



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PRPPG
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED**

ALISSON EMANUEL SILVA

**A TEMÁTICA RACIAL EM CURSOS DE FORMAÇÃO DE PSICÓLOGOS NO
BRASIL: O CASO DO PIAUÍ**

**TERESINA (PI)
2020**

ALISSON EMANUEL SILVA

**A TEMÁTICA RACIAL EM CURSOS DE FORMAÇÃO DE PSICÓLOGOS NO
BRASIL: O CASO DO PIAUÍ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED da Universidade Federal do Piauí – UFPI como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Movimentos Sociais e Políticas Públicas.

Orientador: Professor Pós-Dr. Francis Musa Boakari

Teresina (PI)
2020

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castelo Branco
Serviço de Processamento Técnico

S586t Silva, Alisson Emanuel.
A temática racial em cursos de formação de psicólogos no Brasil: o caso do Piauí / Alisson Emanuel Silva. – Teresina: 2020.
177 f. il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.
Orientador: Prof. Ph.D. Francis Musa Boakari.

1. Educação. 2. Racismo. 3. Formação Profissional - Psicólogos. 4. Instituições de Ensino Superior. I. Título.

CDD 370

Bibliotecária: Caryne Maria da Silva Gomes – CRB3/1461

ALISSON EMANUEL SILVA

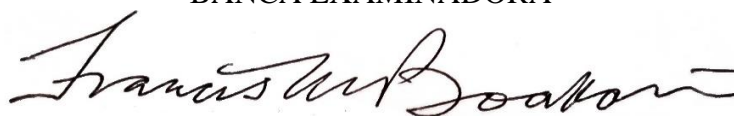
**A TEMÁTICA RACIAL EM CURSOS DE FORMAÇÃO DE PSICÓLOGOS NO
BRASIL: O CASO DO PIAUÍ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED da Universidade Federal do Piauí – UFPI como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Movimentos Sociais e Políticas Públicas

Aprovado em ____/____/2020

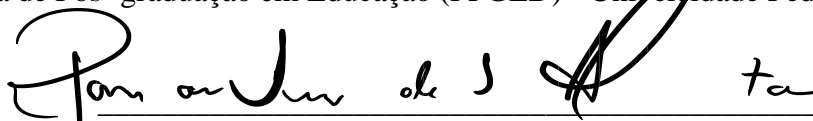
BANCA EXAMINADORA



Prof. Pós-Dr. Francis Musa Boakari (Orientador)
Universidade Federal do Piauí – UFPI



Profa. Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa (Membro Interno)
Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) - Universidade Federal do Piauí – UFPI



Prof. Dr. Ramon Luis de Santana Alcântara (Membro Externo)
Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPGPSI) - Universidade Federal do Maranhão – UFMA

*A todos que, assim como eu, se dedicam na luta
contra o racismo.*

TENTANDO AGRADECER

Eu buscava uma quantidade demasiada de inspiração que pudesse me ajudar nesta tarefa que, para mim, parece ser ainda mais desafiadora do que toda a pesquisa realizada nesses últimos dois anos. A tarefa à qual me refiro consiste em buscar, no mais íntimo dos pensamentos, palavras que pudessem transcender a experiência verbal.

Por isso, me debrucei sobre a tentativa de descrever um sentimento que, para mim, é uma das mais belas virtudes da humanidade. Falo da gratidão, reconhecimento de todas/os que fizeram (e ainda fazem) parte da minha jornada.

Enquanto pensava em algum símbolo que pudesse me remeter a este momento, me lembrei de uma das histórias que eu mais gostava na época de criança: contos de alquimistas. Para mim, era simplesmente fascinante o fato de existirem pessoas capazes de fabricar uma pedra que teria o poder de transformar chumbo em ouro ou que pudessem produzir um elixir capaz fazer com que as pessoas vivessem para sempre.

Passei muito tempo para entender a metáfora (se é que entendi). Mas foi aqui, buscando as palavras corretas para agradecer, que pude perceber que, embora eu pensasse que nunca iria conhecer um alquimista de verdade, hoje, ao olhar para trás, eu finalmente descobri que sempre estive rodeado por muitas pessoas com essas incríveis habilidades que, através do companheirismo, da amizade, das orientações, das conversas, dos "puxões de orelha" e das críticas construtivas, conseguiram transformar uma criança desatenta e introvertida em um mestre em educação. Eis então a transformação que eu sempre admirei nos alquimistas.

É em virtude disto que eu gostaria de explicitar a todas/os que de alguma maneira contribuíram para a realização desse estudo. Toda a minha gratidão, em especial:

Aos meus pais Isabel e João, por sempre acreditarem no meu poder de realização, por toda a educação e por serem meus maiores exemplos de humanidade, dedicação, amor e principalmente por terem ajudado a me tornar um homem bom.

Aos meus irmãos de sangue, João Júnior e Aline, pelos inúmeros momentos de incentivo, descontração, por toda a paciência e pela compreensão com a minha ausência.

À Gessica Macedo, por todo o amor, carinho e força, sobretudo nos momentos em que a minha ausência se tornou um desafio, por ser uma usina nuclear de energia, pelo incentivo e pelo apoio incondicional.

Aos meus irmãos do coração, Socorro, Josnayla e Bruno, Julius e Antônio filho, por toda a força e amparo nos momentos desafiadores dessa jornada. À Milena, por toda a amizade, momentos divertidos e por me ensinar que não existe limite para a paciência humana.

À Simoní, pelos debates calorosos que, além do respeito e admiração, me ajudaram a pensar este trabalho de outras maneiras.

Aos meus amigos e eternos mestres, Prof. Dr. Carlos Eduardo Leal, Prof. Dr. João Evangelista, Prof. Me. Áureo João, por serem a força primária disso tudo.

Ao Núcleo de Estudos Roda Griô, que, juntamente com os seus membros (meus colegas) e irmãos de causa, me ajudaram a fazer uma das maiores descobertas da minha vida – a minha negritude. Por isso e por outros ensinamentos, GRATIDÃO.

Ao meu orientador Prof. Dr. Francis Musa Boakari, a quem se dirigem os meus olhares de admiração e orgulho e respeito, e com quem eu tive a honra e o privilégio de aprender e evoluir. Muito Obrigado pelos ensinamentos e pela paciência. À professora Dra. Francilene pelos diversos auxílios, e pela gentileza inesgotável.

Aos membros da banca examinadora, Profa. Dra Ana Valéria, Prof. Dr. Ramon, Prof. Ednardo e Prof. Dr. Leôncio, por terem me dado a honra de aceitar o meu convite e pelas incalculáveis contribuições.

Aos funcionários da xerografia Bambu Cópias, por toda a ajuda nos momentos em que precisei contar com a gentileza de ambos.

Ao final da escrita desses agradecimentos, mais uma descoberta inusitada sobre estes alquimistas. Penso que esses também conseguiram beber do tal elixir, pois tenho certeza de que estarão sempre vivos na minha lembrança.

Para além disso, toda a minha GRATIDÃO.

SILVA, Alisson Emanuel. **A TEMÁTICA RACIAL EM CURSOS DE FORMAÇÃO DE PSICÓLOGOS NO BRASIL: O caso do Piauí.** Dissertação (Mestrado em Educação). 177 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2020.

RESUMO

No Brasil, é notório que o crime de racismo atravessa todas as instituições sociais, e afeta, psicologicamente, boa parte da sociedade. Diante dessa conjuntura, o psicólogo como profissional responsável pelos cuidados das desordens mentais assume papel importante, seja na perspectiva da prevenção de problemas, e/ou na promoção de saúde mental da população. Entretanto, estaria a/o psicóloga/o sendo “formada/o” para lidar com o racismo? Na tentativa de responder essa questão, voltou-se para os documentos que orientam a formação desse profissional. Assim, esse estudo tem como objetivo analisar o tratamento dado à temática racial nos cursos de psicologia em instituições de ensino superior no estado do Piauí. Para viabilizar essa investigação, utilizou-se a abordagem qualitativa do tipo exploratório-descritivo, empregando a análise de conteúdo dos elementos descritos nos ementários de alguns componentes curriculares e seus respectivos referenciais bibliográficos, conforme as ideias de Moraes (2003), Seixas, Coelho, Silva, Yamamoto (2013) e Gil (1999). As fontes das informações foram, também, os Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos (PPPC) de psicologia em 3 (três) Instituições de Ensino Superior (IES) do estado do Piauí. Para enviesar as discussões dialogou-se com autores que abordam os percursos históricos da psicologia como Schucman e Martins (2017), Masiero (2005), Mata e Santos (2015), e Espinha (2017). Também foram desenvolvidas discussões no que tange às consequências psicológicas das relações raciais girando em torno das concepções de Fanon (2008), Nobles (2006), (2009), Akbar (2004) e Nascimento (2016). Silva (2016) e Dantas (2010) foram fontes de apoio para discutir o currículo e a formação da/o psicóloga/o. Os resultados discutidos demonstraram que os documentos que norteiam o funcionamento desses cursos não apresentam uma proposta explícita de discutir a questão racial no processo formativo desta/e profissional, mesmo que o racismo seja um crime, e o lócus dessa formação e provável atuação profissional estejam em um estado em que mais de 75% da população é composta por afrodescendentes (IBGE, 2010/2014; COELHO; BOAKARI, 2013), maiores vítimas deste crime secular.

PALAVRAS-CHAVE: Racismo. Currículo. Formação de psicólogos. Instituições de Ensino Superior.

SILVA, Emanuel Alisson. **THE RACIAL THEME IN COURSES OF TRAINING OF PSYCHOLOGISTS IN BRAZIL: The case of Piauí.** Dissertation (Master's degree in Education). 177 f. Graduate Program in Education, Cent of Educational Sciences, Federal University of Piauí, 2020.

ABSTRACT

In Brazil, it is notorious that the crime of racism crosses all social institutions, and affects, psychologically, much of society. In view of this situation, the psychologist as a professional responsible for the care of mental disorders assumes an important role, either from the perspective of problem prevention, and/or in the promotion of mental health of the population. However, is the psychologist being "trained" to deal with racism? In an attempt to answer this question, we return to the documents that guide the training of this professional. Thus, this study aims to analyze the treatment given to the racial theme in psychology courses in higher education institutions in the state of Piauí. To enable this investigation, we used the qualitative approach of the exploratory-descriptive type, using the content analysis of the elements described in the menus of some curricular components and their respective bibliographic references, according to the ideas of Moraes (2003), Seixas, Coelho, Silva, Yamamoto (2013) and Gil (1999). The sources of the information were also the Political-Pedagogical Projects of psychology courses (PPPC) in 3 (three) Higher Education Institutions (HEIs) in the state of Piauí. To skew the discussions, he was in dialogue with authors who approach the historical paths of psychology such as Schucman and Martins (2017), Masiero (2005), Mata and Santos (2015), and Espinha (2017). Discussions were also developed regarding the psychological consequences of race relations, revolving around the conceptions of Fanon (2008), Nobles (2006), (2009), Akbar (2004) and Nascimento (2016). Silva (2016) and Dantas (2010) were sources of support to discuss the curriculum and training of the psychologist. The results discussed showed that the documents that guide the functioning of these courses do not present an explicit proposal to discuss the racial issue in the formative process of this/and professional, even if racism is a crime, and the locus of this training and probable professional performance are in a state in which more than 75% of the population is composed of Afrodescendants (IBGE, 2010/2014; COELHO; BOAKARI, 2013), the biggest victims of this secular crime.

KEYWORDS: Racism. Curriculum. Psychologist training. Higher Education Institutions.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
Como chegamos até aqui	9
Caminhos/possibilidades da/na/para pesquisa	17
1 ENTRE (RE)AFIRMAÇÕES E ENFRENTAMENTOS: A PSICOLOGIA NO BRASIL NO DEBATE DAS QUESTÕES RACIAIS	22
1.1 Da Medicina à eugenia: a relação entre a ciência e o processo de racialização social	24
1.2 A Psicologia brasileira e as relações raciais: perspectivas emergentes	29
1.3 Racismo à brasileira, inquietações na/para Psicologia	35
2 DISCUTINDO QUESTÕES RACIAIS: DISCRIMINAÇÃO E RACISMOS	43
2.1 O imaginário social a serviço do racismo	47
2.2 Linguagem, produções culturais, dispositivos de uma representação social estereotipada	57
2.3 O imaginário racial na ciência: representações sociais racializadas produzidas pelo chamado “saber científico”	70
2.4 Racismo e suas implicações psicológicas	77
3 “FORMAÇÃO” E CURRÍCULO NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR DE PSICOLOGIA	101
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS	121
4.1 Caracterização da pesquisa	123
4.2 Informações e dados da pesquisa	124
4.3 Discussão dos dados/documentos	129
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES RELEVANTES: CONCLUSÕES INCONCLUSIVAS	156
REFERÊNCIAS	161
APÊNDICES	170

INTRODUÇÃO

Como chegamos até aqui

As questões levantadas e discutidas nesse trabalho atravessam as realidades vivenciadas por afrodescendentes no Brasil, as quais são produto da soma de percepções pessoais juntamente com as produções acadêmicas que giram em torno de uma construção social sob as bases do discurso do mito “democracia racial”. O recorte que utilizamos para as reflexões aqui propostas se voltam para o processo de formação do profissional em psicologia, profissão essa escolhida por nós desde muito cedo.

Aqui, buscamos, acima de tudo, pensar sobre o processo que nos fez (um psicólogo, afrodescendente brasileiro) desenvolver o que denominamos de uma necessidade ética, política e militante como profissional, como cidadão e como indivíduo pertencente a um grupo racializado e vitimado tanto pelo processo de escravização quanto por seus desdobramentos no período pós-abolição.

Durante nosso processo de formação acadêmica, experienciamos alguns episódios em que a falta de discussões acadêmicas sobre o racismo resultaram em nosso interesse pela temática racial, evidenciando assim, uma necessidade de nos debruçarmos sobre leituras que nos fizessem compreender melhor o racismo brasileiro e posteriormente acarretando no desenvolvimento de uma pesquisa que buscasse compreender a maneira como a questão racial é tratada nos cursos de formação de psicólogos numa sociedade racista.

O racismo, do qual acusamos a estrutura social brasileira, pode ser facilmente comprovado quando nos remetemos a dados estatísticos de estudos e levantamentos realizados por alguns órgãos de pesquisa, como é o caso do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, que aponta que, ainda no ano de 2018, mesmo correspondendo a 55,8% da população do país, os afrodescendentes são os que mais têm sido atingidos com as consequências da imbricação de racialização, pobreza e violência. Os números ajudam a compreender as desigualdades sociais por raça e cor de acordo com os informativos do IBGE (2019, p. 2), que afirmam que “pretos e pardos são maioria entre trabalhadores desocupados (64,2%) ou subutilizados (66,1%) na força de trabalho em 2018”.

Esses dados somente confirmam a existência de uma relação entre desigualdade racial e a desigualdade social, dado esse que vinha sendo apresentado em alguns estudos acadêmicos, que já chamavam atenção para essa relação. Entre esses estudos podemos citar o que fora realizado por Leôncio Carmino; Talita Tavares; Ana Raquel Torres; José Luís Álvaro e Alicia

Garrido (2014) que, ao analisarem dados de 2011 do IBGE, assinalaram que 63,7% dos brasileiros reconhecem que a “cor” ou “raça” influencia na vida.

Vale ressaltar que os dados apresentados pelo IBGE partem de uma nomenclatura que se constituiu a partir do discurso no contexto pós-abolição como estratégias de embranquecimento da população brasileira, reforçado pela ideia de miscigenação, fortalecendo, assim, a lógica de “democracia racial” de que não há racismo no Brasil. Por isso, para a construção desse texto, partimos da percepção de que os termos negro, pardo e mulato são construções sociais que contribuíram para a estruturação das desigualdades sociais no país. Assim, optamos pelo uso do termo *afrodescendente* segundo as orientações de Raimunda Coelho e Francis Boakari (2013) para se referir a grupos étnicos que se *autodefinem* segundo a ancestralidade afrocentrada, mas que também se constroem no presente brasileiro pelas trocas culturais.

Mesmo que essas categorias de identificação de indivíduos como “brancos”, “negros” e “mestiços”, ora baseadas na cor da pele, ora no pertencimento étnico, tenham sido produtos de uma construção social com o intuito de marginalizar e dominar grupos específicos, os dados do IBGE apontam que, entre as várias situações nas quais a “cor” ou “raça” tem influência na vida dessas pessoas, as maiores estão no trabalho, que aparece em primeiro lugar, seguido pela relação com a polícia/ justiça, o convívio social e a escola.

Se observarmos essa realidade de desigualdade social baseada em características fenotípicas estabelecidas a partir da visão eurocêntrica para determinar um ser que não-poder ser (CARNEIRO, 2005), logo perceberemos que existe uma estreita relação entre o racismo e outros problemas sociais, como a violência, por exemplo, sobretudo no que tange as vítimas.

Partimos da ideia de que todas essas esferas da vida social reverberam no desenvolvimento psicológico dos indivíduos, muitas vezes atuando de maneira nociva na psique humana. Por conta disso, cabe ao profissional responsável por realizar, dentro de suas respectivas práticas, ações que auxiliem na manutenção da saúde mental de homens e mulheres expostas às consequências de discriminações sociais que se fundamentam em uma hierarquia racial. Sendo o psicólogo o principal agente encarregado pela promoção desse tipo de cuidado, nesse estudo, nos concentramos em discutir como a formação desses profissionais no Brasil trata a questão racial.

A seguir, discorreremos um pouco sobre o percurso que nos levou à questão de pesquisa que norteia esse trabalho e posteriormente apresentaremos os componentes que viabilizam esse estudo, em termos de metodologia e de relevância social e acadêmica.

A princípio, o racismo parecia algo distante da nossa realidade. Quando criança não conseguia perceber qualquer sentimento de ódio ou de pseudosuperioridade por trás de cada “pretinho”, “menino preto”, “chocolate” e outros apelidos “carinhosos”, eram apenas apelidos. Os esforços de nossos pais em nos proporcionar conforto e educação, algo bem diferente das situações que ambos enfrentaram quando jovens, somados à superproteção exercida por eles, somente contribuíram para que, na presença deles ou em locais familiares, nós não fossemos expostos a situações mais flagrantes e constrangedoras que o racismo impõe às suas vítimas, embora hoje percebamos que, mesmo de maneira encoberta, o preconceito racial sempre esteve lá.

Durante a adolescência fomos ficando mais “atentos” aos olhares diferenciados em determinados ambientes, das várias situações em que éramos facilmente “confundidos” ou alvo de piadas mais constrangedoras, as quais sempre se referiam à nossa cor de pele como algo desagradável ou inferior. Ao partir da cidade natal para estudar na capital, essas situações se repetiram com mais frequência até a conclusão do ensino médio em uma escola particular.

Em 2010, ingressamos no curso de psicologia de uma faculdade privada em Teresina – PI, até então referência no estado, já que se tratava de uma das poucas instituições que ofertavam curso de graduação em Psicologia no Piauí. Enquanto aluno, buscava ter um bom rendimento acadêmico, todo o esforço nos rendeu certo reconhecimento entre os colegas, e nesse momento mais uma vez o racismo nos foi apresentado, só que dessa vez, de modo mais evidente.

Com o passar do tempo começamos a perceber o reconhecimento do nosso rendimento acadêmico por parte de alguns colegas, era muitas vezes acompanhado de certas “falas” ou “brincadeiras” que demonstravam uma espécie de indignação, que nos soava como uma reação um tanto agressiva contra a “dissonância cognitiva”, isto é, um conflito entre o conteúdo imaginário e o real que essa situação de destaque parecia gerar em alguns colegas.

Era como se houvesse um desconforto causado por um choque cognitivo, em que a realidade de um objeto não se apresenta conforme o imaginário pré-formado sobre ele. Em outras palavras, parecia sobrenatural o fato de um aluno afrodescendente demonstrar um desempenho acadêmico “acima do esperado”. Como reação ao desconforto que essa dissonância causava em algumas pessoas, logo surgiram com falas que, na sua maioria, pareciam mais como uma maneira que as mentes racistas tinham de aceitar essa realidade. Assim, surgiram alguns comentários como: “esse sim é um negro polido”, “é preto, mas presta!”, “é muito inteligente, se não fosse preto”.

No entanto, pudemos perceber que esse tipo de tratamento para com o racismo não se limitava apenas aos colegas discentes. Lembramo-nos que, por volta do 4º período do curso de psicologia, no ano de 2012 em uma aula de “saúde mental”, um comentário de natureza racista, feito por colega, foi motivo de risos de todos os que estavam na sala de aula. No entanto, o que nos chamou a atenção foi o fato de o professor que presenciou aquele tipo de situação não ter sequer problematizado a questão da discriminação racial, e tão pouco se posicionado perante o tema. O que nos causou ainda mais estranhamento, pois o professor discutia acerca da discriminação e processo de exclusão da pessoa com transtorno mental, demonstrando-nos que o modelo empregado em nossa formação ainda atendia a uma lógica da classificação e hierarquização social facilmente naturalizada.

Naquele momento, esse professor não foi capaz de perceber que o problema do preconceito não atinge apenas a pessoa com doença mental. Hoje, pensamos que, um entre os vários motivos que poderiam ter impedido tal compreensão, se deva ao fato de que naquele contexto, as problematizações realizadas em sala de aula acerca da saúde mental, ainda se baseavam no modelo de medicalização, o mesmo que apoiou as ideias eugenistas no início do século XX no Brasil, ideias essas que também possibilitaram o desenvolvimento de teorias que, de alguma maneira, naturalizaram o processo de racialização e discriminação de alguns grupos da sociedade brasileira.

Ainda durante nossa formação, ao cursar cada um dos componentes curriculares (obrigatórios e opcionais) presentes na “grade” de “disciplinas” (na lista de elementos curriculares) sob os três eixos em que se dava a maior parte de formação profissional (clínica, escolar e organizacional) em momento algum, vimos ou lemos qualquer informação de destaque que retratasse a questão da mulher e tampouco da questão racial. Era como se o racismo brasileiro, que muitos concordam que existe (apesar da ausência de racistas), não tivesse tanta importância dentro do rol de matérias do curso. Matérias essas que pareciam tratar de condições/estados mentais/psicológicos que não eram vivenciados por pessoas de carne e osso e muito menos por pessoas “racializadas”.

Ao longo do nosso curso de graduação, pudemos constatar que havia uma tendência de se privilegiar algumas áreas de atuação das/os psicólogas/os. Esse privilégio se refere ao direcionamento das temáticas vinculadas às áreas “clássicas” da psicologia: a clínica, no seu formato individual e privado. A escolar, concentrando-se nas questões cognitivas, afetivas e comportamentais em termos de aprendizagem; E a organizacional, como ambiente de instrução, produção, comercialização e avaliação de desempenho.

Essas três áreas de concentração – clínica, escolar e organizacional – compõem a maior parte do conteúdo ministrado na formação dos psicólogos. Durante as aulas de psicologia clínica, psicologia escolar, psicologia da aprendizagem, psicologia social, psicologia organizacional e psicologia comunitária, das quais participamos, pareciam impossíveis relacionar os principais desafios enfrentados em cada uma dessas áreas, como, por exemplo, as demandas clínicas que pudessem ter origem em uma relação abusiva ou discriminatória nas relações sociais da pessoa, nas dificuldades de desempenho ou de motivação para o trabalho em organizações em que havia uma hierarquização que refletia ou permitia práticas discriminatórias, ou até mesmo, na escola em que uma criança se recusa a ir para as aulas para evitar os diversos “apelidos” ou inferiorização dos seus colegas ou professores por conta da sua afrodescendência.

A pergunta que ficava era: como dissociar essas realidades dos campos de atuação do psicólogo do eminente debate acerca da questão racial brasileira, uma vez que o racismo esteja presente em todas as instituições sociais do país?

Ao concluir o curso de graduação em 2015, no mercado de trabalho, atuando em clínicas particulares da cidade de Teresina e prestando assessoria para uma instituição de ensino infantil de uma cidade do interior, deparamo-nos com situações no ambiente escolar que remetiam ao racismo. No primeiro momento não soube o que fazer, não tinha domínio de nenhuma estratégia de manejo daquela situação peculiar, de modo nosso limitado repertório de conhecimentos e de estudos que tratassem especificamente da temática racial também contribuíram para que tal dificuldade fosse potencializada.

Foi durante as trocas e discussões com alguns professores que as inquietações acerca das questões raciais foram sendo desveladas. O contato e a problematizações com e a partir de alguns de documentos oficiais, como leis e resoluções que tratam da temática no contexto escolar, também contribuíram para a conscientização de que os casos com os quais estávamos nos deparando no ambiente de trabalho não se tratavam de preconceitos e/ou “brincadeiras”, mas racismo. Sobre esses documentos, destacamos as diretrizes curriculares nacionais para cursos de graduação em psicologia lançado pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC (BRASIL, 2011).

Um documento, que corresponde a uma resolução, para sermos mais específicos, a de N° 5, apresentada em de março de 2011, tem como conteúdo diversos direcionamentos e medidas a serem tomadas dentro dos cursos de graduação em psicologia, estas orientações estão dispostas em 26 artigos, entre eles dois que chamaram a nossa atenção: o artigo 8 e o artigo 13,

nos quais o conteúdo serviu para refletirmos sobre algumas questões acerca da temática racial proposta nesse estudo.

No texto do artigo 8, da referida resolução, são esclarecidas quais as competências mínimas requeridas para o desempenho e atuação do formado em Psicologia. Essas competências são especificadas em 15 itens que compõem o artigo, no entanto, gostaríamos de destacar somente 4 deles, por entendemos que esses abarcam o conteúdo dos demais e por estarem relacionados com os nossos interesses de pesquisa.

- I - Analisar o campo de atuação profissional e seus desafios contemporâneos;
- II - Analisar o contexto em que atua profissionalmente em suas dimensões institucional e organizacional, explicitando a dinâmica das interações entre os seus agentes sociais;
- III - identificar e analisar necessidades de natureza psicológica, diagnosticar, elaborar projetos, planejar e agir de forma coerente com referenciais teóricos e características da população-alvo;
- (...)
- VIII - coordenar e manejar processos grupais, considerando as diferenças individuais e socioculturais dos seus membros (BRASIL, 2011, p. 3).

Em suma, esses 4 itens relevam a importância de ter conhecimento dos “desafios contemporâneos”, do contexto e da dinâmica dos “agentes sociais” e de coordenar processos que levem em consideração as “diferenças” individuais e socioculturais. Ora, quando nos remetemos às questões de raça, sobretudo no contexto brasileiro, esses elementos aparecem cada vez mais diretos para que se possa discutir o racismo (ou pelo menos deveriam ser).

Já o artigo 13 da mesma resolução é constituído por 8 incisos que abordam de forma específica a maneira como deve ser orientado a formação de professores de psicologia, de modo que esse processo formativo em psicologia deve estar em consonância com o projeto pedagógico complementar e diferenciado, elaborado em conformidade com a legislação que regulamenta a formação de professores no país.

Sob o mesmo argumento que utilizamos na apresentação do artigo de N° 8, aqui, apontaremos apenas 3 dos incisos dispostos no artigo 13, no qual destacamos alguns itens que demonstram uma preocupação exposta nesse documento no que se refere ao desenvolvimento de uma educação inclusiva e que atenda as especificidades do público participante, como podemos observar:

- § 1º O projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia tem por objetivos: [...] b) possibilitar a formação de professores de Psicologia comprometidos com as transformações político-sociais, adequando sua prática pedagógica às exigências de uma educação inclusiva;

§ 2º A proposta complementar para a Formação de Professores de Psicologia deve assegurar que o curso articule conhecimentos, habilidades e competências em torno dos seguintes eixos estruturantes: a) Psicologia, Políticas Públicas e Educacionais, que prepara o formando para compreender a complexidade da realidade educacional do País e fortalece a elaboração de políticas públicas que se articulem com as finalidades da educação inclusiva; § 3º A Formação de Professores de Psicologia deve oferecer conteúdos que: [...] c) considerem as características de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos, o contexto socioeconômico e cultural em que atuarão na organização didática de conteúdos, bem como na escolha das estratégias e técnicas a serem empregadas em sua promoção (BRASIL, 2011, p. 5-6).

O texto apresentado no artigo 13 da resolução de Nº 5 do Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 2011) demonstra haver uma preocupação com um processo formativo de psicólogos que atendam aos interesses de um público heterogêneo assim como em promover uma educação inclusiva que respeite as especificidades de cada público. No entanto, nada é falado acerca da questão racial. Nesse sentido, também pesquisamos outra resolução, desta vez proposta pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP), como foi caso da resolução Nº18 (BRASIL, 2002) que aborda, em cinco artigos, a importância de se tratar a temática étnico-racial, e que enfatiza a obrigatoriedade da discussão das questões raciais nos cursos de graduação em psicologia. Esse mesmo documento ainda determina que o psicólogo disponha de uma série de condutas antidiscriminatórias e que se posicione de maneira contrária a qualquer forma de discriminação racial.

É importante ressaltar que, nesse trabalho, as legislações são percebidas como “códigos” que determinam procedimentos voltados para fins específicos, e que, quase sempre, são materializados em uma “conduta” social peculiar. Podemos pensar, desta forma, que o processo que envolve a criação dessas leis obedece a uma espécie de “lógica social”. Essa última, por sua vez, parte da intenção de atender aos interesses da “maioria” da população o que, no caso do Brasil, é “representada” pelos grupos dominantes.

Em 2016, a convite de uma amiga, começamos a frequentar o grupo de estudos RODA GRIÔ localizado na Universidade Federal do Piauí – UFPI. Devemos ressaltar que, embora pareça apenas um espaço de discussão acadêmica como tantos outros espalhados pelos vários departamentos da Universidade, depois de quatro anos frequentando as RODAS nas sextas feiras, ainda não nos achamos capazes de descrever em palavras o que a experiência com esse grupo nos possibilitou ter.

O que conseguimos dizer, “com toda certeza”, é que foi lá que efetivamente descobrimos nossa negritude, e em meio às discussões e troca de saberes com as/os colegas, encontramos um propósito, que nos fez transformar nossa inquietação em uma missão de vida,

e que, de alguma maneira, nos motivou a tentar compreender melhor a situação na qual as demais Instituições de Ensino Superior que oferecem os cursos de psicologia vinham tratando a questão racial no estado.

Então, ao refletir sobre isso, chegamos a uma questão que posteriormente se tornou a questão norteadora desse estudo: como se desdobram as discussões acerca da questão racial brasileira no contexto dos cursos de graduação em Psicologia das Instituições de Ensino Superior no estado do Piauí, onde dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD apontam que, só no ano de 2014, os afrodescendentes já correspondiam a mais de 76,5% da população do Piauí? (IBGE, 2014).

A problemática nos leva a (re)pensar como aspectos que envolvem problemáticas coletivas foram naturalizadas e institucionalizadas no ensino formal brasileiro. O primeiro aspecto seria o próprio racismo. Já o segundo propósito consiste na forma específica como esse racismo se desenvolveu e se adaptou à realidade brasileira, o que possibilitou uma mudança no seu *modus operandi* em termos de sociedade, no que se refere à realidade das Instituições de ensino superior, principalmente as que oferecem os cursos de graduação em psicologia.

Neste estudo, buscamos responder a duas preocupações básicas que giram em torno da realidade racial brasileira: a primeira se refere ao fato de que, sendo o Brasil um país racista, é esperado que as práticas de discriminação racial perpassassem por todas as suas instituições sociais, de tal modo que essa realidade termina afetando todos os segmentos que compõem a sociedade brasileira.

Essa situação tem implicações não só de caráter social, político, e econômico, mas também reverbera na saúde de todos os brasileiros e brasileiras, independentemente do grupo racial a que pertençam. Entre essas consequências, podemos citar a saúde mental dos homens, mulheres e crianças que, ao serem expostas às violências proporcionadas pelo racismo brasileiro, acabam, na maioria das vezes, sendo as principais vítimas de um secular processo de “adoecimento social”.

O segundo propósito consiste em apontar qual a preocupação das instituições de ensino superior com a formação dos profissionais, pois, desta forma, estaremos mais próximos de entender a maneira como a formação de psicólogos é pensada, e se está apta a possibilitar que esses indivíduos desenvolvam a capacidade de compreender a complexa configuração da sociedade brasileira, principalmente no contexto do racismo.

Consideramos que a capacidade de perceber e entender a dinâmica das relações raciais brasileiras poderia fornecer a esses profissionais a possibilidade de atuar com mais eficiência-eficácia diante das questões referentes à saúde mental das populações afrodescendente e

eurodescendente do país. Partimos do pressuposto de que, caso essa compreensão não seja efetivada ainda no processo formativo, esses sujeitos encontraria muitas dificuldades para atuar conforme os princípios éticos e legais determinados pelo Conselho Federal de Psicologia, principalmente no que tange ao combate do racismo como uma doença social. Em virtude desses fatos, pensamos que esta discussão e a compreensão fundamentada da questão central só serão possíveis se nos voltarmos para o processo e conteúdo de formação acadêmica em psicologia desta/e profissional.

Caminhos/possibilidades da/na/para pesquisa

Diante das questões levantadas acerca da realidade racial brasileira, o que faz com que o racismo se configure como um fenômeno social com um alto poder destrutivo, principalmente no campo da saúde mental dos indivíduos expostos a ele, nos apoiamos na ideia de que o psicólogo, como um profissional responsável pela avaliação e tratamento dos fenômenos cognitivos e comportamentais dos sujeitos que compõe toda a sociedade, deve assumir um importante papel no combate à discriminação racial.

Em consonância com essa ideia, a pesquisa voltada para a compreensão do silenciamento do racismo nos cursos de graduação em psicologia do Brasil, o caso do Piauí, parte da seguinte questão: que tratamento é dado às questões relacionadas à realidade racial brasileira nos cursos de graduação de psicologia em instituições de Ensino Superior do Estado do Piauí?

Com essa indagação, buscamos compreender como o desdobramento da questão racial nas IES responsáveis por oferecer o curso de formação de psicólogos no estado, ou seja, como os temas relacionados ao racismo, discriminação e preconceito de raça e cor se apresentam nos componentes curriculares desses cursos, principalmente nas atividades institucionais envolvendo ensino, pesquisa e extensão ou qualquer outra atividade que possa proporcionar a formação de um profissional de psicologia preparado para atuar no combate à discriminação racial nos mais diversos setores sociais. Motivado por essa questão, o nosso estudo possuiu como objetivo geral: **analisar o tratamento dado à temática racial nos cursos de psicologia em instituições de ensino superior no estado do Piauí.**

Isto é, entender a maneira como os cursos de formação de psicólogos vêm tratando, e se posicionando diante das discussões, debates, legislações e estudos que tratam do racismo como uma cruel realidade da sociedade brasileira. Tentaremos descobrir se existe ou não uma articulação entre as propostas curriculares explícitas de algumas instituições e a questão racial

que possa proporcionar uma formação acadêmica que possibilite aos profissionais de psicologia dispor de um olhar mais “sensível” para a questão racial brasileira de tal modo que possam não só se empenhar da melhor maneira possível no combate nessa “doença social” que vem se alastrando por séculos e que vitimiza milhões de pessoas todos os dias, como também superar a herança histórica deixada pela psicologia, enquanto ciência, no tocante a sua contribuição para a produção de uma legitimidade, justificativa e manutenção das práticas raciais no Brasil.

Com o intuito de alcançarmos o objetivo geral proposto na pesquisa, seccionamos nossa busca em **três objetivos específicos**: 1) Examinar a organização dos elementos curriculares desses cursos a fim de averiguar se viabilizam estudos, discussões e atividades obrigatórias e optativas que possibilitem um olhar mais aprofundado sobre o racismo e a discriminação racial no decorrer do curso de graduação em psicologia; 2) Examinar como estão sendo tratados os temas referentes às relações raciais a partir dos conteúdos apresentados no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) dos cursos de psicologia; e 3) Investigar a existência de um racismo epistêmico a partir da análise das bibliografias sugeridas pelos componentes curriculares dos cursos de psicologia das IES participantes.

Em virtude dos objetivos aqui mencionados, esta pesquisa justifica-se por realizar uma investigação voltada para compreender a forma como são trabalhados os temas relacionados à realidade racial brasileira no contexto dos cursos de graduação em Psicologia de IES do Estado do Piauí.

Esperamos que este recorte, realizado em um dos estados em que existe uma das maiores populações afrodescendentes do país, nos forneça dados importantes para compreender como essa mesma questão é pesquisada no estado, de modo que as informações levantadas possam possibilitar questionamentos e/ou provocações sobre as práticas docentes, institucionais e profissionais em relação à importância destinada à temática racial, viabilizando a criação de um espaço de discussão acerca do racismo no contexto da formação profissional do psicólogo.

A nossa intenção também se pautou em evidenciar a importância da psicologia enquanto ciência, em contribuir de maneira mais incisiva no que tange ao combate da discriminação racial, além de fornecer ao psicólogo uma ampliação no seu repertório ferramental que o auxilie nesse enfrentamento, seja por meio de produções científicas, ou por ações direcionadas a essas questões dentro dos seus respectivos campos de atuação.

Enquanto justificativa acadêmica, pensamos que o desenvolvimento dessa pesquisa seja de fundamental importância por contribuir na produção de conhecimento acerca da temática racial, produção essa que ainda se mostra tímida, uma vez que, durante o nosso

levantamento sobre pesquisas que abordassem essa questão, encontramos somente uma tese de doutorado publicada em 2018 na Universidade de São Paulo.

Desse modo, o fato de não encontrarmos estudos com esse direcionamento específico no estado do Piauí permite que esse trabalho possa servir como um fator disparador para as futuras produções científicas a respeito da temática explorada, ampliando ainda mais o conhecimento acadêmico comprometido com a busca de soluções que cada vez mais proporcionem um maior bem-estar social, além de chamar a atenção para possíveis silenciamentos que a discussão acerca do racismo possa estar sofrendo em um campo do saber que tanto teria a contribuir no combate dessa doença social.

No que se refere à relevância social, presumimos que esta pesquisa contribuirá para a ampliação e aprofundamento do debate acerca da realidade racial brasileira e como essa se manifesta nos cursos de graduação em psicologia, considerando que esse estudo pode influenciar de maneira positiva as futuras produções científicas a respeito da temática explorada e, dessa forma, chamar a atenção para a importância da formação de profissionais de psicologia para que esses desenvolvam, dentro de suas respectivas áreas de atuação, uma postura pautada na integração, valorização e implementação de políticas de igualdade racial, contribuindo para a construção de ações mais consistentes e que visem o combate do racismo dentro não só das instituições de ensino superior, mas de toda a sociedade piauiense.

Sobre a importância política - cultural, que esse estudo possui, podemos dizer que essa se dá em grande parte pelo fato de possibilitar o levantamento de problemáticas que atravessam todos os setores da vida social, cultural, econômica e conseqüentemente política, não só do estado do Piauí, mas de todo o país. Os questionamentos que puderam ser levantados durante essa pesquisa serviram de base para (re)pensarmos a implementação de políticas de inclusão já existentes, além de nos fornecer argumentos para que possamos questionar a sua eficácia dessas políticas enquanto medidas reparadoras dos prejuízos que o racismo impôs aos afrodescendentes durante mais de 4 séculos de escravização. Além disso, que acabamos de mencionar, também contamos com a ideia de que esta pesquisa possibilita compreender melhor a realidade cultural do Brasil, onde o racismo parece assumir diferentes configurações, fazendo com que os agentes sociais envolvidos se comportem de diferentes maneiras para que se conservem as relações de poder e dominação instituídas desde os períodos em que o trabalho escravizado era a principal mão de obra do utilizada no país.

A relevância histórica desse estudo se dá pelo fato de que, por se tratar do primeiro estudo dessa natureza no estado que possui uma das maiores populações de afrodescendentes do país, faz com que as discussões propostas possam iniciar uma mudança pragmática histórica

no que se refere não só a produção científica na área da psicologia, como também em um movimento que nos convida, enquanto sociedade, a repensar a maneira como temos tratado a questão racial no estado ao longo dos anos, fornecendo assim, a possibilidade de iniciarmos um diálogo que possa ser o primeiro passo para a transformação da mentalidade piauiense em virtude do combate ao racismo.

