositivos que não permitem que as crianças negras gozem a infância”, colocando as crianças negras em um processo “coisificante”, fazendo com que pessoas negras percam suas identidades desde a infância, através de “brincadeiras” e “piadas” pejorativas e agressivas no ambiente escolar.

O fato é que, como nos coloca Kilomba (2019, p.28), “escrever emerge enquanto um ato político”, sendo que, no contexto da implicância, essa política vem junto com uma ação situada e posicionada por parte de quem escreve e intervém em determinada instituição. Escrevemos com o corpo, que também já está escrito/inscrito por nossa experiência, mas é preciso marcar que a experiência é situada, há posicionalidade nessa, e, corpos negros escritos/inscritos são atravessados por diversas forças opressoras a cada instante, ao mesmo tempo em que também as ricocheteiam. Na tentativa de conectar o que dizem os dicionários sobre implicância e o que Kilomba aponta sobre a escrita, diríamos que toda escrita opera um ato político-ético e que não deixa de ser, de certo modo, implicante.

Para os corpos negros, a escola explicitamente nunca foi um território neutro. Da maneira como as relações escolares se dão, torna-se um campo ativo de disputas políticas, sociais, históricas, afetivas, tensionando e atuando sobre os corpos que por ela transitam. Corpos negros aprendem a ser implicantes na escola, aprendem a implicar com as coisas, a fugir de quem os persegue, a atacar quando encurralados. Corpos negros se implicam na educação como forma de mudança, como uma tentativa de (sobre)viver e sonhar ao invés de começar a trabalhar muito cedo para ajudar no sustento familiar.

É preciso atentar-se que a escola não é apenas um local de ensinagem de conteúdos enrijecidos e engessados, mas um território fértil para problematizações do tipo: Quais vozes serão ouvidas? Quais vozes serão silenciadas? Quais histórias serão contadas? Quais experiências serão viabilizadas ou inviabilizadas? Embora, por vezes, pareça ser desejo da escola, tais problematizações não podem ser varridas para debaixo do tapete, uma vez que os efeitos dos silenciamentos, invisibilidades e inviabilidades recaem diretamente sobre os corpos que a eles são submetidos. Em determinados momentos a escola atua como um espaço de cuidado e proteção para certos corpos, mas ela também pode ser um lugar de perigo, de ameaças e de violências perpetradas sob o olhar de todos. O que pode, então, uma psicóloga negra implicante e implicada diante disso tudo?

No pequeno intervalo que lhe permitia tomar fôlego durante o turno, ao ir buscar uma xícara de café na sala dos professores, escutou por de trás da porta: “é, essas crianças agora tudo podem. Pra tudo são donas de si. Não podemos falar mais nada em aula que já estão fazendo denúncia de racismo, de assédio, de tudo! Agora com a psicóloga fazendo grupos então, acham que sabem de alguma coisa. Ninguém mais vem pra escola pra aprender”. Abriu calmamente a porta e foi lentamente se servir enquanto apreciava o silêncio constrangedor que sua presença gerava no ambiente. Pegou sua xícara, escorou-se, olhou ao seu redor e pensou que, se estão incomodados com a minha presença, que assim fiquem. Tomou seu café tranquilamente enquanto via, uma a uma, as professoras arrumarem desculpas para saírem do ambiente.

São inúmeras as institucionalizações no contexto de uma escola, presentes nos atos cotidianos, como também nos discursos de todos que dela fazem parte. Adoecimentos são banalizados, determinadas violências são toleradas. Não raramente o racismo é tratado como um desentendimento particular entre determinados sujeitos e não como um problema estrutural e institucional. Para determinados corpos, por exemplo, a depressão é tratada somente como um fenômeno particular de uma criança com uma família dita desajustada. Suicídios e homicídios de adolescentes são normalizados após um dia de “luto oficial” e cancelamento das aulas, não se falando mais sobre o que aconteceu.

Como lidar com esses processos de adoecimento que as instituições escolares ocasionam nos nossos corpos? A escola colocada como um lugar de hierarquia e disputa de poderes, por vezes se torna um lugar distante, com paredes cinzas, tomadas de umidade e de uma frieza que congela os pés dos que lá estão, fazendo com que ações e movimentos sejam necessários para sobreviver nesse espaço. Nos encontramos com os iguais, achamos desvios, ou nos escondemos ao longo do processo para que não sejamos percebidos? E se fizéssemos diferente? Se nos propusermos a movimentar e implicar com as estruturas já institucionalizadas, mexer nos incômodos e provocar alguns deslocamentos? Como pensar a escola como uma promotora de saúde, e não enquanto mais uma agente na trama de produção de adoecimento? Lançamos tais questões, não com o objetivo de sermos mais uns a se queixar da escola, uma vez que, dadas todas suas dificuldades e limitações, ainda acreditamos na escola.

Pacífico (2004, p.14) fala da queixa, muito presente no cotidiano escolar, “a queixa parece ser uma forma de promover, em quem a faz, a permanência e até o fortalecimento da

situação que a origina”. Sim, a implicância pode surgir dos incômodos, por vezes até mesmo da queixa. Contudo, trata-se de ir além da queixa tomada como lamento, uma vez que o profissional implicante está implicado no processo de transformação da realidade com a qual se debate. Seu corpo, que carrega consigo escrituras/rabiscos das implicações que as instituições e sociedade riscaram sobre o mesmo, implica com esse espaço em busca de uma zona de transformação social e política, um respiro neste oceano de termos pejorativos e violentos que tentam afogá-lo o tempo todo. Para além de se perceber parte de um território, componente de uma pesquisa, ou atuante em certo local, é necessário implicar com esse, em um movimento crítico e político, afetivo e gerúndio, que possa fazer tremer o solo que seus pés possam tocar. É preciso afundar o pé no solo, situá-lo, e semear uma colheita vindoura, pois há muito tempo já rega a terra com o sangue e suor seu e de seus antepassados.

A psicóloga implicante é aquela que vai se colocar a conhecer a realidade da escola que está trabalhando, que irá encontrar uma forma de circular pela comunidade, de entender como as coisas funcionam por ali, sem invasão, sem achar que é melhor do que ninguém. A profissional implicante não tem medo de se posicionar quando percebe situações que necessitam de tal postura. Ela promove, por exemplo, rodas de conversa sobre território e os processos de escravização que aconteceram no bairro onde se situa a escola. Uma psicóloga implicante é aquela que entende a necessidade da escola e da sua comunidade e se coloca a buscar formas de auxiliar nesse processo, ao invés de achar uma salinha e ficar esperando o problema aparecer. Não se trata apenas de uma questão de entender que seu corpo afeta o espaço, mas de fazer o movimento propositalmente, de modo ético e tático, em busca de transformações para outros corpos que possam sonhar, e não apenas resistir.

Dentro de uma escola, a implicância por vezes passa a ser um ato dolorido, na percepção das estruturas e das violências estruturais colocadas ali: violências de gênero, de raça, do adulto contra a criança, aquela violência que cala, onde até o 4º/5º ano você tem o direito de falar, sendo estimulado a isso, e, a partir do 5º/6º você precisa chegar, sentar e ouvir calado a explicação massante que ocorrerá durante as próximas 4 horas. A dor na implicância está posta nestes momentos onde se percebe as violências, onde se percebe que os negros dentro da escola são os trabalhadores na cozinha e da limpeza. Onde se percebe que uma psicóloga negra que está trabalhando na escola é usada como troféu pela equipe diretiva nos

momentos em que se acha necessário que isso aconteça, sendo desdenhada e invalidada no dia a dia.

O que é que estou fazendo aqui?! Atendo essas crianças, tento dar-lhes um espaço seguro, mas no fim me pergunto se não estou apenas apaziguando uma revolta necessária? Quantas vezes EU já pensei em “quebrar tudo”? Quantas vezes não cansei de ter que engolir sapos? De ter que afirmar quem sou? Quantas vezes?! E agora, aqui estou eu, sem saber se estou ajudando ou apenas jogando água em uma fagulha de esperança para todas nós... Ela... ela vai aguentar... nós vamos. - pensava Luanda, logo após atender em sua sala uma criança do 2º ano que havia agredido fisicamente um colega depois que ele a chamou de magrela e disse: “eu odeio preto”.