Em resumo, podemos dizer que foi ao nos depararmos com as questões que envolviam o racismo e uma possível ausência da abordagem desse assunto nos cursos de graduação em psicologia, que iniciamos os estudos em busca de uma nova compreensão acerca do racismo brasileiro, tendo sempre como objetivo que esse aprofundamento acerca dessa problemática, de alguma maneira, nos possibilitasse compreender toda a complexidade desse fenômeno social, que, mesmo tendo atravessado boa parte da nossa vida pessoal e acadêmica (em alguns momentos de forma velada e naturalizada) só agora parecíamos estar enxergando algo para além do que figuradamente nos parece a “ponta do iceberg racial brasileiro”, de modo que foi exatamente o interesse em realizar uma maior apropriação dessa temática que nos permitiu enxergar o racismo sob um novo prisma.

Assim, com o intuito de viabilizarmos tal compreensão, a nossa proposta de discussão perpassará por assuntos que, de alguma maneira, estão diretamente ligados ao *modus operandi* do racismo brasileiro. Para isso, organizamos as reflexões em 4 capítulos, nos quais exploraremos as diferentes dimensões da problemática aqui abordada.

As nossas reflexões se iniciam a partir do capítulo 1, que versa sobre a psicologia no Brasil. Nesse capítulo, discutiremos a trajetória da ciência psicológica no Brasil, ressaltando as suas “preocupações” ao longo dos séculos XIX, XX E XXI, nos quais a psicologia deixou de ser uma área do saber vinculada a medicina até ganhar o status de ciência independente. Nessa discussão abordaremos a maneira como a questão racial fora tratada pela psicologia, a influência da eugenia e do racismo científico. Discorreremos, também, sobre a mudança de paradigma racial brasileiro, quando o racismo deixa de ser legitimado pela ciência psicológica, que passa a desenvolver estudos que expliquem a incidência desse fenômeno no contexto brasileiro.

No segundo capítulo, nossa discussão se concentrará em abordar os mecanismos que produzem e mantêm o fenômeno racial brasileiro em pleno funcionamento, intitulado de “Discutindo questões raciais: discriminação e racismo”. Essa proposta pretende abordar o racismo no contexto brasileiro, expondo tanto a sua natureza destrutiva, quanto a sua capacidade de camuflagem, o que permite que essa prática criminosa muitas vezes seja encoberta e silenciada.

Apresentaremos um debate sobre a maneira como os homens e mulheres afrodescendentes, principais alvos do racismo brasileiro, são percebidos, o que nada mais é do que fruto de uma construção social imaginária que visa, acima de tudo, associar a “figura” desses sujeitos a adjetivos desqualificantes que, de alguma forma, contribuem para a manutenção das crenças produzidas e utilizadas para fins de dominação, e que tiveram início no Brasil ainda nos períodos coloniais quando ainda se utilizava do sistema de escravizadas/os como principal força de trabalho.

Em meio às problematizações levantadas por nós no decorrer do capítulo, sustentamos a ideia da existência de um imaginário social racializado, que pretendeu edificar, no cerne da mentalidade social brasileira, uma representação arquetípica do ser afrodescendente, ao ter a sua “figura” inventada e ao mesmo tempo vinculada a imagens, emoções e comportamentos negativos, e que são introjetados por meio de alguns dispositivos de controle social.

Esses dispositivos, por sua vez, possibilitam para que seja cada vez mais reforçada a relação entre as características desqualificantes e esses povos, corroborando para que as abominações causadas pelo crime de racismo sejam tratadas de maneira muitas vezes naturalizada pela sociedade.

Falaremos, também, da maneira como o racismo é percebido e, portanto, tratado na sociedade brasileira, e apontaremos como a concepção acerca do que é o racismo pode interferir nos processos de identificação e na punição desse crime, bem como a maneira como o racismo institucional ainda atua sob diferentes configurações, porém sem perder a sua eficácia. Tentaremos caracterizar essas maneiras de o racismo se manifestar, principalmente no contexto acadêmico.

O capítulo 3 é voltado para discutir a formação e o currículo no âmbito da formação em psicológica, as reflexões tecidas nesse capítulo giram em torno de como o documento curricular direciona a natureza e o tipo de formação, além de apresentarmos dispositivos legais (nesse caso, leis e resoluções) que direcionam para que haja a inclusão da temática racial dentro dos cursos de formação de psicólogos.

No capítulo 4, abordamos os aspectos metodológicos. Aqui, apresentaremos os caminhos percorridos para a construção dessa proposta de pesquisa, apresentaremos os métodos, instrumentos e técnicas de abordagem e tratamento dos dados obtidos, e caracterizaremos os participantes e explicaremos, também, a forma como se deu a organização dos dados para análise e discussão. Faremos, além disso, interpretações que se baseiam em uma leitura mais aprofundada dos elementos encontrados nos documentos analisados e a sua relação com a problemática levantada nesse estudo.

1. ENTRE (RE)AFIRMAÇÕES E ENFRENTAMENTOS: A PSICOLOGIA NO BRASIL NO DEBATE DAS QUESTÕES RACIAIS

Até aqui, falamos sobre os motivos e os caminhos percorridos para que chegássemos à problemática que pretendemos abordar nesse estudo, e discutimos de maneira geral sobre alguns elementos do racismo brasileiro, como o processo de escravização dos povos afrodescendentes e a influência que esse artifício ainda demonstra exercer na dinâmica social do país. Apontamos para o psicólogo como um agente social de grande importância no combate da discriminação racial, mas que esse auxílio só poderia ser efetivamente válido se, durante o seu processo de formação, esse profissional fosse estimulado a compreender o problema racial brasileiro como uma doença social.

Nesse capítulo, faremos um resumo histórico que corresponde ao período que vai do final do século XIX até o final do século XX, momento em que psicologia abordou a questão racial brasileira, ao mesmo tempo em que se desenvolvia enquanto ciência independente. Falaremos da influência sofrida pelas outras ciências como a medicina e de como essa última possibilitou que os conhecimentos psicológicos fossem utilizados para a afirmação de teorias que se destinavam a defender ideias baseadas em um racismo científico, fazendo com que os estudos psicológicos fossem direcionados para a comprovação de ideias que determinavam a hierarquização racial baseadas na inferioridade e superioridade das raças sociológicas. Ao final, apontaremos para as principais mudanças paradigmáticas assim, como os estudos que direcionaram a ciência psicológica para se comprometer com a desconstrução de teorias raciais.

No contexto brasileiro, os primeiros estudos acerca da psicologia experimental são apresentados ainda associados à medicina. Segundo Plínio Olinto (2004), em janeiro de 1900, Henrique Roxo, orientado por Teixeira Brandão, defendeu a sua tese de doutorado em medicina sobre os atos psíquicos elementares alienados. Ainda segundo Plínio Olinto, esse foi o primeiro trabalho de psicologia experimental apreciado no Brasil, o que serviu como bússola norteadora para todos os demais estudos que vieram posteriormente.

No entanto, antes mesmo que a psicologia fosse considerada uma ciência autônoma, o pensamento psicológico, isto é, as questões que buscavam descrever e compreender os fenômenos mentais e comportamentais já havia sido disseminado como parte integrante de outras ciências, como a medicina, a filosofia e a teologia, em períodos que datam desde que o Brasil era uma colônia, como podemos observar:

Contar a história da Psicologia no Brasil passa por considerar a influência do positivismo e da Medicina (em especial nas práticas de controle social) na maneira como a disciplina se instalou no País e se desenvolve até o presente momento, tanto nas práticas profissionais como também na formação. Ainda que a Psicologia no Brasil tenha transitado pela Educação, em alguns momentos, manteve-se aliada à Medicina. É importante mencionar que a maior parte do material encontrado não aborda os vínculos da Psicologia com a Filosofia quando chega ao Brasil, principalmente na relação que ela estabelece com a Teologia, o que evidencia por quem a nossa história foi contada e legitimada, ao longo dos anos (ESPINHA, 2017, p. 27).

Ainda no período colonial, mais especificamente com a chegada dos colonizadores portugueses às terras brasileiras, a proposta de catequização dos nativos por meio dos professores jesuítas proporcionou os primeiros contatos com as ideias psicológicas no contexto do ensino. Essas concepções estavam fortemente atreladas à Filosofia e à Teologia, pois, segundo Ana Maria Vilela (2012), o principal foco da compreensão de homem era atravessado pelo processo de catequese, o que corroborou para que o desenvolvimento de métodos para essa apreensão acarretasse a formulação dos primeiros pressupostos de uma psicologia infantil. Maria Massimi nos ajuda a compreender essa relação quando aponta:

Com efeito, o saber psicológico proposto pelos jesuítas não é de natureza puramente filosófica e exclusivamente especulativa, mas proporciona uma abordagem aos fenômenos psíquicos visando ao entendimento e controle em função das exigências da vida individual e social. Nessa perspectiva, práticas, tais como a direção espiritual, e o exame de consciência, construídas e utilizadas sistematicamente pelos jesuítas em seus colégios, podem ser consideradas ferramentas significativas no processo de elaboração daquele tipo de competência que será posteriormente chamada de Psicoterapia. (MASSIMI, 2001, p. 626).

Mesmo que essas contribuições acabassem sendo reconhecidas muitos anos depois, os jesuítas forneceram importantes ferramentas para o desenvolvimento da psicologia. No entanto, depois que foram expulsos do país, a proposta pedagógica dos jesuítas, que se baseava na catequização e, conseqüentemente na possibilidade de o indivíduo ter acesso a novas ferramentas mentais, enfraqueceu-se.

No mesmo período, ocorria a chegada da família real, mais especificamente, no ano de 1808, que marcou a formação de uma nova mentalidade no tocante aos estudos psicológicos da época. Essa nova maneira de pensar as questões da mente e da consciência estavam atreladas a uma visão etnocêntrica europeia trazida pelos recém-chegados. A presença da família real exerceu uma influência que corroborou para que houvesse uma tendência à aspiração do

modelo de vida europeu, e com isso, a apropriação da cultura e dos costumes da aristocracia portuguesa, que eram considerados como “civilizados”.

Esse acontecimento fez com que as famílias da elite econômica local tendessem a absorver e reproduzir tais hábitos, principalmente os que eram recomendados pelas “ciências” representadas por um modelo eurocêntrico. Juntamente com o modelo científico europeu, vieram também os seus interesses sociais, que se baseavam, em grande parte, em encontrar uma maneira de legitimar a sua autodeclarada superioridade sobre os outros povos do planeta, e foi nessa “missão” que o conhecimento científico da época se concentrou.

A medicina foi uma das grandes preponentes dessa empreitada de disseminação dos interesses do modelo científico europeu. Nesse contexto, a ciência médica exerceu uma significativa influência na população brasileira, de modo que suas concepções passaram a refletir em vários setores da sociedade, dando espaço para o desenvolvimento de algumas políticas públicas, como foi o caso das políticas higienistas.

1.1 Da Medicina à eugenia: a relação entre a ciência e o processo de racialização social

Tatiana Espinha (2017) nos ajuda a compreender como as influências da Medicina e outras áreas do saber científico contribuíram para o modelo de formação da ciência psicológica no contexto brasileiro. No caso da Medicina, essas contribuições ocorreram em larga escala, considerando que no período do final do século XIX ao início do século XX a história da psicologia foi contada pelos médicos, como aponta Antônio Rodrigues Soares:

A Faculdade de Medicina da Bahia foi fundada pela carta régia de 18 de fevereiro de 1808, com a denominação de Escola de Cirurgia, passando a chamar-se Academia Médico-Cirúrgica, por outra carta régia do mesmo d. João VI, em 29 de dezembro de 1815. Tornou-se Faculdade, por ato da regência trina, em 30 de outubro de 1832. Os estudos, naquela casa, norteavam-se, de preferência para a aplicação social da Psicologia, para a criminologia, para Psiquiatria Forense e Higiene Mental [...] A partir da primeira década de 1900, as teses, ensaios e atividades dos médicos, saídos das duas Faculdades, Rio e Bahia, trazem caráter científico mais preciso e interesse Psicológico mais definido, pelo uso de métodos e técnicas de Psicologia de maior objetividade e confiabilidade [...] A tese de Maurício Campos Medeiros, defendida, em 1907, no Rio de Janeiro, prova a tendência a um maior rigor científico: Métodos em Psicologia (SOARES, 2010, p.14-15).

O que gostaríamos de ressaltar, aqui, não é o fato da Medicina ter servido como principal canal de divulgação dos primeiros estudos psicológicos, mas sim, demonstrar que as influências

exercidas pelos estudos médicos na psicologia corroboraram para que, aos poucos, a ciência psicológica fosse aderindo aos discursos médicos que, por estarem atrelados a concepções higienistas, levaram a medicina da época, sob influência de concepções europeias, a reproduzir teorias que se voltassem para as questões de raça, o que corroborou para que a psicologia também contribuísse com estudos acerca do tema racial.

Posteriormente, essa mentalidade seria um dos principais instrumentos de doutrinação de uma corrente científica denominada Eugenia. Antes de adentrarmos na discussão referente a ideias eugenistas, devemos, primeiro, compreender um pouco sobre o contexto socioeconômico e sociocultural do Brasil no período entre os séculos XIX e XX. Para isso, nos remeteremos ao recorte referente à escravização brasileira.

No Brasil, a escravização criminosa dos povos afrodescendentes contribuiu para que, na tentativa de não só legitimar, mas também manter as relações de poder dos grupos “dominantes” sobre os povos “dominados”, se constituísse o “palco” perfeito para o desenvolvimento de pseudoteorias que comprovassem e justificassem essas relações, conforme veremos mais à frente. Entretanto, consideramos importante realizar uma rápida introdução sobre a realidade brasileira no tocante ao seu sistema escravagista.

O início do século XX foi marcado por uma nova configuração social, econômica e política no Brasil, e as questões relacionadas à recente “abolição” da escravatura impulsionava o país para um status de desenvolvimento e modernidade. No entanto, depois de mais de quatro séculos em que o Brasil se utilizou de trabalho escravo dos povos considerados de “raças” inferiores como principal força de trabalho, havia uma tendência de as pessoas tomarem um posicionamento acerca dessas questões, seja justificando, seja se contrapondo às ideias acerca da condição desses grupos.

No contexto dos debates sobre a condição dos povos escravizados no país, o discurso médico ganha destaque por ser o principal apoiador das teorias raciais e, devido ao seu histórico de associação com a Medicina, a Psicologia também se posiciona, de modo que esse acontecimento contribuiu para que a ainda emergente ciência psicológica corroborasse para a manutenção de discursos da época no tocante a condição do afrodescendente na sociedade brasileira.

Esse paradigma, que consistia em produzir argumentos “científicos” que justificassem a dominação dos povos considerados inferiores, ao mesmo tempo em que apresentavam o fenótipo europeu como modelo de excelência humana, ficou conhecido como “racismo científico”, sobre essa mentalidade, nos aprofundaremos mais adiante. Porém, gostaríamos de destacar uma doutrina que ganhou destaque no Brasil e que contou com o apoio tanto da

psicologia quando da medicina, essa coalisão de áreas do conhecimento em prol de um propósito em que se buscou produzir uma diferenciação racial ficou conhecida como eugenia, que se pautava na crença de que haveria uma hierarquização natural entre as raças humanas, de modo que essas diferenças se dariam no campo genético, cultural, psicológico e comportamental.

A psicologia, nos seus primórdios, contribuiu de maneira direta para a afirmação de teorias raciais que justificassem e comprovassem “cientificamente” a existência de raças humanas e a superioridade de uma raça sobre as outras. Entre as teorias raciais, a que ganhou maior repercussão foi à eugenia. Segundo Masiero (2005), essa vertente científica foi criada a partir dos estudos do naturalista e psicólogo inglês, Francis Galton (1822–1911) desenvolveu a ciência de melhoramento racial humano, denominando-a de eugenia.

Com a publicação do livro *Hereditary Genius* no ano de 1869, Galton apresentou sua tese central mencionando pela primeira vez os termos: Eugenia positiva (indivíduos dotados biologicamente dos melhores genes) e Eugenia negativa (indivíduos dotados biologicamente dos piores genes). Ainda segundo Masiero (2005), esse foi o início das tentativas de institucionalização do racismo.

No Brasil, de acordo com Masiero (2005), a teoria eugenista chega por volta de 1869, reforçando ainda mais a já estabelecida discriminação racial disseminada por vários séculos do regime escravagista, que, quando somada a notória influência da cultura eurocêntrica, gerou a idealização das primeiras instituições eugenistas do país, que foram constituídas, em sua grande maioria, por estudiosos das mais diversas áreas do conhecimento, como médicos, antropólogos e psiquiatras.

Mais tarde, esses profissionais organizaram eventos “científicos” para disseminar a teoria racial, como foi o caso do I Congresso Brasileiro de Eugenia realizado em 1929 na cidade do Rio de Janeiro. Grande parte desses profissionais e estudiosos, como Renato Ferraz Kehl (1889-1974) e Arnaldo Vieira de Carvalho (1867-1920), fundadores da Sociedade Eugênica de São Paulo em 14 de janeiro de 1919, eram escritores e professores universitários, que mais tarde viriam a disseminar suas ideias também na academia (MASIERO, 2005).

Ainda segundo Masiero (2005), vários outros estudiosos e profissionais das áreas de Medicina, Psiquiatria, Psicologia e Antropologia participaram ativamente das reuniões e eventos promovidos pela instituição eugenista brasileira com estudos nos quais os títulos demonstram a intenção de relacionar a raça com as questões de ordem psicológica como, por exemplo: “Aperfeiçoamento Mental” (KEHL, 1919); “Psicologia Étnica” (VIANNA, 1991); (KHEL, 1929) “Melhoramento Psíquico” (PACHECO; SILVA, 1939). Esses estudos

promoviam concepções a favor da hierarquização e classificação entre indivíduos baseadas em características cognitivas, comportamentais e afetivas pré-definidas como desejáveis e não desejáveis.

Essa intenção de “cientificar” o racismo, ou seja, buscar na ciência meios para legitimar não só a discriminação racial, mas também a conservação das relações de poder, levaram à realização dos “concursos de eugenia”, similar aos que aconteciam na Alemanha nazista, que tinham como objetivo selecionar indivíduos para compor o que consideravam matrizes de uma futura “raça pura”. Segundo Mota e Marinho (2013), os participantes desses concursos seriam crianças de idade entre 3 e 5 anos, e entre os critérios de seleção eram realizadas análises genealógicas, avaliação física e mental por meio de testes de inteligência.

Os teóricos racistas acreditavam que a degradação das sociedades se dava pela mistura das raças consideradas superiores com as raças consideradas inferiores. Essa tese obteve grande repercussão no mundo entre os séculos XIX e XX. Para Stephan (1990), o Brasil foi muito citado entre os estudiosos das teorias raciais, sobretudo pelos darwinistas sociais europeus, isso se deu pela condição de ter se estabelecido no país uma “miscigenação promíscua” que resultou na degeneração social.

Segundo Francisco Bethencourt (2018), a origem desse modo de pensar pode estar na teoria proposta por Robert Knox (1791-1862) em seu livro intitulado *Races of Man*, publicado em 1850, pois este livro nos oferece uma clara introdução ao racismo científico. O principal foco do trabalho de Knox era demonstrar a existência de fronteiras entre diferentes raças, e nesse sentido ele demonstrou um enorme desprezo por indivíduos de raça mista, como podemos observar:

Knox reproduziu todos os estereótipos acumulados desde a Antiguidade Clássica. Quando surgem acidentalmente mulas ou híbridos na natureza, eles deixam de existir, já que ou não são férteis, ou a estirpe mais fraca desaparece. Segundo as palavras do autor, os mulatos eram “uma raça inútil”, incapaz de sobreviver além da terceira geração “devido à lei da especialização, à lei da descendência hereditária e à lei da deformação” (BETHENCOURT, 2018, p. 377)

As ideias de Knox tiveram grande influência sobre outros teóricos racialistas, entre eles podemos citar Arthur Gobineau (1816 - 1882) que, embora não tenha feito menção direta a Knox, estabeleceu espécies de ampliação de suas ideias, expandindo a tese da degeneração pela mistura de raças como um fenômeno ocorrido em todo o mundo. Para Gobineau, a degeneração de todas as raças se dava por meio da mistura e tinha como principal consequência o

enfraquecimento da população, esta que vinha ocorrendo desde a antiguidade. Outra tese levantada por Gobineau afirmava que todas as civilizações haviam sido desenvolvidas a partir da raça branca que, desde o início de sua existência, se organizou politicamente. As ideias desse autor também alcançaram o Brasil, pois, segundo Lopes (2012), ao visitar o país em 1869 como diplomata francês, Gobineau afirmou que havia encontrado aqui a prova de que a miscigenação racial teria a degeneração social como produto.

Depoimentos dessa natureza foram utilizados como justificativas que contribuíram para que os estudiosos brasileiros começassem a disseminar as ideias propostas por Francis Galton, a medida em que desenvolviam seus próprios estudos sobre eugenia, visivelmente influenciados pela cultura eurocêntrica e pelo modelo positivista. Esses intelectuais brasileiros partiam da tese de que os problemas sociais enfrentados no país poderiam ser explicados através das teorias raciais, pela mistura entre membros das diferentes raças no Brasil.

Masiero (2005) explica que a maioria dos profissionais da corrente eugenista lecionava em universidades, como a Faculdade de Medicina de São Paulo e a Faculdade de Medicina da Bahia, o que corroborou para que, em pouco tempo, essas teorias raciais, que não se reduziam apenas a eugenia, mas também estudos sobre inteligência, capacidade mental, vulnerabilidade e resistências a psicopatologias, se disseminassem por outras instituições de ensino superior do país, objetivando sempre demonstrar a superioridade de uma “raça” sobre a outra.

Entre as ciências vinculadas a essas teorias, a psicologia foi uma das que mais contribuiu com estudos que relacionavam capacidades cognitivas à condição racial do indivíduo. Essa tese pode ser melhor compreendida quando verificamos o posicionamento dessas ciências no período em que o Brasil ainda se utilizava de mão de obra escravizada. Ainda segundo Masiero (2005), um outro aspecto importante para tal compreensão pode ser observado no esforço de alguns cientistas brasileiros em legitimarem as teorias raciais. Essa pretensão corroborou para que a questão racial no Brasil se tornasse tema de alguns estudos oriundos dos trabalhos de Galton, como os escritos de Nina Rodrigues, por exemplo.

Nesse mesmo período, as ciências – entre elas a medicina e a psicologia – se posicionaram no debate acerca desses fenômenos, como afirma Valdisia Pereira da Mata quando trata a respeito das contribuições da psicologia para a sustentação do discurso médico da época:

A psicologia, assim como muitas outras áreas do conhecimento, utilizou sua credibilidade em prol da disseminação de teorias que sustentavam crenças nas diferenças entre os grupos, tais como inteligência, temperamento, comportamento, com base na cor da pele e outros elementos como estatura,

formato de crânio tal com disseminado pelas teorias positivistas em voga no século XIX, que inspiraram uma importante corrente da medicina no Brasil. [...] A psicologia contribuiu com a sua tecnologia para o controle, diferenciação e a categorização, marcando sua história pela servidão aos interesses da elite (MATA; SANTOS, 2015, p.44.).

Como mencionamos anteriormente, as concepções eugenistas tiveram grande influência sobre alguns autores brasileiros. Um dos que mais se destacou foi o psiquiatra baiano Raimundo Nina Rodrigues que, juntamente com seus seguidores, apresentou trabalhos que buscavam justificar as diferenças raciais entre os afrodescendentes e os eurodescendentes. Para Santos; Schucman e Martins (2012), as teses da escola de Nina Rodrigues ganharam grande repercussão no campo acadêmico e só começaram a perder força a partir do ano de 1930, quando alguns estudiosos da psicologia, como Raul Briquet, Arthur Ramos, Donald Pierson e Virginia Leone Bicudo começaram a desconstruir o seu modelo de determinismo racial. As décadas que se sucederam possibilitaram uma mudança paradigmática que consistiu na desconstrução da ideia de um determinismo racial para os fenômenos mentais e sociais, ampliando assim as preocupações dos estudos da psicologia, que agora buscava tentar compreender os elementos que sustentavam a questão racial brasileira.

1.2 A Psicologia brasileira e as relações raciais: perspectivas emergentes

Ao longo dos anos 1930, os estudos psicológicos ocuparam um papel de destaque no que se refere às contribuições para a divulgação de pesquisas que tratassem da questão racial. Esse foi o marco para o início do desenvolvimento de estudos como os de Aniela Ginsberg e Dante Moreira Leite, que viriam, mais tarde, mais precisamente nas décadas de 40 e 50 do século XX, a contribuir para a desconstrução da tese sobre o determinismo biológico e as concepções de raça propostas por Nina Rodrigues e pelos demais teóricos eugenistas, que utilizavam estes estudos na área da psicologia.

No Brasil, a ciência psicológica começou a ganhar mais autonomia durante esse período e no ano de 1953 é iniciado o primeiro curso superior de psicologia do país, mais especificamente na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Até aqui, podemos perceber que no Brasil a relação da psicologia com o racismo é bem peculiar, uma vez que, segundo Santos, Schucman e Martins (2012), as participações da psicologia nos debates sobre raça podem ser divididas em três períodos, sendo o primeiro delimitado pelo final do século XIX e início do XX, no qual ocorreu uma intensa produção de estudos seguindo um modelo médico-psicológico que estava relacionado com a corrente eugênica e ao “racismo científico”.

O segundo corresponde ao período de 1930 até 1950 – caracterizado pelas primeiras tentativas de inserção da Psicologia no ensino superior e pelo debate sobre a construção sociocultural das diferenças e desconstrução do modelo de determinismo racial. E o terceiro período correspondente ao ano de 1990 em diante – caracterizado pelos estudos acerca da branquitude e branqueamento. Isso nos demonstra que ao longo da história a psicologia sofreu transformações, as quais a permitiram realizar uma alternância de “lados”, isto é, deixou de ser uma apoiadora do racismo científico para se tornar uma aliada no combate das práticas de racismo no Brasil.

Esse novo posicionamento da psicologia diante da questão racial a qual nos referimos anteriormente se evidenciou durante os séculos XIX e XX, quando testemunhamos transformações paradigmáticas (algumas de caráter regressivo) no que se refere ao lugar da psicologia nos debates acerca das questões raciais no país, conforme explicam Schucman e Martins (2017) quando propõem que na década de 1930 iniciam-se alguns movimentos pautados em uma perspectiva da psicologia social, que começaram a criticar o modelo de darwinismo social brasileiro. Essas concepções acerca das questões de raça tiveram como base a obra de Gilberto Freyre (1900-1987) que “discute a miscigenação” racial e a identidade nacional, oferecendo uma nova forma de entender o racismo brasileiro.

Segundo Schucman e Martins (2017), na década de 1950 a psicologia já apresentava uma mudança no posicionamento acerca do racismo, que consistia em não produzir estudos que apoiassem teorias racialistas ao mesmo tempo em que se buscava compreender a questão racial brasileira, fazendo desse período um marco de grandes avanços nos debates raciais no Brasil, onde, pela primeira vez, se buscava uma explicação social ao invés de uma causa biológica para a compreensão da desigualdade racial ocorrida no país. Nesse mesmo período também ocorreu uma pesquisa realizada pela UNESCO, que buscava compreender de que maneira se davam as experiências singulares sobre a “bem-sucedida” acomodação de diferenças raciais em um país do sul do equador.

Esse conjunto de trabalhos teve como coordenadores Roger Bastide (1898-1974) e Florestan Fernandes (1920-1995) e foi realizado em vários estados como São Paulo, Pernambuco, Bahia, Amazonas e Rio de Janeiro. Ainda segundo Schucman e Martins (2017), a psicologia foi chamada para contribuir através de Virgínia Leone Bicudo (1915-2003) e Aníela Ginsberg (1902-1986).

A década de 1970 foi marcada pela publicação do trabalho de Carlos Hasenbalg denominado “Discriminação e desigualdades raciais no Brasil”, no qual se discutiu o racismo como fruto das articulações sociais. Esse trabalho demonstrou a maneira como as relações

raciais determinam em grande parte as desigualdades presentes nas relações de classe (HASENBALG, 2005).

Nesse sentido, as desigualdades raciais fazem com que os brasileiros afrodescendentes, ainda que na mesma condição econômica que a dos indivíduos considerados não afrodescendentes, sofram de privações de acessos e status social. Essa tese parece contrapor a ideia de que o fator gerador de desigualdades no Brasil é social e não racial. Podemos citar, como exemplo, a questão da sub-representação política dos afrodescendentes, pois, segundo o IBGE (2019), apesar de constituir 55,8% da população, esse grupo representa 24,4% dos deputados federais e 28,9% dos deputados estaduais eleitos em 2018 e 42,1% dos vereadores eleitos em 2016 no País.

O estudo de Carlos Hasenbalg pode ser considerado um marco para que a psicologia também começasse a realizar trabalhos direcionados para a questão racial dentro de uma abordagem psicossocial. Com o aumento da repercussão sobre o racismo, as décadas de 70 e 80 foram marcadas por uma maior pressão para que a psicologia manifestasse seu posicionamento acerca da questão racial. Schucman e Martins (2017) apontam que os acontecimentos ao longo desse período, como o aumento da participação popular na busca por direitos como as ações sindicais do ABC paulista e as lutas pela formação de grupos organizados para protestar contra o racismo (o que mais tarde se tornaria a frente do Movimento Negro Unificado) exigiram da psicologia um posicionamento acerca das questões raciais. Esses autores apontam:

Nesse momento a Psicologia Social brasileira é chamada a responder a esse problema, principalmente por agentes dos movimentos sociais negros, e a prestar contas da lacuna em sua produção no que se refere aos estudos das relações raciais. A partir da década de 80 do século passado, surge um movimento em que o enfoque dos trabalhos tanto teóricos como de intervenção do psicólogo é concentrado nos efeitos psicossociais do racismo (SCHUCMAN; MARTINS, 2017, p.178.).

Esses autores atentam, ainda, para uma possibilidade de apoio da psicologia (que tanto contribuiu para aclamar o racismo no passado) no combate desse fenômeno, principalmente em um país onde ainda existem casos de racismo e onde mais de 56% da população se autodeclara afrodescendente (IBGE, 2015).

Diante disso, poderíamos refletir sobre a seguinte questão: como os psicólogos (as) poderiam dispor de recursos para lidar com as demandas que podem advir das relações de raça, sem que a ciência que possibilita a sua atuação possa dispor de ética profissional e competência

científica que se comprometa de maneira ativa com o tratamento dessas questões? O que foi/vem sendo feito atualmente?

Desde o ano 2000 temos visto algumas tentativas da psicologia enquanto ciência em abordar essas questões. Há resultados das discussões de profissionais que estão engajadas/os com a questão racial, juntamente com o Conselho Federal (CFP), principal órgão regulador da profissão no país. Temos como marcos históricos a Resolução N° 018 de 19 de dezembro de 2002 do Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2002), a qual determina 5 artigos que orientam sobre uma postura profissional de psicólogas/os ao se depararem com práticas de racismo, como demonstramos abaixo:

- Art. 1° - Os psicólogos atuarão segundo os princípios éticos da profissão, contribuindo com seu conhecimento para uma reflexão sobre preconceito e para eliminação do racismo;
- 2° - Os psicólogos não exercerão qualquer ação que favoreça a discriminação ou preconceito de raça ou etnia;
- 3° - Os psicólogos, no exercício profissional, não serão coniventes e nem se omitirão perante crime de racismo;
- 4° - Os psicólogos não se utilizarão de instrumentos ou técnicas psicológicas para criar, manter ou reforçar preconceitos, estigmas, estereótipos ou discriminação racial;
- 5° - Os psicólogos não colaborarão com eventos ou serviços que sejam de natureza discriminatória ou contribuam para o desenvolvimento de culturas institucionais discriminatórias (CFP, 2002).

Essa resolução manifesta algumas regras de conduta no tocante ao exercício profissional do psicólogo ao mesmo tempo em que possui um caráter educativo e, até mesmo, incentivador no que se refere ao combate desse tipo de crime. Pelo que podemos perceber na leitura dos artigos da resolução N° 018, o órgão regulador dos profissionais de psicologia parece demonstrar de maneira explícita certa preocupação com o tipo de manejo exercido pela categoria ao se deparar com a presença do racismo nos contextos aos quais estão inseridos, porém, esse órgão por ser um, se não o principal responsável pela fiscalização do cumprimento dessa resolução, parece ainda não estar conseguindo realizá-la de forma eficaz.

As políticas públicas de prevenção contra o racismo e de educação também devem assumir um papel importante no processo de formação profissional do psicólogo, possibilitando, assim, que ainda na academia os indivíduos consigam desenvolver uma consciência ética e política que os permita construir uma maior sensibilidade e, conseqüentemente, um maior engajamento em práticas pautadas nos artigos estabelecidos pelo seu Conselho Federal.

Contudo, acreditamos que apenas as leis e resoluções não são suficientes para combater um fenômeno social tão complexo quanto o racismo, o qual possui práticas que vêm se alastrando por mais de 4 séculos, sobretudo em um país no qual esse fenômeno se estabeleceu de uma maneira peculiar, o que só dificulta ainda mais a sua identificação e o seu combate, seja por parte das autoridades, seja por parte de alguns setores da sociedade, que ainda parecem lidar com a discriminação racial com certa distância, em alguns casos chegando até mesmo a acreditar na inexistência do racismo no Brasil.

Atualmente, já podemos observar um movimento de alguns profissionais em tratar da questão raciais de maneira mais comprometida. A nível nacional, nós temos a realização do I Encontro de Psicólogas/os negras/os e pesquisadoras/es sobre Relações Inter-raciais e Subjetividades no Brasil - I PSINEP realizado em 2010 na cidade de São Paulo (PSINEP, 2010). Esse evento contou ainda com a criação de uma rede de articulação nacional de Psicólogos (a) Negros (as) e Pesquisadores (as) sobre Relações Inter-Raciais e Subjetividade (ANPSINEP). O encontro contou com a presença de mais de 200 participantes de 14 estados brasileiros, além de Angola e Estados Unidos, que debateram durante três dias estratégias e formas de combater o racismo que efetivamente diminuam o sofrimento das vítimas. Também, foram debatidas estratégias de preparo na formação do psicólogo para lidar com essa questão, reconhecendo as relações inter-raciais como determinantes da saúde mental, uma vez que presenciam tudo nesta sociedade e muitas outras (PSINEP, 2010).

A realização do I PSINEP traz à tona a necessidade de se construir medidas de enfrentamento do racismo. A psicologia pode e deve contribuir de maneira ativa, no entanto, precisamos cada vez mais de iniciativas dessa natureza para que de fato sejam produzidas ações que impulsionem novas maneiras de manejar a questão racial no Brasil, trazendo a psicologia do seu papel de coadjuvante para o de ator principal nessa luta. Em uma entrevista concedida para o Jornal do Conselho Federal de Psicologia (CFP) em 2010, o diretor do Instituto Silva Lane de Psicologia e Compromisso Social e ex-presidente do CFP, Marcus Vinicius de Oliveira, afirmou que:

Os psicólogos brasileiros precisam dar conta da história do racismo no Brasil, pois em nenhum outro lugar do mundo ele é vivido como aqui. Se não compreendermos a singularidade, vamos possivelmente ser encaminhados a becos sem saída. Talvez a questão fundamental desse encontro seja afirmar que não sabemos quase nada desse assunto na psicologia, que ele continua sendo uma incógnita [...] os psicólogos negros sabem que não podemos esperar para oferecer recursos de interpretação para nossos companheiros que são avassalados pelo preconceito racial. Precisamos criar dispositivos de acolhimento para esse sofrimento (CFP, 2010, p.4-5).

As falas do ex-presidente do CFP nos provocam mais uma vez a pensar na maneira como esse profissional está sendo formado nas academias do país, de modo que, para que haja uma maior eficácia no combate ao racismo, é necessário que, primeiro, aceitemos a sua existência e prevalência no nosso meio.

Em relação à psicologia, essa só poderá contribuir de maneira eficaz se ampliar ações que incentivem os profissionais da área a promoverem o debate sobre a questão racial no Brasil, assim como suas maneiras de enfrentá-la, contribuindo assim para que esse profissional possa incentivar mais conversas sobre o tema do racismo, falando mais e falando mais abertamente sobre esse problema silenciado, o que poderia resultar que muitos agressores e vítimas sejam sensibilizados, reorientados e tratados.

Em suma, neste capítulo, discutimos como a psicologia no Brasil surge ainda atrelada as concepções médicas, que, por estarem ligadas ao modelo europeu, se posicionaram como apoiadoras de teorias racialistas, como foi o caso da eugenia proposta por Francis Galton (1822-1911). Vimos, também, que a psicologia, enquanto área do saber relacionada à medicina, também apoiou as concepções eugenistas, produzindo estudos que apoiassem a ideia de uma hierarquização racial, tendo como principal difusor dessas ideias o psiquiatra baiano Nina Rodrigues e seus seguidores.

Além disso, discutimos que as ideias eugenistas só começaram a ser questionadas e posteriormente desconstruídas pela psicologia a partir dos anos 1930, para que, em meados dos anos 1950, a psicologia, já regulamentada como uma profissão independente da medicina, pudesse concretizar a substituição do modelo determinista racial por um modelo que levasse em consideração a produção social das diferenças.

Avançamos citando as novas preocupações da psicologia enquanto ciência, apresentando como marco dessa nova forma de pensar e enfrentar as questões relacionadas ao racismo como a resolução N° 018 proposta pelo Conselho Federal Psicologia (CFP, 2002). Mencionamos, também, a realização de eventos, como foi o caso do I PSINEP, o que demonstra a preocupação dos profissionais da área em discutir a questão racial brasileira.

Desse modo, acreditamos que o profissional de psicologia tem um importante papel no processo de combate ao racismo brasileiro, que termina por ser um fenômeno um pouco mais desafiador do que em outros lugares do mundo. A partir de uma análise sócio-histórica poderemos compreender melhor o processo no qual o Brasil se tornou um país onde o racismo possui diferentes faces, diferentes esconderijos, muitas vítimas e nenhum culpado.

Para uma melhor compreensão sobre as questões raciais e suas formas/mecanismos de atuação na estrutura social brasileira sob a ótica da psicologia é importante destacarmos aqui alguns entendimentos sobre o racismo à brasileira.

1.3 Racismo à brasileira, inquietações na/para Psicologia

O racismo consiste em um mecanismo de dominação que fora inventado pelo/no discurso hegemônico dos que se autoafirmaram colonizadores, e tinha como finalidade justificar a submissão dos povos que segundo a lógica da colonial “deveriam” ser civilizados. No entanto, essa definição não chega nem perto de explanarmos toda a complexidade por trás dessa invenção colonial. Segundo Gislene Santos (2002), essa lógica de dividir a humanidade em “raças” atendeu a critérios que se baseavam em diferenças nas esferas física, cultural e comportamental, que mais tarde viram a ser os principais elementos utilizados para definir os povos superiores dos inferiores tendo como pilar de sustentação uma lógica etnocêntrica.

Silvio Almeida (2019) define o racismo como uma forma sistemática de discriminação que tem a ideia de raça como o seu principal fundamento. Para o autor, o racismo se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que corroboram para a criação de sendo o pertencimento racial o único critério para acessar essas vantagens/desvantagens. Esse fenômeno se manifesta de diversas maneiras, no Brasil, por exemplo, a prática do crime de racismo se alastra por vários séculos, assumindo nesse percurso diversas configurações, mas sempre se mantendo como um elemento crucial pertencente à estrutura social.

Para Florestan Fernandes (2007), o que há de mais evidente nas atitudes de brasileiros diante do “preconceito de cor” é a tendência a considerá-la algo ultrajante (para quem o sofre) e degradante (para quem o pratique). Todas essas questões serão aprofundadas no capítulo 2 destinado à discussão do racismo no Brasil. Durante nossos estudos, descobrimos que, para que entendamos não só a maneira como o racismo opera, mas também a forma como esse fenômeno é percebido e interpretado tanto pelas vítimas quanto pelos agressores, devemos, primeiro, nos debruçarmos sobre os fatores que contribuíram para o seu surgimento.

Desde os primeiros contatos entre povos de diferentes raças sociológicas, etnias, e culturas, houve a necessidade de compartilhar e comparar tanto suas cosmovisões de mundo quanto a maneira como esses indivíduos se relacionavam com o ambiente ao seu redor.

Segundo Everardo Rocha (1988), tais comparações, somadas à incapacidade de compreensão da complexidade do “outro”, possibilitaram a construção de um pensamento que mais tarde serviu como base para o que viria a ser conhecido como etnocentrismo, isto é, a

crença de que a cultura de um determinado grupo é “melhor” ou mais “desenvolvida” em relação às demais.

Ao ser combinado com um sentimento de superioridade, esse pensamento acabou se transformando na principal ferramenta para justificar e legitimar a dominação das culturas consideradas superiores sobre aquelas consideradas inferiores. Vale ressaltar que os critérios para tal classificação se baseavam na presença ou ausência de certas “características” que eram pautadas nas configurações sociais, políticas e econômicas dos grupos autodeclarados dominantes, e que foram elaboradas a partir de um olhar verticalizado desses indivíduos.

Por serem determinadas por um grupo específico – o europeu – as características fenotípicas e culturais acabaram por se tornar um indicativo tanto para definição identitária quanto para a própria concepção de “homem civilizado”, sobretudo no contexto europeu no qual, segundo Santos (2002), os ideais iluministas alimentaram um modo de pensar baseado no etnocentrismo como principal critério no reconhecimento de outras civilizações.

Isso nos ajuda a entender o porquê de alguns povos terem dado maior prioridade às diferenças do que as semelhanças entre si. Segundo Rocha (1988), com o passar do tempo, essas diferenças (como de construções sociais) seriam desculpas para a elaboração de requisitos para uma classificação dos grupos e seus membros em termos dicotômicos como: certo-errado; melhor-pior; desenvolvido-subdesenvolvido; superior-inferior, e é sob essa ótica que o racismo se estabelece na sociedade.

Ainda segundo esse autor, ao longo da história essas concepções de que existiriam raças superiores e inferiores ganharam força em culturas e diversos regimes políticos, sociais e econômicos, ocorrendo entre os que se consideravam dominantes, que é o caso da Europa. Essas concepções etnocêntricas, de certa forma, contribuíram para a construção do que viria a ser um dos maiores crimes contra a humanidade já cometidos – a escravização de povos do continente africano – para alimentar o fluxo de mão de obra nas colônias dentro e fora do continente europeu com a finalidade de promover o abastecimento da cultura capitalista. Para isso, os colonizadores europeus precisaram criar estratégias, as quais tinham como “produto” o desenvolvimento de mecanismos de viabilização da escravização dos povos colonizados.

No caso do continente americano, uma das estratégias de dominação mais eficazes foi baseada na inferiorização dos povos por meio da negação da civilização à medida que havia uma imposição do status de subdesenvolvimento. Esses dois fatores possibilitaram que, por meio de uma “lógica” eurocêntrica, os indivíduos do continente africano fossem “percebidos” como seres sub-humanos, selvagens, sem civilização, sem cultura e, portanto, sujeitos à dominação dos colonizadores europeus. Podemos citar também a invenção da “raça”, sendo tal

invenção segundo Munanga (2004), baseada em uma série de características genéticas que definem a diferença entre as espécies de plantas e animais.

No contexto da escravização, a ideia de raças humanas consistiu em uma construção social para fins de dominação e inferiorização dos grupos afrodescendentes definidos pelos europeus como inferiores e que por esse motivo deveriam ser dominados. Tudo isso corroborou para que o racismo acabasse se tornando umas das principais ferramentas de legitimação das várias atrocidades cometidas contra os afrodescendentes, submetidos a um tratamento que já dura muitos séculos, sendo o racismo o principal meio de justificativa.

Para Francisco Bethencourt (2018), o racismo é um fenômeno social, universal e secular, que vem sofrendo várias transformações na sua forma de se manifestar, e isso explica o fato de que, em pleno século XXI, a discriminação racial entendida como um tratamento diferenciado, que determina o acesso a direitos humanos e sociais entre os indivíduos de uma sociedade, baseado em características físicas ou étnicas, ainda persista em manter-se atualizada, vitimando milhões de pessoas todos os dias, sobretudo na sociedade brasileira, na qual tal fenômeno ainda é, em alguns casos, tratado como algo inexistente através do silenciamento e da negação.

No Brasil, mesmo a assinatura da chamada Lei de Abolição da escravidão em maio de 1888 (BRASIL, 1888) não tem sido capaz de apagar as marcas deixadas pelos mais de quatro séculos de escravização das pessoas oriundas de alguns países do continente africano e de seus descendentes brasileiros, pois tudo isso acarretou sérias e profundas feridas na dignidade, humanidade e respeito desses povos.

As “marcas” as quais mencionamos aqui consistem em uma gama de vestígios deixados pela escravização, e que tomam forma em várias maneiras, entre elas a de práticas discriminatórias elaboradas e mantidas até os dias de hoje (atualmente de forma encoberta) pelas instituições políticas, religiosas e acadêmicas, grandes precursoras das ideias racistas – durante boa parte da história do país – fazendo do racismo um fenômeno social estrutural e ao mesmo tempo institucional, que termina por ser encarado com tanta naturalidade por algumas parcelas da população que ainda hoje continuam a negar a prevalência desse crime no Brasil.

É justamente a negação da existência da discriminação racial que permite que as práticas racistas não só continuem vitimando milhões de mulheres, homens e crianças por todo o país, como também contribuam para a construção e manutenção de uma ideologia pautada na crença utópica da existência de uma “democracia racial” entendida como uma realidade social na qual indivíduos de diferentes “raças” e etnias convivem em harmonia gozando em plena igualdade dos mesmos direitos e acessos aos bens proporcionados pela sociedade na qual estão inseridos.

Todos esses fatores corroboram para que tenhamos a crença de que vivemos em um país racista em que não existem racistas, já que nossos olhares são voltados apenas para as vítimas que muitas vezes ainda são silenciadas ou culpabilizadas pelas discriminações das quais são o único alvo.

Podemos observar que uma das consequências da introjeção de concepções que giram em torno da inferiorização de grupos racializados, nesses casos os afrodescendentes, que levaram à construção de crenças que muitas vezes só contribuem para que a solução da questão racial seja cada vez mais complexa, já que um dos principais desafios é a superação da ideia de que o racismo não é um problema apenas dos afrodescendentes, mas de toda a sociedade brasileira. Essa reflexão nos obriga a pensar sobre dois aspectos importantes que se resumem na sua causa e seus efeitos.

Primeiro, trata-se da construção da noção de raça, que teve como justificativa a dominação dos povos considerados inferiores levando em consideração os aspectos econômicos e políticos específicos, sendo, portanto, motivada por fenômenos sociais. O segundo se baseia no fato de que o racismo não afeta somente as vítimas, mas os agressores, as instituições e outros componentes da sociedade, também são prejudicados pelos efeitos que essa invenção social produz em todos os grupos, uma vez que agir contra os sujeitos de uma sociedade é agir contra a própria sociedade, sobretudo em um país que, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, possui 55,8% da população composta por afrodescendentes (IBGE, 2019).

Para algumas pessoas o racismo faz com que toda a sociedade seja prejudicada no âmbito político, social e cultural. No campo da saúde mental, as consequências da exposição ao racismo podem ser devastadoras tanto para as vítimas quanto para os agressores. Seria válido ressaltar que essa condição reflete diretamente nas relações tanto dentro quanto fora das instituições sociais responsáveis por uma parte da formação do indivíduo enquanto membro de uma sociedade, de tal modo que segundo Frantz Fanon (2008), são nessas instituições que se aprende o racismo.

Além de Frantz Fanon, Mario Augusto Medeiros Silva (2011) e Joel Rufino dos Santos (1984) alertaram para o fato de que a exposição ao racismo pode acarretar o surgimento de doenças no âmbito psicológico, comportamental e psicossocial das vítimas, favorecendo o surgimento de psicopatologias. Essas produções poderiam servir como provas cabais de que a ciência já atestou diversas vezes que o racismo é um fenômeno social destrutivo para a vida das pessoas, então o que impediria que essa problemática fosse amplamente divulgada e discutida?

A resposta para a pergunta que acabamos de fazer talvez possa ser encontrada à luz do próprio conhecimento científico, já que foi por meio deste que se produziram estudos “científicos” que serviram para contribuir significativamente para a construção de uma crença pautada na ideia da existência de raças superiores e inferiores. Esse paradigma científico-racial por muito tempo alimentou, no imaginário social, ideias tão cristalizadas sobre certas “características” de alguns grupos, que só contribuíram para que o problema racial brasileiro se tornasse uma questão ainda mais complexa no tocante à sua resolutividade.

Dessa maneira, as ideias produzidas acerca da questão racial alimentaram a construção de representação estereotipada da pessoa afrodescendente no imaginário social brasileiro. Essa construção, por sua vez, contou com o apoio de diversas ciências. Podemos tomar, como exemplo, a participação de algumas áreas do conhecimento, entre elas a medicina, a psiquiatria e a psicologia, que, ao longo da história, produziram estudos que relacionavam raças humanas com características psicológicas, biológicas e comportamentais, e reforçaram ainda mais essa construção, o que também possibilitou o estabelecimento de um “silenciamento” no tratamento das questões que abordam o racismo como sendo fruto de uma construção social para fins de dominação.

Essa realidade pode ser percebida nas projeções das instituições responsáveis pela realização de censos e pesquisas que visam demonstrar a realidade vivida pela população brasileira afrodescendente, demonstrando as desigualdades sociais, econômicas e de acesso aos direitos fundamentais, como educação, moradia e saúde. Alguns levantamentos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE demonstram que a população brasileira reconhece que a cor ou raça influencia em vários aspectos da vida social, como podemos perceber na Tabela 01 abaixo:

Tabela 01 – indicativo da influência da cor ou raça na vida social

SITUAÇÕES DESTACADAS	PERCENTUAL DE ENTREVISTADOS, POR OPINIÃO QUANTO A INFLUÊNCIA DA COR OU RAÇA NA VIDA DAS PESSOAS (%)		
	SIM	NÃO SABE	NÃO
Casamento	45,7	39,6	25,1
Trabalho	84,4	53,9	47,3
Escola	71,5	45,3	38,6
Atendimento à saúde	53,9	33,5	26,6
Repartições	62,3	33,3	33,0
Convívio social	77,9	42,2	42,4
Relação com justiça/ polícia	79,4	43,6	47,7

Fonte: IBGE, pesquisa das características étnico-raciais da população: classificações e identidades 2013.

Essa tabela reflete algumas das várias contradições que giram em torno da questão racial brasileira, pois, se por um lado os dados nos permitem perceber que, embora a maioria das pessoas acreditem que o fator racial exerce influência nos diversos aspectos da vida em sociedade, existe outra parcela que “não sabe” e outra que acredita que a hierarquização de raças humanas não possui influência na vida das pessoas. No entanto, quando analisamos as categorias ligadas à educação, trabalho, saúde e convívio social, podemos entender que essa “influência” pode reverberar na qualidade do acesso que esses homens e mulheres considerados pertencentes a grupos raciais marginalizados terão aos dispositivos de bem-estar social.

Outro elemento que nos chamou atenção nesse levantamento repousa no percentual de pessoas que se dizem “não saber” se a raça influencia na vida das pessoas, pois, diante desse dado, podemos levantar questões que denunciam como o silenciamento ou até mesmo a negação do problema racial brasileiro já se enraizou na mentalidade nacional ao ponto de existirem pessoas indiferentes a uma questão tão flagrante como é a desigualdade racial e social no país.

Quando analisamos as categorias apresentadas nesse levantamento, considerando as mesmas como pertencente às várias esferas que compõe a vida social, podemos notar que a prática do racismo no Brasil, seja ela consciente ou inconsciente, além de ser um fenômeno complexo, fez com que este problema tenha desenvolvido seus tentáculos em todos os segmentos da sociedade, sobretudo nas Instituições de Ensino Formal, o que só elevou ainda mais a sua eficácia, uma vez que, mesmo tendo sido criados instrumentos que determinam o tratamento dessas questões, como algumas leis e resoluções, ainda percebemos que o silenciamento continua presente em alguns casos.

No contexto dos cursos de graduação em psicologia, essa realidade não tem sido tão diferente assim, principalmente se levarmos em consideração o importante papel que o psicólogo pode desempenhar no combate à discriminação racial assim como no manejo dos vários problemas psicossociais resultantes desse tipo de condição, tanto da vítima quanto do agressor.

Todas as questões acerca do racismo, apresentadas até aqui, nos remetem para outra problemática, que envolve a formação do profissional responsável por lidar com as questões referentes à “saúde mental”. Entendemos saúde mental como um estado de bem-estar do indivíduo dentro de um contexto biopsicossocial e que considera os princípios de ecologia, isto é, uma relação de respeito entre os indivíduos e o ambiente. Entretanto, se ainda no seu processo de preparação profissional existe a negação de um dos principais problemas do país, como esse

profissional poderia ajudar de forma eficaz no combate do racismo, uma vez que não experienciou discussões acadêmicas acerca dessa temática?

Pensamos que é pouco provável que existam profissionais de psicologia com uma consciência que os permita se engajarem nas discussões da questão racial, sem que ainda durante o curso de preparação profissional esses sujeitos tenham sido expostos a discussões acadêmicas que os possibilitassem desenvolver uma “consciência” para que sejam capazes de enxergar o racismo brasileiro como um “monstro invisível” que se alastra por toda a estrutura social, sobretudo nas instituições responsáveis pelo ensino formal.

Nesse sentido, percebemos que, em cursos de psicologia em uma sociedade onde existe um racismo não reconhecido, a questão racial não teria a devida atenção, de tal maneira que o racismo não seria abordado e, conseqüentemente, não seria estudado, o que, por sua vez, implicaria nas dificuldades de se desenvolverem estratégias que permitissem a compreensão, a identificação e o combate desse crime tanto no âmbito jurídico, como no contexto da saúde mental.

Assim, ao tratarmos o racismo como uma construção social para fins de dominação e inferiorização dos povos afrodescendentes, além de considerarmos a maneira como esse fenômeno ajudou para a construção de uma sociedade desigual e “racializada”, que impõe aos indivíduos descendentes dos povos escravizados uma posição de subalternidade na estrutura social, tendo em vista que todo esse processo contou com a participação de vários elementos, como as instituições sociais e políticas, além das ciências, como a Medicina e a Psicologia, sendo esses últimos responsáveis pelo desenvolvimento de estudos voltados para o reforço das teorias raciais no Brasil, realizamos uma pesquisa pautada em uma análise descritiva dos componentes curriculares no contexto da formação acadêmica do psicólogo, a fim de demonstrarmos a maneira de como esse racismo estrutural, entendido aqui como um fenômeno que está enraizado nas estruturas que fundamentam e norteiam a ação de todas as instituições da sociedade brasileira, ainda é refletido nos cursos de formação desse profissional no lócus de algumas instituições de ensino superior no atual contexto piauiense.

Para ampliarmos esse debate, a seguir trataremos uma discussão acerca da maneira como o racismo se estabeleceu e se mantém no cotidiano brasileiro, o que permitiu que esse fenômeno perpassasse por várias instituições e práticas sociais em vários setores da sociedade. Para isso, discutiremos sobre a participação do imaginário social como um agente que, quando aliado às ideologias raciais, deu origem a uma nova modalidade de imaginário, considerado por nós como um imaginário racial, conceito esse que será amplamente discutido no decorrer do próximo capítulo. Abordaremos também a maneira como o racismo é pensado e praticado no

Brasil, salientando as diferentes configurações no que se refere à sua manifestação nos mais diferentes setores da esfera social. Compreenderemos melhor o teor dessas reflexões no capítulo a seguir.

2. DISCUTINDO QUESTÕES RACIAIS: DISCRIMINAÇÃO E RACISMOS

Entendemos por questões raciais uma série de fenômenos que são derivados, regulados e legitimados pelas concepções construídas acerca da existência de raças humanas, com a intenção de justificar a maneira desigual como se dão as relações entre indivíduos considerados de “raças” distintas. Partimos da ideia de Munanga (2003), que reflete sobre o fato de que, sendo a raça uma construção social para fins de dominação, os fenômenos que se enraízam dessas relações também podem ser considerados fenômenos sociais que foram premeditados, planejados, executados e que sofrem frequente manutenção para continuar operando. Essa realidade, por sua vez, contribui para a efetivação de um movimento no qual as demandas sociais imaginárias sejam transformadas em demandas sociais reais.

No entanto, ainda insistimos que a invenção do argumento, que apresenta um aspecto “natural” ou biológico para se referir a diferentes raças humanas e que fora introjetado no nosso imaginário social através de diversos “dispositivos de controle”, parece ainda possuir uma significativa influência na maneira como os indivíduos de uma sociedade lidam uns com os outros. Para caracterizar esses dispositivos, nos baseamos nas concepções de Michael Foucault, que os define como:

Um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos (FOUCAULT, 2000, p. 244).

Quando estes elementos se voltam para afirmar relações de poder pautadas no racismo, entendido como uma invenção social, para classificar, hierarquizar e dominar pessoas, baseados na existência de diferentes raças humanas, podemos testemunhar uma organização específica de alguns desses dispositivos que buscam, acima de tudo, tecer uma realidade na qual a imagem da pessoa afrodescendente é constantemente associada a adjetivos de menor valor social.

Diante dessa realidade, pensamos que, ao discutirmos os dispositivos e processos sociais que possibilitaram a ocorrência desse fenômeno, poderíamos dispor de uma melhor compreensão acerca do processo que permitiu (e ainda permite) que a construção de um imaginário social esteja voltado para um propósito eminentemente comprometido em introjetar uma representação social negativa do afrodescendente no cerne do pensamento coletivo,

fazendo com que este último também adquirida uma perspectiva racializada e muitas vezes inflexível.

Dessa forma, supomos que, somente ao refletirmos sobre os elementos que possibilitam que o racismo, no contexto brasileiro, consiga sobreviver vitimando milhões de homens e mulheres, e ainda poder contar com todo um sistema que o permite operar nas “sombras” e de maneira naturalizada, chegando até às instituições que acabam agindo como fiéis colaboradoras para a legitimação e conservação desse crime, é que conseguiremos desenvolver estratégias de enfrentamento mais eficazes.

O racismo brasileiro é “um problema real” e, embora alguns indivíduos pertencentes a grupos sociais privilegiados pensem que essa situação afeta somente os afrodescendentes, os impactos que essa conjuntura produz na vida de todos os cidadãos vítimas desse crime deveriam ser motivo de preocupação para todos grupos que compõe a nação. Dessa maneira, autores como Santos (1984), Fanon (2008) e Lopes (2012) concordam quando afirmam que, para que consigamos construir meios cada vez mais eficazes para combater essa doença social, precisaremos, primeiro, compreender como ele opera em áreas que vão desde aspectos abstratos até situações mais concretas, como as suas práticas nos contextos institucionais, científicos e sociais. Sendo assim, comecemos, então, pela representação do ser afrodescendente no imaginário social.

Um acontecimento, noticiado em setembro do ano de 2018 pelas mídias sociais brasileiras e que ganhou enorme repercussão, foi o caso da Dona Eunice, uma senhora de 74 anos que se sentiu “surpresa” ao entrar em um consultório e se deparar com um médico afrodescendente. Segundo a idosa, ela nunca havia visto pessoalmente um não eurodescendente naquela profissão (RAÇA, 2018).

É inegável que essa notícia representa um marco da ascensão social dos povos que há muito vêm sendo discriminados no Brasil. Entretanto, aqui, buscaremos realizar uma análise acerca de um fenômeno muito complexo por trás da “surpresa” dessa idosa, sendo este bastante pertinente e ao mesmo tempo silenciado. Para isso, nos dispomos a refletir acerca de perguntas que não ganharam tanta notoriedade no caso noticiado.

O que faz com que, em pleno ano de 2018, ainda existam pessoas que demonstram tamanho vislumbre ao se depararem com situações que envolvem afrodescendentes ocupando posições de destaque social? O que esse tipo de “surpresa” revela sobre a nossa realidade, no contexto de um país em que quase 56% da população é composta por descendentes de africanas/os?

Nossa intenção é discutir os mecanismos sociais que contribuem para o desenvolvimento de uma “representação social” negativa do ser afrodescendente na sociedade brasileira. Por representação social, compreendemos um processo que, por meio de elementos psicológicos e sociais, produz um conjunto de crenças e ideias carregadas de simbolismos, significados e interpretações, que, por sua vez, contribui para a formação do plano imaginário de uma determinada sociedade.

Identificamos a existência e a respectiva contribuição de alguns dispositivos que cooperam para a ocorrência de um fenômeno, que possibilitou a racialização do imaginário da sociedade brasileira. Aqui, discorreremos sobre três desses dispositivos: a linguagem, na sua modalidade verbal; as produções culturais, em particular a literatura, música e cinema; e, finalmente, a ciência naquilo que tange à produção de conhecimentos, que de alguma maneira, confirmassem e legitimassem um determinismo que justificaria a situação desses seres humanos. Para isso, precisamos primeiro, compreender o contexto e os processos que possibilitam o surgimento desse tipo de fenômeno.

Se considerarmos a linguagem como a única maneira humana de se comunicar, perceberemos que esse mecanismo, independentemente de ser verbal ou não verbal, possibilitou que a espécie humana não apenas sobrevivesse, mas também transmitisse e compartilhasse conhecimentos oriundos das experiências vivenciadas pelas diversas civilizações ao longo dos tempos, fazendo desta uma ferramenta insubstituível no processo de evolução da humanidade.

Sem o uso da linguagem, por exemplo, seria muito pouco provável que o ser humano sobrevivesse a situações em que era necessário possuir um conhecimento prévio do ambiente. Tomemos como exemplo a situação de grupos de caçadores que poderiam compartilhar quais os locais mais propícios para a caça ou que lugares deveriam ser evitados (seja pela ausência de recursos ou pela presença de predadores maiores). Sem essa comunicação entre os indivíduos, a espécie, conseqüentemente, não poderia se perpetuar diante de um ambiente inóspito. Essa lógica no uso da linguagem se mostrou tão eficaz que ainda hoje é utilizada, só que dessa vez no contexto da transmissão de conhecimentos, que, por sua vez, permitem uma constante evolução da humanidade.

É através da linguagem que se dá o compartilhamento das produções culturais, nesse sentido a literatura, a música e o cinema, que são decorrentes do acúmulo de experiências humanas em diferentes épocas, ambientes e contextos, e por isso, remontam as respectivas maneiras dos diferentes grupos de interpretar e interagir com o mundo. No caso da literatura e

da música, por exemplo, são retratados os pensamentos, sentimentos, preocupações e a mentalidade de uma época e de um povo e de um respectivo espaço.

Já a ciência, assim como a literatura e a música, é resultante dos conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo das épocas. No entanto, esse campo difere dos demais pelo seu caráter universal e evolutivo, ou seja, o conhecimento científico não é estagnado e muito menos atende os anseios de pequenos grupos por meios de informações isoladas (ou pelo menos deveria).

Por esse motivo, é esperado que os conhecimentos provenientes da ciência sejam universais e duráveis até que sejam substituídos por uma maneira mais refinada e eficaz da explicação de um fenômeno, mas sem descartar totalmente as concepções anteriores, que, mesmo sendo consideradas superadas, serviram de base para a evolução da nova compreensão do objeto em questão.

É por esse motivo que, para nós, esses elementos parecem atuar em uma harmonia tão sublime que, quase sempre, passam a impressão de não serem fruto das construções sociais, mas sim, espelhos de uma realidade atemporal, principalmente quando estão voltados para a legitimação de concepções fantasiosas, mas que os grupos considerados dominantes tendem a insistir em torná-las realidade. Sobre isso podemos observar o que diz Serge Moscovici quando cita o exemplo dos preconceitos raciais

Os preconceitos raciais e sociais, por exemplo, jamais estão manifestamente isolados, eles assentam num fundo de sistemas, de raciocínio de linguagem, no tocante à natureza biológica e social do homem, suas relações com o mundo. Esses sistemas são constantemente interligados, comunicados entre gerações e classes, e os que são objeto desses preconceitos vêem-se mais ou menos coagidos a entrar no molde preparado e a adotar uma atitude conformista. De modo que retomando a fórmula de Hegel, se tudo que é racional é real, isso deve-se ao fato de o “real” – a mulher, o negro, o pobre etc. – ter sido trabalhado para torná-lo conforme ao “racional” (MOSCOVICI, 1978, p. 49).

Dessa maneira, abordaremos esses mecanismos como sendo elementos necessários para a construção e imposição de um imaginário social pautado em um processo massivo de racialização de grupos sociais, que, através dos dispositivos já citados, corroboraram por meio da construção de uma representação social, que, segundo José Leon Crochík (1994), é quase sempre deturpada. Para nós, essas distorções são mais facilmente evidenciadas quando se trata do afrodescendente, principalmente quando tais representações, por meio dessa deturpação, também instituíam uma perspectiva imaginária e negativa acerca desse sujeito.

Ainda segundo Crochík (1994), é a partir de uma experiência voltada para uma efetiva compreensão desses mecanismos que poderíamos ser capazes de discernir o que é o objeto e o que desejamos que ele seja. É nesse sentido que podemos entender a existência de um imaginário racial, como sendo uma submodalidade do imaginário social, e fruto de um extenso processo de produção de significados acerca de outra criação social – a raça.

Diante dessa lógica, concordamos com autores como Santos (2002), Nascimento (2016), Fanon (2008), Santos (1984), Bento (2014), e Piza (2014), quando atribuem a alguns dispositivos sociais a responsabilidade não só de criar, mas também de transmitir a ideia da existência de uma raça superior e outra inferior, associando à primeira, características qualificadoras a medida em que à segunda são vinculadas peculiaridades desqualificadoras.

A partir dessas explicações, supomos que essas construções são resultantes de um intenso processo de internalização de símbolos embutidos nas mais íntimas estruturas cognitivas – a consciência e a memória. Baseado nisso, discutiremos a seguir sobre alguns dos mecanismos sociais que possibilitam essa construção.

2.1 O imaginário social a serviço do racismo

Segundo Mariângela Gentil Savoia (1989), o fenômeno da socialização é um processo que envolve boa parte da vida dos indivíduos de uma determinada sociedade. Esse artifício é dividido em duas etapas principais, uma primária e outra secundária. A primeira é caracterizada pela introjeção dos aspectos culturais básicos como língua, religião, conduta e regras morais que são repassadas ao indivíduo pelo primeiro grupo social com o qual se tem contato – a família.

Já a segunda fase ocorre quando este sujeito tem contato com outros indivíduos que tiveram diferentes construções na sua etapa primária. É nessa etapa da socialização que os sujeitos internalizam símbolos e aspectos culturais comuns a todos os que compõem a mesma sociedade e, conseqüentemente, a mesma cultura. Dessa maneira, a segunda etapa é marcada pela institucionalização, na qual o seu principal agente responsável é a escola.

Essa construção possibilita ao indivíduo uma interação direta com a sociedade por meio da atuação de todas as instituições sociais, que lhes fornece não só a “matéria prima”, como também determina a maneira como elas transformarão o produto nos “moldes” esperados pela estrutura social, corroborando assim para que os sujeitos venham a atender aos interesses dos grupos considerados dominantes.

Tudo isso termina por favorecer o desenvolvimento do que podemos chamar de “mecanismos de controle social” que agem como ferramentas de disciplina, isto é, como instrumentos que, ao atuarem em consonância com os interesses de grupos específicos, possibilitam a imposição da sua vontade sobre outros indivíduos, as “minorias” (FOUCAULT, 2000). Minorias essas que, em muitos casos, são a maioria da população.

Para Michael Foucault (2000), mecanismos de controle têm como objetivos impor, regular, determinar e classificar o modo como se dão as relações entre os indivíduos considerados de “dentro” e os de “fora” dos moldes pré-estabelecidos e fixados nas mais profundas estruturas do pensamento dos atores sociais.

Baseados nessa explicação, podemos supor que essas construções dariam origem a um movimento de “padronização” no campo cognitivo e comportamental. Tomemos, como exemplo, alguns comportamentos considerados “corretos” nas relações de uma sociedade, de modo que, quando há frequentes repetições desses determinados repertórios comportamentais na estrutura social, esses se tornam hábitos, isto é, serão “naturalizados” e, conseqüentemente tratados como verdades absolutas, tornando-se normas aparentemente imunes a todo e qualquer movimento crítico que conduza a uma problematização que se oponha a sua suposta legitimidade. Quando esse efeito alcança esse “estágio”, o conteúdo em questão já se encontraria enraizado no cerne do pensamento dos indivíduos que compõe a sociedade.

Com isso, podemos notar que as concepções de um sujeito de um determinado grupo seriam uma representação de algo bem maior e que, muitas vezes, nem mesmo a própria pessoa tem a pretensão de buscar compreender o que, de fato, originou suas percepções da realidade, impedindo-a, assim, de entrar em contato com a irracionalidade de algumas dessas concepções sociais. Crochík nos ajuda a entender melhor essa questão quando aponta:

Se, nas profundezas do inconsciente, é possível localizar a sociedade, na estrutura social, o indivíduo desaparece, o que por si só marca a irracionalidade social. Mas uma sociedade irracional facilita a irracionalidade individual (CROCHÍK, 1994, p.180).

No caso do racismo, podemos identificar vez ou outra que o racista não compreende o porquê de exercer certos tipos de comportamento e tão pouco busca compreendê-los. Esse movimento pode estar associado ao fato de que a sua representação mental acerca do “objeto alvo”, isto é, o objeto ao qual se direcionam as preconceções, sendo essas formadas a partir de um processo de construção social no qual a criação da “imagem” desse objeto possibilite que haja uma espécie de associação direta a situações, pensamentos e emoções que quase

sempre são aversivas ao sujeito que as observa. Diante disso, Sylvia Nunes nos ajuda a compreender essa relação quando diz:

Podemos dizer que o preconceito depende e independe do objeto. Por um lado, o preconceito depende do objeto porque existe algo neste que desperta no preconceituoso o seu preconceito. O objeto deve ser de alguma forma o representante da fragilidade, da felicidade sem poder. Por outro lado, o alvo do preconceito informa algo sobre o próprio preconceituoso, ou seja, o preconceito independe do objeto. [...] O que significa que há algo no preconceituoso que o faz focalizar seu ódio em grupos, de alguma forma, visto como frágeis (NUNES, 2010, p. 21).

Poderíamos compreender que esse juízo, associado ao objeto alvo da discriminação, é fruto de uma construção que possibilitaria que essa ideia fosse introjetada no imaginário de tal forma que assumiria um status de gatilho, que, quando acionado, despertaria no preconceituoso determinados tipos de sentimento. Para Crochík (1994), para que esse tipo de relação seja evitado é necessário que utilizemos de maneira cuidadosamente limitada o nosso senso de razão crítico, para assim evitarmos recair sobre qualquer tipo de delírio acerca da realidade social.

Baseados nessas ideias, supomos que quando conseguimos manter o pensamento “livre” desses delírios podemos, enfim, estabelecer um pensamento verdadeiro acerca do objeto ao qual se observa. Diante disso, concordamos com Crochík quando exemplifica:

Se no preconceito o objeto pode ser definido como uma prancha de Rorschach, na qual o preconceituoso projeta os seus desejos e necessidades, no pensamento livre a projeção deve ser distinta do objeto que serve como base àquele. Assim, o objeto na sua veracidade é contraponto necessário para o pensamento verdadeiro. Isto, não significa uma relação linear entre sujeito objeto, ou uma apreensão direta da realidade, mas que o sujeito possa ser pensado simultaneamente como sujeito e como objeto (de seus desejos, de seus condicionantes sociais) para se distinguir do outro objeto da realidade que busca entender (CROCHÍK, 1994, p. 183).

Isso pode ser melhor compreendido quando analisamos as relações entre eurodescendentes e afrodescendentes brasileiros. Se tomarmos como exemplo a representação de um mapa cartográfico do Brasil e, em seguida, o compararmos com o território “real” do país, conseguiremos perceber algumas semelhanças e muitas diferenças, o que nos leva a uma pergunta desafiadora: na cartografia, o que é retratado em um mapa corresponde ao território representado com cem por cento de semelhança? Em outras palavras, o mundo real é tão idêntico às representações mentais que possuímos dele? Essas representações são decorrentes de construções sociais? Se sim, quem as constrói?

O que estamos querendo dizer é que, quando a imaginação se sobrepõe a realidade, de modo que não consigamos mais diferenciar uma da outra, o preconceito deixa de ser uma construção social e se torna um elemento orgânico da vida social. Sobre isso, vejamos o exemplo a seguir.

Olhemos para um indivíduo afrodescendente, inseguro pelo fato de que a todo instante percebe olhares “estranhos”, e por isso, busca constantemente a aprovação, pois todos ao seu redor parecem subestimar suas destrezas, classificam seus traços físicos como sendo “feios” e por isso, esse sujeito sente-se inferior ou “menos capaz” em relação aos outros de pele “clara” que são classificados como de aparência mais “bonita” que a sua.

Agora imaginemos um indivíduo rotulado de “branco” que busca sempre ser o centro das atenções, pois todos ao seu redor o fazem perceber que ele possui traços físicos “belos”, é educado e civilizado, isso alimenta o sentimento de superioridade sobre os outros indivíduos que não gozam de tais “privilégios”.

As discrepâncias entre os dois casos são gritantes, no entanto, o que esses dois sujeitos têm em comum? Como essas cosmovisões de mundo acerca da imagem desses indivíduos podem ser tão divergentes, e ao mesmo tempo próximas quando olhamos para o fenômeno que as origina? Para começarmos a entender essa relação envolvendo um processo em que a representação social de um indivíduo reflete no tipo de tratamento que este receberá dentro dos espaços sociais, precisamos voltar nossa atenção para a palavra crença.

Crenças são entendidas aqui como um conjunto de pensamentos que se formam sob os pilares de evidências, que, por sua vez, são percebidas pelos sujeitos em um movimento de constante interação com o ambiente físico-social (OLIVEIRA, 2006). De acordo com Fanon (2008), depois de formadas, as crenças podem influenciar o sujeito no que se refere à sua maneira de pensar, sentir e agir dentro do seu contexto de interação social.

Quando observamos o caso dos dois sujeitos, retratados no exemplo anterior, percebemos que, o que esses dois indivíduos possuem em comum é o fato de que ambos “acreditam” serem o que são. Feio-bonito, incapaz-capaz, homem-mulher, não inteligente-inteligente. Por se tratar de construções sociais consensuais e, portanto, legítimas, todas essas concepções conduzem o indivíduo a um ciclo de constante busca pela afirmação do que as suas crenças sobre a realidade dizem sobre os outros, sobre o mundo e sobre si mesmo.

Ora, se essas crenças são fruto de uma construção social, então podemos nos perguntar: quem as determina? Quais os meios utilizados para a sua disseminação? São essas indagações que guiarão a nossa discussão. Aqui, buscamos refletir sobre a maneira como o indivíduo percebe a si e ao outro.

Tratamos das relações raciais e da representação social atribuídas a um indivíduo afrodescendente no contexto brasileiro a fim de demonstrar a existência de um fenômeno que, através do processo de racialização, constitui um “imaginário racial” que se desenvolve principalmente por meio de uma irracionalidade comprometida com a construção de crenças sobre as raças.

Eni Orlandi (1994) afirma que a dimensão imaginária possui uma influência significativa na construção da realidade, pois quando analisamos os discursos acerca da construção de certas imagens no âmbito social conseguimos perceber que a maneira como se conduz tais construções definem a forma como a realidade social será interpretada. Ainda sobre isso, a autora aponta:

A dimensão imaginária de um discurso é sua capacidade para a remissão de forma direta à realidade. Daí seu efeito de evidência, sua ilusão referencial. Por outro lado, a transformação do signo em imagem resulta justamente da perda do seu significado, do seu apagamento enquanto unidade cultural ou histórica, o que produz sua "transparência". Dito de outra forma, se se tira a história, a palavra vira imagem pura. Essa relação com a história mostra a eficácia do imaginário, capaz de determinar transformações nas relações sociais e de constituir práticas (ORLANDI, 1994, P.57).

Essa dimensão imaginária do discurso e sua relação com o apagamento pode ser mais facilmente compreendida a partir do processo de racialização humana, o qual, com a invenção racismo, fez com que a concepção da imagem do afrodescendente como um ser “menos capaz” se perpetuasse na sociedade brasileira. Por isso, consideramos que a forma como a crença na existência de “raças humanas”, construída no plano do imaginário social fez (e ainda faz) com que alguns indivíduos atribuam certas características do comportamento humano como sendo “naturais” e restritas a cada grupo social. Esse modo de pensar implica em um prisma em que os indivíduos pertencentes a determinados grupos sejam encaixotados em padrões de comportamentos, pensamentos, sentimentos e capacidades.

Para Oliveira (2006), a naturalização dessas invenções, muitas vezes, é utilizada como justificativa para a imposição de concepções deterministas que procuram impedir ou negar ao sujeito a possibilidade de buscar um caminho diferente daquele que lhe é conferido pelos grupos dominantes que agem através das instituições sociais.

Quando analisamos a construção de estereótipos sociais negativos, percebemos a complexidade de compreendê-los. De fato, como esses são construídos? A que interesses essas construções atendem? Nesse sentido, nos propomos discutir os mecanismos que contribuem para tal criação, tomando como pano de fundo o racismo no contexto brasileiro. Buscaremos

compreender como se deu o desenvolvimento de um imaginário racial para que chegássemos a um ponto em que a figura do afrodescendente fosse amplamente associada a características marginalizadas na sociedade.

Esse imaginário impõe, por meio de diversas estratégias, noções de raças que, por serem “possuidoras” de caracteres considerados de “mais” e “menos” valia, devem ser classificadas e deterem um status social cujos critérios de definição se baseiam apenas em abstrações que, sem qualquer questionamento, acabaram por se tornar parte de uma realidade inventada.

Para compreendermos esse processo que envolve essas construções no que tange ao imaginário racial é necessário que antes discutamos um pouco acerca do conceito de imaginário social para que, em seguida, nos debruçemos sobre alguns dos mecanismos que contribuem para a criação e sustentação das concepções criadas em torno da figura dos afrodescendentes no Brasil.

Segundo Chelebourg (2000), o termo “imaginário” surge pela primeira vez em 1820 nos escritos de Maine de Biran (1766-1824). No entanto, como explica Jean Wunenburger (2003), somente a partir do século XX o termo passa a ser amplamente utilizado para descrever um fenômeno psicológico. Embora esse autor reconheça a dificuldade de uma definição semântica e conceitual do termo “imaginário”, ele o explica como:

O termo “imaginário”, como um substantivo, remete a um conjunto bastante flexível de componentes. Fantasia, lembrança, devaneio, sonho, crença não-verificável, mito, romance, ficção são várias expressões do imaginário de um homem ou de uma cultura. É possível falar do imaginário de um indivíduo, mas também de um povo, expresso em um conjunto de suas obras e crenças. Fazem parte do imaginário as concepções pré-científicas, a ficção científica, as crenças religiosas as produções artísticas que inventam outras realidades, ficções políticas os estereótipos e preconceitos sociais (WUNENBURGER, 2003, p.7).

A explicação fornecida por Wunenburger nos ajuda a compreender as diferentes dimensões em que o imaginário se produz ao mesmo tempo em que atua, no caso do imaginário de um povo, o que também podemos chamar de “imaginário social”, pois essas crenças e definições que inventam a realidade, quase sempre, são produzidas segundo os interesses de um único grupo que, por sua vez, as impõe aos demais indivíduos, que, quase sempre, são a maioria dos sujeitos que compõem a sociedade.