Mulheres negras aprendem, desde pequenas, que mesmo em dor devem seguir em frente, juntando suas implicâncias e caminhando adiante. A dororidade, como nos apresenta Piedade (2018), fala da dor comum a mulheres negras, mas vai além, lembrando-nos da empatia e solidariedade como atos de resistência. A implicância parte, então, de construções com a racialidade, entendendo o(a) pesquisador(a) enquanto uma pessoa capaz de sentir as situações que estão sendo vivenciadas. Não estamos falando simplesmente de empatia, ou se colocar no lugar do outro, mas, sim, de compreender que, de fato, o seu corpo é igual aos corpos que vivenciam determinadas situações. Estamos de acordo com Piedade (2018) quando fala da dororidade, essa rede sensível que se faz por meio das dores que só um corpo negro irá sentir, sendo criança, mãe, psicóloga, professora ou jovem.

A implicância também é um movimento de resistência e solidariedade daquelas que dizem: já que não me querem aqui, agora sim terão que me aguentar! Implicar envolve lidar, entender o processo e buscar suportar as consequências. Contudo, a implicância não diz respeito a um benefício próprio, uma vez que o que está em jogo é a comunidade. Como nos ensina bell hook (2021), trata-se de uma comunidade aberta à diversidade, aberta a práticas democráticas e disposta a descolonizar seus pensamentos e ações enquanto acessa uma história muito maior e anterior à sua.

NO MEIO DO CAMINHO A ESPERANÇA, FORMAS DE IMPLICAR A HISTÓRIA

Façamos uma pausa para trazer uma figura que, mesmo invisibilizada pela dita grande história, foi, ao nosso ver, uma grande implicante da história.

Em 6 de setembro de 1770 uma mulher negra escravizada no Brasil, de nome Esperança Garcia, escreveu uma carta para o presidente da Capitania de São José do Piauí. Naquela ocasião, ela narrava os maus tratos sofridos na atual fazenda para onde havia sido levada, as violências que sofriam seus filhos e suas companheiras, denunciava também ter sido impedida de batizar as crianças e a separação de seus familiares pelo horror da escravidão:

A primeira é que há grandes trovoadas de pancadas em um filho meu sendo uma criança que lhe fez extrair sangue pela boca, em mim não posso explicar que sou um colchão de pancadas, tanto que caí uma vez do sobrado abaixo peiada; por misericórdia de Deus escapei.¹

A carta posteriormente foi considerada “o primeiro habeas corpus do Brasil” escrito por uma mulher, fato que a nomeou como primeira advogada brasileira. Em 1859, em São Luís do Maranhão, Maria Firmina dos Reis, mulher negra, filha de mãe alforriada, publicou o livro “Úrsula”, considerado o primeiro romance brasileiro escrito por uma mulher e o primeiro romance do gênero abolicionista brasileiro, antecedendo Castro Alves. Em “Úrsula”, Maria Firmina narra a história de mulheres e homens que viveram o que Esperança Garcia e sua própria mãe presenciaram no regime escravocrata. Mais que apenas narrar, a autora conta a história daquelas vidas que foram sequestradas a partir de sua própria perspectiva:

Meteram-me a mim e a mais trezentos companheiros de infortúnio e de cativo no estreito e infecto porão de um navio. Trinta dias de cruéis tormentos, e de falta absoluta de tudo quanto é mais necessário à vida, passamos nessa sepultura até que abordamos as praias brasileiras. Para caber a *mercadoria humana* no porão fomos *amarrados* em pé e para que não houvesse receio de revolta, acorrentados como os animais ferozes das nossas matas, que se levam para recreio dos potentados da Europa. Davam-nos a água imunda, podre e dada com mesquinhez, a comida má e ainda mais porca: vimos morrer ao nosso lado muitos companheiros à falta de ar, de alimento e de água. É horrível lembrar que criaturas humanas tratam a seus semelhantes assim e que não lhes doa a consciência de levá-los à sepultura asfixiados e famintos! (REIS, 2004, p. 117)