Para Hubert Védrine (1990), o imaginário consiste em todo um universo em que se pautam crenças, ideologias, mitos, e ideias que, por sua vez, são introjetadas em cada sujeito e em cada civilização. No entanto, quando esses elementos são utilizados como dispositivos de

controle, é necessário que essas construções sejam aceitas ou que pelo menos produzam um efeito emocional e psicológico nos indivíduos aos quais se destinam a imposição do conteúdo.

Nesse sentido, concordamos com Wunenburger (2003) quando afirma que o imaginário se comporta como uma representação verbalizada de uma vertente emocional, afetiva e psicológica que atinge o sujeito. Segundo o autor, o imaginário só pode se constituir através de um conjunto de imagens e de narrativas que construa uma “unidade” que seja mais ou menos coerente e produza um efeito que, de alguma maneira, forneça um sentido local ou momentâneo.

Tomemos como exemplo o caso do racismo como sendo uma invenção social que contou com o apoio de produções científicas, mecanismos políticos e até mesmo concepções religiosas para que se pudesse sustentar uma realidade inventada para atender os interesses econômicos de um único grupo.

Os europeus, que pretendiam explorar e dominar outros povos e, portanto, seguiram essa mesma lógica, construíram, primeiro, uma crença da existência de raças humanas, em seguida levantaram argumentos por meio da “ciência” que justificavam uma hierarquização racial, e por último construíram uma narrativa de que as raças superiores deveriam “civilizar” as raças consideradas inferiores. Todas essas questões contribuíram para que tanto os grupos dominantes quanto os grupos dominados, de alguma maneira, acreditassem nesse discurso, fazendo desse um componente cristalizado no imaginário social.

Para Carlos Augusto Serbena (2003), umas das utilizações do imaginário social, compreendido como um conjunto de signos e significados criados para a sustentação de uma ideologia específica, é a da legitimação do poder através de uma elaboração voltada para um controle que parte do caráter afetivo das pessoas, o que, nas palavras de Bronislaw Backso (1985), se configura como uma dominação afetiva através dos símbolos que visam à garantia de obediência dos indivíduos que os cultuam, e é exatamente com essa perspectiva afetiva que devemos nos preocupar, uma vez que somos frequentemente bombardeados por informações noticiadas de maneira unilateral que apenas nos conduzem para a internalização de concepções acerca do mundo ao nosso redor sem precisarmos nos preocupar em realizarmos uma análise crítica do ambiente em nossa volta.

Esse bombardeamento de informações se utiliza de vários símbolos, que, por sua vez, ampliam a eficácia desse tipo de mecanismo. Segundo Bourdieu (1989), a arte, a religião e as línguas agem com uma espécie de sistema produzindo teias que, por seu turno, alimentam os pressupostos que produzem efeitos ideológicos, principalmente quando atuam na imposição,

dominação e legitimação do poder para atender interesses de determinados grupos de uma sociedade.

Quando olhamos para o imaginário social no contexto brasileiro percebemos que esse quase sempre busca perpetuar e conservar as relações de poder construídas desde o período colonial, sobretudo nas relações com os descendentes dos povos criminosamente sequestrados e escravizados, à medida em que também se constroem representações acerca do eurodescendente por meio de um processo de supervalorização da “branquitude”, fazendo desta segundo Maria Aparecida Silva Bento (2014), um padrão ideal para modelar o comportamento humano.

Nesse contexto, notamos que, no caso do Brasil, as instituições sociais funcionam como espaços e, ao mesmo tempo, agentes de reprodução desse imaginário, reforçando ainda mais a sua eficácia, pois, além de limitar, esses agentes sociais também disciplinam as interações entre os sujeitos.

Por terem uma função semelhante à que fundamenta a construção de um imaginário social, essas instituições servem como uma espécie de veículo para a reprodução e disseminação dessas distorções, se utilizando, para tais propósitos, de elementos afetivos e simbólicos, o que, para Crochík (1994), através de um processo que este denomina de “infantilização social”, impede que os indivíduos compreendam o mundo tal como é, e, ao invés disso, busquem a todo instante torná-lo familiar, resultando assim na sua deturpação.

Dessa forma, podemos notar que alguns agentes sociais possuem um papel importante nesse processo, como explica o autor:

Os “formadores de opinião” e a pedagógica que reduzem o conhecimento às capacidades e motivações do indivíduo para conhecer os fenômenos, ao invés de apresentá-lo como passível de ser entendido por todos, reduzem-no às características do indivíduo, colaborando com aquele processo (CROCHÍK, 1994, p. 188).

Podemos notar que os símbolos apresentados através dessas instituições, quase sempre, endossam a construção de crenças apoiadas em um repertório ideológico da sociedade, como podemos observar nas palavras de José Murilo de Carvalho:

O imaginário possui uma função social e aspectos políticos, pois na luta política, ideológica e de legitimação de um regime político existe o trabalho de elaboração de um imaginário por meio do qual se mobiliza afetivamente as pessoas. Nele “as sociedades definem suas identidades e objetivos, definem seus inimigos, organizam seu passado, presente e futuro...O imaginário social

é constituído e se expressa por ideologias e utopias ...[e]...por símbolos, alegorias, rituais, mitos.” (CARVALHO, 1987, p. 11).

É sob essa função social de definição e controle do objeto que o imaginário brasileiro se constituiu, tendo como um de seus principais alvos os afrodescendentes vítimas dos vestígios da escravização no país.

As concepções formadas a partir dessa ótica de dominação desses povos permitiram a criação de diversas estratégias que, segundo Abdias Nascimento (2012), ocorrem por meio de símbolos, ideologias e mitos, que por sua vez, possibilitaram a elaboração de mecanismos nos quais os objetivos convergiam para um único propósito: perpetuar a condição sub-humana dos indivíduos considerados inimigos dos costumes, da cultura e da civilização apenas pelo fato de não se encaixarem nos padrões estéticos, econômicos e culturais impostos pelos grupos dominantes.

Quando se trata do racismo no Brasil, percebemos que a construção do imaginário coletivo é fruto também do processo de racialização, no qual se construíram representações negativas dos indivíduos de fisionomia afrodescendente, características que servem, na sua maioria, como justificativa para que homens, mulheres e crianças recebam um tratamento diferenciado nos espaços de interação social.

Pensamos que, juntamente com esse tipo de tratamento, se estabeleça medo do “negro” (BENTO, 2014; FANON, 2008). Esse medo não só é produzido pela sociedade como também é utilizado por esta como um instrumento que legitime a discriminação dos indivíduos considerados como uma ameaça. Nesse sentido, podemos perceber a irracionalidade desse tipo de lógica. Segundo Crochík:

A mulher, o negro, o pobre não são trabalhados para que venham se tornar o que são, de forma que podem ser apreciados pela razão, mas para que sejam desvirtuados em função da ameaça que representam ao imaginário (CROCHÍK, 1994, p.188)

Esse desvirtuamento vem se constituindo no contexto brasileiro desde o período colonial, em que, por meio do imaginário social, vem estabelecendo uma série de deturpações da imagem da pessoa afrodescendente, com o objetivo de “naturalizar” uma condição que foi totalmente construída pelo outro. Nesse caso específico, percebemos que a construção do imaginário social brasileiro por muito tempo se voltou para uma desqualificação sistemática dos afrodescendentes.

Segundo Nascimento (2012), esse processo de desqualificação sistemática tinha, como único objetivo, apoiar a crença de uma pseudosuperioridade dos indivíduos eurodescendentes. Para alcançar tal finalidade, esse movimento contou com a utilização de dispositivos capazes de possibilitar um apagamento e negação da civilização construída pelos descendentes dos povos escravizados.

Para isso, esse apagamento se materializou não apenas com a violência física, os assassinatos e as torturas, mas também se deu por meio da prática de violência simbólica que, segundo Bourdieu (1989), consiste em uma forma de violência que é exercida pelo corpo sem que ocorra necessariamente uma interação física, de modo que esse tipo de prática implique em danos morais e, conseqüentemente, psicológicos, na vítima.

Como exemplo de violência simbólica podemos citar o processo de negação da contribuição dos africanos e seus descendentes brasileiros na construção cultural do país e de muito mais. Para nós, tal procedimento se configura como um dos principais frutos desse tipo de violência. Essa condição se desenvolveu de tal maneira que acabou corroborando para ocorrência de outro fenômeno – o epistemicídio – que assume o papel de um dos principais agentes viabilizadores da violência simbólica. Na concepção de Sueli Carneiro (2005), o epistemicídio é entendido como:

O epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indignação cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes (CARNEIRO, 2005, p. 97).

A longa utilização desta estratégia possibilitou o desenvolvimento de diversas crenças sociais como, por exemplo, as de que os afrodescendentes “não servem” para trabalhos que exijam grande esforço intelectual ou que “possuem aparência de macaco” e até mesmo que “só servem para trabalho braçal”. Essas falsas concepções parecem girar em torno de uma construção que busca, a todo custo, legitimar a dominação dos indivíduos afrodescendentes por meio de representações sociais de cunho negativo desses indivíduos, ao mesmo tempo em que retira desses povos qualquer possibilidade de um reconhecimento social que possa servir-lhes como meio para a desconstrução desses estereótipos, que foram construídos ao longo de mais de quatro séculos. Ainda nos dias atuais percebemos que as representações estereotipadas dos

afrodescendentes (e também dos eurodescendentes) são constantemente reforçadas por uma gama de dispositivos construídos pelos colonizadores com uma única finalidade, produzir uma consciência social que de certa forma conserve as relações de poder.

Desse modo, pensamos que estes dispositivos são organizados para que não seja estabelecida uma reflexão que conduza o indivíduo a uma mudança que os permita alcançar uma transformação social, uma vez que “é somente através da transformação social que a falsa consciência deixaria de ser produzida” (CROCHÍK, 1994, p.178).

Em suma, podemos dizer que esses dispositivos, entendidos aqui como a violência simbólica, o epistemicídio, crenças, ideias, sentimentos e representações sociais, se distribuem em vários setores da sociedade e agem em diferentes níveis, mas aqui, voltar-nos-emos apenas para três formas em que esses sistematicamente se manifestam. A primeira diz respeito à linguagem na sua modalidade verbal. Nesse sentido, exploraremos a maneira como essa é utilizada para difundir estereótipos negativos associados aos afrodescendentes. A segunda se refere às produções culturais, como, por exemplo literatura, música e cinema. Buscaremos, por meio das ideias de José Luiz dos Santos (2006), explicar como esses dispositivos são utilizados no que é considerado cultura pelos grupos dominantes. Por fim, sobre a ciência, discutiremos como a produção de conhecimentos acadêmicos, considerados “conhecimentos científicos” pelo fato de serem construídos dentro de instituições de ensino formal, são reconhecidos como os únicos tipos de saber válidos e, portanto, determinantes de “verdades inquestionáveis”. Começamos então pela linguagem.

2.2 Linguagem, produções culturais, dispositivos de uma representação social estereotipada

A linguagem, entendida como um instrumento responsável por estabelecer, mediar e apreender as interações dos indivíduos com os seus pares e com o ambiente se configura como uma das únicas maneiras de expressar o pensamento, sendo a fala um dos meios mais utilizados tanto pela sua eficácia quanto pela sua rapidez e, muitas vezes, pela sua abrangência, principalmente quando conta com a reprodução quase que instantânea pelos indivíduos que se sentem impactados com o conteúdo expressado. No entanto, chamamos a atenção para um fenômeno que se manifesta à medida que existe uma reprodução sem reflexão, pois esse fato pode resultar em graves consequências que afligem a toda a sociedade. Podemos perceber essa relação de forma mais objetiva quando tratamos da utilização da linguagem no contexto da produção do modo de pensar, interpretar, se comportar e perceber a realidade social.

Nesse sentido, pensamos que, embora Lev Vygotski (1998) proponha que a linguagem possua uma dimensão libertadora, ressaltamos o fato de que esta mesma linguagem também aprisiona, principalmente quando estamos nos referindo à construção de um imaginário social comprometido, de certa forma, com uma deturpação do real. Nesse sentido concordamos com Maria Nazaré da Cruz quando aponta:

Nesse ponto, as relações entre real, imaginário e simbólico tornam-se bastante intrincadas, já que a própria linguagem, enquanto produção humana, implica a atividade criativa do imaginário. Ou seja, se o imaginário não prescinde do simbólico, este pressupõe necessariamente a capacidade imaginária, a capacidade de ver em uma coisa o que ela não é ou de vê-la diferente do que é (CRUZ, 2005, p.367).

Nesse sentido, a linguagem também possui a capacidade de distorcer a imagem real do objeto. No contexto brasileiro, notamos que alguns grupos se utilizaram (e ainda se utilizam) da linguagem para a construção de uma representação racializada do afrodescendente no imaginário social, o que faz com que, através de dispositivos linguísticos introjetados no pensamento coletivo dos indivíduos do país, se julgue e se interprete a imagem do afrodescendente de maneira acrítica, isto é, sem questionar os processos e interesses por trás dos repertórios linguísticos, que quase sempre no remetem à irracionalidade que as ideias patológicas do racismo disseminam.

Tal prática é denominada por Fanon (2008) de imposição cultural irrefletida que, por sua vez, resulta na construção de um imaginário coletivo. A partir desse tipo de análise, podemos observar a importância da linguagem verbal representada pela “fala” como agente propagador desse imaginário:

O negro tem duas dimensões. Uma com seu semelhante e outra com o branco [...] Não há dúvida de que esta cissiparidade é uma consequência direta da aventura colonial... E ninguém pensa em contestar que ela alimenta sua veia principal no coração das diversas teorias que fizeram do negro o meio do caminho no desenvolvimento do macaco até o homem [...] Falar é estar em condições de empregar uma certa sintaxe, possuir a morfologia de tal ou qual língua, mas é sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização (FANON, 2008, p. 33).

No Brasil e em outros lugares do mundo, a disseminação desse conteúdo ideológico (nesse caso o racismo) encontrou, nas várias formas de linguagem, o seu agente propagador mais fiel e engajado na tentativa de se construir uma crença baseada em um “determinismo

racial”, isso é, a ideia de que existira uma função específica para as raças consideradas superiores e para as consideradas inferiores.

Tudo isso, somado à reprodução massiva e sem mecanismos reflexivos, leva a uma internalização dessas ideias raciais de maneira tão profunda que, Santos (1984), por muito tempo, o pensamento racista no Brasil passou a ser a única realidade plausível, o que, conseqüentemente, implicou na construção distorcida e inferiorizada da figura da mulher e do homem afrodescendente no plano imaginário da sociedade brasileira.

Quando analisamos o preconceito racial no Brasil, entendido como um conjunto de predefinições acerca da aparência física (cabelo, cor da pele, nariz) de um indivíduo afrodescendente, notamos que esse fenômeno conta com uma gama de mecanismos sociais que se manifestam através de instrumentos linguísticos, institucionais, históricos e culturais, os quais vêm sendo utilizados com o objetivo de ora naturalizar a prática ora negar (quando conveniente) a existência do racismo, seja por meio de “brincadeiras”, “piadas”, ditados “populares”, materiais “didáticos”, festividades, eventos institucionais, ou seja, por justificativas do tipo “mas eu não sou racista, pois meu tataravô era...”.

Baseados nesse exemplo, discutiremos a maneira como a linguagem é utilizada não só como instrumento de propagação do racismo, mas também, na naturalização desse tipo de violência no plano imaginário tanto de quem o pratica quanto de quem é vítima desse crime.

Para Fanon (2008), a linguagem se configura como a primeira, se não a mais eficaz, ferramenta utilizada como forma de dominação e de libertação. Isso se dá justamente pelo fato de esse mecanismo de comunicação fazer com que os indivíduos que possuam os sentidos pouco treinados constantemente caiam em “armadilhas invisíveis”, mas que são tão eficazes quantos as que se apresentam de maneira explícita aos olhos das suas vítimas.

O autor afirma que, quando introjetada no que ele denomina de inconsciente coletivo (que é construído a partir das relações sociais e, portanto, adquirido), a linguagem utilizada para descrever um objeto termina por se estabelecer como um aspecto natural deste e não como uma nomeação advinda do outro.

Nesse caso dos afrodescendentes, estes tiveram, por meio também da linguagem, sua imagem associada a elementos negativos ou ruins, o que possibilitou que se estabelecessem certos arquétipos desses sujeitos que, por sua vez, foram fixados no imaginário social dessas sociedades, como podemos observar em Fanon:

Na Europa, o Mal é representado pelo negro. É preciso avançar lentamente, nós o sabemos, mas é difícil. O carrasco é o homem negro, Satã é negro, fala-

se de trevas, quando se é sujo, se é negro – tanto faz que isso se refira à sujeira física ou à sujeira moral. Ficaríamos surpresos se nos déssemos ao trabalho de reunir um grande número de expressões que fazem do negro o pecado. Na Europa, o preto, seja concreta, seja simbolicamente, representa o lado ruim da personalidade. [...] Na Europa, isto é, em todos os países civilizados e civilizadores, o negro simboliza o pecado. O arquétipo dos valores inferiores é representado pelo negro (FANON, 2008, p.160-161).

Ao observarmos mais de perto, podemos notar que essa maneira peculiar de utilização da linguagem produz um fenômeno bastante interessante. Por exemplo, quando “naturalmente” reproduzimos uma fala discriminatória e depois de algumas reflexões podemos vir a pensar "como eu pude dizer aquilo?" é como se, ao ligarmos o “piloto automático”, o nosso inconsciente operasse com todo o conteúdo que fora internalizado ao longo de vários anos em que fomos expostos a experiências sociais específicas, nesse caso relacionadas ao racismo. A massiva internalização desses conteúdos, por seu turno, contribuiu para que esses elementos formassem uma espécie de determinismo sobre a maneira como percebemos os indivíduos de diferentes grupos racializados.

Na tentativa de descrevermos de maneira mais objetiva como, no Brasil, as representações sociais estereotipadas e de cunho negativo de homens e mulheres afrodescendentes são construídas por meio da linguagem, apoiamo-nos nas ideias de Santos (2002) quando afirma que é por meio da linguagem utilizada para a construção de arquétipos raciais que se faz com que a cor da pele se transforme de um elemento fenotípico para um aspecto de caráter essencial na definição do ser de uma pessoa, seja ela afrodescendente ou eurodescendente, como aponta:

No manual de Montabert, redigido para artistas, vemos:
 O branco é o símbolo da divindade ou de Deus. O negro é o símbolo do espírito do mal e do demônio.
 O branco é o símbolo da luz...
 O negro é o símbolo das trevas e as trevas exprimem simbolicamente o mal.
 O branco é o emblema da harmonia.
 O negro, o emblema do caos.
 O branco significa a beleza suprema.
 O negro, a feiura.
 O branco significa a perfeição.
 O negro significa o vício.
 O branco é o símbolo da inocência.
 O negro, da culpabilidade, do pecado ou da degradação moral.
 O branco, cor sublime indica felicidade.
 O negro, cor nefasta, indica tristeza.
 O combate do bem contra o mal é indicado pela oposição do negro colocado pelo branco (SANTOS, 2002, p.58).

Quando essas concepções são introjetadas no inconsciente coletivo por meio de diversos dispositivos que se utilizam da linguagem para reproduzir ideias, crenças e símbolos, como é o caso do livro, do cinema, da música e tantos outros, cria-se nos indivíduos expostos uma série de associações que se basearam em generalizações advindas das ideias suplantadas por esses elementos culturais que se destinam a promover a racialização dos indivíduos. Essa realidade pode ser exemplificada no experimento realizados por Fanon:

Durante três ou quatro anos, entrevistamos cerca de quinhentos indivíduos da raça branca: franceses, alemães, ingleses, italianos. Aproveitávamos de um certo tom de confiança, de uma certa descontração; em todo caso, esperávamos que nossos interlocutores não temessem se abrir conosco, isto é, que estivessem persuadidos de que não nos ofenderiam. Ou então, durante as livres associações de idéias, inseríamos a palavra preto entre vinte outras. Cerca de seis décimos das respostas apresentavam-se assim: Preto=biológico, sexo, forte, esportista, potente, boxeador, Joe Louis, Jess Owen, soldados senegaleses, selvagem, animal, diabo, pecado. A expressão infantaria senegalesa evoca os qualificativos: terrível, sanguinário, sólido, forte (FANON, 2008, p.144).

Diante disto, percebemos o efeito que esse tipo de fenômeno possui acerca da maneira como os indivíduos perceberam o mundo ao seu redor. Dessa forma, pensamos que é também por meio da linguagem que se dá a construção do imaginário social, que, como já explicado, se desenvolve por meio das imagens e representações sociais internalizadas ao longo de todo o processo de socialização do indivíduo, como podemos observar nas ideias de Teixeira Coelho:

O conjunto das imagens não gratuitas e das relações de imagens que constituem o capital inconsciente e pensado do ser humano. Este capital é formado pelo domínio do arquetipal – ou das invariâncias e universais do comportamento do gênero humano – e pelo domínio do idiográfico, ou das variações e modulações do comportamento do homem localizado em contextos específicos e no interior de unidades grupais (COELHO, 1997, p. 212).

Consideramos que essas imagens conduzem os indivíduos a construir suas cosmovisões de mundo e, a partir dessas concepções, desenvolveram relações com o seu ambiente social o que, muitas vezes, os leva a pensar que suas interações são fruto unicamente de suas escolhas pessoais, quando na verdade não são. É exatamente nesse ponto que chamamos a atenção para o real propósito da construção de representações sociais que se baseiam em estereótipos raciais.

Ao observarmos a maneira como acontece a introdução desses arquétipos no imaginário social, podemos pensar que essa prática também possui uma função ainda mais específica.

Segundo Seberna (2003), o imaginário possui tanto uma função social quanto aspectos políticos próprios, uma vez que esses são elaborados a partir de um regime ideológico específico no qual as representações sociais e a construção de um imaginário se voltam para definir “heróis e vilões” dentro de um determinado sistema social, resultando em um fenômeno denominado de “poder simbólico” que, nas palavras de Bourdieu (1974), consiste em um movimento no qual é adicionado uma potência real ao objeto ilusório, resultando na criação de mecanismos com a finalidade de reforçar a relação de dominação dos indivíduos que possuem o poder sobre aqueles que estão sujeitos a ele.

Utilizemos como exemplo desse poder simbólico um caso descrito por Rufino dos Santos, o qual se remete ao contexto brasileiro:

Um amigo preto, casado com uma mulher branca, me contou que na porta do seu prédio havia um guardador de estacionamento com quem estabeleceu uma curiosa relação. Sempre que retirava o carro, o guardador lhe perguntava se a madame não tinha deixado “algum”. “deixou só isso”, ele respondia. Nunca passaria na cabeça do guardador que a madame ovina era esposa do outro. [...] o brasileiro acostumou a ver o negro desempenhando determinados papéis: mendigo, empregado, operário, artista, jogador de futebol. Meu amigo não era conhecido como artista ou jogador, só podia ser chofer (SANTOS, 1994, p. 57).

Esse caso, embora pareça cômico, nos demonstra, na prática, tudo o que tentamos expor até aqui. O processo de racialização do indivíduo fez com que também se construísse uma representação racial no imaginário social dos brasileiros – um imaginário racial. Entretanto, para que esse tipo de relação se estabeleça é primeiro necessário que os agentes envolvidos tenham crenças e explicações sociais que legitimam essas relações, e é nesse contexto que a linguagem surge como um dos principais agentes de legitimação das práticas de dominação e violência simbólica.

Quando trazemos essa discussão para o contexto do racismo no Brasil, logo poderemos compreender, na prática, o que foi descrito acima, se levarmos em consideração os vários séculos de regime de escravização criminosa dos povos afrodescendentes e de seus ascendentes brasileiros, pois, mesmo depois da falsa abolição, esses indivíduos ainda tiveram que enfrentar o peso de mais de quatro séculos de violência física e simbólica, nos quais a imagem da pessoa afrodescendente fora quase sempre atribuída a escravo, sub-humano e não civilizado.

Até hoje podemos perceber as marcas dessas práticas que se manifestam, de maneira encoberta, nas falas de alguns indivíduos que ainda insistem em se utilizar de certos repertórios linguísticos como apelidos para legitimar uma falsa crença de superioridade sobre homens e

mulheres afrodescendentes. Mesmo que, muitas vezes, essas violências sejam justificadas como “apelidos carinhosos” ou como uma forma de expressar afeto, elas possuem uma carga histórica de sofrimento e coisificação dos ancestrais dos povos aos quais essas falas se destinam.

Segundo Santos (1984) é comum ver pessoas que, na tentativa de "ofender" indivíduos afrodescendentes, se utilizarem de palavras como “escravo”, “neguinho”, preto, “carvão”, “tição”, “macaco”, “africano”, “cabelo pixaim”, “urubu”. No Brasil, ainda existem pessoas que praticam essa modalidade de racismo, que aqui consideramos um racismo verbal.

Ainda no contexto brasileiro, outro fenômeno que muito vem sendo observado se dá quando uma pessoa afrodescendente se utiliza dessas mesmas palavras descritas acima para ofender o seu semelhante. Para nós, isso se configura como uma questão ainda mais grave, pois, segundo Akbar (2004), ao exercerem esse tipo de comportamento essas pessoas ferem não só a quem a mensagem se destina, mas também a si próprios.

Dessa maneira, mesmo sem perceberem, quando esses indivíduos insistem nesses comportamentos, elas acabam legitimando, afirmando e fortalecendo a representação racializada do afrodescendente no imaginário social.

Em suma, baseados em tudo que discutimos até aqui, no tocante ao uso da linguagem como um dispositivo utilizado para propagar o racismo, podemos levantar algumas questões: sendo o racismo fruto de uma construção social, qual o papel da linguagem na manutenção de práticas racistas com fim de dominação e desqualificação dos indivíduos afrodescendentes? De que maneira essa linguagem se mantém ativa atualmente?

Para compreender o que mantém esses mecanismos ativos, precisamos, primeiro, discutir sobre os meios pelos quais essa linguagem discriminatória é implantada no cerne do imaginário dos indivíduos que a utiliza sem ao menos ter a capacidade de avaliar as consequências que essas ações implicam nas vítimas (FANON, 2008; SANTOS, 1984).

Se considerarmos o cinema, a literatura e a música como alguns dos instrumentos de reprodução dos conteúdos produzidos pela cultura de uma sociedade, perceberemos que, ao longo de vários anos após a abolição, esses foram os principais canais de comunicação social, os quais estabeleceram, de maneira maciça, uma forma peculiar de perceber o indivíduo afrodescendente, representando interesses que, quase sempre, atenderam aos anseios dos grupos dominantes que ainda persistiam em manter as relações de dominação, como discutiremos a seguir.

Entendemos como produções culturais todo e qualquer movimento que visa expressar, manifestar ou representar características de identidade de um grupo ou de uma comunidade,

seja com a finalidade de afirmar os símbolos já existentes, seja com o objetivo de repassar para as novas gerações os conteúdos acumulados ao longo dos anos.

Ainda sobre a cultura, Santos (2006) propõe que a compreensão de cultura perpassa por dois aspectos, sendo o primeiro responsável por descrever características da realidade social, à medida em que o segundo se remete mais especificamente ao conhecimento produzido por um povo.

Esses conhecimentos envolvem as ideias e crenças dentro de suas respectivas formas de manifestação. É sobre a definição apresentada por esse autor que teceremos nossas considerações acerca dos mecanismos utilizados para difundir esses conhecimentos e ideologias. Sobre isso, Santos, ao utilizar a cultura francesa como exemplo, afirma:

De acordo com esta segunda concepção, quando falarmos em cultura francesa poderemos estar fazendo referência à língua francesa, à sua literatura, ao conhecimento filosófico, científico e artístico produzidos na França e às instituições mais de perto associadas a eles. Outro exemplo comum desta segunda concepção de cultura é a referência à cultura alternativa, compreendendo tendências de pensar a vida e a sociedade na qual a natureza e a realização individual são enfatizadas, e que tem por temas principais a ecologia, a alimentação, o corpo, as relações pessoais e a espiritualidade (SANTOS, 2006, p. 25).

Mesmo que Santos tenha utilizado a cultura francesa como exemplo, a lógica apresentada pelo autor também se aplicaria a cultura brasileira, que, apesar de suas peculiaridades, incorporou muitos elementos do modo europeu de pensar e interpretar o mundo. Essas produções podem ser divulgadas das mais diferentes maneiras, sendo a “música”, o “cinema”, e a “literatura”, apenas alguns exemplos dos diversos meios de manifestações culturais que buscam representar, de certa forma, a mentalidade social, isto é, os sistemas de crenças partilhados pelos indivíduos de uma determinada sociedade.

Fanon (2008) explica que, nos países que foram colônias europeias, essas produções sofreram influências diretas de seus colonizadores, o que fez com que alguns fenômenos sociais fossem enraizados no cerne da cultura dos povos a eles expostos. Aqui, trataremos do racismo como sendo uma consequência dessas relações.

No Brasil, o racismo fez com que as consequências geradas por essa construção social recaíssem sobre as instituições, em particular a escola. Ao considerarmos a escola como uma das mais importantes instituições sociais, e responsável por boa parte do processo de educação formal dos sujeitos de uma sociedade, podemos perceber que essa instituição possui uma importante participação no que se refere aos procedimentos educacionais que, por sua vez,

possibilitam que haja uma introjeção dos conteúdos pertencentes a um imaginário social, principalmente no que tange aos conteúdos que se remetem à racialização de determinados grupos.

Esse processo corrobora para que os indivíduos participantes da escola percebam o mundo orientados pelas cosmovisões que, em especial no Brasil, são construídas a partir de um viés eurocêntrico, pelo qual tende-se à repetição de uma mentalidade colonizadora e que muitas vezes produz e reproduz estereótipos negativos associados aos sujeitos afrodescendentes.

Nesse sentido, a escola também se torna um local onde se aprende o racismo, já que é nesse espaço que se tem acesso também a uma gama de produções sociais. Ainda sobre o papel da escola nessa construção, podemos apontar as ideias de Van Dijk:

[...] O racismo não é inato, mas aprendido [...] este processo de aprendizagem é amplamente discursivo, isto é, está baseado na conversação e no contar de histórias diárias, nos livros, na literatura, no cinema, nos artigos de jornal, nos programas de TV, nos estudos científicos, entre outros. Muitas práticas de racismo cotidiano, tais como as formas de discriminação, podem até certo ponto ser aprendidas pela observação e imitação, mas até mesmo estas precisam ser explicadas, legitimadas ou sustentadas discursivamente de outro modo. Em outras palavras, a maioria dos membros dos grupos dominantes aprende a ser racista devido às formas de texto e de fala numa ampla variedade de eventos comunicativos (DIJK, 2008, p. 15).

É na escola que muitos indivíduos começam a ter acesso direto a informações de maneira sistematizada e bem mais intensa do que nos outros campos do seu cotidiano, e quando olhamos para o papel formador dessa instituição que visa “formar” sujeitos aptos para a vida em sociedade, logo perceberemos que suas práticas escolares terão uma forte inclinação para a repetição de alguns padrões advindos das relações sociais sustentadas por ideologias específicas, as quais muitas vezes são determinadas pelas classes dominantes. Isso tudo contribui para a formação do imaginário social.

Quando analisamos todos os esforços empreendidos pelos europeus no século XIX para legitimar a inferioridade dos afrodescendentes, percebemos que, embora tenha alcançado o seu ápice nessa época, a construção do imaginário racial já vinha se arquitetando há muito tempo, antes até dos tempos bíblicos. Isso contribuiu para que houvesse um fortalecimento de uma representação social acerca desses povos, que aos poucos foi se estabelecendo no imaginário social, de tal modo que a super ênfase atribuída às “características” que mais aproximavam esses povos “não civilizados” de animais selvagens do que de seres humanos, foram

alimentando cada vez mais as crenças de superioridade de uma raça sobre a outra. Como podemos observar nos relatos de Lopes:

O surgimento e o sucesso comercial dos “zoos humanos”, e a grande questão levantada por esse tipo de espetáculo baseavam-se, ao mesmo tempo, em três fenômenos. Primeiro, ele construía na cabeça dos espectadores, principalmente da gente comum do povo, uma ideia preconceituosa sobre os não europeus, notadamente sobre os “selvagens” e “canibais” ali anunciados. Depois, isso facilitava a compreensão das ideias dos cientistas que elaboravam teorias sobre a “hierarquia das raças”, partindo das mais “avançadas” para as mais “atrasadas”. Por fim, tudo isso fortalecia a ideia, já em curso, da dominação da Europa sobre o resto do mundo “não civilizado” (LOPES, 2012, p. 33).

As consequências desse fenômeno ultrapassaram fronteiras e chegaram às colônias dos países europeus, sendo o Brasil uma delas. Como já citado, as instituições sociais, por muito tempo, serviram como reprodutoras dos costumes de mentalidade da metrópole. Dentre os dispositivos que serviam como mecanismos de travessias dessas ideias entre os continentes, surge a literatura surge como uma importante participante na difusão desses pensamentos (SCHWARCZ, 2012).

Como literatura, compreendemos “produções bibliográficas” e a “literatura oral” que atendem aos anseios da sociedade, tanto em uma perspectiva acadêmica quanto ficcional. No que diz respeito às produções de ficção, essa modalidade é responsável por influenciar a formação do imaginário dos leitores por meio de histórias que retratem um tipo de realidade específica.

Nesse contexto, os livros infantis ganham destaque. Podemos utilizar, como exemplo, o relato de Lilia Schwarcz: “O livro contos para a criança, publicado no Brasil em 1992 e na Inglaterra em 1937, contém uma série de histórias cujo o tema central é muitas vezes o mesmo: como uma pessoa negra pode se tornar branca” (SCHWARCZ, 2012, p.10).

Para a autora, esse tipo de narrativa infantil introjeta uma série de valores dispersos na sociedade, como o ideal da branquitude, deixando a mensagem de que “quanto mais branco melhor”. Nesse sentido, a cor “branca” é sempre uma alusão a uma benção, um símbolo de pureza, possuindo até hoje o mesmo significado.

É na escola que a literatura surge como uma das ferramentas de produção cultural mais amplamente utilizada no Brasil. Os jornais, livros e revistas apresentavam ao público possibilidades de se apropriarem das produções nacionais e estrangeiras, isso tudo, conseqüentemente, remeteu os leitores à internalização dos conteúdos aos quais eram expostos.

Assim como na Europa, essa ferramenta também foi utilizada para afirmar a condição dos povos afrodescendentes, como podemos observar nas palavras de Ione da Silva Jovino:

Algo interessante para refletirmos é o fato de nos serem dados a conhecer a literatura sempre a partir de um referencial europeu. Fomos acostumados às diversas adaptações de contos de fadas como Cinderela, Chapeuzinho Vermelho, Joãozinho e Maria, Branca de Neve ou às diversas histórias do livro Mil e uma Noites (JOVINO, 2006, p. 182).

A utilização desses contos fora responsável pela construção e reforçamento de estereótipos raciais, associando aos povos retratados nas histórias (no caso, europeus) atribuições de alto valor social, que tiveram a sua imagem constantemente relacionada a algumas características como bondade, heroísmo, coragem, beleza, honestidade, inteligência.

Não bastasse à hegemonia das produções literárias europeias, Emanuella Souza (2019) cita que, no Brasil, os autores pertencentes a outros grupos raciais enfrentavam muitas dificuldades para publicar seus escritos. Segundo a autora, o mercado editorial brasileiro sempre se configurou como um ambiente inóspito para autores afrodescendentes, de modo que as publicações de autores e autoras pertencentes a um grupo racial marginalizado na sociedade eram alvo de epistemicídio, que se manifestava sob a forma de ações e burocracias que, por sua vez, dificultavam que esses escritos, sobretudo os contos infantis, fossem publicados e, conseqüentemente, acessado pelo público, contribuindo para que a imagem do afrodescendente continuasse a ser construída por uma mentalidade europeia.

Nesse sentido, Paula Pacheco (2001) aponta que a imagem do afrodescendente nos mais diversos meios de comunicação (livros literários, imprensa, teatro) fora, quase sempre, alvo de estereótipos raciais. A autora ainda aponta que foram raríssimas as tentativas desses veículos para que fossem desconstruídas tais representações negativas.

Diante dessa realidade, a autora menciona como essas representações foram retratadas na literatura e no teatro:

A leitura da imagem do negro na literatura mostra que desde os primórdios da literatura brasileira os autores revelam familiaridade com o preconceito e têm a consciência que manipulam diversos tipos de imagens estereotipadas dos negros. Essas imagens visualizadas dos negros também são refletidas no teatro [...] A presença de personagens negros no teatro brasileiro é uma das fronteiras mais rígidas enfrentado pelos negros. Até a primeira década do século XX a sua presença revela uma situação limite. Esta se traduz não a penas pela ausência Cênica do personagem, mas também pela construção dramática e fixação de um retrato deformado do negro (PACHECO, 2001, p. 2).

Por muito tempo, os afrodescendentes tiveram sua representação deturpada e até mesmo excluída das “produções literárias ficcionais” e, quando passaram a ser citados com maior frequência, foram representados sempre em condições de subalternidade e inferioridade.

Quando tais representações são expostas em um livro didático que será utilizado no processo de ensino formal responsável pela concepção e desenvolvimento da consciência social do sujeito, somos levados a pensar que o espaço escolar também será um ambiente que possibilitará uma reprodução sistemática de um imaginário racial, isto é, um imaginário formado por representações predominantemente racializadas acerca de determinado grupo, o que, por sua vez, faz com que seus membros desenvolvam crenças que os farão compreender as diferenças raciais, socialmente construídas, como fenômenos naturais e não como frutos de invenções e das injustiças sociais. Sobre isso, Ana Silva nos lembra que:

O livro didático, de um modo geral, omite ou apresenta de uma forma simplificada e falsificada o cotidiano, as experiências e o processo histórico-cultural de diversos segmentos sociais, tais como a mulher, o branco, o negro, os indígenas, os trabalhadores, entre outros (SILVA, 2005, p. 23).

Esse é apenas um dos inúmeros exemplos com os quais nos deparamos constantemente. Nesses casos, parece sempre haver uma tendência de apresentar uma imagem estereotipada das pessoas afrodescendentes e isso acaba sendo mais grave quando essa situação acontece na literatura infantil, pois esse tipo de relação, envolvendo a imagem dos afrodescendentes e adjetivos pejorativos, terminam por influenciar no processo de cristalização das mensagens de teor discriminatório, sobretudo quando os sujeitos expostos a essas representações são crianças, que, muitas vezes, acabam internalizando esses conteúdos e, conseqüentemente, tratando-os como verdades inquestionáveis.

No Brasil, ainda temos as produções de filmes, telenovelas e canções que retratam a pessoa afrodescendente de maneira pejorativa, e que têm seu epicentro nas manifestações artísticas destinadas aos grupos dominantes. Por esse motivo, esses canais de divulgação cultural atribuem aos homens e mulheres afrodescendentes as mais desagradáveis características (PACHECO, 2001). Embora não seja a intenção desse trabalho aprofundar a discussão sobre a diversidade desses elementos de exposição, podemos apresentar, como exemplo, as famosas “marchinhas de carnaval”. Os filmes e as novelas possuem um intuito de determinar o lugar desses homens e mulheres de descendência africana, reduzindo-os a comportamentos promíscuos e coisificados, como podemos verificar no estudo de Carina Bertozzi de Lima, que aponta:

O discurso depreciador do afrodescendente, embora dissimulado e negado pela maioria da população [...] aparece de forma bastante clara quando observamos algumas obras literárias e musicais. Frequentemente o negro é retratado como feio, ou quando considerado belo, tem forte apelo sexual. É o caso dos diversos filmes surgidos na década de 50, onde a figura da mulata é usada como objeto sexual. Os títulos desses filmes não deixam dúvidas quanto à sua conotação de humilhação à mulher, como vemos em filmes como *Uma mulata para todos* e *A mulata que queria pecar*. Assim também é na letra de Lamartine Babo: *O teu cabelo não nega mulata/tu és mulata na cor/ mas como a cor não pega, mulata /mulata eu quero o teu amor* (LIMA, 2009, p. 69).

A música retratada “embalou” por várias décadas os bailes de umas das festas mais populares do Brasil, o carnaval. Pessoas cantavam ou recitavam a letra sem perceber o que ela de fato representava, já que reforçava ainda mais a figura da mulher afrodescendente como objeto sexual, o qual somente o “amor” teria algum valor, e poderia ser possível, já que a cor não se “pega”. Esse tipo de representação da mulher afrodescendente, por sua vez, alimenta certas concepções estereotipadas que terminam segundo Santos (1984), por corroborar com “ditados” do tipo “branca para casar, mulata para fornicar, negra para trabalhar”.

Essas representações estereotipadas dos indivíduos pertencentes a diferentes raças no Brasil fazem com que o desafio de desconstruir essas crenças seja cada vez maior. Segundo Crochík (1984), uma tentativa de se desconstruir uma falsa consciência social legitimada por certas representações estereotipadas só teria êxito por meio de uma transformação social. Diante dessa afirmação, poderíamos nos perguntar: De que forma a sociedade poderia se organizar para que tais transformações sejam de fato concretizadas? No tocante à situação dos afrodescendentes brasileiros, que ações vêm sendo executadas?

Segundo Nilma Lino Gomes (2017), a partir da década de 70 do século XX houve uma forte atuação dos movimentos sociais, como o Movimento Negro Unificado, que lutou para combater a discriminação racial por meio de diversas ações que incluíam a reivindicação, a reparação, a igualdade e o respeito.

Algumas dessas ações se concentraram principalmente na ressignificação da deturpação da representação social dos indivíduos afrodescendentes, como a desconstrução da crença de passividade no processo abolicionista, no silenciamento das contribuições e no reconhecimento das histórias dos heróis afrodescendentes e na luta por legislações que busquem “reparar”, ainda que de maneira paliativa, os prejuízos sociais causados pela escravidão no Brasil (GOMES, 2017).

Como resultados dessas ações, nós temos a publicação de leis como a 12.711/12 (BRASIL, 2012), que propõe trazer os afrodescendentes para dentro do mesmo espaço que

sempre negou a sua presença – a universidade. Essa política proporcionou, de maneira quase que imediata, a busca por novos espaços até então negados pelos povos marginalizados, enfraquecendo ainda mais os estereótipos negativos e mitos raciais construídos ao longo dos vários séculos de escravidão.

Contudo, depois de termos refletido sobre a maneira como as produções dos grupos sociais privilegiados seguiram um movimento que, de alguma maneira, legitimasse o discurso racial, se utilizando da literatura, das músicas e do cinema, das festas populares, das brincadeiras das crianças e das histórias populares (contos, lendas, etc.) como principais canais de divulgação dessa ideias, buscando a todo custo afirmar as construções sociais que convergem para uma estereotipização da pessoa afrodescendente brasileira, percebemos que ainda existe outro mecanismo de disseminação das ideias raciais no imaginário brasileiro – a ciência eurocêntrica, seja pelas marcas das teorias que buscaram justificar tais concepções acerca das raças humanas, seja pelos dispositivos mais contemporâneos de negação da legitimidade intelectual dos homens e mulheres descendentes dos povos escravizados, sobretudo nos espaços acadêmicos. É sobre esse mecanismo que discutiremos a seguir.

2.3 O imaginário racial na ciência: representações sociais racializadas produzidas pelo chamado “saber científico”

O conhecimento científico se constitui como um tipo de saber que foi considerado o único capaz de legitimar e explicar a realidade. O processo de compartimentação desses saberes resultou na criação de vertentes específicas de ciências, que atuaram como agente justificador da dominação europeia sobre os povos do continente africano. O movimento conhecido como “racismo científico” foi o grande responsável pela difusão de pseudoteorias que buscavam “comprovar cientificamente” a inferioridade da população afrodescendente (SANTOS, 2002).

Os séculos XIX e XX foram marcados por diversas tentativas de comprovar uma suposta inferioridade desses povos. Para isso, foram utilizados “estudos” que iam desde a tentativa de atribuir o surgimento do primeiro homem ao continente europeu até os que tentavam mensurar diferenças de inteligência e capacidades cognitivas baseados apenas no formato do crânio (BETHENCOURT, 2018). Esse último ficou conhecido como frenologia, que consistia na ideia de que cada raça humana possuía características físicas que determinavam a sua posição na hierarquização racial.

Segundo Santos (2002), a frenologia foi criada por Franz Joseph Gall (1758-1828) por volta de 1800. Esse “cientista” concentrou seus estudos baseados em medições do formato do

crânio de indivíduos pertencentes as diferentes raças, tendo como tese central a ideia de que o formato do crânio dos europeus demonstrava que esses possuíam um cérebro maior e por isso eram mais aptos a desenvolver funções intelectuais superiores, uma vez que eram dotados de uma maior capacidade cerebral, enquanto os africanos possuíam uma estrutura óssea craniana reduzida o que, segundo ele, fazia com que os indivíduos pertencentes a esse grupo tivessem cérebros menores e por esse motivo fossem intelectualmente inferiores às demais raças.

Nesse contexto, podemos notar que a ciência passa a estabelecer, junto às expectativas sociais, um tipo de relação que Crochík (1994) caracteriza como uma adaptação mútua, isto é, as produções científicas passam a ser guiadas pelas demandas sociais dos grupos dominantes, mesmo que isso desvirtue uma das principais características do conhecimento científico – a de promover uma representação fidedigna da realidade. Dessa forma, o autor aponta para as consequências que podem advir dessa relação:

A ciência e a sociedade não podem ter relação mutuamente adaptativa, pois, caso contrário, a primeira estaria subjugada à segunda e aos interesses mais fortes nela presentes, o seu compromisso com o real seria desvirtuado em função da opinião pública e a verdade nem sempre é compatível com os interesses sociais dominantes; seria sobrepor um cunho ideológico, fundado na maneira como os homens estão atualmente organizados e desenvolvidos, à ciência que se tornou ideológica, justamente por não se aperceber de seus limites sociais e tornar as suas descobertas a máscara do real. (CROCHÍK, 1994, p.191)

Quando direcionada com a finalidade de suplantar ideologias que beneficiam alguns grupos sociais, a ciência passar a ser uma agente importante no processo de legitimação da dominação. Nesse sentido, tanto Bethencourt (2018) quanto Schwarcz (2012) concordam que o racismo científico surge com uma necessidade de não apenas reforçar as ideias já disseminadas pelos racistas, mas também, de produzir e apresentar argumentos que, por meio de um saber legitimado (credenciado pelas ciências) pudesse se sobrepor a qualquer ideologia que fosse contrária aos pensamentos que validavam o racismo.

Em consonância com essas ideias, Santos (2002) argumenta que, ao assumir uma perspectiva racialista, a ciência adota um papel que vai além de uma ferramenta incumbida na tarefa de observar, testar, comparar e demonstrar a realidade, já que passa a ostentar o status de um irrefutável dispositivo de convencimento e, conseqüentemente, de produção de imaginários atrelados a determinados tipos de ideológicas sociais. Sobre isso, a autora aponta:

(...) A apresentação do aspecto científico que se oferece como suporte à ideologia racista é fundamental para compreendermos como a

intelectualidade, a ciência, dá seu assentimento à ideologia tornando mais aceitáveis e “verdadeiras” as ilusões e as ideias que difunde (...) Não seria razoável afirmar que somente uma suposta ojeriza aos negros, demonstrada pelos valores estéticos brancos, justificasse, ou auxiliasse, a invenção do racismo (contra os negros). Mas parece bastante adequado supor que o racismo apropriou-se de vários elementos dispersos neste imaginário de modo a somá-los e oferecer-lhes um caráter científico (...) A ciência, dessa forma, torna-se o artifício que justifica a dominação e que cria uma nova necessidade (SANTOS, 2002, p.60 - 61).

Essa descrição da maneira como a ciência operou na perpetuação de um imaginário que apoiasse a dominação nos permite pensar na dimensão do problema que a adesão de teorias científicas racialistas causou nas sociedades que aderiram a essa maneira de pensar. Para Lopes (2012), as teorias “científicas” foram amplamente utilizadas como ferramenta que, de alguma maneira, validasse de maneira definitiva o discurso racial, atingindo o seu objetivo de viabilizar a dominação dos povos considerados não civilizados, ao mesmo tempo em que as afirmativas produzidas também contribuía para a criação de um imaginário social acerca desses povos densamente racializados, como podemos observar em Lopes:

Por causa desse racismo explicado assim “cientificamente” até a época da primeira Guerra Mundial, em 1914, a maioria dos livros que tratavam do assunto procurava mostrar que os povos não europeus, considerados não civilizados, eram sempre muito diferentes; que seu comportamento era estranho; que seus costumes eram quase sempre ridículos e até repugnantes; que eles viviam num mundo sem lógica, cheio de superstições e que, por isso ele pertenciam a “raças inferiores” (LOPES, 2012, p.29).

Todas essas “descobertas científicas” tiveram uma enorme influência no que se refere à maneira como eram representados os povos não europeus, principalmente os que estavam sendo colonizados, pois, para que o processo de colonização desses povos fosse eficaz, era preciso, primeiro, convencer todos os envolvidos de seus respectivos papéis sociais, mesmo que fosse à luz de uma ciência forjada e comprometida com interesses econômicos, políticos e ideológicos.

Afirmamos isso baseados no fato de que muitos dos dados apresentados nessas teorias foram inventados a fim de construir uma imagem dos sujeitos representados nos respectivos “estudos”, isso demonstra quão sofisticadas eram as estratégias de imposição de uma representação social que se referia à sub-humanidade dos povos dominados no imaginário social. Esse tipo de estratégia foi desempenhado de tal forma que muitas das informações advindas das pesquisas dessa natureza só passaram a ser questionadas muitos anos depois, em alguns casos mais de um século depois. Sobre isso, Lopes descreve:

Em 1970, o cientista Stephen Jay Gould, da universidade de Harvard, pôs abaixo mais um mito. Esmiuçando a pesquisa de 1849, em que o médico americano Samuel G. Morton procurava mostrar que asiáticos e caucasianos (brancos) teriam o mesmo volume de massa encefálica, enquanto os negros teriam 65 centímetros cúbicos a menos, Gould provou que Morton havia falsificado os dados, eliminando de sua pesquisa africanos de cabeça grande e caucasianos de cabeça pequena. Assim, concluiu o cientista de Harvard, a origem étnica nunca foi fator determinante no tamanho do cérebro e muito menos na inteligência as pessoas (LOPES, 2012, p. 35).

Supomos que essa situação tenha se repetido em vários outros países ao redor do mundo, mas chamamos atenção para o fato de que a formulação de teorias, que tinham como foco principal atribuir a condição dos afrodescendentes a uma naturalizada determinação biológica, estavam em consonância com a construção de um imaginário acerca da capacidade intelectual desses indivíduos, já que a sua condição de “sub-humano” era uma das principais justificativas para a escravização desses povos.

No Brasil, o racismo científico também atuou por meio de um movimento, aqui já apesentado como de eugenia, que buscava desenvolver uma raça puramente nacional e livre das “impurezas” das raças consideradas inferiores. Entre as ciências, a psicologia foi uma das que mais contribuiu com estudos sobre inteligência, capacidade mental, vulnerabilidade e resistências a psicopatologias, objetivando sempre demonstrar a superioridade de uma raça sobre a outra.

Baseado nisso, Chaves (2006) cita o estudo do psiquiatra e professor baiano Raimundo Nina Rodrigues, que relacionou raça a psicopatologias severas e condutas criminais intitulado “Mestiçagem, Degenerescência e Crime” (RODRIGUES, 2008). Esse estudo de Nina Rodrigues defendia a criação de um modelo biopsicossocial sobre as deficiências dos brasileiros afrodescendentes e as consequências do convívio com essa “raça”.

Reiteramos que a ciência teve uma significativa contribuição na produção de crenças a respeito das capacidades intelectuais dos indivíduos afrodescendentes. A ampla divulgação dessas concepções ganhou força com os dispositivos considerados como sendo frutos das produções culturais, já mencionados aqui, como a literatura, o cinema, e a música.

A utilização desses mecanismos fez com que as percepções sobre as destrezas intelectuais, que quase sempre se baseavam na sua negação, construísse o imaginário social brasileiro dentro de uma vertente demasiadamente racializada e preconceituosa, de tal forma que, para algumas pessoas que foram expostas a essas concepções, é quase impossível vincular ao sujeito afrodescendente papéis sociais que exijam uma maior disposição de habilidades

intelectuais, como por exemplo, ocupar posições de poder e de maior “valor social”. Podemos comprovar este argumento se voltarmos ao caso de Dona Eunice, apresentado no início do texto, e como tantos outros demonstrados ao longo das nossas arguições.

No entanto, esse estranhamento não é causado somente quando estes homens e mulheres encontram-se exercendo papel de poder. No contexto brasileiro, esse fenômeno também se estende a determinados tipos de ambiente, de tal modo que a simples presença de uma pessoa afrodescendente nesses respectivos locais já é o suficiente para que os demais indivíduos eurodescendentes compartilhem da mesma sensação de dissonância cognitiva sofrida por Dona Eunice.

Nesse sentido, as Universidades, consideradas por muito tempo como um espaço exclusivamente para eurodescendentes, passaram, por meio de dispositivos legais, como é o caso da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (BRASIL,2012), ou a Lei de cotas, como ficou conhecida, a tentar democratizar o acesso ao Ensino Superior de tal maneira que homens e mulheres afrodescendentes pudessem ingressar nessas instituições de ensino e, com isso, ocupassem vários outros lugares sociais bem diferentes daqueles que lhes foram impostos por vários séculos, sendo um deles o papel de intelectual.

No entanto, é no contexto das instituições de ensino que talvez podemos perceber de maneira mais objetiva as marcas deixadas pelo imaginário racial, as quais ainda assombram a psiquê de alguns dos indivíduos que, quase sempre, são alvo de discriminações no plano intelectual. Essa situação enfrentada pelos afrodescendentes dentro dessas instituições, muitas vezes, termina por afetar o funcionamento psicológico desses sujeitos, desencadeando, em alguns casos, desordens psíquicas e distorções de pensamento que afligem a autoestima, a autoeficácia e, conseqüentemente, o desenvolvimento acadêmico.

Segundo Akbar (2004), uma vez que essas desordens se instalam nas mais profundas estruturas psíquicas de um indivíduo, será difícil retirá-las de lá, já que essas exercem um poder invisível que age de dentro para fora, fazendo com que os sujeitos afetados ativem somente as crenças que confirmam as suas incapacidades, dificultando assim novas percepções acerca da sua própria realidade.

No caso das mulheres afrodescendentes, a superação dessa condição se torna uma tarefa ainda mais desafiadora, pois existem agravantes, como o machismo e o sexismo, por exemplo, que fazem com este grupo se sinta cada vez mais alheio a desempenhar uma função intelectual, como afirma Ana Santiago:

Infelizmente práticas racistas e sexistas se incumbem de incrementar os impedimentos para a escolha e a dedicação ao trabalho intelectual pelas mulheres negras, pois perpetuam uma representação iconográfica delas como serviçais, deficientes, desqualificadas, incompetentes e inferiores (SANTIAGO, 2017, p. 59).

Isso coloca as mulheres diante de um dilema no qual optar pela vida acadêmica significa romper com toda uma “tradição” social acerca de seu “lugar” dentro da sociedade, e, mesmo depois desse rompimento, os desafios a serem superados por elas, sobretudo no espaço da universidade, fazem com que o caminho optado por essas pessoas seja solitário, ingrato e muitas vezes não reconhecido.

Entretanto, lembramos que isso se dá não pela sua falta de competência em desenvolver uma função intelectual, mas pela invisibilidade que a cor de sua pele projeta aos olhos dos que ainda não foram dissociados das representações implícitas no imaginário racial, do qual as mulheres afrodescendentes também são vítimas.

Essa situação faz com que as mulheres afrodescendentes desenvolvam crenças sobre as suas próprias capacidades e destrezas intelectuais, que são fruto de várias exposições da imagem de um ser representado unicamente exercendo papéis sociais de menos “valia”, papéis esses impostos pelos grupos dominantes de uma determinada sociedade.

Em resumo, seja na linguagem, nas novelas, na literatura, no cinema, na música, ou nas histórias populares, conseguiremos enxergar vestígios da construção de imaginários que se manifestam nas mais diferentes esferas da vida em sociedade, como: social, racial, regional, de gênero, de competência física e intelectual, etc. No caso do Brasil, todas essas vertentes desse imaginário convergem para a manutenção das relações de poder entre os sujeitos que se autodeclararam superiores sobre aqueles que são considerados inferiores.

Embora pouco explorada, a ideia sobre a existência de um imaginário racial, compreendido como um conjunto de percepções que buscam, por meio de uma representação social baseada em estereótipos raciais, definir a imagem da pessoa afrodescendente como um ser dotado apenas por características negativas, parece ganhar cada vez mais evidências, na medida em que nos aprofundamos nas discussões acerca dos mecanismos sociais utilizados para perpetuação das teorias raciais, mesmo que esse capítulo tenha buscado desenvolver uma problematização em torno desse conceito e das supostas implicações que essa peculiar dimensão do imaginário social brasileiro, que se construiu a partir de concepções e definições que giram em torno das questões raciais, traz para a população afrodescendente.

Diante do que discutimos até aqui, somos levados a pensar que a complexidade do termo proposto nesse trabalho deva promover novas discussões que investiguem, de maneira ainda

mais penetrante, sobre as possíveis implicações que esse fenômeno produz no cotidiano, não só das pessoas descendentes dos povos escravizados, mas também, de toda a sociedade brasileira, que muitas vezes nega a existência do racismo, seja por “preguiça mental” (como nos preconceitos), seja pela conveniência de se manterem na sua zona de conforto, ou por ainda acreditar na ideia equivocada de que o racismo, a discriminação e a estereotipização da imagem dos homens e mulheres descendentes dos povos criminosamente escravizados seja um problema exclusivamente dos afrodescendentes, quando, na verdade, trata-se de uma patologia social que afeta e prejudica todos os brasileiros, independentemente do grupo étnico ao qual esses sujeitos acreditam pertencer.

Tudo isso nos remete para o fato de que a sociedade brasileira, como um todo, deveria se unir com um objetivo em comum – a ressignificação das representações sociais estereotipadas dos afrodescendentes – que fora construída ao longo dos vários séculos que precederam e sucederam o período de escravização criminosa dos povos africanos e de seus descendentes. Feita dessa forma, essa empreitada seria benéfica a todos os grupos sociais do país.

Embora essa não seja uma tarefa simples, precisamos buscar, cada vez mais, novas maneiras de combater os dispositivos de controle social que têm como objetivo dar sustentação e legitimação para a irracionalidade por trás do racismo brasileiro.

Diante disto, e depois de termos refletido sobre a maneira como o imaginário social brasileiro foi construído para fomentar as ideologias raciais construídas a partir do contato com os colonizadores europeus e depois com os colonizadores brasileiros, discutimos a forma como essa relação acabou dando origem à outra modalidade de imaginário, entendido como imaginário racial, essa ramificação tende a construir práticas que implicam tão somente na maneira como a figura do indivíduo afrodescendente será percebida nos mais diferentes contextos sociais.

Ao tratar dos dispositivos responsáveis por produzirem imaginários que estejam empenhados em exercer algum tipo de violência simbólica ou até mesmo epistemicídio contra os grupos sociais racializados e marginalizados, não poderíamos deixar de mencionar as possíveis consequências que todas essas práticas discriminatórias exercem na saúde psíquica das vítimas expostas ao crime de racismo, assunto abordado a seguir.

2.4 Racismo e suas implicações psicológicas

O racismo, como ideologia que rege uma falsa e tendenciosa visão da realidade, é um fenômeno social secular, que ainda se mantém atualizado na sociedade brasileira, na qual, em alguns casos, é considerado inexistente através do silenciamento e da negação de elementos históricos e civilizatórios que, por sua vez, desmentiriam a lógica pautada em uma hierarquização racial. Diante disso, pensamos que razões que possibilitam que este fenômeno seja mantido oculto se dão pelo fato de que parece existir certa dificuldade na sua definição, fazendo com que suas manifestações não só se apresentem como também sejam interpretadas de diferentes maneiras, embora tenhamos leis que tornam o racismo um crime.

É exatamente a falta de reconhecimento dessa existência que impede que os agressores sejam de fato punidos e que as pessoas agredidas sejam reparadas. Segundo Figueiredo (2017), isso corrobora para que o Brasil se torne um país onde não existem racistas, mas apenas o racismo e suas vítimas.

Discutimos aqui o racismo como uma construção social e a maneira como é percebida a prática desse crime no contexto brasileiro, enfatizando de uma maneira crítica aspectos que vão desde a sua definição, suas formas de manifestação, até possíveis consequências geradas nas suas vítimas (FANON, 2008; NOBLES, 2006; AKBAR, 2004).

Refletimos também acerca de uma questão: o entendimento do racismo é universal ou subjetivo? Há muito que esse questionamento vem sendo silenciado, na fuga da responsabilidade de compreensão e do enfrentamento desse fator social.

Dessa forma, tentamos contribuir para o preenchimento de uma “lacuna proposital” no pensamento da sociedade brasileira. Afinal, sendo o racismo uma construção social, as consequências geradas por esse fenômeno seriam um problema da sociedade ou apenas dos sujeitos que são alvo da discriminação racial?

Nobles (2009) nos ajuda a entender que a estratégia de escravização colonial não foi pensada de qualquer forma, pelo contrário, contou com mecanismos complexos e altamente eficazes que viabilizaram, mesmo com toda a resistência empregada pelos povos escravizados, a dominação e a imposição desse tipo de tratamento. Tudo isso contribuiu para que a eficácia da utilização desses mecanismos continuasse a ferir a dignidade, a liberdade e, sobretudo, a saúde mental de suas vítimas.

As estratégias de dominação utilizadas e ainda empregadas pelos colonizadores se mostraram tão funcionais que parecem possuir uma capacidade de autotransformação permitindo com que se adaptem às mudanças sociais e, principalmente, às ações voltadas para

o combate desse tipo de fenômeno, principalmente quando analisamos os impactos que os mais de quatro séculos de escravidão brasileira tiveram e ainda tem sobre a vida de inúmeros afrodescendentes, submetendo-os a condições de vida sub-humanas (SANTOS, 2002).

É nesse sentido que buscamos problematizar de que maneira esses mecanismos, advindos das práticas escravagistas, parecem convergir para uma realidade que retroalimenta a cultura da exclusão, perseguição, subalternização e silenciamento dos descendentes dos povos escravizados e injustiçados, em vários lugares do mundo, sobretudo no Brasil, país onde, segundo Rufino dos Santos (1984), falar sobre o racismo ainda é uma espécie de tabu social, tanto no ponto de vista político-social quanto na perspectiva semântica do que se refere a sua definição, identificação e formas de combate.

Dessa forma, nos propomos a discutir e analisar as concepções e os significados criados em torno do racismo no Brasil. Para essa finalidade, nos debruçaremos sobre diferentes óticas a fim de compreendermos de maneira mais aprofundada o tema. Antes de iniciarmos, deveríamos, primeiro, pensar sobre algumas perguntas fundamentais, que, embora confirmadas, ainda veem sendo negadas por parte de alguns grupos: afinal, existe racismo no Brasil? Há uma diferença na percepção do racismo em quem sofre e em quem exerce a discriminação racial? Existe uma ideia comum compartilhada por todas/os as/os brasileiras/os quando tratamos da questão racial? Seria o racismo definido através de uma construção subjetiva, mas, mesmo assim, contextualizada nos espaços sociais?

Buscamos, a partir das ideias apresentadas, pensar sobre como essas diferentes concepções, somadas à falta de uma definição comum, contribuem para que haja alguns desafios no tocante à percepção do que é considerado ou não discriminação racial, pois tudo isso termina por agravar ainda mais o combate do racismo, uma vez que a “falta de definição” e as dificuldades de percepção, ou, até mesmo, a culpabilização da vítima, acabam contribuindo para a manutenção desse crime (SANTOS, 1984).

Para que possamos discutir sobre as mais eficazes estratégias de combate desse crime, precisamos, primeiro, entender o que de fato se entende por racismo, como este fenômeno se apresenta na sociedade brasileira e quais seriam as suas consequências de curto, médio e longo prazo nas suas vítimas.

Porém, a compreensão, e até mesmo a busca de uma definição para esse fenômeno, não é tarefa fácil, posto que, mesmo havendo leis que preveem punição aos acusados desse tipo de crime, como é o caso da Lei nº 7.716/1989 (BRASIL, 1989), que define os crimes resultantes de discriminação e preconceito de cor, etnia, religião ou procedência nacional, que apresenta, em alguns dos seus artigos, algumas condições para que seja aplicado a punição do crime de

racismo, como podemos observar no seu Artigo 4º: “Negar ou obstar emprego em empresa privada”, apresentando, no Artigo 20º, “praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional” (BRASIL,1989).

Essa Lei determina, também, as penas aplicáveis aos referidos atos infracionais praticados pelos meios de comunicação ou por publicações, mas o que nos chama atenção é o fato de que se observarmos tanto o Artigo 4º quanto o Artigo 20º da referida Lei, logo perceberemos que tais crimes, quando cometidos, dificilmente deixam provas documentais que remetam diretamente para a sua motivação racial. O que temos em alternativa a isso são os relatos verbais de ambas as partes envolvidas, nas quais uma afirmará que foi vítima de racismo enquanto a outra se defenderá afirmando que foi tudo, menos uma atitude racista.

Esse caso, representado aqui para fins de exemplificação, infelizmente se repete mais do que se imagina no Brasil, uma vez que, sendo este um país racista, a discriminação racial, entendida, segundo Lopes (2012), como o ato de impor um tratamento diferenciado aos indivíduos afrodescendentes, perpassa não só pelos imaginários sociais dos indivíduos como também por todas as estruturas e instituições sociais brasileiras. Essa definição, proposta por Nei Lopes, vai de encontro com a ideia apresentada por Rufino dos Santos (1984) quando afirma que o racismo consiste em um sistema (que se baseia em crenças e ideologias sociais) que busca afirmar (por meio da imposição) a superioridade de um grupo racial sobre os outros.

Esse “sistema” citado pelo autor é composto por mecanismos bastante complexos, que se reorganizam a todo instante para que o racismo continue atuando. Tudo isso faz com que essas práticas, quase sempre, disponham de “álibis” e “esconderijos”, sobretudo quando se utilizam de “utopias sociais” criadas para essa finalidade, como é o caso do mito da “democracia racial” (NASCIMENTO, 2016).

A democracia racial, nesse caso, termina por se configurar como um dispositivo ideológico que possibilita que as relações raciais desiguais sejam acobertadas ao mesmo tempo em que mantem os privilégios dos grupos que se beneficiam com essa realidade brasileira.

Porque boa parte dos brasileiros ainda acredita que vivemos numa “democracia racial”? Para começar, porque as elites que nos governaram até hoje precisavam vender esta mentira, aqui e no exterior. A cabeça de uma sociedade é, em geral, feita pela sua classe dominante – com o objetivo duplo de manter seus privilégios e deixá-la dormir em paz. (SANTOS, 1984, p.43)

Pensamos que a função da manutenção desse tipo de crença seja mais complexa do que nos é percebida. No entanto, estamos convictos de que esse tipo de ideologia também busca

impedir as vítimas do crime de racismo de notificarem e buscarem medidas reparadoras, deixando-as “ilhadas”.

A exposição a esse tipo de isolamento, muitas vezes, faz com que as pessoas vítimas da discriminação racial se percebam como as verdadeiras culpadas pela própria discriminação, o que, por sua vez, pode acabar acarretando disfunções na saúde física, mental e social desses indivíduos (FANON, 2008; NOBLES, 2006; AKBAR, 2004), o que, de certa forma, gerará, de certo modo, consequências para toda a sociedade, sendo a naturalização do preconceito uma delas.

Embora sejam confundidos como sinônimos, as palavras “preconceito” e “pré-conceito” possuem significados semânticos que remetem a fenômenos divergentes, sendo o primeiro fruto de uma má elaboração ou de uma falha em um dos processos que só ocorrem porque são viabilizados pelo segundo. Para Nunes (2010), podemos definir pré-conceito como algo que sempre esteve presente na relação do homem-objeto.

Desde os períodos mais remotos, as ideias pré-concebidas permitem que seja suprida parcialmente a necessidade de aproximação para uma maior apropriação acerca do objeto admirado. No entanto, a distorção desse processo natural pode resultar no surgimento do preconceito. Nunes nos ajuda a compreender um pouco essa relação:

Assim, a relação sujeito-objeto no momento do conhecimento envolve um caminho duplo: o sujeito parte de algo conhecido para começar a entender objeto desconhecido e o objeto deixa alguma nova marca no sujeito, permitindo que algo novo seja acrescentado a ele (NUNES, 2010, p. 20).

A falha nesse processo de “troca” permite o aparecimento de outro fenômeno, isto é, quando não mais existe uma relação recíproca entre sujeito-objeto, quando o primeiro faz dessa uma relação unilateral, uma via de mão única, se prendendo apenas às suas próprias concepções, ou absorvendo o objeto sem que sobre ele faça uma reflexão e, conseqüentemente, não produzindo mudanças nas suas concepções, enfim se estabelece o preconceito.

Podemos tomar como exemplo a seguinte história: uma jovem professora, ao chegar em um restaurante, percebe que, na mesa do lado, está uma senhora com vestimentas que, na concepção da jovem, não são tão elegantes, e, depois de um certo tempo olhando para aquela senhora, que já segurava o cardápio há alguns minutos, enquanto o olhava com os olhos meio cansados, ao mesmo tempo em que tentava balbuciar algumas palavras, a jovem, que era uma professora experiente em alfabetizar crianças, vai até a mesa da idosa, e pergunta, gentilmente: “a senhora parece estar com dificuldades, posso ajudar em alguma coisa?” Nesse momento, a

idosa diz que não consegue enxergar direito porque esqueceu os óculos em casa, mas, por ser professora e ter o hábito da leitura, estava tentando decifrar algo em meio a visão borrada.

Essa história demonstra o quanto pré-conceito pode ser útil no processo de conhecimento, já que a jovem professora nunca saberia que as dificuldades que ela “imaginava”, na verdade, eram algo mais comum do que se “pensava”, posto que, muitas vezes, ela também já havia esquecido os óculos em casa. Depois desse ocorrido, a jovem poderia perceber que teria “imaginado” errado, e que foi graças a sua aproximação e troca com a senhora que fez com que ela fosse capaz de diferenciar o que era fruto da sua projeção e o que era fruto da realidade do outro.

No entanto, esse conto poderia ser diferente se a jovem, ao “pensar” que, com aquelas roupas e sem poder ler, aquela mulher não poderia ter dinheiro para estar naquele restaurante, ela não deveria estar ali e teria que ir embora. Poderia pedir para o garçom retirar aquela senhora de lá, poderia comentar com alguém coisas do tipo “se aquela senhora não sabe ler então porque pegou o cardápio?” ou “se não tem dinheiro porque veio aqui?”. Todas essas conclusões seriam formadas a partir da dificuldade de diferenciar o que é seu e o que é do outro e, nesse caso, teríamos o preconceito.

Agora levemos essa discussão para o campo racial, no qual o preconceito de coloração epidérmica, entendido aqui como um processo em que a cor da pele de um indivíduo serve como um gatilho disparador que, por sua vez, ativa, nos racistas, atitudes discriminatórias.

Ainda sobre essa questão, Frantz Fanon utiliza a definição de sir Alan Burns para descrever a maneira como o preconceito opera no contexto do racismo:

O preconceito de cor nada mais é do que a raiva irracional de uma raça por outra, o desprezo dos povos fortes e ricos por aqueles que eles consideram inferiores, e depois o amargo ressentimento daqueles que foram oprimidos e freqüentemente injuriados. Como a cor é o sinal exterior mais visível da raça, ela tornou-se o critério através do qual os homens são julgados, sem se levar em conta as suas aquisições educativas e sociais. As raças de pele clara terminaram desprezando as raças de pele escura e estas se recusam a continuar aceitando a condição modesta que lhes pretendem impor (BURNS *apud* FANON, 2008, p. 110)

Como já discutido, no Brasil, esse fenômeno conta com uma gama de dispositivos sociais que se manifestam através de instrumentos que vêm sendo utilizados com o objetivo de ora naturalizar a prática do racismo ora negar (quando conveniente) a existência da discriminação racial. Esses dispositivos, quase sempre, se manifestam por meio de “brincadeiras”, “piadas”, ditados “populares”, materiais didáticos, festividades, eventos

institucionais, ou seja, por justificativas do tipo, “mas eu não sou racista, pois meu melhor amigo é... na minha família tem...”, como podemos ver no exemplo:

Um amigo meu, famoso ator de TV, assistia a um jogo Flamengo e Grêmio, no Maracanã. Toda vez que Cláudio Adão perdia um gol – e foram vários – um sujeitinho se levantava para berrar: “Crioulo burro! Sai daí ô macaco!” Meu amigo engolia a seco. Até que Carpegiani perdeu uma oportunidade “debaixo dos paus”. Ele achou que chegara sua vez. “Aí, branco burro! Branco tapado!” instalou-se um súbito e denso mal-estar naquele setor das cadeiras – o único preto ali, é preciso que se diga, era o meu amigo. Passado um instante, o sujeitinho não se conteve: “Olha aqui, garotão, você levou a mal aquilo. Não sou racista, sou oficial do Exército”. Meu amigo, aparentando naturalidade, encerrou a conversa: “E eu não sou”. Jogo correndo, toda vez que Paulo César pegava na bola, algumas fileiras atrás um solitário torcedor do Grêmio amaldiçoava: “Criolo sem vergonha! Foi a maior mancada o Grêmio comprar este fresco...” Meu amigo virou-se então para o primeiro sujeito e avisou: “Olha, tem outro oficial do Exército aí atrás” (SANTOS, 1984, p. 40-41)

Diante deste exemplo, ainda poderia haver quem dissesse que “isso pode ter acontecido por se tratar da emoção do momento”. Nesse caso, poderíamos descrever uma situação semelhante que nos ocorreu: No ano de 2018, estávamos em São Paulo para participar de um curso de programação neurolinguística. Normalmente, esses cursos são realizados em hotéis onde os participantes ficam durante todo o dia. Em um dos dias, no final da tarde, como de costume, descemos até o saguão do hotel onde o curso era realizado para pedir um taxi e, em seguida, ir para o hotel em que estávamos hospedados. Ao entrar no taxi, cumprimentamos o taxista e permanecemos em silêncio, aproveitando a vista. Então, na tentativa de parecer simpático durante o percurso de pouco mais de 10 minutos, o motorista nos perguntou se trabalhávamos ali. Respondemos que não, e com uma expressão amigável voltei a olhar para a janela. Então o condutor insistiu: “mudando de hotel pelo preço?” Pela insistência, eu achei que deveria explicar para ele. Porém apenas respondi: “não, na verdade, estamos participando de um curso! Mas preferimos ficar hospedado em outro hotel para poder sair um pouco do ambiente”. Pensamos que a conversa havia encerrado, mas o motorista mais uma vez insistiu: “o curso é de hotelaria?” Então respondemos, em um tom mais sério, que temos formação em Psicologia, e que estávamos fazendo um curso de programação neurolinguística. Nesse instante, pairou um silêncio constrangedor dentro do carro, para que, em seguida, o taxista continuasse: “tive um psicólogo que me ajudou muito, admiro muito o trabalho de vocês”.

Esses são penas dois, dos infinitos exemplos que poderíamos citar, no entanto, se levarmos em consideração os 34 anos que separam a situação relatada por Santos e nossa

degradável experiência no táxi, notaremos que ambas dizem muito sobre a maneira como o racismo vem se estabelecendo no Brasil.

Presumimos que essa nova forma de manifestar o racismo consiste em uma tentativa desesperada dos indivíduos que praticam esse crime de se manterem isentos do “flagrante”. No primeiro exemplo, essa estratégia se configura quando o agressor constrói uma fala que objetiva transformar o teor da denúncia do racismo em uma espécie de tática de vitimização do sujeito agredido, atribuindo a notificação da vítima como sendo fruto de um processo de “má interpretação do conteúdo manifestado pelo agressor”, seja de forma verbal ou não verbal.

Quando bem-sucedida, essa tática pode acabar gerando na vítima um estado de “dissonância cognitiva”, caracterizada por uma dificuldade de perceber veracidade da sua própria interpretação da realidade, ocasionando inclusive dúvidas a respeito do que foi de fato sugerido pelo agressor, o que faz com que a vítima, de maneira quase que imediata, entre em conflito com os sentimentos e pensamentos advindos do episódio, deixando-a em um estado de paralisia diante da situação, aumentando a angústia e conseqüentemente gerando nesse indivíduo um sentimento de culpa, seja por sofrer ou denunciar o racismo, o que muitas vezes é percebido como um espécie de autoinferiorização.

Em consonância com essa ideia, podemos citar Frantz Fanon quando aborda essa mesma questão ao dizer: “Já pretenderam apressadamente: o preto se inferioriza. A verdade é que ele é inferiorizado” (FANON, 2008, p.133).

Quando esse tipo de situação acontece com grande frequência, acaba contribuindo para que a vítima do racismo seja silenciada e impedida de reivindicar quaisquer reparações. Pensamos que isso se dá pelo fato de ainda existirem pessoas que acreditam na inexistência da discriminação racial em um país que se utiliza do “mito da democracia racial” como ferramenta que busca, acima de tudo, esconder a real condição dos afrodescendentes.

Essa lógica é reforçada nas palavras de Nei Lopes (2012) quando afirma que a mentirosa e demagoga democracia racial brasileira nada mais é do que um recurso que ainda é bastante utilizado e que tem como finalidade a negação do racismo entre os cidadãos de um país onde se criam Leis de proteção às quais, para sua vigência, dependem da criação de outras Leis antes mesmo que as primeiras sejam definitivamente implementadas. Podemos utilizar como exemplo a Constituição Federal que, no seu artigo 5º prescreve: “Todos são iguais perante a Lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988).

O artigo 5º da constituição aborda de maneira explícita “o princípio da igualdade”. Por causa disso, presumimos que essa “igualdade” englobaria saúde, educação, segurança, etc. No contexto da educação, 15 anos depois da constituição brasileira de 1988, é sancionada a Lei de número 10.639 (BRASIL, 2003), que determina a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas públicas e particulares, e que tinha como objetivo promover o combate ao apagamento histórico, e o rompimento de hegemonia curricular que o grupo não-afrodescendente tinha sobre a escola. No ano de 2010, tivemos a assinatura do Estatuto da Igualdade Racial representado pela Lei nº 12.288 (BRASIL, 2010), que apresenta, ao longo dos seus 65 artigos, princípios que, além de especificar o racismo como crime, orientam direcionamentos para a implementação da igualdade racial.

Na segunda seção do referido documento, mais especificamente no Art. 12, é determinado que “Os órgãos federais, distritais e estaduais de fomento à pesquisa e à pós-graduação poderão criar incentivos a pesquisas e a programas de estudo voltados para temas referentes às relações étnicas, aos quilombos e às questões pertinentes à população negra” (BRASIL, 2010). Ora, se calcularmos o ano da primeira menção de igualdade da constituição de 1988, passando pela Lei 10.639 até chegarmos ao Estatuto da Igualdade Racial, notaremos que se passaram 22 anos e mesmo com três Leis (que parecem estar falando a mesma coisa), em pleno o ano de 2020 o problema da desigualdade racial ainda continua sem solução.