A tardia abolição brasileira, como sabemos, ocorreu em 1888, ainda que desde 1831 o tráfico humano tenha sido proibido. Em 13 de Maio de 1891, apenas três anos após a abolição,

¹ Carta de Esperança Garcia na íntegra: <https://s.oab.org.br/arquivos/2023/03/f9bc5644-8c87-4a06-bf27-f33e9733b211.pdf>

o então Ministro da Fazenda, Ruy Barbosa, ordenou que fossem queimados todos arquivos relacionados ao período do escravismo colonial brasileiro. Naquele momento perdemos grande parte de nossos documentos históricos, perdemos os registros do que foi feito de um povo em seus quase quatro séculos de chegada forçada a este território.

Adentrando os muros da escola - de tijolinhos à vista - ela foi prontamente recebida por uma aluna negra que logo lhe abraçou e disse: “Prof, hoje vou ter aula com você!”. Luanda, apesar de psicóloga, entendia que a aula estava muito além de uma sala com quadro branco. Seu corpo negro, ocupando a posição de psicóloga em uma escola já era, por si só, uma aula. Era algo que estava no acontecimento, no encontro, e talvez por isso a pequena tivesse dito tais palavras. Também pensou que possivelmente sua própria presença ali pudesse ser a muralha para certos frequentadores daquele território. Sentiu-se empoderada e pensou que talvez valesse a pena acordar quase três horas antes de seu turno de trabalho iniciar.

Já no ano de 1911 ocorreu em Londres o primeiro “Congresso Universal de Raças”, o Brasil naquele momento havia financiado através de Hermes da Fonseca a viagem de Roquette-Pinto e João Batista Lacerda (diretor do Museu Nacional). Estes senhores por sua vez defendiam por meio do racismo científico (uma teoria muito difundida no Brasil pós abolição) o branqueamento da população brasileira através da mestiçagem:

No final da apresentação, Lacerda enunciaria sua principal tese acerca do resultado da miscigenação no Brasil. Segundo ele, o cruzamento racial tenderia a fazer com que negros e mestiços desaparecessem do território brasileiro em menos de um século, ou seja, antes mesmo do final do século XX, possibilitando o branqueamento da população (...) a crescente entrada de imigrantes europeus no país, somada aos problemas sociais, e o abandono que os negros foram obrigados a enfrentar desde a abolição, traziam a perspectiva futura de uma nação inteiramente branca. E num tom comemorativo, concluía que o Brasil caminhava para ser “um dos principais centros da civilização do mundo” (SOUZA; SANTOS, 2012, p. 754).

Há quem defenda que aquelas ideias foram utilizadas pela promessa de que o Brasil pudesse se tornar uma “grande nação” para o mercado internacional. No entanto, naquele período, muitas teorias explicitamente racistas ganharam força, principalmente para “apagar”, ou no caso brasileiro, “queimar” a memória africana e indígena da história nacional. A “ordem” era o extermínio: físico, simbólico, intelectual, cultural e epistêmico. O aclamado “progresso” se tratava apenas de limpar a mancha negra e indígena, progredir por cima daqueles corpos, construindo e exaltando por fim uma população majoritariamente branca em um horizonte próximo. Sendo assim, civilidade significava o esquecimento das mãos que através do trabalho forçado construíram o chão deste país com sangue.

Avançamos um pouco mais em nossas histórias à medida que as populações negras e indígenas vão adentrando espaços que antes eram impossíveis, isso claro que em função de sua própria luta coletiva e da auto organização em seus respectivos movimentos sociais (GARCIA, 2007; GOMES, 2019; MUNDURUKU, 2012). A luta pela educação sempre foi um dos principais pilares de nossos movimentos, principalmente o direito a uma história que refletisse nossos rostos, nossas narrativas e diversidade cultural. Nesse sentido, o que o conceito de Ialodê nos ensina é que nem mesmo um sistema extremamente violento como o escravismo colonial foi capaz de apagar nossas marcas na impressão do país.