Embora ainda continuemos tentando dar passos curtos em relação a essa luta e, mesmo que percebamos o aumento da consciência de que o racismo é um crime, ainda devemos observar que as medidas punitivas também corroboraram para que a discriminação sofra adaptações na sua práxis, pois tudo isso só reforça a ideia de que, por mais que sejam criadas novas maneiras de combate, o racismo sempre dá o seu “jeitinho brasileiro” para permanecer ativo e eficaz, da maneira como já mencionada, flagrante ou encoberta.

Presumimos que essa persistência do racismo em continuar operando poderia ser explicada pelo fato de que ainda existem muitas pessoas que lucram e se beneficiam com esse crime no Brasil, ou talvez por ainda não haver uma definição mais próxima da realidade das vítimas que sofrem esse tipo de atrocidade, o que contribui para que cada vez mais situações de negligência e silenciamento acabem se repetindo. Mas, e se houvesse uma compreensão comum a todos sobre o que seria racismo?

Baseado nisso, Santos (1984) sugere a existência de 5 modalidades do racismo brasileiro: 1º- consiste no fato de termos nos acostumados a ver e tratar o povo como lixo. Podemos tomar como exemplo a forma como se naturalizaram alguns comportamentos que colocam os afrodescendentes em situação de menos valia social.

2º- Diz respeito ao fato de acharmos sinceramente que os eurodescendentes são melhores que os afrodescendentes. Isso pode ser observado em diversos aspectos, um deles é no campo do trabalho intelectual, no qual, quando se tem um sujeito eurodescendente e outro afrodescendente, muitas vezes, o primeiro indivíduo tem suas capacidades superestimadas enquanto o segundo tem as suas habilidades subestimadas, isso ocorre independente do fato de que ambos estejam ocupando o mesmo cargo que exija o mesmo grau de conhecimento.

3º- Consiste nas ideias negativas que criamos acerca das pessoas que possuem traços físicos semelhantes aos de seus ancestrais africanos. No caso dos afrodescendentes, um bom exemplo disso é o do cabelo, que é quase sempre associado à sujeira e com “aparência exótica”.

4º- Baseia-se na ideia de que não somos racistas. Esse fato pode ser exemplificado pelas desculpas dadas por alguém sempre que é flagrado tendo algum comportamento racista, nesse caso, o indivíduo pode fazer alegações que vão desde o argumento da existência da democracia racial até declaração de um vínculo de parentesco com algum afrodescendente.

5º- Resume-se ao fato de olharmos para os não-eurodescendentes como não brasileiros. Isso pode ser exemplificado com falas que tentam dissociar os afrodescendentes da identidade brasileira, tanto se referindo a esses indivíduos como “africanos” como com declarações de cunho pejorativo do tipo “volta para a África”.

No entanto, mesmo que não haja um padrão fixo de definição, existem elementos básicos que possibilitam que o racismo seja identificado, como o relato da vítima, por exemplo. No entanto, temos, ainda assim, observado as mazelas, entendidas aqui como tentativas de desvirtuar a fidedignidade do relato da vítima no processo de identificação desse crime, concedendo certa vantagem aos indivíduos que ainda insistem em praticar o racismo, o que acaba deixando a pessoa violentada cada vez mais de mãos atadas, uma vez que, além de terem que lidar com os sentimentos advindos das situações em que foram violentadas, ainda precisam lidar com a angústia gerada pela “incerteza” do que realmente aconteceu, mesmo que no fundo tenham plena consciência do que se trata. Nesse caso, o sentimento causado pelo racismo acaba se configurando como um elemento particular.

Outra questão que nos faz refletir e que talvez seja ainda mais importante do que a aceção do racismo em termos conceituais é a compreensão de como esse fenômeno é sentido, vivenciado e interpretado por diferentes pessoas e de diferentes formas. Pensamos que isso se dá também pela faceta cordial do racismo brasileiro, que muitas vezes causa certa “nebulosidade”, dificultando ainda mais a sua denúncia. Sobre isso, Abdias Nascimento utiliza as falas do dramaturgo Nelson Rodrigues para caracterizar esse tipo de cordialidade nas questões raciais brasileiras:

Não caçamos pretos, no meio da rua, a pauladas, como nos Estados Unidos. Mas fazemos o que talvez seja pior. Nós o tratamos com uma cordialidade que é o disfarce pusilânime de um desprezo que fermenta em nós, dia e noite (NASCIMENTO, 2016, p.92).

Essa forma de manifestação do racismo faz com que os casos de preconceito racial ocorram de diferentes maneiras, chegando até a atingir um grau de sutileza ou cordialidade tão elevados que muitas vezes são confundidos com evidências utilizadas para justificar a inexistência da discriminação racial no contexto brasileiro.

Antes de prosseguirmos, pensamos que seja importante ressaltar que, embora os termos racismo, preconceito racial e discriminação racial estejam relacionados, esses não são sinônimos. Sendo assim, poderíamos diferenciá-los da seguinte maneira:

1. O racismo consiste num mecanismo através do qual se opera a lógica da invenção da existência de raças humanas. Essa lógica faz com os seres humanos sejam separados por raças que são divididas em suas respectivas posições dentro de um sistema de hierarquização racial, que tem como principal critério de escolha as características fenotípicas e culturais.
2. O preconceito racial está relacionado ao conjunto de concepções pré-formadas e que foram impostas no imaginário social com o objetivo de associar, seja de maneira consciente ou inconsciente, grupos racializados com características, comportamentais, de personalidade, de inteligência etc., nas quais esses indivíduos são encaixotados e conseqüentemente estereotipados, fazendo com que a interação com esses sujeitos seja guiada pela representação imaginária que se tem dele e não pela sua situação real.
3. No caso da discriminação racial, nós temos a concretização do racismo e do preconceito racial, ocorre quando é destinado ao sujeito racializado um tratamento diferenciado, quase sempre de menos valia, como exclusão ou impedimento de exercer/frequentar atividades e privação de direitos, por exemplo, tendo como motivação o pertencimento racial do sujeito.

Agora que já esclarecemos a diferenciação desses três termos, voltemo-nos para a “lógica” da negação da existência do racismo, que por sua vez permite que as práticas desse

crime não só continuam vitimando milhões de pessoas por todo o país, como também contribuem para a criação e manutenção de uma ideologia pautada na democracia racial.

O argumento apresentado por Abdias Nascimento é compartilhado por outros autores, como é o caso do Dr. Kabengele Munanga, que denuncia a existência do racismo no Brasil em uma entrevista concedida a revista “Fórum” no ano 2012, quando explica:

Existe realmente um racismo no Brasil diferenciado daquele praticado na África do Sul durante o regime do apartheid, diferente também do racismo praticado nos EUA principalmente no Sul, porque nosso racismo é, utilizando uma palavra bem conhecida, sutil. Ele é velado. Pelo fato de ser sutil e velado isso não quer dizer que faça menos vítimas do que a aquele que é aberto (MUNANGA, 2012).

É essa “sutileza” ou “cordialidade” que faz do racismo “à brasileira” a arma de um crime perfeito, pois ela não só se esconde por trás do mito da democracia racial, como também atribui a vítima toda a culpa por sofrer esse tipo de tratamento.

Essa maneira “diferenciada” descrita pelo professor só evidencia ainda mais o quão desafiador é tratar do racismo em um país que, à medida em que se nega a sua existência, continua mantendo ativos, na maioria das vezes de forma oculta, os mecanismos que contribuem para a manutenção da discriminação racial.

Essa negação, por sua vez, dificulta até o desenvolvimento e cumprimento de estratégias de combate. Compreendemos, por estratégias de combate, as legislações que atuam tanto no campo punitivo, como é o caso da Lei 7.716 (BRASIL, 1989) quanto no plano reparador, como é o caso da já mencionada Lei nº 12.711 (BRASIL, 2012), que determina que o número de brasileiros afrodescendentes e indígenas ingressantes no ensino superior seja proporcional ao do estado onde a universidade está instalada (BRASIL, 2012) e do estatuto da igualdade racial referenciado pela Lei nº 12.288 de 2010 (BRASIL, 2010).

Pensamos que uma das maneiras de se compreender a lógica por trás do racismo seria por meio de uma análise sobre o contexto no qual a discriminação racial se transformou em uma lógica utilizada para fundamentar uma prática humana. Para Santos (1984), a ideia de racismo possui uma dupla necessidade: se defender do outro “diferente” e justificar a agressão contra o outro “diferente”, consideramos que foi exatamente a evolução dos dispositivos que controlam e regulam a sociedade que corroborou para que essas teses se tornassem mais complexas, possibilitando o surgimento de mecanismos mais sofisticados para o mesmo fim, como o epistemicídio, o genocídio, a “segregação racial” e/ou qualquer outra forma de discriminação, separação e desqualificação baseada nos requisitos sociais que definem “raça”,

que por muito tempo foi definida por características dérmicas, como podemos observar em Munanga:

No século XVIII, a cor da pele foi considerada como um critério fundamental e divisor d'água entre as chamadas raças. Por isso, que a espécie humana ficou dividida em três raças estancas que resistem até hoje no imaginário coletivo e na terminologia científica: raça branca, negra e amarela. Ora, a cor da pele é definida pela concentração da melanina (...) a cor da pele resultante do grau de concentração da melanina, substância que possuímos todos, é um critério relativamente artificial. Apenas menos de 1% dos genes que constituem o patrimônio genético de um indivíduo são implicados na transmissão da cor da pele, dos olhos e cabelos. Os negros da África e os autóctones da Austrália possuem pele escura por causa da concentração da melanina. Porém, nem por isso eles são geneticamente parentes próximos (MUNANGA, 2003, p. 3).

A explicação apresentada por Munanga (2003) nos ajuda a pensar na maneira como não só a invenção do termo raça, mas também os critérios para sua definição, foram construídos e naturalizados para atender aos interesses dos grupos dominantes. Nesse sentido, faz-se da cor da pele uma credencial de identificação social.

Dessa forma, percebemos que tais requisitos para a definição de raças tornam-se voláteis, uma vez que existe grande dinamicidade nas construções de ideologias em termos de acesso ou não acesso de determinados grupos aos espaços e serviços proporcionados pela vida em sociedade. Porém, quando tratamos do racismo, percebemos que estes fatores, embora sendo explicitamente uma construção histórico-social para atender demandas especificamente direcionadas para fins de dominação, parecem naturalizar-se, em uma tentativa de ultrapassar sua gênese social, e se estabelecer como uma parte da natureza humana, mistificando ainda mais a sua prevalência.

Sobre isso, Santos aponta:

Os racistas têm naturalmente interesse em definir o racismo como uma característica da “natureza” humana partindo da ideia de que essa “natureza” é imutável, o racismo, conseqüentemente jamais desaparecerá (...) o racismo está como o capital depositado no mais fundo da cabeça dos homens - assim como certas sementes que resistem às mais violentas mudanças de temperatura e subitamente voltam a brotar (SANTOS, 1984. P. 35).

Esses dispositivos podem ser comparados, no sentido simbólico, a um vírus que se adapta ao meio transformando sua estrutura genética e funcional para permanecer atuando. Com o racismo não tem sido diferente, uma vez que as tentativas de erradicá-lo só parecem possibilitar que esse sofra aparentes transformações nas suas práticas, o que por sua vez só

corroborar para a manutenção do irracionalismo presente nesse fenômeno, o qual, em termos de eficácia, acabou superando até mesmo o seu progenitor – o capitalismo (SANTOS, 1984).

Nessa configuração, as pessoas afrodescendentes tornam-se um alvo fácil. No Brasil e em outras partes do mundo, esse fenômeno produz uma série de implicações na realidade social, econômica, cultural e política das vítimas, deixando-as desamparadas, segundo Figueiredo (2017), em uma espécie de “ilha de democracia” cercadas de racistas por todos os lados.

Até aqui, abordamos as práticas e concepções do racismo, e falamos que, no caso do racismo no Brasil, sejam explícitas ou encobertas, as definições do que é considerado racismo possibilita como a vítima possa ter dificuldades na hora de reagir diante desse crime. Falamos, também, do racismo como um crime previsto em Lei, ainda que suas práticas se adaptem às novas configurações das diferentes realidades sociais.

Porém uma pergunta que devemos nos fazer é o que pode ser mais importante do que a punição dos culpados por cometerem esse crime? O que pode ser mais urgente do que a implementação de Leis que combatam o racismo? Se levarmos em consideração o fato de que o racismo é um problema social, a resposta para essas duas perguntas parece nos remeter para a condição das vítimas. Por que quase nunca nos perguntamos sobre os impactos que o racismo tem nas vidas das pessoas, mulheres, homens e crianças que são ou que foram expostos a esse tipo de violência social e psicológica? Afinal, existem consequências? Para quem? Como, quando, onde?

Quando partimos da ideia de Almeida (2019) de que o racismo é um fenômeno estrutural no mundo, todo podemos presumir que, no caso do Brasil, a discriminação racial perpassa ora de forma explícita, ora de forma invisível, por todas as instituições do país, fazendo dessa ideologia um elemento onipresente o que, muitas vezes, lhe permite ser exercido com uma certa “naturalidade”.

Essa “naturalidade” na qual o racismo é encarado e praticado na nossa sociedade quase sempre impede que nos façamos algumas simples perguntas como: o racismo é um problema de quem? Que implicações o racismo pode trazer na saúde mental das suas vítimas?

Na tentativa de responder a essas perguntas, nos remeteremos às ideias de autores que defendem a tese de que o processo de escravização, tendo o racismo como uma de suas principais causas, contra afrodescendentes, não só deixou consequências psicológicas como também negligenciou as vítimas, negligência essa configurada pelo abandono de uma ferramenta criada para reparação da saúde mental do indivíduo – a psicologia (NOBLES, 2009; 2006; FANON, 2008; AKBAR, 2004).

Segundo Wade Nobles (2009), o processo de escravização, alimentado pelo sequestro dos povos de vários grupos étnicos do continente africano, não apenas destituiu esses homens e mulheres de sua liberdade, como também provocou sérios danos na sua identidade, já que uma das principais estratégias de dominação dos colonizadores consistia no apagamento de toda e qualquer ideia que pudesse possibilitar que, um dia, esses povos pudessem se lembrar do que eram antes da chegada do seu opressor.

Ao examinar o povo africano em toda a diáspora, poder-se-ia dizer que coletivamente, precisamos “voltar atrás e reconstituir o que esquecemos”. Eu diria ainda que o que nós, coletivamente, esquecemos ou, de modo mais preciso, o que nosso opressor tentou esvaziar da nossa mente foi o significado de ser africano. Também acredito que, embora tenha sido pavoroso o ataque contra o senso de ser dos africanos, ele não conseguiu destruir o africano dentro de nós. Entretanto alterou a percepção ou a crença em nosso senso de africanidade intrínseco; e esse senso alterado de consciência e o problema fundamental dos africanos e afro-americanos e diaspóricos (NOBLES, 2009, p. 277).

Essa alteração contou com uma série de mecanismos que possuíam uma dupla finalidade, a primeira consistia em destruir elementos culturais e simbólicos que davam aos escravizados a sua noção de pertencimento étnico, enquanto a segunda objetivava uma imposição ideológica, caracterizada por uma introjeção massiva da cultura do colonizador no cerne da mente dos povos dominados, causando sérios danos, principalmente à saúde mental desses indivíduos. Essa tese é confirmada pelas falas de Frantz Fanon quando diz: “O negro é um homem negro, isso quer dizer que devido a uma série de aberrações afetivas ele se estabeleceu em um universo de onde será preciso retirá-lo” (FANON, 2008, p. 26).

Para que possamos melhor compreender esse “universo” descrito por Fanon seria-nos proveitoso lançarmos mão das ideias Wade Nobles, que associa a condição do afrodescendente a uma espécie de “descarrilamento”. Segundo ele, antes do processo de escravização, os povos africanos tinham um sistema próprio de desenvolvimento que os possibilitava terem suas próprias experiências em termos de civilização, vida familiar, educação, pensamento político, filosófico e científico. A invasão estrangeira, por sua vez, provocou uma (des)continuidade das produções africanas. Ainda sobre isso, o autor aponta:

A metáfora do descarrilamento é importante porque quando isso ocorre o trem continua em movimento fora dos trilhos; o descarrilamento cultural do povo africano é difícil detectar porque a vida e a experiência continuam. A experiência do movimento (ou do progresso) humano continuam (...) os africanos que foram vendidos raptados e/ou roubados e trazidos tinham de dar

sentidos e significado a nova condição de servidão e barbarismo era o mapa mental de ser africano (NOBLES, 2009, p.284).

Entendemos que essa situação, vivida pelos afrodescendentes, tenha servido como o epicentro do que Fanon denominou de “aberrações afetivas”. Para nós, essas aberrações nada mais são do que os conflitos, as distorções, as angústias ocasionadas por uma condição de “anormalidade” construída e imposta pelo outro.

Concordamos com Fanon quando ele afirma que existe um universo no qual o ser afrodescendente foi enclausurado, e, por isso, será preciso retirá-lo de lá. No entanto, para que possamos libertar esse indivíduo desse aprisionamento físico e cognitivo, precisamos, antes de tudo, compreender como funcionam a dimensão dos danos causados, sobretudo no tocante à saúde mental.

Em consonância com essas ideias, Na'im Akbar (2004) explica que, além dos abusos físicos sofridos pelos afro-americanos, houve também uma opressão no plano intelectual. Segundo o autor, esses abusos se configuram como um conjunto de ideias, rótulos e conceitos voltados para possibilitar a degradação mental de um povo ou pessoa. Akbar ainda chama a atenção para o fato de que a área onde essa violência intelectual mais se manifesta é na saúde mental.

Diante dessa realidade, a pergunta que surge é: De que maneira poderíamos libertar o ser afrodescendente desse universo, sem que tenhamos em mãos instrumentos capazes de compreender o funcionamento psíquico desses sujeitos, para que assim alcançássemos tamanho êxito em nossa missão? Nesse caso, a psicologia como ciência seria uma das nossas mais eficazes ferramentas?

No entanto, os saberes psicológicos produzidos pela ciência nos séculos XIX e XX não tinham a saúde mental dos afrodescendentes como objeto principal de investigação, essa afirmativa é reforçada por Fanon, quando aponta que três dos mais notórios estudiosos das questões psíquicas não demonstraram interesse nos fenômenos mentais dos afrodescendentes “uma vez que, nem Freud, nem Adler, nem mesmo o cósmico Jung em suas pesquisas pensaram nos negros” (FANON, 2008, p.134)

Ao invés de haver um foco direcionado para a produção de conhecimentos psicológicos que, de alguma maneira, abordassem a situação do afrodescendente, o que acabou ocorrendo foi uma densa produção de estudos que eram pautados apenas na perspectiva ocidental, no tocante à cultura e ao modelo de homem europeu. Nesse caso, tais produções jamais seriam

capazes de abarcar toda a complexidade do ser afrodescendente, principalmente depois do processo de escravização do qual foi vítima. De acordo com isso, Nobles ressalta:

A psicologia eurocêntrica e o sistema industrial de saúde mental por ela criados não conseguem fornecer explicações, fundamentos lógicos ou práticas preventivas e curativas para o próprio povo que ela se destina a oprimir (NOBLES, 2009, p.279).

Diante disso, poderíamos pensar: Além do saber psicológico ocidental estar isento da produção de mecanismos terapêuticos como dispositivos de uma reparação psicológica aos povos que foram vítimas do regime colonialista, por muito tempo a produção de conhecimentos advindos da psicologia europeia tinham como finalidade a legitimação da escravização. Dessa maneira, qual seria a saída para os afrodescendentes?

Para respondermos a esse questionamento, recorreremos a Nobles (2009) quando diz que existe uma problemática em torno do ser africano, no que se refere a sua Psicologia, de maneira que a compreensão dos significados e das outras questões que envolvem os processos psicológicos desses indivíduos só poderão ser possibilitados através de uma abordagem que se desvencilhe do enfoque psicológico ocidental, e estabeleça, de maneira absoluta, uma perspectiva afrocentrada acerca da psicologia como ferramenta de compreensão, por parte dos profissionais, do ser africano, aumentando a possibilidade para que o afrodescendente seja libertado da prisão mental imposta pelo pensamento científico ocidental.

É esse enfoque central da Psicologia ocidental, que estabelece uma séria limitação na capacidade dessa ciência de estabelecer uma maior conexão com a “Psiquê” dos povos africanos. Baseado nisso, e apesar da supervalorização da ciência psicológica ocidental, existe uma notável lacuna epistêmica quando tentamos estabelecer alguns desses saberes no contexto dos povos escravizados (NOBLES, 2009). Essa lógica também é compartilhada por outros autores, como Fanon, quando diz:

No que bem tinham razão. As pessoas esquecem constantemente que a neurose não é constitutiva da realidade humana. Quer queira quer não, o complexo de Édipo longe está de surgir entre os negros. Alguém poderia nos contestar, com Malinowski, afirmando que o único responsável por esta inexistência é o regime patriarcal (FANON, 2008, p. 134-135).

Essa lacuna parece vir se alastrando até hoje, embora reconheçamos que desde o início do século XXI essa realidade esteja mudando. Na década de 1980, Rufino dos Santos já

denunciava esse buraco epistêmico na psicologia brasileira, que foi absolutamente influenciada pelo modelo europeu:

Bastaria prestar atenção na psicologia do não brancos para constatar a deformação causada por ela (...) por exemplo, um amigo bem-sucedido que começou a ter problemas de relacionamento com o filho e procurou uma psicóloga; ele a procurou, entre outras razões, por sentir que estava transferindo para o garoto seus conflitos raciais. A psicóloga não concedeu qualquer atenção a essa problemática: “o problema só existe em você. Não é um problema real, que afete a relação entre pessoas da nossa sociedade” (SANTOS, 1984, p. 59).

Dessa maneira, pensamos que, para que a ciência psicológica se constitua como uma ferramenta terapêutica útil para a compreensão do ser afrodescendente, é necessário que primeiro construamos alguns argumentos que percebam a psicologia afrocentrada como algo que vá além de uma abordagem dos chamados povos desprivilegiados, mais do que a experiência de viver em guetos e mais do que a atrocidade genocida de serem forçados à condição desumanizante da escravidão. Que seja algo mais do que a "dimensão mais sombria" da psicologia geral, e sim uma das características positivas da filosofia africana básica, que ditam os valores, costumes e atitudes (NOBLES, 2006).

Nobles sugere que a “psicologia negra” deva ser percebida de uma maneira diferenciada e que fuja dos fundamentos epistêmicos pautados no ethos europeu e predominantemente estabelecido como universal e denominado de “psicologia tradicional”.

Mesmo que na realidade ocidental esse tipo de prática se torne uma tarefa desafiadora, se levarmos em consideração os danos causados a psiquê dos povos escravizados, Nobles (2009) nos fornece uma saída dessa realidade epistêmica vivida pela ciência psicológica, mas que só poderá ser alcançada através da desconstrução da “marca” do colonizador, longamente introjetada no aparelho psíquico dos povos afrodescendentes e que tinha como um de seus principais objetivos a desafrikanização:

Apenas quando o centro de sua consciência for afastado dos significados de ser humano, ou esses significados forem removidos da sua consciência, africano pode ser permanente escravizado eis um preceito central da afrocentricidade. Esse processo de descentramento ou desafrikanização constitui a problemática psicológica chave na compreensão da experiência dos africanos em toda a diáspora (NOBLES, 2009, p. 285).

A compreensão da experiência vivida por esses povos, de certa maneira, auxiliaria na construção de estratégias terapêuticas pautadas na saúde mental desse grupo. Entretanto, o modelo

eurocêntrico também determinou padrões de normalidade, tudo isso somado ao fato de que esses padrões, de certa forma, foram pensados somente por um prisma europeu. Tais concepções, conseqüentemente, se tornaram generalizações universais, responsáveis por boa parte do nosso entendimento dos fenômenos mentais, mas deixaram de levar em consideração os povos vítimas do processo de colonização europeia.

Junto a essas questões, devemos lembrar que, antes mesmo de a psicologia se tornar uma ciência independente, os estudos dessa área eram utilizados como instrumentos para menosprezar povos não europeus e, por esse motivo, esses sujeitos não eram pensados como beneficiários das descobertas da ciência psicológica.

É essa falta de preocupação com a saúde mental dos povos que foram vítimas da escravidão para a sustentação do regime colonial que nos leva a questionar: que conseqüências psicológicas são oriundas das relações raciais entre eurodescendentes e afrodescendentes? Sobre isso, Akbar (2004) cita um estudo realizado por Kadine e Oversey (1962), no qual esses pesquisadores descobriram que escravos libertos estavam mais propensos a desenvolverem distúrbios mentais, e concluíram que o “bom funcionamento mental é alcançado com base no contexto dos ‘padrões’ de demonstração de sanidade que são estabelecidos pela classe dominante” (AKBAR, 2004, p.162).

Akbar (2004) afirma que, por mais que não tenhamos, pelo menos em um nível psicológico, um modelo ideal sob o qual poderíamos estabelecer um parâmetro de uma “normalidade”, essa situação possibilita que as noções de normal e anormal sofram infinitas transformações, de acordo com os lócus cultural no qual essas concepções são construídas. Fanon nos ajudar a entender melhor essa afirmativa quando aponta “Uma criança negra, normal, tendo crescido no seio de uma família normal, ficará anormal ao menor contato com o mundo branco” (FANON, 2008, p. 129).

Essa noção do normal e anormal atravessa as mais diferentes discussões, que vão da escolarização até sobre saúde mental. Considerando que exista uma espécie de “relatividade” desses conceitos, podemos entender que as produções psicológicas ocidentais, que foram pensadas para a resolução das questões patológicas de um determinado grupo, os eurodescendentes, não poderiam ser suficientes para atender as demandas de outros indivíduos não eurodescendentes. Essa ideia pode ser reforçada pela provocação de Fanon, quando diz:

As escolas psicanalíticas estudaram as reações neuróticas que nascem em certos meios, em certos setores da civilização. Obedecendo a uma exigência dialética, deveríamos nos perguntar até que ponto as conclusões de Freud ou

de Adler podem ser utilizadas em uma tentativa de explicação da visão de mundo do homem de cor (FANON, 2008, p. 127).

Dessa maneira, também poderia haver certa relatividade em termos de definição do que de fato seria saúde mental. Para Akbar (2004), as definições de saúde mental em todo mundo ocidental estabeleceram-se como conceitos normativos. Sendo assim, a tendência generalista, características das ciências ocidentais, corroboraram para que se formasse o que o autor denomina de “sanidade democrática”, isto é, uma condição em que a noção de sanidade é relativa à medida que é definida por aspectos sócio-políticos, governamentais corporativistas, que por sua vez influencia na formação de um modelo de “funcionamento humano adequado” (AKBAR, 2004).

No entanto, Akbar (2004) chama a atenção para o fato de que a ideia de sanidade democrática possui uma dupla função: de um lado, tem o poder de “transformar” comunidades inteiras de indivíduos com comportamentos seriamente desumanos em modelos ideais de sanidade, chegando até a ser considerados como modelos de “normalidade mental”. Entretanto, essa mesma lógica pode “definir” comportamentos culturais milenares de uma determinada civilização, como foi o caso dos povos africanos, em hábitos que, aos olhos dos europeus, eram selvagens, animais, e tão repugnantes que seriam suficientes para “destituir” esses povos não apenas da sua liberdade, mas também da sua condição de humanidade.

Nesse sentido, poderíamos nos questionar: o racismo seria uma questão cultural (sociológica/ antropológica) ou psicológica (individual/ coletiva)? Pensamos que, nesse caso, poderíamos dar como resposta: os dois! Contudo, não poderíamos apontar com exatidão a ordem que sucede essas causas, mas podemos afirmar que essas duas dimensões da questão racial se complementam e são interdependentes, já que são essas duas perspectivas que regem as noções de realidade que são agrupadas na vida social, ditando, inclusive, o que pode ou não ser considerado normal e permitido.

Akbar (2004) questiona o motivo de, no contexto da escravização dos povos africanos, em nenhum momento foi questionado a lucidez mental de um povo que saqueou, assassinou, aterrorizou e escravizou milhares de outros indivíduos não hostis, e mesmo assim, depois de vários séculos nos quais essas atrocidades continuaram a ser praticadas, surge uma ciência inventada para a avaliação e compreensão dos fenômenos mentais e comportamentais dos indivíduos, mas que dedicou boa parte do seu tempo na produção de conhecimentos que legitimassem essas violências contra os povos escravizados.

Todas as violências sofridas pelos afrodescendentes, muitas delas motivadas pelo fato de não serem europeus, obrigaram esses povos a utilizarem a única saída oferecida pelo seu opressor, que consistia não apenas na negação da sua consciência de pertencimento étnico, mas, também, em uma total absorção da cultura do seu opressor. Esse processo se configurou como a pior de todas as violências psicológicas sofridas pelos afrodescendentes, que culminou em um processo denominado de embranquecimento.

Para Fanon (2008), esse processo ocorre quando o sujeito afrodescendente passa a incorporar comportamentos e hábitos de eurodescendentes, ao mesmo tempo em que nega as suas características étnicas, “como a negação do cabelo”, por exemplo. Esse fenômeno social acabou ocorrendo em todos os países que foram colonizados por europeus, causando, ao longo dos anos, sérios danos aos sujeitos expostos a ele, como aponta Nobles:

Por mais quatrocentos anos, os africanos no Brasil souberam que eram africanos e que os Portugueses eram inimigos da liberdade. Lutaram e morreram continuamente para libertar seu povo da escravidão. O processo de “embranquecimento” tem funcionado por cerca de 115 anos. Evidentemente, cem anos de “embranquecimento” causaram mais danos psíquicos aos africanos do que os quatrocentos anos de escravidão racista e dominação colonial (NOBLES, 2009, p. 287).

Para Wade Nobles, uma das principais consequências psicológicas do embranquecimento está na espécie de obsessão do “querer ser branco” à medida que se instaura, no cerne da estrutura física psíquica do indivíduo, uma vergonha da “cor”, o ódio de si mesmo, que, por sua vez, só corrobora para o desenvolvimento de uma condição psicológica patológica movida pelo desejo de ser branco.

Esse possível sentimento autodestrutivo, quando presente, termina por ser um dos principais fatores que podem levar ao afrodescendente, exposto aos ideais estéticos da branquitude, a viver toda a sua vida em busca de um único ideal: o de um dia poder se tornar branco! Esse tipo de comportamento é percebido por Fanon como uma obsessão, que, na tentativa de alcançar o reconhecimento dos seus opressores, o sujeito afrodescendente não só violenta a si, como também o faz com o seu semelhante:

A vergonha. A vergonha e o desprezo de si. A náusea. Quando me amam, dizem que o fazem apesar da minha cor. Quando me detestam, acrescentam que não é pela minha cor... Aqui ou ali, sou prisioneiro do círculo infernal. Eu me esquivo desses escrutadores do ante dilúvio, e me agarro a meus irmãos, pretos como eu. Horror, eles me rejeitam. Eles são quase brancos! E depois, eles vão se casar com uma branca. Terão filhos morenos... Quem sabe, pouco a pouco, talvez... (FANON, 2008, p. 109).

Diante disso, concordamos com Nobles (2009) quando sugere que o embranquecimento representa um verdadeiro ataque Psicológico contra os fenômenos que constituem o ser africano e que, por isso, deve ser tratado como uma patologia da mente:

O embranquecimento” deve ser classificado como patogênico. Os africanos no Brasil, assim como em toda parte, independentemente da mistura biológica, quando apresentam esse desejo incontrolável de ser branco, ou querem se aproximar da brancura ou sofrem da ilusão de que não são negros devem ser clinicamente diagnosticados como sofrendo do trauma causado pela experiência prolongada e constante do terrorismo psicológico (NOBLES, 2009, p. 289).

Essa busca pela brancura faz com que muitos indivíduos afrodescendentes sejam capazes de cometerem muitas atrocidades contra os elementos que os remetam sua consciência de pertencimento étnico (nesse caso, o seu corpo). Rufino dos Santos apresenta um exemplo que, embora pareça um fato isolado, o autor afirma que esse tipo situação é muito comum.

Conheci na minha infância de subúrbio, inúmeros pretos que se esfregavam a noite com água sanitária (“cândida” dos paulistas) e, ainda hoje, muitos deles “esticam” o cabelo para disfarçar sua “ruindade”. Que conclusão tirar disso? Milhões de pretos, judeus, japoneses, índios – de todos os grupos racialmente oprimidos na sociedade brasileira – foram levados a se odiar e a praticar a violência contra si próprios. O racismo tem essa peculiaridade: acaba se introjetando nas suas vítimas, tornando-as, também, racistas (SANTOS, 1984, p. 73).

Esse exemplo descreve como o processo de generalização opressiva impõe que todos os sujeitos sejam encaixotados em grupos. O que, em alguns casos, acarreta sérias consequências psicossociais. Podemos notar isso quando voltamos às ideias de Fanon (2008), quando trata da origem social da neurose. Nesse mesmo sentido, Nobles (2009) explica alguns dos motivos que levam a busca pela embranquecimento. Segundo ele, uma vez que o processo de embranquecimento, que opera apenas no plano simbólico, se apresenta como condição única de acesso a condição de um ser humano dotado das melhores características, como: bondade, beleza, inteligência, honestidade, sucesso e civilidade. Os demais povos não eurodescendentes serão percebidos como indivíduos dotados de aspectos negativos que contrastam com aqueles associados aos brancos.

Essa característica funcional do embranquecimento é confirmada por Gilberto Leal (2001) quando afirma que o branqueamento atribuí e ainda atribui valores proporcionais ao

que poderíamos associar a um tipo de credencial de acesso e reconhecimento social que, quase sempre, são associados a noções de respeito e valores morais. Segundo Nobles (2009), essa é uma lógica que foi construída historicamente pelos colonizadores.

Diante disto, pensamos que o embranquecimento age como um processo de “ressignificação simbólica”, mas que nunca poderá ser concreta, uma vez que, por maior que seja o esforço do sujeito afrodescendente em obter êxito em se tornar branco, pelo menos no plano imaginário, este nunca poderá sê-lo no plano real. É como se esse indivíduo não tivesse outra opção a não ser dedicar a sua vida a uma tarefa que visa alcançar o incansável, como aponta Fanon:

O preto, diante da atitude subjetiva do branco, percebe a irreabilidade de muitas proposições que tinha absorvido como suas (...) para o preto, há um mito a ser enfrentado. Um mito solidamente enraizado. O preto o ignora enquanto sua existência se desenvolve no meio dos seus; mas ao primeiro olhar branco, ele sente o peso da melanina (FANON, 2008, p. 133).

Todos esses fatores, apresentados no tocante ao embranquecimento, por si só já podem vir a se transformarem em angústias, uma vez que o indivíduo, nessas condições, busca, acima de tudo, ser detentor de uma “alma branca”. Durante a história do Brasil, temos visto vários exemplos desse processo de embranquecimento, jogadores pintando-se de pó branco para poderem jogar futebol, crianças tomando banho com soda cáustica para “mudarem” a cor da pele, adolescentes que realizam procedimentos químicos para “alisar” os cabelos, uso de lentes de contato azul e cabelo loiro (SANTOS, 1984).

No entanto, o embranquecimento é apenas uma entre as várias consequências psicológicas causadas pelo sistema escravagista. Existe uma infinidade de disfunções cognitivas e comportamentais nos indivíduos expostos a discriminação racial. Nobles (2009) cita, como exemplo, um estudo realizado por Na'im Akbar (1981) que identifica ao menos quatro dessas disfunções que ele denominou de “desordens da personalidade”. De acordo com esse estudo, essas desordens acometem os sujeitos afrodescendentes expostos à opressão advindas das relações raciais. Aqui, citaremos de forma pontual cada uma dessas distorções.

A primeira “desordem” apontada é denominada de “desordem do ego alienado” (AKBAR, 2004, p. 165), condição que é representada por um comportamento através do qual o indivíduo afrodescendente incorpora o discurso do colonizador de maneira tão profunda que termina por exercer uma conduta que contraria aspectos da sua própria natureza afrodescendente.

Segundo Nobles (2009), essa condição psicológica descrita por Akbar pode ir desde uma negação do fenótipo afro até mesmo a incorporação de discursos ou falas que, muitas vezes, se caracterizam como auto discriminatórias. Um bom exemplo dessa desordem pode se dá quando um sujeito afrodescendente, por ter incorporado muitas características de um grupo afrodescendente racista, termina por praticar racismo com parentes, amigos e pessoas próximas.

Akbar (2004) reforça que esse estado de autoalienação faz com a vítima deixe de enxergar o processo que possibilitou esse tipo de relação com o mundo do opressor, de modo que, em alguns casos, essa busca pela aceitação e reconhecimentos materializados em “elogios” do tipo “você não é como os outros da sua cor” soam como feedbacks positivos reforçando ainda mais a incorporação de hábitos eurodescendentes.

Algo semelhante ocorre na segunda desordem listada como “desordem do ser contra si mesmo”. Nessa condição, o indivíduo se identifica tão fortemente com grupo dominante, que termina por reproduzir a mesma violência contra seu próprio grupo e, conseqüentemente, contra si mesmo.

Essa segunda está presente, no Brasil, no caso de alguns afrodescendentes, que chegaram a alcançar posições de maior prestígio social e por isso não mais se consideram pertencentes ao grupo discriminado, sendo contrários, inclusive, às políticas de ações afirmativas na medida em que reforçam o discurso da meritocracia.

A terceira desordem citada por Akbar (2004) é denominada de personalidade “autodestrutiva”, e está associada a condutas que envolvem “fugas destrutivas da realidade”, representada por uma autoderrota das tentativas de sobreviver em uma sociedade que sistematicamente frustra os seus esforços normais para um crescimento humano natural. Como exemplo dessa desordem podemos citar comportamentos transgressores (crimes, tráfico de drogas, prostituição, homicídios) praticados por afrodescendentes contra pessoas do seu mesmo “grupo social”.

A quarta desordem apresentada diz respeito às disfunções de ordens fisiológicas, neurológicas e bioquímicas provocadas pelas excessivas e longas exposições a desigualdades raciais nos diversos setores sociais (saúde, educação, segurança, habitação). Como exemplo disso, podemos citar: a desnutrição de uma criança afrodescendente que a impede de ter um bom rendimento escolar ou de desenvolver um sistema imunológico forte por falta de algumas vitaminas; os altos índices de analfabetismo que acometem a população que não tem acesso à escola e por isso as pessoas são obrigadas a trabalhar excessivamente, o que pode implicar em sérios problemas para a saúde; e as más condições de moradia, que fazem com que os indivíduos

construam casas em locais inadequados, deixando-os expostos a enchentes, doenças e desabamentos. As exposições a essas situações, quando não causam, contribuem para que os indivíduos expostos a elas desenvolvam essas disfunções.

Diante disso, podemos ter uma ideia de como essas desordens podem acometer boa parte dos afrodescendentes brasileiros. Porém, gostaríamos de chamar a atenção para um aspecto crucial desse processo, que se remete a experimentar e perceber essas condições descritas como quadros sintomatológicos que indicam a presença da psicopatologia provocado pelo racismo.

Essas desordens nos demonstram que a complexidade das consequências psicológicas do racismo estão longe de serem completamente esclarecidas, no entanto, é possível que, por meio de debates mais aprofundados acerca dessas questões, possamos chegar a novos conhecimentos, e assim, a novas questões.

Em suma, depois de termos discutido algumas concepções sobre o racismo, descrevemos como esse crime se manifesta e como pode assumir várias formas de atuar, seja de maneira flagrante ou encoberta. Falamos, também, da relação entre os termos racismo, preconceito e discriminação racial e como esses se relacionam para que a questão racial no Brasil e no mundo se configure como um problema social, político e de saúde mental.

Sobre a saúde mental, apresentamos algumas das consequências que o racismo pode implicar nas suas vítimas, o que faz com que a questão racial no Brasil assuma também um status de problema de saúde pública, devendo toda a sociedade ser educada para que possa atuar de maneira ativa no combate desse crime.

Dessa maneira, para que esse propósito seja alcançado, precisamos, primeiro, desconstruir a ideia de que a responsabilidade de tratar da questão racial é uma tarefa exclusiva dos povos afrodescendentes. Em vez disso, devemos nos apoiar na premissa de que o racismo não é um problema apenas de uma parte da população e, sim, de toda a sociedade brasileira, que, juntamente com as suas instituições, poderão oferecer o apoio necessário para essa luta.

Pensamos que é a partir da educação que poderemos mudar a realidade racial do país, porém, para que isso seja possível, é necessário que as instituições responsáveis pelo ensino formal estejam engajadas para produzir discussões que ajudem as pessoas a pensar sobre o racismo e na melhor maneira de combatê-lo.

Diante do que já discutimos até aqui, no tocante aos fenômenos psicológicos que decorrem da exposição ao crime de racismo, pensamos o psicólogo como um profissional que poderia auxiliar, de maneira imensurável, no combate dessa doença social. Por esse motivo, o próximo capítulo se propõe a discutir alguns elementos da formação em psicologia no ensino superior.

3. “FORMAÇÃO” E CURRÍCULO NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR DE PSICOLOGIA

No capítulo anterior, abordamos a relação do racismo com as suas possíveis consequências psicológicas, e, ao final, apresentamos o psicólogo como um profissional treinado para lidar com as demandas de saúde mental da sociedade. Pensamos que, sendo o racismo um problema social, é necessário que o psicólogo também esteja (ou deveria estar) apto para lidar com os problemas provenientes das relações raciais e que podem vir a acometer toda a sociedade.

Nesse capítulo, voltamo-nos para uma discussão que gira em torno da formação e do currículo no ensino superior de psicologia. Aqui, abordaremos alguns elementos do processo formativo do psicólogo, apontando alguns de seus direcionamentos, além de problematizarmos a maneira como o currículo dessa formação vem sendo organizado a fim de possibilitar ou não que o psicólogo seja capaz de pensar e auxiliar no combate da questão racial.

Desde que o homem passou a se organizar em grupos, o processo de apropriação e compartilhamento de saberes vem fazendo parte da sua história. Foi essa prática que possibilitou a conservação e a evolução das produções culturais das várias civilizações desde os períodos mais remotos até os dias atuais. O acesso a essas produções foi o que de fato permitiu (e ainda permite) que a espécie humana conseguisse sobreviver em situações extremas nas quais a sua existência era constantemente desafiada.

Para Vitor Paro (2001), o que proporciona e sustenta a existência da humanidade é a mediação das produções historicamente construídas e validadas ao longo dos anos. Baseado nisso, o autor afirma que essa mediação ocorre através da educação e nas suas várias perspectivas, seja institucionalizada, formal ou informal.

Para Brandão (1989), a educação não se limita apenas à escola, podendo ocorrer em toda parte, desde que existam transferências de saberes de uma geração para outra, mesmo que o modelo de ensino formal ainda não tenha sido constituído de maneira central. Nesse sentido, o autor aponta que é necessário compreender o verdadeiro propósito da educação a partir do papel que essa exerce na sociedade. O autor ainda reforça que a educação está presente em todas as ações que regem a vida em sociedade e, por esse motivo, o aprendizado se dá por meio das várias interações sociais nas quais as pessoas então inseridas.

Ainda na concepção de Brandão (1989), a educação possui uma grande influência tanto sobre a vida dos indivíduos quanto no desenvolvimento da sociedade. Para o autor, essa influência opera pelo menos em dois aspectos: no desenvolvimento das forças de produção, e

no incremento e transmissão dos valores culturais. Baseado nessa tese, Brandão salienta que a educação também sofre influência de outros fatores que moldam sua maneira de operar, sendo um deles as mudanças ocorridas dentro e fora das instituições sociais.

Nessa perspectiva, a escola surge como uma dessas possibilidades, já que consiste em uma instituição de ensino formal através da qual o indivíduo poderá apropriar-se de conhecimentos para não ser prejudicado no usufruto de tudo aquilo que ele tem direito por pertencer à chamada sociedade moderna.

Entre as várias funções da escola, Vitor Paro (2001) destaca duas principais: a escola como uma instituição que promove a mediação para a cidadania, o que possibilita que o indivíduo participante se familiarize com as produções culturais e exigências formais da sociedade no qual está inserido; e a escola como uma instituição responsável por selecionar, através do seu currículo limitado, conteúdos “mais importantes” no que diz respeito ao que é priorizado para a formação de cidadãos de uma determinada sociedade.

Sobre isso, ainda podemos perceber que as instituições de ensino formal também exercem outros papéis como, por exemplo, o de desenvolverem práticas que estejam voltadas para o controle social e o de produzirem “ciência”, a mesma ciência utilizada para determinar e regular as relações sociais, políticas e econômicas em diferentes níveis, como ocorre no caso das universidades que, muitas vezes, constroem formas específicas de pensamento.

As universidades são centros de estudos responsáveis pela formação intelectual superior dos indivíduos de uma sociedade, são “lugares” onde se produz “ciência”, que é tratada, na cultura institucional brasileira, como o único tipo de conhecimento válido para as explicações dos fenômenos que engrenam a vida humana. Essa concepção faz com que essa “ciência” acabe sendo uma espécie de motor que impulsiona e movimenta toda e qualquer sociedade.

No entanto, foi em nome também da ciência que, por muito tempo, se trabalhou e se produziram estudos que apoiaram o fortalecimento de fenômenos sociais como o racismo, que foi perpetuado graças a ajuda de estudos “científicos” e que tiveram um impacto avassalador na vida de civilizações inteiras.

A teoria da eugenia, criada por Francis Galton, pode ser utilizada como exemplo da maneira como esses estudos impactam a vida na sociedade. No caso da eugenia no Brasil, vale salientar que boa parte dos adeptos as ideias eugenistas (como foi o caso de Raimundo Nina Rodrigues) lecionavam em instituições de ensino superior, o que contribuiu para que as teorias eugenistas fossem difundidas por esses indivíduos no exercer das suas respectivas práticas institucionais, sobretudo nos cursos em que abordavam questões relacionadas a psicologia.

Schucman e Martins (2017) apontam que um dos primeiros cursos universitários nos quais se discutiu sobre a psicologia social foi realizado por Arthur Ramos, que buscou seguir os passos de seu “mestre” Nina Rodrigues. Isso tudo influenciou no processo de formação e organização dos cursos que se sucederam, fazendo com que as teorias raciais fossem cada vez mais presentes nos direcionamentos da psicologia.

No Brasil, a ciência psicológica começou a ganhar uma maior autonomia durante a década de 1950 e, no ano de 1953, é iniciado o primeiro curso superior de psicologia do Brasil na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e, no ano seguinte, na Universidade de São Paulo. Embora tenha tido uma formação autônoma apenas na década de 50, os estudos psicológicos desde o ano de 1900 vinham sendo realizados na Europa e eram utilizados pela medicina principalmente nas teses de doutoramento e conclusão de curso. Boa parte desses estudos, por muito tempo, reforçaram ainda mais a tese de inferioridade e discriminação dos brasileiros afrodescendentes (SCHUCMAN; MARTINS, 2017).

Nas décadas subsequentes, os cursos de graduação em psicologia iniciam uma expansão nos seus campos de estudo, sobretudo no que diz respeito à prática e, conseqüentemente, ao direcionamento da formação desse profissional. Segundo Antunes (2004), a virada dos anos 1970 para 1980 marca duas conquistas importantes para os saberes psicológicos, a primeira se caracteriza por uma espécie de renovação dos movimentos sociais e a segunda consistiu em uma maior organização que possibilitou a defesa e reconhecimento da psicologia como ciência e profissão. Esse marco possibilitou que a ciência ainda tratada como emergente pudesse se propor a discutir de maneira independente as questões advindas da realidade social brasileira.

Junto com o reconhecimento da psicologia enquanto profissão, tivemos a criação do Conselho Federal de Psicologia – CFP, que consiste em uma autarquia de direito público, com autonomia administrativa e financeira, que tem como objetivos orientar e fiscalizar o exercício profissional, e que é regulamentado pelo Decreto 79.822, de 17 de junho de 1977 (BRASIL 1971).

Entre as atribuições do CFP está a de promover espaços de discussão sobre os grandes temas da Psicologia que levem à qualificação dos serviços profissionais prestados pela categoria à sociedade. Segundo Antunes (2004), a maior participação de órgãos como o Conselho Federal de Psicologia contribuiu diretamente para que essas mudanças também fossem acatadas pelas universidades que se desenvolveram em maior amplitude nas décadas seguintes.

Espinha (2017) admite esse fato ao afirmar que até a década de 1990 existia, nos cursos de psicologia, um direcionamento que dava ênfase a uma formação de caráter mais técnico que

abordasse a perspectiva psicométrica, que se baseava na utilização de testes psicológicos para mensurar/avaliar as funções cognitivas.

Desse modo, algumas áreas da psicologia, como escolar, clínica e organizacional, foram as que mais utilizaram a abordagem psicométrica, tanto na avaliação psicológica escolar e organizacional quanto no atendimento clínico. Esse último ganhou um maior destaque por causa do seu modelo médico biológico, enquanto a outra parte dos fenômenos sociais e psicológicos eram deixados de lado. Sobre isso, Maria Cristina Lima aponta.

Isto porque a formação, da maneira como está predominantemente organizada com sua ênfase no modelo clínico de intervenção, de caráter dual, parece-me marcada por uma visão naturalizada do homem e das relações sociais, onde predominam os critérios de cientificidade, neutralidade, objetividade e tecnicismo (LIMA, 1999, p. 98-99).

A predominância de uma abordagem objetiva e tecnicista sugere que ainda pode existir uma grande influência do modelo positivista, principal modelo científico utilizado pelos europeus, que esteve presente, por muito tempo, nas produções acadêmicas e na formação de profissionais da psicologia. Essa relação ainda faz parte da realidade de algumas instituições de ensino, sobretudo quando observamos a maneira como essas instituições organizam seus currículos, essa situação pode ser melhor observada quando nos atentamos para o contexto onde ocorrem os estágios em outras áreas consideradas emergentes, isto é, as que não se enquadram como áreas “clássicas” da psicologia.

As experiências de estágios em áreas sociais como, por exemplo, em psicologia comunitária, ainda revelam resquícios do pensamento positivista europeu, que reflete diretamente na forma como o aprendizado dos alunos será direcionando. Sobre isso, Lia Baraúna relata:

Nesses estágios, costuma-se enfatizar que os alunos vão adquirir experiência (mas não se diz de que tipo). Sem muita ideia do que é esperado deles, os estagiários frequentam os locais durante algumas horas semanais. Depois levam suas dúvidas e observações para a supervisão, mas em nenhum momento se discute a instituição nem a sociedade que a produz (e onde está inserida). O supervisor limita-se a identificar patologias, individuais ou da própria instituição (escola esquizofrênica, por exemplo). O objetivo do curso é, então, o de fazer um psicodiagnóstico da instituição, transformada assim num macro aparelho psíquico, e discutir como o psicólogo poderia intervir para —curá-la (BARAÚNA, 1999, p. 107).

Somente a partir de 1990 essa situação começa a sofrer mudanças mais significativas, principalmente quando se realiza certa expansão dos cursos de psicologia, resultando de

maneira quase que imediata em transformações na formação profissional de psicólogos. Essa nova configuração buscou considerar, cada vez mais, todas as dimensões da ciência psicológica, especialmente as de caráter social, mesmo que ainda haja uma forte presença do modelo clínico.

Segundo Espinha (2017), as mudanças no campo educacional, como a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, que apontava a necessidade de uma reformulação dos Currículos de instituições de Ensino Superior, possibilitou que, já no ano de 1997, o Ministério da Educação solicitasse uma apresentação de propostas para a formulação desse novo currículo, fazendo com que as instituições responsáveis pela formação desses profissionais começassem a buscar novas maneiras de se investigar o fenômeno psicológico, e passarem, embora ainda de forma tímida, a reconhecer a importância de se perceber os fenômenos sociais que estão por trás das demandas clínicas, organizacionais e escolares, como explica Jurema Dantas:

A formação “psi” deve encontrar morada numa reflexão permanente sobre a dinâmica social, interpelando os saberes cristalizados das abordagens psicológicas tradicionais [...] a possibilidade de uma formação pautada tanto numa postura inquiridora quanto num olhar investigativo que venha influenciar as práticas psicológicas de um modo geral. Repensar a formação é repensar a própria prática de Psicologia na atualidade o que nos leva à importância e urgência desta temática (DANTAS, 2010, p. 634).

Essas transformações proporcionaram à psicologia, enquanto ciência, ampliar o debate acerca dos fenômenos advindos das relações sociais, à medida que as instituições buscavam a construção de um currículo que possuísse aspectos mais “amplos” em termos de agregação de conteúdos que pudessem vir a serem úteis na preparação de profissionais que estivessem aptos a atuarem nas mais diversas demandas sociais. No entanto, a “psicologia” como campo de conhecimento enfrenta um novo desafio, que consiste no combate de um antigo aliado, sobretudo no contexto brasileiro: o racismo e a discriminação racial.

Atualmente, o empenho dos órgãos reguladores e dos grupos de afrodescendentes possibilitaram a formulação de legislações e diretrizes, como o Estatuto da Igualdade Racial representado pela Lei nº 12.288 de 20 de julho de 2010 (BRASIL, 2010), e a resolução CFP/018 de 2002 (CFP, 2002), do Conselho Federal de Psicologia, que determinam que as instituições responsáveis pela formação de profissionais de psicologia incluam, nos seus currículos, conteúdos que abordem questões relacionadas ao racismo e à discriminação racial.

Essas resoluções e legislações deveriam ser concebidas como ferramentas de importância irrefragável no processo formativo de um profissional mais comprometido no que tange à compreensão das questões raciais. Não obstante, o documento curricular, quase sempre,

foi utilizado para formar cidadãos partindo de um modo de pensar que, muitas vezes, está associado aos interesses dos grupos dominantes, o que fez dessa ferramenta um documento de identificação, diferenciação e exclusão.

Por esse motivo, antes de continuarmos a nossa discussão acerca da formação em psicologia, pensamos que seria importante abordarmos de maneira pontual algumas questões acerca das questões curriculares. Nossa exposição se baseou apenas em um desses elementos formativos – o currículo explícito, embora compreendamos que o currículo oculto, entendido aqui como uma extensão de caráter mais implícito do processo de educação formal, e que, por se comportar como um fator de grande influência no processo de ensino, nos permitiria obter uma compreensão mais global das discussões que giram em torno desses documentos que representam a parte explícita do currículo.

Dessa maneira, mesmo não sendo a dimensão mais oculta do currículo o eixo central da nossa discussão, pensamos que seria importante ressaltarmos brevemente alguns elementos no que diz respeito à sua definição e suas características. Segundo Brandalise (2007), o currículo oculto consiste nos elementos não explicitados no saber pedagógico, mas que possuem influência tanto na formação do indivíduo quanto na ordem social.

Esses elementos não explicitados, por sua vez, se distribuem em mecanismos que podem variar desde a estrutura física do ambiente de ensino até as peculiaridades da prática docente. Em consonância com essas ideias, Souza e Araújo (2013) indicam que as interações e elementos subliminares, relacionadas à prática do professor em sala de aula, compõem a essência do currículo oculto. Nesse sentido, os valores morais, culturais, políticos e econômicos dos agentes envolvidos no processo de ensino também exercem uma força “invisível” no direcionamento e na função social do ensino formal.

Pensamos que uma análise mais aprofundada do currículo oculto nos permitiria reconhecer a maneira como o racismo estrutural se encontra latente no cerne das instituições escolares, se mostrando não apenas nos documentos oficiais, como também nas práticas docentes e nas dinâmicas pedagógicas propostas por alguns agentes envolvidos no processo de ensino formal.

No entanto, pelo fato de nossa pesquisa se concentrar somente em descrições explícitas nos textos dos documentos oficiais que orientam os cursos, nesse caso as ementas e as bibliografias apresentadas nos PPCs, e, por isso, tendo como objeto de análise somente os conteúdos explícitos, limitar-nos-emos a não adentrar na vertente oculta deste currículo, o que não descarta a ideia de retomarmos a esse tema em estudos futuros.

Quando se trata do currículo escolar, logo imaginamos uma densa discussão atravessada por algumas perspectivas, que, quase sempre, são enveredadas por uma multidimensionalidade interpretativa que esse documento possibilita em termos de restrição/acesso aos conhecimentos produzidos e legitimados dentro de uma determinada cultura. Essa conjectura, por sua vez, aumenta ainda mais a diversidade dos vários conceitos funcionais existentes acerca dessa temática.

Estes conceitos podem variar entre os estudiosos da questão. Contudo, pensamos que, nesse emaranhado de definições, exista um elemento essencial que parece resistir a essas variações no tocante à acepção de currículo. Esse elemento pode ser mais bem compreendido quando nos debruçamos sobre a premissa conceitual de que, entre outros atributos, frequentemente percebe-se o currículo como um documento político. José Augusto Pacheco nos ajuda nessa compreensão quando afirma.

Embora se localize, por vezes, a origem do termo currículo na antiguidade clássica, o certo é que a realidade curricular, principalmente quando a escola se institucionalizou numa construção cultural com fins socioeconômicos. Porém, a palavra currículo é de origem recente com o significado de organização do ensino, querendo dizer o mesmo que disciplina (PACHECO, 2005, p. 29).

Em consonância com essas ideias, Tomaz Tadeu da Silva aponta que a proposta da criação de um currículo partiu da necessidade de estabelecer um maior controle sobre o método de educação formal, e essa intenção se materializou através de uma lógica de operacionalização dos procedimentos escolares e da escolarização, sobretudo em países capitalistas que estavam intrinsecamente ligados ao processo de industrialização. Diante disso, o autor propõe:

Provavelmente o currículo aparece pela primeira vez como objeto específico de estudo e pesquisa nos Estados Unidos dos anos vinte. Em conexão com o processo de industrialização e os movimentos migratórios, que intensificavam a massificação da escolarização, houve um impulso, por parte de pessoas ligadas sobretudo à administração da educação, para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos (SILVA, 2016, p.12).

Mesmo que o processo de industrialização tenha contribuído para as primeiras ideias que nortearam as complexas discussões em torno do currículo, essa temática acabou se estabelecendo de forma mais concreta dentro do contexto de ensino formal, sobretudo nas instituições escolares. Nesse sentido, a escola surge como um importante dispositivo, não só de identificação e controle, mas também de poder, uma vez que os conhecimentos adquiridos e

ensinados dentro do espaço escolar serão legitimados pela sociedade, que, por sua vez, credenciará, isto é, reconhecerá a escola como única instituição responsável pela transferência desses conhecimentos eminentemente necessários para a formação dos cidadãos.

Podemos observar que, a partir dessa relação, formam-se “ciclos”, os quais permitirão que a concentração de poder, juntamente com o reconhecimento social materializados pela detenção do “saber legítimo”, entendido aqui como os conhecimentos validados e sancionados pelo crivo social, estejam vinculados com os interesses dos grupos dominantes, que se utilizaram dessa estratégia como principal mecanismo de dominação e diferenciação dos grupos socialmente marginalizados.

Entretanto, pensamos em uma proposta discursiva para além de uma definição que pretenda abarcar toda a complexidade da semântica por trás da palavra currículo. Imaginamos que, neste caso, deveríamos voltar a nossa atenção para o processo que fez com que o documento curricular fosse, de um instrumento de orientação do processo de ensino-aprendizagem, até se tornar um sofisticado dispositivo de controle social altamente eficaz.

Supomos que essa sofisticação em termos de eficácia se dá, quase sempre, pelo fato de haver uma certa ocultação nas reais intenções as quais o currículo se propõe. Uma vez que, ao se esconder por trás de um discurso teórico que apresenta a função do currículo como a de um instrumento capaz de realizar uma “orientação” no processo de ensino formal, o que observamos, na prática, é que esse documento termina agindo também como um dispositivo de controle que exerce uma enorme influência na definição do lugar socioeconômico dos indivíduos de uma sociedade.

Mesmo que reconheçamos a complexidade dessa discussão, aqui, nos limitaremos a abordar o currículo sob uma perspectiva de um documento político, condensado em um dispositivo eminentemente relacionado ao processo de formação ocorrido dentro de instituições de ensino formal. Para este fim, pressupomos que o currículo é pensado e construído para atender determinadas demandas sociais que, conseqüentemente, visam suprir de maneira mais direta os interesses das classes mais abastadas da sociedade.

Quando Pacheco (2005) apresenta um argumento de que o currículo também possui uma dimensão política do processo educativo, o que o autor tenta nos mostrar é que o dispositivo curricular age eminentemente vinculado a processo de escolarização, que, por sua vez, acaba refletindo as relações ocorridas entre escola/sociedade; interesses individuais/ interesses grupais; e interesses políticos/ interesses ideológicos.

Talvez, seja justamente essa natureza multifacetada em termos de possibilidade que o currículo oferece, que, de alguma maneira, acaba corroborando para que esse documento,

muitas vezes, seja percebido como um instrumento de controle social, e dessa forma, acabe sendo alvo de especulação em meio à luta de classes e ideologias, como podemos observar

Apesar da polissemia do termo e dos meios e dos inúmeros significados que pode ter dentro do sistema escolar, o currículo é um instrumento de formação, com um propósito bem definido e que, tal como uma moeda, apresenta uma dupla face: a das intenções, ou do seu valor declarado, e a da realidade, o do seu valor efetivo, que adquire no contexto de uma estrutura organizacional. Assim, o currículo pode desvalorizar-se, pode ser cerceado na sua intencionalidade sempre que entre no jogo especulativo, cujas regras nem sempre são explícitas, principalmente na conflitualidade social das reformas educativas e curriculares (PACHECO, 2005, p.37).

Dessa forma, o currículo contribui para que se institua um *modus operandi* que contará com o carácter diferenciador, eletivo e hierárquico do conhecimento acumulado e aprovado pelo “crivo” da sociedade e transmitido pela instituição escolar. No entanto, o que gostaríamos de apontar, é o fato de que esses saberes, reconhecidos dentro desses espaços institucionais, não são neutros e tão pouco equalizados dentro a gama de diversidade social encontrada dentro de uma determinada sociedade.

Esses conhecimentos atendem a um determinado “código”. Basil Bernstein (1998) define código como sendo a gramática da classe, isto é, um conjunto de símbolos cujos respectivos significados permitem distinguir os indivíduos que os compartilham dos que não compartilham desses signos. Bernstein afirma que as diferentes classes possuem diferentes códigos e que o tipo de código determina a consciência social de cada indivíduo.

Dessa forma, constitui-se uma lógica grupal hierarquizada, baseada nas diferentes classes sociais, na qual, quase sempre, os grupos mais abastados são os maiores – quando não os únicos – beneficiados com o capital cultural introjetado, pelas instituições de ensino formal, aos indivíduos participantes. Diante disso, Pacheco argumenta:

Contudo, e apesar das diferentes concepções de currículo, reconhece-se que o desenvolvimento curricular é um processo de construção que envolve pessoas e procedimentos acerca destas interrogações? Quem toma as decisões acerca das questões curriculares? Que escolhas são feitas? Que decisões são tomadas? Como é que essas decisões são traduzidas na elaboração, realização e avaliação de projetos de formação? (PACHECO, 2005, p.45).

Nesse sentido, a escola também se torna um espaço de diferenciação social, pois distingue não apenas os que estão de fora dos que estão dentro, mas também identifica e, conseqüentemente, separa os indivíduos das diferentes classes sociais que estão dentro do mesmo lócus, utilizando uma lógica similar à apresentada por George Orwell no seu livro “A

revolução dos bichos”, no qual, ao retratar um discurso entre seres que supostamente estariam nas mesmas condições, logo indica que todos são iguais, porém existem alguns “mais iguais que outros” (ORWELL, 2015, p. 81).

Quando comparamos a passagem do livro de Orwell com a realidade escolar, principalmente no contexto brasileiro, percebemos que o currículo se apresenta como um dos principais instrumentos de diferenciação e hierarquização social, uma vez que os conteúdos selecionados para constituírem os repertórios de conhecimentos, considerados “válidos” dentro da esfera social, são direcionados para atender as demandas de uma determinada parcela da população.

Nesse mesmo sentido, Francis Boakari, Regina Alves e Francilene Silva (2019, p. 352), ao tratarem das relações de poder a partir de uma classificação e hierarquização de conhecimentos, levantam implicações sobre a “Síndrome da luta maior” e, conseqüentemente, os perigos para/na construção de uma educação antidiscriminatória a partir da validação de cosmovisões e epistemologias. Nesse processo, “é possível validar um antirracismo racista, como também, atitudes antidiscriminatórias discriminatórias”. O perigo é não perceber as contradições e não “desnaturalizar posições” caindo nas malhas do discurso da colonialidade que dita um modo *uno* de ser, fixando identidades.

Assim, se concebermos a escola como um ambiente em que todos os indivíduos teriam acesso igualitário ao ensino, poderemos perceber que, na prática, a escola também se torna um lugar de produção de diferenciações e hierarquizações. Essa separação entre os sujeitos que compõem a escola, quase sempre, se dá pelo viés ideológico. Podemos entender mais facilmente essa relação quando observamos:

A escola atua ideologicamente através de seu currículo, seja de uma forma mais direta, através das matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a deseabilidade das estruturas sociais existentes, como estudos sociais, história, geografia, por exemplo: seja de uma forma mais indireta, através de disciplinas mais “técnicas”, como ciências, matemática. Além disso, a ideologia atua de forma discriminatória: ela inclina as pessoas das classes subordinadas a submissão e a obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar. Essa diferenciação é garantida pelos mecanismos seletivos que fazem com que as crianças das classes dominadas sejam expelidas da escola antes de chegarem aqueles níveis onde aprendem os hábitos próprio das classes dominantes (SILVA, 2016, p. 31-32).

Essa diferenciação será introjetada por uma espécie de código, que será compreendido somente no grupo a que esse código se destina, nesse caso, as classes mais abastadas, pois são

elas que ditarão não só o curso do ensino dos conhecimentos legitimados e validados, como também determinarão as normas que deverão ser seguidas antes, durante e depois do processo de escolarização do indivíduo.

Serão esses grupos sociais dominantes que concederão o “prestígio social” que a escola e os indivíduos participantes terão ao absorverem os “códigos” que se manifestarão das mais variadas formas e que serão introjetados durante o processo de escolarização, tendo o currículo como principal veículo de transmissão.

A cultura que tem prestígio e valor social é justamente a cultura das classes dominantes: seus valores, seus gostos, seus costumes, seus hábitos, seus modos de se comportar, de agir. Na medida em que essa cultura tem valor em termos sociais; na medida em que ela vale alguma coisa; na medida em que ela faz com que a pessoa que a possui obtenha vantagens materiais e simbólicas, ela se constitui como capital cultural [...] O currículo da escola este baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda a sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, esse código é natural para elas. Elas se sentem à vontade no clima natural e afetivo construído por esse código. É o seu ambiente nativo. Em contraste, para as crianças das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável. Elas não sabem do que se trata. Esse código funciona como uma linguagem estrangeira? É simplesmente indecifrável (SILVA, 2016, p.34-35).

Se nos propusermos a pensar o currículo como um documento que possui um código, isto é, uma mensagem que quase sempre está pautada em uma linguagem específica e que visa atender os interesses pessoais e coletivos de um determinado grupo, podemos perceber que a identificação desse grupo, por trás das intenções curriculares, seriam, antes de mais nada, uma descoberta necessária para que pudéssemos ter minimamente alguma possibilidade de compreender da lógica que justifica a massiva presença de certos conteúdos, na medida em que temos uma larga negação e exclusão de outros temas considerados menos importantes na composição do documentos curricular.

Essas concepções nos remetem quase que instantaneamente a pensar nos fatores/agentes que influenciam na escolha das lentes sob as quais esse currículo será “moldado”, isto é, sob quais critérios esse documento será pensado, e a que código social atenderá. Se nos voltarmos por um instante para ideias formuladas por Basil Bernstein (1984), o autor afirma que alguns códigos que são criados pelos grupos dominantes, muitas vezes, confundem-se com os códigos considerados universais, ou seja, aqueles que deveriam ser compreendidos e compartilhados por todos os indivíduos de uma sociedade. No entanto, o que nos chama a

atenção nas ideias de Bernstein é a proposta de que existem códigos específicos aos quais a compreensão se limita apenas aos indivíduos pertencentes a determinadas classes sociais.

Esses dispositivos, por sua vez, fornecem, acima de tudo, uma espécie de “credencial” de acesso ao reconhecimento social, ao mesmo tempo em que agem como um mecanismo de diferenciação e exclusão dos indivíduos das classes marginalizadas que, por não terem acesso ao repertório cultural necessário para a compreensão desses códigos específicos, terminam sendo impedidos de compreender os seus respectivos significados e, conseqüentemente, acabam sofrendo restrições no tocante ao acesso de benefícios sociais.

Quando levamos essas concepções para o contexto da formação de um currículo, podemos perceber que esse instrumento também possui uma característica funcional que o aproxima de um dispositivo de poder e dominação.

O currículo não é organizado através de um processo de seleção que recorre as fontes imparciais da filosofia ou dos valores supostamente consensuais da sociedade. O conhecimento corporificado no currículo é um conhecimento particular. A seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes [...] a questão não é saber qual conhecimento é verdadeiro, mas qual conhecimento é considerado verdadeiro (SILVA, 2016, p.46).

Essas relações corroboram para que imaginemos o currículo também com um instrumento de diferenciação social para fins de dominação dos grupos considerados mais abastados sobre os grupos socialmente marginalizados.

Relações sociais em que certos indivíduos ou grupos estão submetidos à vontade e ao arbítrio de outros. Na visão crítica, o poder se manifesta através das linhas divisórias que separam os diferentes grupos sociais em termos de classe, etnia, gênero, etc. Essas divisões constituem tanto origem quanto o resultado de relações de poder (MOREIRA; SILVA, 1997, P.28-29).

Quando observamos a funcionalidade do documento curricular sob uma ótica de dominação, podemos perceber mais claramente alguns dos motivos pelos quais o currículo seja muitas vezes compreendido como um documento inflexível e normativo que deve, acima de tudo, “seguir” a lógica ou as orientações sob as quais foi pensado, considerando que este documento possui uma utilidade eminentemente associada a uma instituição social responsável pelo processo de ensino formal dos indivíduos de uma sociedade.

Com isso, poderíamos estabelecer algumas conexões que nos permitam questionar: que mensagens o currículo realmente busca transmitir? Para quem? E com qual finalidade? Sobre essas supostas intenções, Tomaz Tadeu da Silva aponta:

O currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de “fatos” e conhecimentos “objetivos”. O currículo é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais. Esses significados, entretanto, não são simplesmente significados que se situam no nível da consciência pessoal ou individual. Eles são estritamente ligados a relações sociais de poder e desigualdade (SILVA, 2016, p. 55).

É muitas vezes dentro do ambiente escolar que essas relações de poder tomam forma. Em alguns casos, tais relações de poder e desigualdade alcançam níveis tão altos que as crenças, construídas em torno dos argumentos que sustentam as ideologias que legitimam a superioridade de alguns grupos, são tratadas e transmitidas de uma maneira tal que quase nunca as percebemos como construções particulares de um grupo social específico, mas, sim, como regras universais que são a todo momento introjetadas aos indivíduos participantes da instituição escolar.

Nesse contexto, podemos notar que os conteúdos ligados ao capital cultural dos grupos dominantes, adquire certa hegemonia quando comparados com outras temáticas que se relacionem aos grupos marginalizados, esse movimento termina por contribuir para que se estabeleça uma imposição cultural entre esses grupos sociais, tudo isso acontecendo dentro de um espaço credenciado para a formação de cidadãos de uma determinada sociedade.

As crianças e jovens das classes dominantes veem seu capital cultural reconhecido e fortalecido. As crianças das classes dominadas têm sua cultura nativa desvalorizada, ao mesmo tempo que seu capital cultural, já inicialmente baixo ou nulo, não sofre qualquer aumento na valorização (SILVA, 2016, p.35).

Essa situação na qual o currículo, principalmente nos países que foram colonizados por europeus, permaneceu como sendo quase que exclusivamente, uma das únicas maneiras de se pensar esse documento de orientação formativa, no entanto, conforme foram se consolidando as demandas reivindicadas pelos grupos sociais propositalmente marginalizados criou-se a possibilidade da organização de movimentos que logo atuaram no embate a esse modelo curricular tradicional.

É nesse contexto que surge o movimento denominado de multiculturalismo, para Andrea Semprini (1999), esse movimento se configurou como uma ruptura epistemológica com o projeto da modernidade, o que possibilitou as primeiras tentativas de desconstrução do modelo no qual se acreditava na homogeneidade de um único viés do conhecimento. Esse modelo tradicional deixava de lado a dimensão multicultural dos saberes que juntos

compunham a herança cultural da humanidade, e na evolução “natural” da humanidade rumo a um acúmulo de conhecimentos que levariam à construção universal do progresso.

Nesse panorama, começam a surgir outros modelos paradigmáticos que levem em consideração a multidimensionalidade dos saberes e das culturas produtoras desses conhecimentos. Nos últimos tempos, temos observado um enorme crescimento de um movimento onde a perspectiva da diversidade cultural é fortemente difundida, levando a formulação de um currículo fortemente influenciado pelo “multiculturalismo”, que é assim definido por Tomaz Tadeu da Silva:

O multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecida e representadas na cultura nacional. O multiculturalismo pode ser visto, entretanto, também como uma solução para os problemas que a presença dos grupos raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países, para a cultura nacional dominante (SILVA, 2016, p. 85).

Como já mencionado, os movimentos que surgiram como uma resposta ao modelo hegemônico de supervalorização dos conhecimentos advindos do capital cultural ligados aos grupos sociais dominantes, pois o multiculturalismo surge como uma materialização das reivindicações sociais dos grupos socialmente marginalizados. Nesse sentido, propomo-nos a analisar a participação de apenas um desses grupos, que, no contexto brasileiro, talvez tenha sido um dos grupos que mais sofreu com a discriminação e abnegação dos conhecimentos produzidos ao longo de centenas de anos, os afrodescendentes.

A discriminação racial, no contexto brasileiro, implica não apenas nas violências físicas sofridas pelos afrodescendentes, esse crime também se manifesta na esfera simbólica, sobretudo dentro das instituições sociais. O que temos observado é que, dentro das instituições de ensino formal, a discriminação racial, somadas às relações de poder, também é exercitada pela maneira como está organizado o currículo escolar, o que faz da escola um ambiente eminentemente valoroso quando utilizado para o combate ao crime de racismo.

Um currículo crítico inspirado nas teorias sociais que questionam a construção social da raça e da etnia também evitaria tratar a questão do racismo de forma simplista. Em primeiro lugar, dessa perspectiva, o racismo não pode ser concebido como uma simplesmente como uma questão de preconceito individual. O racismo é parte de uma matriz mais ampla de estruturas institucionais e discursivas que não podem simplesmente ser reduzidas a atitudes individuais (SILVA, 2016, p. 102).

É nesse sentido que Silva propõe que, para que o combate ao racismo seja de fato eficaz, é necessário que, primeiro, percebamos que a desconstrução das ideologias que permeiam as concepções sobre a superioridade e inferioridade dos indivíduos, que, na sua maioria, se fundamentam na racialização e no pertencimento desses sujeitos a determinados grupos étnicos, devem passar por um processo de ressignificação que precisará ter, como epicentro, as estruturas institucionais, políticas e econômicas. No caso das instituições de ensino formal, o currículo pode ser considerado uma peça importante para essa mudança de realidade.

Assim, por exemplo, a análise do racismo não pode ficar limitada a processos exclusivamente discursivos, mas deve examinar também (ou talvez principalmente) as estruturas institucionais e econômicas que estão na sua base. O racismo não pode ser eliminado simplesmente através do combate a expressões linguísticas racistas, mas deve incluir também o combate à discriminação racial no emprego, na produção, na saúde (SILVA, 2016, p.87).

Diante das questões discutidas, no tocante à importância do currículo como um documento capaz de ajudar a transformar a realidade social, e considerando a psicologia como um campo do conhecimento que pode proporcionar uma enorme auxílio no combate à discriminação racial, pensamos que seja importante verificarmos como as instituições de ensino formal que oferecem o curso de graduação em psicologia estão organizando os seus currículos para que esses profissionais consigam intervir na realidade social brasileira que, quase sempre, foi marcada pelo racismo estrutural e conseqüentemente, institucional.

Atualmente, a psicologia parece estar renovando o seu interesse histórico sobre a questão racial, só que, dessa vez, com um olhar que se projeta sob um novo prisma. Atualmente, os cursos de graduação em psicologia possuem uma carga horária média acima de 4 mil horas, e respondem a diretrizes que estabelecem alguns critérios para o funcionamento e regulação dos cursos.

As Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia constituem as orientações sobre princípios, fundamentos, condições de oferecimento e procedimentos para o planejamento, a implementação e a avaliação deste curso determinam orientações curriculares mínimas (BRASIL, 2011, p.1).

Essas diretrizes determinam, em alguns dos seus artigos, elementos que devem ser comuns a todos os cursos de graduação em psicologia do país, formando uma espécie de identidade por meio de um núcleo de forma comum, como demonstrado:

Art. 6º A identidade do curso de Psicologia no País é conferida através de um núcleo comum de formação, definido por um conjunto de competências, habilidades e conhecimentos;

Art. 7º O núcleo comum da formação em Psicologia estabelece uma base homogênea para a formação no País e uma capacitação básica para lidar com os conteúdos da Psicologia, enquanto campo de conhecimento e de atuação (BRASIL, 2011, p. 3).

Para além das questões básicas de formação, quando voltamos para elementos mais específicos do currículo e da formação em psicologia, temos acompanhado que tanto do ponto de vista acadêmico, quanto político, alguns profissionais da área da psicologia estão cada vez mais envolvidos no debate da temática racial, principalmente no que tange às configurações curriculares que, de maneira gradativa, continuam estreitando a relação com essas discussões.

Analisemos alguns artigos específicos das diretrizes curriculares da formação de psicólogos, iniciando pelo Artigo 11º, que determina que a organização do curso de Psicologia deve explicitar e detalhar as ênfases curriculares que adotará, descrevendo-as detalhadamente em sua concepção e estrutura a sua finalidade, como podemos observar:

§ 1º A definição das ênfases curriculares, no projeto do curso, envolverá um subconjunto de competências e habilidades dentre aquelas que integram o domínio das competências gerais do psicólogo, compatível com demandas sociais atuais e/ou potenciais, e com a vocação e as condições da instituição (BRASIL, 2011, p. 4).

O texto, descrito no inciso 1º do referido artigo, salienta a importância de uma ênfase curricular que possibilite ao profissional adquirir competências e habilidades compatíveis com as demandas sociais atuais e potenciais. Nesse caso, podemos incluir aqui as vítimas de racismo, uma vez que o reconhecemos, no Brasil, como um crime previsto por Lei, e que tem, como principal alvo, o grupo que corresponde a mais da metade da população, além de ser considerado um fator de adoecimento mental, e possuir uma estreita relação com as demais demandas sociais enfrentadas pelos afrodescendentes no país.

Essa situação nos leva a pensar que a compreensão e enfrentamento da questão racial também fazem parte (ou pelo menos deveria fazer) das demandas sociais a partir das quais o profissional deverá desenvolver as habilidades necessárias para que possua uma atuação compatível com a realidade social Brasileira.

Essas habilidades, por sua vez, deverão ser trabalhadas nas propostas curriculares das instituições responsáveis pela formação profissional do psicólogo, que precisarão levar em conta tanto o caráter coletivo, quanto individual, para que o atendimento das demandas sociais nas mais diferentes esferas de atuação do psicólogo alcance a sua máxima eficácia.