Luanda foi na parte do “fundo” da escola, espiarescer um pouco as ideias que lhe enjoavam naquele dia. Fitou um pedaço do muro todo pintado com tinta fresca e lembrou-se que após um final de semana o muro havia aparecido “pichado” (termo utilizado por alguns de seus colegas): um menino negro sentado na carteira escolar com olhos mareados e no fundo uma figura nebulosa com uma caneta na mão. Seus colegas acharam de muito mau gosto a imagem e decidiram mandar pintar o muro de amarelo. Na cabeça de Luanda só vinha a frase: deveriam ter pintado de vermelho, logo de uma vez. A imagem do menino, daquele corpo negro, fora apagada, homogeneizada por uma tinta de única cor - assim como a história que ouviu de dona Ziléia - morada antiga do bairro e avó de uma aluna - que certa vez lhe contou que aquela terra úmida que pisavam já serviu de colo para quilombo, para seu povo, e que assim como o muro, foi pintado de cidade, transformou-se em bairro e tentam ainda até hoje apagar sua memória, sua cor, sua dor.

Em tempo, talvez se faça necessário dizer: nós aqui não somos historiadores ou antropólogos, e nem por estas áreas pretendemos nos aventurar, mas as narrativas oriundas da diáspora africana e da colonização em si, bem como do sistema escravocrata no que diz respeito ao extermínio físico e simbólico das populações negras e indígenas exigem que possamos criar estratégias de justiça social. Principalmente ao pensarmos a educação. E isso inclui compreender a complexidade dos diversos sistemas de dominação, principalmente aqueles instaurados a partir da idade moderna. Nenhum de nós está isento dessas reflexões no contexto brasileiro ou da América Latina. Como bem lembra o psicólogo social Ignacio Martín-Baró: “Poderíamos dizer, e com razão, que todas as profissões em nossa sociedade se encontram a serviço da ordem estabelecida, e que, nesse sentido, nossa profissão não seria uma exceção” (MARTÍN-BARÓ, 1997, p.13).

É para então pensar tamanha problemática que trazemos como chave heurística o conceito de Ialodês. São as figuras delas que nos conduzem a problematizar a história, a *implicar* com a história oficializada. E também a esperar a educação. Neste processo, que é mobilizado para encontrar “solução” a um determinado “problema”, consideramos: temos um problema, mobilizamos então um conceito para encontrar soluções para este problema, neste caso o conceito de “Ialodê” passa a ser um dispositivo heurístico que mobiliza soluções ao problema. Ele nos ajuda a adentrar múltiplos âmbitos de análise, propiciar novas descobertas, coisas ocultas ou invisibilidades, e enquanto ferramenta analítica nos auxilia a desvelar experiências que foram ocultadas da historiografia oficializada. São as Ialodês que aqui convidamos para também nos mostrar como descobrir o manto que cobre de esquecimento e invisibilidade nossas trajetórias na educação, nas escolas e em nossos processos formativos:

Ialodê designa mulheres emblemáticas na tradição afro-brasileira, especialmente aquelas de origem iorubá, cujas trajetórias são mantidas em circulação nos dias atuais por meio de lendas contadas nos diferentes ambientes em que essas tradições são vividas. Ela refere-se em especial à Oxum e Nanã, divindades do candomblé, que reagiram às investidas de produção de sua subordinação e de realização plena do poder masculino patriarcal (WERNECK, 2007, p. 17)

Assim, não haja nenhuma novidade ou espanto na produção teórica e intelectual de mulheres negras falando sobre suas problematizações em seus mais diversos territórios existenciais. A começar por Esperança Garcia, mulher negra escravizada no Brasil, insubmissa a um sistema de dominação na qual ela não deveria possuir direito algum, muito menos o de ler e escrever. Entre pedras e pedregulhos, nossas Ialodês abriram os caminhos até aqui: Lélia, Esperança Garcia, Maria Firmina dos Reis. Mulheres insubmissas ao silêncio. Mulheres que já estavam trabalhando quando surge a reivindicação ao direito de trabalho para as mulheres brancas. E que se atente ao fato de que nossas culturas ancestrais já traziam das diversas experiências africanas mulheres que lutavam e que asseguravam seu direito à igualdade. E também para o fato de que nossa experiência de trabalho não se resume apenas ao trabalho forçado pelo escravismo colonial, sendo as Ialodês uma tradição de mulheres implicantes que lutaram para ocupar outros lugares em nossa sociedade.

Conceição Evaristo traduz em palavras o que o medo produz em pessoas implicantes, o medo produzido em nosso cotidiano, mas que produz movimentos de ação, combate e resistência, “Se ao menos o medo me fizesse recuar, pelo contrário, avanço mais e mais na mesma proporção desse medo. É como se o medo fosse uma coragem ao contrário”

(EVARISTO, 2016, p.100). Assim como Lélia, Esperança, Maria Firmina, Piedade, Evaristo, Neusa e outras mulheres negras ancestrais que abriram caminhos, permitindo-nos o reencontro com histórias que são também nossas, a implicância é uma possibilidade de reconstrução de identidade para corpos negros que adentram espaços já institucionalizados e embranquecidos, entregues a uma lógica colonial no fazer profissionais e nas relações de poder.

Anos depois, com o corpo mais fatigado, Luanda trafegava com o olhar baixo no mesmo velho e conhecido trem, quando foi abordada por uma mulher de aparência amigável: “Sora Luanda?! Que bom vê-la bem! Eu nunca te agradei, mas daquele dia em diante em que conversamos na sua sala minha vida mudou. Depois daquilo decidi ser como a senhora. Seria alguém importante para outro alguém.”

Bom, ao falarmos aqui de esperar enquanto verbo, recordamos a luta da ialodê Esperança Garcia em 1770, compreendendo como “herança” nossa, em todos os âmbitos nas lutas dos dias atuais quando também nos recusamos a aceitar ordens e práticas racistas e/ou injustas, mas também fazendo referência ao educador Paulo Freire quando diz que:

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo (FREIRE, 1992, p. 248)

Esperançamos aqui ao nos reunir em torno de diversas discussões que adentram a educação. Levantamos o conceito de implicância para com a instituição escolar, para com a própria historiografia oficializada em nossos livros autorizados a invisibilizar determinadas vidas, implicamos com gestos e atividades racistas vividas no meio escolar. E fazemos tudo isso para pensar em outros modos de vidas possíveis, modos que rasuram uma suposta neutralidade, sendo, a implicância, o ato de estar implicada, envolvida com algo de modo orgânico. Esperançar é implicar organicamente também com os modos histórico-hegemonicamente instituídos. Afinal, o que há de mais orgânico do que a vida que insiste em encontrar caminhos para além das pedras?

Ao implicar, esperançamos no gesto do corpo muitas apostas: não desistir da escola, não desistir da sala de aula, não desistir do diálogo, não desistir de fazer comunidade, não

desistir da vida apesar dos “não’s”². Nos movimentamos para levarmos adiante o continuum³ do que nossas Ialodês ensinaram, tal como Lélia (2020) redefine o português para pretuguês, a América Latina para Améfrica Ladina e como bem leva adiante conceitos da própria psicanálise para aprofundar o conhecimento de nossas culturas e cenários políticos. Como se nos dissesse: “Vejam só, essa chave pode ser usada em muitas outras portas!”.

Insistimos em fazer de outro modo, tal como Maria Firmina dos Reis, quando ao assinar seu primeiro livro debocha implicantemente se autodefinindo apenas como “uma maranhense”. Já que o simples fato de ser apenas mulher e escritora naquela época poderia chocar toda uma sociedade. Implicamos porque não queremos ser consideradas apenas “guerreiras à frente de seu tempo”, mas sim sujeitos que possam vislumbrar, nesse mesmo tempo atual, as diversas possibilidades existenciais do que pode ser um caminho para além das pedras. E já que homens brancos profetizaram nosso extermínio neste território nacional⁴, acreditamos ser suficiente considerar que simplesmente implicamos porque estamos vivas, contrariando todas as estatísticas. Ou melhor dizendo: Penso, logo, implico.

NO MEIO DO CAMINHO, UM RECOMEÇO

Inspirados na escrita assertiva de Luanda, Esperança Garcia, Lélia Gonzalez, Maria Firmina dos Reis, Vilma Piedade e demais pesquisadoras implicantes, tomamos a liberdade de encerrar o artigo sob a forma de um manifesto. Em se tratando de uma psicologia impicante, nada mais incisivo do que afirmar essa mesma psicologia de modo contundente e coletivo. Trata-se de um manifesto que, ao invés de perpetuar palavras finais sobre a implicância no contexto escolar, procura lançar adiante suas questões, esperando encontros com outros corpos, na tentativa de pensar o cotidiano escolar pelo viés de uma transformação. Entendemos que nenhuma mudança se fará possível caso circule apenas em suas respectivas bolhas raciais, de gênero, classe social, etc. Apostamos tanto no encontro e no diálogo que

² Ou como cantaria Bethânia: “À arte de sorrir cada vez que o mundo diz não”.

³ Significa a ideia de que certos conhecimentos permanecem e são passados adiante como compromisso para as próximas gerações. Lélia Gonzalez (2020) fala a respeito da consciência sobre sua temporalidade, a ideia de que vamos aperfeiçoando estratégias e deixando ferramentas, dentro da limitação de nosso tempo, para que outros possam continuar tecendo esses fios no futuro.

⁴ Em tempo, é sempre bom recordar o impicante Ailton Krenak (2020), quando nos diz: “Não é a primeira vez que profetizam nosso fim; enterramos todos os profetas”.

nos dispomos a aqui buscar palavras que fizessem jus a esse gesto de esperarçar. Palavras essas que, como bem disse Antônio Bispo dos Santos (2020), se encaminham da oralidade para a escrita, e vice-versa. Palavras que confluem, e por isso se expandem crescendo para além de nós, apontando-nos, como escreve o autor quilombola para um: “início, meio, início”. Sendo assim, segue o manifesto das e dos que aqui se encontram confluindo e implicando:

Somos a favor de uma implicância que seja um tanto mais do que o ranço, embora de ranço ela também seja feita

Somos a favor de uma implicância capaz de tirar a psicologia do suposto lugar de neutralidade, neutralidade essa que responde por um sujeito universal branco e burguês

Somos a favor de uma implicância que racialize o branco também nas relações raciais

Somos a favor da implicância como um demorar-se no que incomoda, não negociando com o inegociável, ficando o pé quando necessário, sabendo sair do jogo quando necessário

Somos a favor de uma implicância que jogue capoeira, dançando, brincando, mas nunca baixando a guarda

Somos a favor de uma implicância que não seja meramente retrospectiva, que olhe para frente, esperando uma escola possível

Somos a favor de uma implicância Sankofa, que compreende nunca ser tarde para voltar atrás e buscar o que se perdeu no caminho

Somos a favor de uma implicância que seja radicalmente dialógica

Somos a favor de uma implicância que aprenda com as Ialodês a ser como água abrindo caminho por entre as pedras

Somos a favor de uma implicância que tornem espaços rígidos em espaços brincantes

Somos a favor de uma implicância que entenda a educação como um exercício praticado também e principalmente em espaços não formais

Somos a favor de uma psicologia implicante nas escolas pelo fato das escolas, mesmo que assim não desejem, tornam-se implicantes com determinados corpos

Somos a favor de uma psicologia implicante que leia os cânones (geralmente brancos e europeus), mas que saiba também esquecê-los, acolhendo a chegada de quem está pedindo passagem para pensar a educação

Somos a favor de uma psicologia implicante que também é morro, é viela, é som de tambor, se permite encarnar e escancarar sua ancestralidade

Somos a favor de uma psicologia que se implique e movimente os processos necessário, sem medo de enfrentá-los

Somos a favor de profissionais de psicologia implicantes e unidos, dispostos a construir novos caminhos a somar forças nessa construção

Somos a favor de psicólogos implicantes que possam caminhar por diversos outros saberes para além do especialismo psi

Somos a favor de uma escola implicante, enquanto resistência, proteção e cuidado a todos os que nela estudam e trabalham, podendo desempenhar seu papel e potencializar histórias

Somos a favor de uma escola implicante, onde os corpos também são aula, em sua proposição no existir, do estar com, fazer com, implicar com

Somos a favor de uma psicologia implicante que se baseie em fundamentos antirracistas e antifascistas

Somos a favor de uma psicologia implicante que lute para que um dia deixe de se tornar necessária.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Alguma poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

BAREMBLITT, Gregorio. **Compêndio de análise institucional e outras correntes**: teoria e prática. 3. ed. Belo Horizonte: Instituto Félix Guattari, 2002.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

FORTUNA, Cinira; MESQUITA, Luana; MATUMOTO, Silvia; MONCEAU, Gilles. A análise de implicação de pesquisadores em uma pesquisa-intervenção na Rede Cegonha: ferramenta da análise institucional. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 9, e00117615, set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/8xYKJ57DKvHJC6TY8RdLWrl/?lang=pt> . Acesso em: 6 abr. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GARCIA, J. **25 anos do movimento negro no Brasil (1980–2005)**: edição especial da Fundação Cultural Palmares. Brasília: MinC, 2007.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2019.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

hooks, bell. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança. Tradução: Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução: Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KURY, Adriano da Gama. **Minidicionário Gama Kury da língua portuguesa**. Organização: Ubiratan Rosa. São Paulo: FTD, 2001.

KRENAK, Ailton. Não é a primeira vez que profetizam nosso fim; enterramos todos os profetas. **Amazônia real**, fev. 2020. Disponível em: <https://amazoniareal.com.br/nao-e-a-primeira-vez-que-profetizam-nosso-fim-enterramos-todos-os-profetas-diz-ailton-krenak/>. Acesso em 5 mai. 2025.

LOURAU, René. **A análise institucional**. Petrópolis: Vozes, 1995.

MARTÍN-BARÓ, Ignacio. **O papel do psicólogo**. Estudos de Psicologia (Natal), v. 2, p. 7-27, 1997.

MONCEAU, Gilles. Implicação, sobreimplicação e implicação Profissional. **Fractal Revista de Psicologia**, v. 20 – n. 1, p. 19-26, Jan./Jun. 2008. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/fractal/article/view/4671/4306>. Acesso em 1 mai. 2025.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

OLIVEIRA, Rogério Carlos Gastaldo de; SARAIVA, Kandy Sgarbi de Almeida. **Saraiva Jovem**: dicionário da língua portuguesa ilustrado. São Paulo: Saraiva, 2010.

PACÍFICO, Juracy Machado. Um olhar sobre a queixa docente na escola atual. **Presença: revista de educação cultura e meio ambiente**, Mai., n. 29, v. VIII, 2004. Disponível em: https://revistapresenca.unir.br/artigos-presenca/29juracymachado_umolharsobreaqueixadocente.pdf. Acesso em 5 mai. 2025.

PAULON, Simone Mainieri. **A análise de implicação como ferramenta na pesquisa-intervenção**. Psicologia & Sociedade, vol. 17, núm. 3, pp. 18-25 Associação Brasileira de Psicologia Social Minas Gerais, 2005.

PIEDEDE, Vilma. **Dororidade**. São Paulo: Nós, 2017.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula. A escrava**. Atualização do texto e posfácio de Eduardo de Assis Duarte. Florianópolis: Editora Mulheres; Belo Horizonte: PUC Minas, 2004.

NOGUERA, Renato. **Necroinfância: por que as crianças negras são assassinadas?** Lunetas, 2020. Disponível em: <https://lunetas.com.br/necroinfancia-criancas-negrasassassinadas/>. Acesso em: 01 maio. 2025.

RUFINO, Luiz. **Educação, jogo de corpo e outras mandingas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2023.

SANTOS, Antônio Bispo dos; MAIA, Joviano. Início, meio, início: conversa com Antônio Bispo dos Santos. **Indisciplinar**, [s.l.], v. 6, n. 1, p. 52-69, 2020. DOI: 10.35699/2525-3263.2020.26241. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/indisciplinar/article/view/26241>. Acesso em: 8 abr. 2025.

SOUZA, V. S. de; SANTOS, R. V. **O Congresso Universal de Raças**, Londres, 1911: contextos, temas e debates. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas, v. 7, n. 3, p. 745-760, set. 2012.

WERNECK, Jurema Pinto. **O samba segundo as ialodês**. In: Mulheres negras e a cultura, 2007.



Este trabalho está licenciado com uma Licença [Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).