Sobre isso, o Artigo 12º da referida resolução aponta que os domínios mais consolidados de atuação profissional do psicólogo no país podem constituir o ponto de partida para a definição de ênfases curriculares, sem prejuízo para que, no projeto de curso, as instituições formadoras concebam recortes inovadores de competências que venham a instituir novos arranjos de práticas no campo, de modo que:

- d) Psicologia e processos de prevenção e promoção da saúde, que consiste na concentração em competências que garantam ações de caráter preventivo, em nível individual e coletivo, voltadas à capacitação de indivíduos, grupos, instituições e comunidades para protegerem e promoverem a saúde e a qualidade de vida, em diferentes contextos em que tais ações possam ser demandadas;
- e) Psicologia e processos clínicos, que envolve a concentração em competências para atuar, de forma ética e coerente com referenciais teóricos, valendo-se de processos psicodiagnósticos, de aconselhamento, psicoterapia e outras estratégias clínicas, frente a questões e demandas de ordem psicológica apresentadas por indivíduos ou grupos em distintos contextos (BRASIL, 2011, p. 4-5)

O Artigo 12º demonstra a necessidade de haver uma formação que compreenda tanto a prática de prevenção quanto a de promoção da saúde como componente importante do processo de cuidado, seja individual ou coletivo, além de reconhecer que os processos clínicos deverão ser conduzidos com ética frente a questões demandadas pelos indivíduos ou grupos nos seus diferentes contextos.

Se tomarmos como exemplo a temática racial, perceberemos que as intenções apresentadas no texto do artigo nos remetem para duas ideias principais: a primeira, no caso do combate do crime de racismo, e, levando em consideração a natureza estrutural desse fenômeno no Brasil, perceberemos que tanto as ações de prevenção quando as de promoção de saúde seriam de extrema importância, uma vez que tanto a vítima quanto o agressor precisam de orientação e atendimento para que as ideias que permitem a existência desse crime sejam ressignificadas e/ou desconstruídas. Para isso, o psicólogo, atuando como agente mediador dessa promoção, deve ter adquirido uma consciência que o permita perceber a questão racial através de um prisma antirracista.

A segunda possui uma estreita relação com a primeira, uma vez que, somente depois que desenvolver essa consciência antirracista é que o psicólogo poderá atuar de maneira que, ao se deparar com demandas que se remetem à prática do racismo, esse profissional possa ter a capacidade de analisar a queixa apresentada como um componente importante para a

manutenção da saúde mental do paciente e não como um processo que só existe na mente da vítima.

Em ambas as situações, é necessário que haja uma organização dos componentes curriculares que permitam ao psicólogo em formação desenvolver as habilidades necessárias para dispor de uma consciência dos problemas sociais e raciais que corroborem para que esse profissional seja um agente ativo na luta contra a discriminação racial no Brasil.

Diante disto, somos levados a acreditar que a preparação de profissionais conscientizados para o combate ao racismo, seja educando a população, seja desenvolvendo trabalhos direcionados para o atendimento das vítimas ou na reabilitação dos agressores, marca uma das mais desafiadoras tarefas da ciência psicológica no século XXI, sobretudo no contexto brasileiro, no qual a maneira como esse fenômeno social se configurou só dificulta ainda mais a sua identificação e, conseqüentemente, o seu combate.

Em resumo, vimos como a educação se mantém como uma das principais ferramentas sociais que permitem o desenvolvimento e a transmissão de saberes elaborados ao longo dos séculos, e que, no caso do processo de educação proporcionado pelas instituições de ensino formal, o currículo se constitui como um elemento de extrema importância, não apenas na formação profissional, mas, também, no desenvolvimento de concepções sociais, políticas e econômicas dos indivíduos que passam pelo processo de escolarização.

Discutimos, no contexto da formação em psicologia, a maneira como o currículo tem sido organizado e ao mesmo tempo direcionado, demonstrando que o racismo, embora muito presente na história da ciência psicológica no Brasil, fez com que a questão racial fosse deixada de lado no que tange às discussões acadêmicas que possibilitem uma compreensão da temática racial no país.

Apresentamos o currículo como um instrumento político e que reflete, em grande parte, os interesses dos grupos dominantes de uma sociedade, que, mesmo não sendo maioria, em muitos casos, ditam a forma como esse documento deve ser direcionado. No caso do ensino da psicologia, discutimos como a Lei de diretrizes curriculares para formação de psicólogos apresentam artigos que indicam a importância de haver um currículo organizado com o intuito de antever as demandas sociais que possibilite aos profissionais da psicologia uma maior compreensão da realidade brasileira, de modo que os permitam atuar de maneira ética e eficaz nas diferentes esferas de atuação profissional.

Por entendermos o racismo como um problema social que atinge toda a sociedade do país, supomos que a temática racial deveria estar dentro das propostas curriculares, principalmente no que tange ao currículo explícito das instituições de ensino formal

responsáveis pela formação de psicólogos no Brasil. No entanto, sabemos que ainda há muito a ser feito, embora o racismo seja um crime previsto em Lei e existam dispositivos legais que determinem que a temática racial seja parte componente de extrema relevância para a uma transformação social que tenha como objetivo o desenvolvimento de uma mentalidade antirracista.

Atualmente, já dispomos de diversas Leis e resoluções que possibilitaram que essa empreitada estivesse sendo executada, como demonstrado na Tabela 02 abaixo:

Tabela 02: Lista de dispositivos legais que possibilitam a abordagem da temática racial nos cursos de graduação em psicologia

Lei/ Resolução	Conteúdo	Ano de publicação
RESOLUÇÃO CFP N.º 018	Estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação ao preconceito e à discriminação racial.	2002
LEI N.º 10.639	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.	2003
LEI N.º 12.288	Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.	2010
RESOLUÇÃO N.º 5 MEC	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia.	2011
LEI N.º 12.711	Dispõe sobre o ingresso nas Universidades Federais e nas Instituições Federais de Ensino Técnico de nível médio e dá outras providências.	2012

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas legislações brasileiras publicadas entre o ano de 2002 e 2012.

Até aqui, falamos sobre a importância do currículo no que diz respeito ao tipo de direcionamento epistêmico que o processo de formação irá conduzir o aluno, depois de descrevermos algumas características do documento curricular, tanto na sua dimensão explícita quanto oculta, apontando as vertentes políticas e ideológicas que dão a esse documento uma gama de possibilidades para que o ensino formal institucional se desenvolva à sombra dos interesses da sociedade como um todo.

Utilizamos como foco de discussão o caso dos profissionais de psicologia e a questão racial, e, nesse contexto, nos debruçamos especificamente sobre a maneira como a psicologia vem se desenvolvendo enquanto ciência ao mesmo tempo em que apontamos direcionamentos que poderiam ampliar as possibilidades para que a questão racial seja enfim tratada com a devida importância nos cursos de formação de psicólogos. Ao final da nossa argumentação,

apresentamos alguns dispositivos legais entre leis e resoluções tanto do ministério da educação quanto do órgão regulador dos profissionais de psicologia que atenuam a importância do debate racial nos cursos de preparação profissional, abrindo “brechas” para que possamos, por fim, empreender essa temática como mais uma ferramenta de formação profissional e também humana.

Contudo, podemos nos perguntar: somente as legislações e resoluções que obrigam a abordagem da questão racial nos currículos dos cursos de formação em psicologia são suficientes para que estas sejam implementadas de maneira funcional? Como esse desafio vem sendo encarado na prática? E como esses currículos estão organizados para atender essa demanda?

No capítulo a seguir serão apresentados os caminhos metodológicos que viabilizaram a execução desse estudo. Abordaremos elementos como metodologia, caracterização, lócus, participantes, procedimentos de obtenção e análise dos dados.

4. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Até aqui, discutimos as perspectivas teóricas que fundamentam as ideias propostas nesse trabalho, nos três capítulos anteriores discutimos temas de enorme relevância quando se trata da temática racial, vimos como os estudos psicológicos no Brasil, por muito tempo, se posicionaram como apoiadores das concepções racialistas, até as primeiras mudanças nessas concepções que levaram ciência psicológica a propor um novo olhar para a questão racial brasileira.

Em seguida, discutimos o racismo nas suas mais diversas concepções, voltamo-nos especialmente para a ocorrência desse fenômeno social no Brasil, especificando algumas particularidades da prática desse crime no país, assim como a sua influência na produção do imaginário social, quando propomos outra vertente desse imaginário, o que denominamos de “imaginário racial”. E ainda abordamos algumas concepções no que tange às consequências psicológicas que o racismo pode gerar nos indivíduos que são expostos a esse crime. Por fim, discutimos a questão da formação de psicólogos e a importância de haver um currículo voltado para a formação de um profissional mais atento ao combate do racismo no país.

Nesse capítulo, apresentaremos os elementos metodológicos que viabilizaram a realização desse estudo, no qual caracterizaremos os métodos e procedimentos técnicos utilizados, assim como os participantes e a forma como serão tratados os dados construídos, e que serão posteriormente apresentados e discutidos.

Embora, na intenção de contextualizarmos algumas das nossas discussões, utilizemos alguns dados de caráter quantitativo, como dados estatísticos, ressaltamos que a natureza da investigação proposta nesse estudo é qualitativa, do tipo descritiva e exploratória. A escolha dessa abordagem se deu pela convicção de que esse tipo de pesquisa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão do fenômeno abordado, buscando descrevê-lo ao proporcionar maior familiaridade com o problema, possibilitando assim, a construção de hipóteses (GIL, 2007; TRIVIÑOS, 1987).

Nesse contexto, os conteúdos analisados se encontram em documentos normativos, nesse caso, o Projeto Político Pedagógico específico de cada instituição que, no nosso entendimento, não são passíveis de quantificação. Por esse motivo, pensamos que a pesquisa qualitativa nos permitiria descrever o fenômeno estudado de uma maneira que nos possibilite obter uma compreensão mais aprofundada e que esteja além de dados estatísticos

que, embora sejam importantes, não se fizeram presentes nessa pesquisa, pois estávamos mais interessados em descobrir como o fenômeno estudado se desdobra e se relaciona com a realidade.

A pesquisa qualitativa nos fornecerá uma maior flexibilidade de análise dos documentos utilizados no presente estudo. Na tentativa de justificarmos a escolha de tal abordagem, partiremos das ideias de Sandín Esteban (2010) que compreende a abordagem qualitativa como:

A pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimento. (SANDÍN ESTEBAN, 2010, p. 127)

Concordamos com as ideias de Sandín Esteban no sentido que a utilização da abordagem qualitativa, em pesquisas que pretendem analisar documentos, permite ao pesquisador realizar uma apreciação de caráter mais estrutural acerca do fenômeno investigado, possibilitando que o investigador estabeleça relações do fenômeno estudado com outros elementos que não podem ser identificados sem que primeiro haja uma leitura, compreensão e interpretação do conteúdo analisado. Tudo isso corrobora para que essa abordagem seja cada vez mais utilizada nesse tipo de trabalho, como aponta Roque Moraes:

Pesquisas qualitativas têm cada vez mais se utilizado de análises textuais. Seja partindo de textos já existentes, seja produzindo o material de análise a partir de entrevistas e observações, a pesquisa qualitativa pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão. (MORAES, 2003, p.191)

Diante das ideias apresentadas por esse autor, e levando em consideração que, nesse estudo, os nossos esforços se concentraram em uma análise basicamente documental, do conteúdo escrito de documentos curriculares de cunho orientacional, a análise qualitativa opera com significados construídos a partir de um conjunto de textos, o que poderá ser bastante útil para que possamos compreender o objeto desse trabalho, o qual apresentaremos a seguir.

Para a pesquisa documental, ainda partimos dos entendimentos de Raimunda Ribeiro (2020) sobre as *Condições de legitimação, credibilidade científica e a pesquisa documental no campo da Educação* no que se refere aos passos para realização de uma pesquisa documental:

delimitação de problemas e objetivos; escolha dos documentos; acesso aos documentos e análise e discussão dos resultados. Ainda levamos em consideração os dizeres de Carla Pinsky (2008) ao tratar de documentos enquanto *Fontes históricas* ao problematizar que ao seguirmos essas etapas da/na pesquisa documental é necessário que seja levado em consideração o contexto histórico de construção daquela peça, observando as intencionalidades, interesses e objetivos em que o documento foi redigido.

4.1 Caracterização da pesquisa

O objeto desse estudo diz respeito ao conteúdo curricular da formação do psicólogo em três IES do estado do Piauí. Por esse motivo, investigamos as temáticas raciais no âmbito curricular dos cursos de graduação em psicologia a partir das matrizes curriculares apresentadas no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) das respectivas instituições.

Para o desenvolvimento desse estudo foi adotado o método de pesquisa documental que dependeu de estudos analíticos dos documentos relacionados aos cursos de Psicologia das IES participantes da pesquisa. No entanto, para alcançarmos os objetivos propostos nesse estudo, tanto a obtenção como análises de dados foram apenas de caráter documental, documentos esses que são entendidos como:

Os documentos são artefatos padronizados, na medida em que ocorrem habitualmente em formatos particulares: anotações, relatos de caso, rascunhos, atestados de óbito, observações, diários, estatísticas, relatórios anuais, certificados, julgamentos, cartas ou opiniões de especialistas (WOLF, 2004, p. 284)

Os documentos analisados foram os Projetos Pedagógicos do Curso – PPCs das instituições participantes. Para Seixas, Coelho Lima, Silva e Yamamoto (2013), o PPC consiste em um documento normativo dos cursos de graduação que agregam informações sobre estrutura do curso, bem como seus reguladores internos, questões técnicas, concepções teóricas e aspectos políticos, com detalhes que vão dos mais cotidianos dos cursos até princípios de diretrizes curriculares, além dos componentes teóricos e práticos que são organizados e sistematizados nesse documento com o objetivo de guiar o processo político-pedagógico.

Por se tratar de um “documento normativo”, que busca apresentar uma série de características tanto comuns quanto específicas das estratégias de formação adotadas por cada instituição, como o currículo, por exemplo, pressupomos que os PPCs terminam por se caracterizarem como uma fonte primária de investigação (PINSKY, 2008), uma vez que os

conteúdos contidos na sua redação nos possibilitariam compreender as várias dimensões do processo de formação propostas pela IES. Baseados nisso, concordamos com Veiga (2010), Seixas, Coelho Lima, Silva e Yamamoto (2013) quando identificam três dessas dimensões: uma global, uma específica e uma particular, como veremos a seguir:

No primeiro grupo, localizam-se os determinantes extra institucionais, ligados, diretamente, a outras instâncias da sociedade, como a Constituição Federal e as regulamentações específicas da educação nacional – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE). Ainda compõem esse grupo as demandas dos movimentos sociais e do mercado de trabalho. Na dimensão específica, residem as características de cada graduação, representadas no Plano Nacional de Graduação (PNG), e as especificidades de cada área, presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos (DCN). Por último, a dimensão particular refere-se ao desenvolvimento histórico de cada instituição e curso, os seus acúmulos de experiências pedagógicas, localização na dinâmica local/regional e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). (SEIXAS; COELHO-LIMA; SILVA; YAMAMOTO, 2013, p. 114)

As três dimensões descritas acima nos permitem pensar o PPC como um elemento indispensável para os objetivos propostos nesse estudo, uma vez que a descrição dos procedimentos pedagógicos, temáticos e didáticos exercidos por uma IES podem conter muitas informações no tocante à maneira como ela percebe, classifica e lida com alguns fenômenos e demandas sociais, o mesmo podemos falar da forma como essas instituições procuram se “adequar” às determinações dos órgãos reguladores que, por meio de legislações específicas, recomendam que certas posturas, conteúdos e procedimentos no tocante à formação profissional sejam executados durante o decorrer do processo formativo.

4.2 Informações e dados da pesquisa

Os elementos que compuseram o foco de análise desse estudo são constituídos por documentos curriculares de Instituições de Ensino Superior do estado do Piauí, que ofertam o curso de graduação em psicologia. Atualmente existem 7 IES que ofertam essa formação, no entanto, durante as orientações, decidimos que seria melhor reduzir o número de participantes, por esse motivo, aqui serão analisadas apenas documentos de 3 destas. Os critérios iniciais para a seleção das IES participantes desta pesquisa se basearam no tempo de atuação, nossa intenção foi de selecionar as instituições mais antigas no mercado, de preferência as que primeiro ofereceram a formação em psicologia no estado.

No entanto, após termos nosso pedido recusado pelos responsáveis das participantes

pretendidas e pensando na exequibilidade da pesquisa, optamos por escolher duas IES públicas, sob a justificativa de serem instituições em que acreditávamos que as políticas de inclusão curricular seriam tratadas com maior rigor, e uma IES privada, a escolha desta última se deu pelo interesse demonstrado pelos responsáveis pela IES em participar desse estudo. Outro critério de escolha se deu pela disponibilidade das instituições em viabilizarem o acesso aos documentos requeridos para a análise, como será descrito a seguir.

Primeiramente, foi realizado um levantamento e contato com as instituições a fim de verificar a disponibilidade dessas em participar do estudo. Juntamente com nosso orientador, Prof. Dr. Francis Musa Boakari, fizemos o contanto via e-mail com os respectivos responsáveis por cada IES, mas, ao não obtermos resposta alguma, então resolvemos ir pessoalmente à sede de cada uma das participantes pretendidas nesse estudo, a demora e o excesso de burocracia para contactar a instituição, falar das nossas pretensões de pesquisa e obter a resposta do responsável, fez dessa parte da investigação, que deveria ser apenas uma formalidade, um trabalho muito desgastante chegando em alguns momentos a ser constrangedor pelo excesso de impedimentos apresentados por algumas IES contactadas.

Vale lembrar que demonstramos o máximo de transparência (veja documentos nos apêndices), e estávamos de posse de uma carta de apresentação feito pelo orientador que explicava também as nossas pretensões em relação ao acesso aos documentos para fins de pesquisa, levando em consideração os benefícios que estudos dessa natureza poderiam trazer para a otimização do processo de formação profissional do psicólogo.

Algumas das experiências desses contatos foram bastante desagradáveis, como exemplo podemos citar a de uma IES onde a “responsável” por atender esse tipo de demanda nos deixou mais de 5 horas esperando-a voltar de um almoço, e, mesmo depois dessa espera, ela deixou um recado com a secretaria de que não iria mais retornar.

Tentamos o contato novamente no dia seguinte, quando fomos informados que deveríamos ir a outra sede da mesma IES para falar com uma funcionária que nos atenderia, ao chegar lá, fui informado que a funcionaria não poderia me atender, pois estava em reunião. Retornamos no dia seguinte e obtivemos a mesma resposta, porém fui orientado a deixar os documentos de solicitação de participantes na portaria e aguardar a resposta, que veio três dias depois com uma mensagem: “não autorizado”.

Em outra IES, após fazer um protocolo de solicitação e aguardar mais de 4 dias para obter uma resposta de que aquela instituição não “autorizava o acesso a esse tipo de documento ao público”, mesmo esse público se tratando de um ex-aluno, com a pretensão de utilizar esses documentos apenas para fins de pesquisa. Por fim, entre as IES privadas, dos 5 pedidos

realizados apenas 1 foi atendido, os outros dois aceitos se referem a IES públicas, nas quais todos os documentos também são de livre acesso ao público em geral, e estão disponíveis na internet e de acesso aberto aos interessados.

Porém, embora essas instituições sejam públicas, enfrentamos desafios semelhantes aos das IES privadas. Tudo começou quando tentávamos registrar o trabalho no Comitê de Ética e Pesquisa – CEP - UFPI. No momento da inscrição da pesquisa, alguns documentos foram solicitados, depois de enviados todos os documentos solicitados, achávamos que estava tudo pronto para iniciarmos a escrita do trabalho, até recebermos um e-mail do CEP alegando a falta de um documento: uma carta de autorização institucional das IES participantes nos autorizando a utilizarmos os documentos. Não compreendemos bem o que aquilo significava, afinal, estávamos utilizando documentos de livre acesso ao público. Portanto, imaginamos este poderia ser apenas um erro do CEP.

No entanto, o que achávamos que seria facilmente resolvido e assim nos seria dada autorização para iniciarmos a pesquisa logo em seguida, se transformou em uma “bola de neve burocrática” que culminou em um problema que levaria aproximadamente um ano para ser resolvido.

Ao entramos na plataforma do CEP, éramos impedidos de registrar a pesquisa por “pendência nos documentos”. Por diversas vezes, enviamos mensagens que justificavam a ausência desses documentos (nesse caso as autorizações das IES participantes) aos avaliadores alegando que, por tais documentos serem de domínio público, eles não precisariam de autorização. Enquanto aguardávamos a resposta do CEP, decidimos entrar em contato com as instituições, pois imaginávamos que não seria muito difícil obter essas autorizações (embora tal obrigatoriedade, em nosso ponto de vista, não fizesse o menor sentido).

A decisão de tentar obter essas documentações nas IES públicas só aumentou ainda mais a nossa frustração, em uma delas fomos orientados a procurar a responsável pela coordenação do curso e prontamente, explicamos toda a situação, a responsável por nos atender nos disse que “não poderia fazer nada”, em seguida tentamos outro contato na mesma instituição e insistimos que estavam solicitando essa autorização para que pudéssemos dar continuidade a pesquisa, fomos informados pela coordenadora que ela não poderia nos fornecer essa autorização institucional, e que a nossa solicitação seria levada ao colegiado para que decidissem que dariam a declaração ou não, a mesma informou que o colegiado só se reuniria em pouco mais de um mês. Depois disso nunca mais obtivemos retorno.

Na outra IES, também pública, ao conversamos com a coordenadora, e explicamos a situação, e contarmos as nossas dificuldades em registrar a pesquisa por conta dessa

autorização, obtivemos uma resposta semelhante à da responsável pela IES anterior (de que não poderia fornecer esse documento). Ainda assim, ela disse que iria enviar uma solicitação para uma funcionária autorizada a fornecer esse documento e que em breve entraria em contato, tudo isso aconteceu em meados do mês de abril de 2019, até o mês de setembro já tínhamos tentado vários contatos, mas nunca obtivemos retorno.

Enquanto isso, tentávamos registrar a pesquisa no CEP sempre alegando, como justificativa, a inviabilidade de obter uma documentação e o fato de os documentos solicitados serem desnecessários por conta da natureza documental da pesquisa e por estarmos utilizando documentos de livre acesso ao público.

Conseguimos uma reunião com o coordenador do comitê de ética da UFPI, que nos orientou a modificar algumas coisas no texto do trabalho que deixasse ainda mais claro a nossa pretensão de pesquisa. Mesmo depois de termos feito isso, o trabalho tornou a voltar com a mesma pendência documental.

Então, com receio de não termos tempo suficiente para terminar o nosso estudo dentro do cronograma pré-estabelecido, voltamo-nos a produzir a pesquisar enquanto pensávamos numa solução para esse problema. Pouco antes da qualificação e defesa resolvemos fazer mais uma tentativa, dessa vez, o projeto foi enviado, mas não obtivemos qualquer resposta. A defesa do trabalho foi marcada para o dia 28-02 de 2020, e até a data da defesa oral da pesquisa ainda não tínhamos a autorização do comitê, autorização essa que só veio ser recebida via e-mail do dia 01-03-2020, finalizando, assim, a nossa exaustiva luta contra a burocracia institucional brasileira.

Essa pesquisa contou com a análise de três IES, sendo duas instituições públicas e uma privada, estando duas localizadas na cidade de Teresina- PI e outra na cidade de Parnaíba, cidade litorânea localizada a 339 km de Teresina. Embora estas instituições disponibilizem os seus PPCs para domínio público nos seus respectivos sites, optamos por preservar a identidade das participantes de modo que essas serão identificadas pelas letras A (representado pela IES particular); B (que representa a IES com mais tempo ofertando o cursos de graduação em psicologia) e C (representado pela IES que oferta o curso de formação em psicologia a menos tempo que as demais), a fim de proteger tanto os pesquisadores quanto as instituições participantes.

Depois de identificadas os cursos que fizeram parte dessa pesquisa, solicitamos para as que aceitaram o convite que enviassem seus respectivos PPCs via e-mail. Em um segundo momento, foram realizadas leituras dos documentos com a intenção de definir os critérios de análise desses materiais.

Ao final das leituras, partindo de nossas próprias experiências no serviço escolar de psicologia, assim como nos demais estágios curriculares durante nossa formação, levando em consideração o tempo que tínhamos para realizar a pesquisa, optamos por realizar uma análise dos textos dos ementários e das bibliografias sugeridas de alguns componentes curriculares que, devido ao teor das informações descritas nos títulos, poderiam possibilitar a discussão das questões raciais.

O método adotado foi o exploratório que dependeu de estudos analíticos de documentos. Nesse caso, os documentos analisados consistiram no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) dos cursos de Psicologia de três Instituições de Ensino Superior – IES, sendo duas dessas localizadas na capital do Estado, e outra na cidade de Parnaíba uma cidade localizada no interior do estado do Piauí. Esses dados nos permitirão alcançar os objetivos propostos nesse estudo, os quais possuem como meta principal compreender o tratamento dado à temática racial nos cursos de psicologia em instituições de ensino superior no estado do Piauí.

Para alcançarmos tal propósito, buscamos primeiro responder o que nos desafia, os caminhos que percorremos nos levaram a outras descobertas que, nesse caso, consistiram em:

1- Apontar de maneira objetiva como os elementos curriculares desses cursos são organizados a fim de viabilizar (ou não) os estudos, as discussões e atividades obrigatórias e optativas que possibilitem um olhar mais aprofundado sobre o racismo e a discriminação racial no decorrer do curso de graduação em psicologia.

2- Definir como estão tratados temas referentes às relações raciais nos conteúdos apresentados no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) desses cursos de psicologia.

3- Caracterizar, a partir dos Projetos Pedagógicos desses cursos, se existem, nas IES participantes, atividades de pesquisa que possuam relações com a questão racial.

Por ter se tratado de um estudo de caso com uma única variável de conteúdo dos cursos, esta pesquisa exploratória se baseou em estudos analíticos de documentos dos cursos de Psicologia dessas três IES. De acordo com Gil (1999), as pesquisas exploratórias constituem a primeira etapa de uma investigação mais ampla. Assim, esse estudo propicia uma visão geral do fato ou fenômeno estudado. De um modo geral, um estudo de caráter exploratório é estabelecido quando a temática é pouco explorada, como é o caso desta pesquisa.

Os procedimentos de análise consistiram em três momentos: A) foi realizado um levantamento dos documentos referentes aos PPCs para que pudéssemos analisar as matrizes curriculares oferecidas pelos cursos de psicologia; B) realizamos uma seleção das descrições dos elementos curriculares que poderiam possibilitar discussões acerca das questões raciais, cujos critérios e as justificativas para tal seleção são descritas mais à frente; C) os componentes

foram organizados em grupos temáticos para uma melhor operacionalização dos dados obtidos. Os critérios para a composição e a justificativa da construção desses grupos também serão descritos posteriormente.

A partir desses grupos, realizamos uma análise cuidadosa dos ementários e bibliografias sugeridas em cada uma das matérias escolhidas, a fim de melhor compreender a maneira como esses elementos curriculares buscam (ou não) realizar algum tipo de reflexão e/ou discussões e atividades dentro de sala de aula e fora dela nos diferentes eixos de aprendizagem que remetem ao racismo e discriminação racial, as questões raciais que orientam este estudo.

Ressaltamos que a análise documental será o eixo central dessa pesquisa, uma vez que, além dos PPCs institucionais, também serão realizadas consultas em legislações específicas, como é o caso das legislações do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e do Conselho Federal de Psicologia (CFP), com a finalidade de analisar se existia relação do que seria encontrado nos documentos institucionais e as recomendações presentes nessas legislações.

Nesse contexto, optamos pela análise de conteúdo, por proporcionar a possibilidade de descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Segundo Morais (1999), essa análise nos conduzirá à descrições sistemáticas de caráter qualitativo, nos auxiliando no processo de interpretação das mensagens contidas nos documentos, possibilitando, assim, uma compreensão de seus significados em um nível que vai além de uma leitura simples.

Em suma, nestes dois tópicos, tentamos descrever os nossos procedimentos metodológicos e operacionais que possibilitaram a realização desse estudo, caracterizamos a natureza e o tipo de pesquisa. Também falamos sobre o lócus, os participantes, a maneira como tratamos os dados obtidos, além de relatarmos a nossa árdua jornada na obtenção dos documentos para análise. E por fim, descrevemos o nosso percurso metodológico e identificamos os recursos, métodos e procedimentos escolhidos com a finalidade de possibilitar a execução desse estudo. Agora, partiremos para a análise dos dados encontrados nos materiais consultados, as quais são apresentadas a seguir.

4.3 Discussão dos dados/documentos

Aqui, nos debruçaremos sobre discussões acerca das análises dos resultados encontrados nos documentos institucionais utilizados em nosso estudo. Aqui, explicaremos como procedemos na organização, nos critérios de escolha e na maneira como conduzimos o processo

de construção dos dados. Em seguida, apresentamos a análise propriamente dita dos dados encontrados.

Acreditávamos que a análise geral de todos os elementos curriculares indicados nos projetos políticos pedagógicos das instituições participantes nos possibilitaria um maior acesso a informações para o desenvolvimento da nossa proposta de estudo. Entretanto, como uma tentativa de conseguirmos otimizar o exíguo tempo de que dispúnhamos, optamos por selecionar componentes curriculares que melhor se encaixassem nos critérios de busca, conforme discutiremos a seguir.

Depois de analisar todos os componentes curriculares de cada uma das três IES (Apêndice 1) optamos por realizar uma filtragem de algumas matérias que poderiam nos aproximar ainda mais dos objetivos almejados nesse trabalho. Vale ressaltar que essa escolha não ocorreu de maneira arbitrária, pois nos pautamos em critérios que estariam mais condizentes com o que estávamos tentando realizar. Explicaremos isso de maneira específica mais adiante.

Para a seleção dos componentes curriculares, nos utilizamos de critérios que remetem para a própria natureza do título dos elementos apresentados nos PPCs das respectivas instituições, e de como esses elementos são descritos nas suas ementas. Nesse sentido, organizamos essas matérias em 2 grupos constituídos por “disciplinas” que oferecem alguma possibilidade de tratar das questões raciais no contexto da formação em psicologia. A seguir serão apresentados os critérios para a constituição de cada um desses grupos.

A organização dos grupos temáticos se baseou na leitura preliminar dos ementários dos elementos curriculares a fim de identificar, no conteúdo apresentado, informações que nos aproximassem do objetivo da pesquisa, que consiste em analisar como a questão racial é tratada do processo de formação do psicólogo conforme a proposta curricular de cada IES.

Os grupos formados foram organizados em um quadro e divididos por instituição. Cada grupo temático possui uma justificativa de escolha que está alinhada aos objetivos almejados pelo estudo, como veremos abaixo.

Grupo 1 – História e Fundamentos epistemológicos

Os conteúdos curriculares desse grupo foram selecionados a partir da leitura dos ementários, com a pretensão de identificar componentes curriculares que apresentem, pelo menos no seu título, elementos que nos remetam para uma compreensão da trajetória da ciência

psicológica desde o contexto social e cultural do surgimento dos primeiros estudos até o reconhecimento como ciência.

Tal escolha se justificou por acreditarmos que os princípios sociológicos e antropológicos, que fundamentam a base epistemológica das ciências humanas, permitem uma contextualização do surgimento da psicologia como ciência e profissão, bem como o seu “foco” em termos de objetos de estudo e as preocupações, ou seja, o que de fato foi, é, e vem sendo priorizado no saber-fazer da psicologia enquanto área do conhecimento.

Pensamos que os componentes curriculares que abarquem essas questões nos possibilitam ter uma maior compreensão dos interesses e prioridades da ciência psicológica tanto em termos de ensino quanto de atuação profissional, além de nos ajudarem a compreender como a questão racial foi/ vem sendo tratada por essa ciência ao longo dos anos em que o conhecimento psicológico passou do status de senso comum, ou extensão de outras áreas, para se tornar uma área de conhecimento independente. Dessa forma, selecionamos três componentes curriculares, o nosso critério de escolha se baseou na pretensão de perceber como cada uma dessas IES abordava o tema:

1) **Fundamentos Socioantropológicos** (Instituição A), por propor uma compreensão da vida em sociedade: sociedade humana, cultura, processos de socialização, agrupamentos sociais, controle social, estratificação social, mobilidade e status social, instituições sociais, buscando um maior entendimento de fenômenos que se remetem a organização social como: cultura e cosmovisão, grupos étnicos e etnicidade.

2) **História da psicologia** (Instituição B), por proporcionar uma análise sistemática do desenvolvimento da Psicologia enquanto ciência, discorrendo sobre o surgimento das diversas correntes de pensamento que compõem os fundamentos filosóficos e epistemológicos da psicologia.

3) **Psicologia: ciência e profissão** (Instituição C). Esse componente oferece, como conteúdo a ser estudado: os conceitos básicos da psicologia; especificidade dos objetos, métodos e áreas de estudo da psicologia; principais escolas psicológicas contemporâneas; psicologia científica e senso comum; objetos de estudo da psicologia; e campos de atuação profissional: instituídos e emergentes.

Grupo 2 – Políticas públicas e psicologia social

Esse grupo é composto por componentes curriculares que pretendam trabalhar com questões referentes a práticas do psicólogo no contexto social. Quando olhamos para o passado

escravagista brasileiro, podemos fazer relações de como esse contribuiu para que, mesmo após a chamada “abolição” da escravização (que ainda não aconteceu), surgissem políticas higienistas e de embranquecimento, que, quando somadas ao processo de miscigenação, produziram uma diversidade de grupos étnicos no país. Essa realidade foi seguida por outros fenômenos sociais que se sucederam, como a discriminação e desigualdade que, por sua vez, possuem uma estreita relação com o racismo contra os povos afrodescendentes.

Entendemos que a compreensão da dinâmica social brasileira, quando observada sob uma ótica a qual nos permita perceber as teias de dominação exercida pelos grupos considerados dominantes, nos ajudariam a compreender o contexto e as finalidades nas quais as políticas públicas brasileiras são pensadas. Afinal, para quem ou para que essas políticas são criadas? Nossa indagação se fundamenta nas ideias discutidas nos capítulos anteriores, quando apontamos para algumas legislações como, por exemplo, o Estatuto da Igualdade Racial representado lei N° 12.288 (BRASIL, 2010); A lei N° 11.645 (BRASIL, 2008), assim como a própria Constituição Federal, no seu Artigo 5º, no que tange ao direito à igualdade (BRASIL, 1988).

Mesmo que estas leis estejam em pleno vigor, o que temos observado é que as referidas legislações (assim como outras mais) não estão sendo efetivamente cumpridas, principalmente nos espaços responsáveis pelo ensino formal dos cidadãos brasileiros. Esse panorama faz “jus” à expressão popular “Lei para Inglês ver”, ou seja, ninguém poderá reclamar da inexistência de legislações, mas se voltarmos para a pergunta feita no Capítulo 4, somente a existência de leis garante o seu cumprimento?

Levando em consideração as violências sofridas pelos afrodescendentes brasileiros, acreditamos que as matérias que tratem dessas questões referentes a atuação do psicólogo, e as teorias psicológicas acerca dos fenômenos sociais, poderiam servir como um valioso alicerce para as discussões no tocante a questão racial e a sua relação com os demais fenômenos sociais presentes na sociedade brasileira. Os componentes curriculares escolhidos para a formação desse grupo foram:

1) Políticas Públicas do Brasil (Instituição A), por abordar a questão social e as políticas sociais no contexto brasileiro no que se refere ao seu “sistema” de garantia de direitos, discutindo o impacto que o neoliberalismo possui na criação dessas políticas, além de tratar da psicologia e seus respectivos campos emergentes de atuação, estabelecendo relações entre a ciência psicológica e o seu compromisso social em termos de assistência social e direitos humanos.

2) Psicologia Social I (Instituição B), por compreender a história e a concepção de Psicologia Social ao tempo em que discute os diferentes paradigmas científicos da psicologia do sujeito na sociedade, abordando elementos como: cultura, interação social do indivíduo, gênero, movimentos sociais, aquisição da identidade social, influência social.

3) Psicologia Social II (Instituição C), por possibilitar uma discussão sob uma ótica que perpassa pelas tradicionais dicotomias – Indivíduo X Sociedade, Sujeito X Objeto – buscando uma análise social para além das questões pautadas nas clássicas fragmentações entre áreas de psicologias "aplicadas".

Antes de adentrarmos nos conteúdos encontrados nas ementas e nas bibliografias sugeridas nos respectivos componentes curriculares das IES participantes, buscaremos fazer alguns comentários gerais acerca da maneira como estão organizadas as matérias desses cursos, avaliando a maneira com os assuntos referentes às relações raciais aparecem nas descrições de cada uma dessas “disciplinas”.

A questão das relações étnico-raciais é objeto de diversas legislações, como é o caso a Lei nº 11.645 (BRASIL, 2008), e de resoluções dos órgãos reguladores, como o Plano nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2009), que determina em seus artigos a maneira como se devem ser abordados esses conteúdos no âmbito do ensino superior, como podemos verificar:

- a) Incluir conteúdos e disciplinas curriculares relacionados à Educação para as Relações Étnico-raciais nos cursos de graduação do Ensino Superior, conforme expresso no §1º do art. 1º, da Resolução CNE /CP n. 01/2004;
- b) Desenvolver atividades acadêmicas, encontros, jornadas e seminários de promoção das relações étnico-raciais positivas para seus estudantes.
- c) Dedicar especial atenção aos cursos de licenciatura e formação de professores, garantindo formação adequada aos professores sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e os conteúdos propostos na Lei 11645/2008;
- d) Desenvolver nos estudantes de seus cursos de licenciatura e formação de professores as habilidades e atitudes que os permitam contribuir para a educação das relações étnico-raciais com destaque para a capacitação dos mesmos na produção e análise crítica do livro, materiais didáticos e paradidáticos que estejam em consonância com as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e com a temática da Lei 11645/08;
- e) Fomentar pesquisas, desenvolvimento e inovações tecnológicas na temática das relações étnico-raciais, contribuindo com a construção de uma escola plural e republicana;
- f) Estimular e contribuir para a criação e a divulgação de bolsas de iniciação científica na temática da Educação para as Relações Étnico-raciais;

g) Divulgar junto às secretarias estaduais e municipais de educação a existência de programas institucionais que possam contribuir com a disseminação e pesquisa da temática em associação com a educação básica” (BRASIL, 2009, p. 30-31).

Ao ler o teor dessa resolução, podemos notar que, embora se trate de uma medida que determina como devem ser direcionados os esforços no tocante ao tratamento dos conteúdos que abordem as relações étnico-raciais no currículo, o que temos visto nos últimos anos é que a explicitação dos conteúdos referentes a essa temática ainda enfrenta desafios que, por sua vez, impedem que essas medidas possam ser de fato trabalhadas no âmbito do ensino superior como determina a lei.

Esses desafios se materializam em uma espécie de resistência em considerar a questão racial como um aspecto de extrema importância para a construção de uma mentalidade social que tenha, como objetivo e dever principal, combater a discriminação racial em um país assolado por enormes “feridas” sociais arcadas pelo seu recente passado escravagista.

Para Beatriz Silva (2005), as Políticas curriculares de combate ao racismo deveriam ser tidas como basilares na nossa empreitada de superar toda uma mentalidade de caráter monocultural que se ergueu sobre os preconceitos e discriminações contra grupos socialmente racializados e marginalizados em nossa sociedade.

Essa situação cria todo tipo de artifício para que esses homens e mulheres permaneçam em processos contínuos de exclusão e de dominação. Por esse motivo é que essas políticas corroboram para que haja a possibilidade de transcendermos experiências segregacionistas e nos atermos para a importância de se compreender a diversidade por meio de novas experiências que sejam pautadas em outras maneiras de ver o mundo. Para a autora, o grande desafio é aprender a respeitar, reconhecer e valorizar as diferenças que são próprias de sociedades multiculturais.

Essa “mentalidade”, a qual a autora se remete, é fruto de um longo processo de construção social, que tem como objetivo legitimar e justificar as relações de poder ao mesmo tempo em que pratica o apagamento identitário e cultural dos povos afrodescendentes que tanto contribuíram para a formação sociocultural do Brasil.

Nesse contexto, reconhecemos que a participação das instituições de ensino formal, foi bastante significativa para essa edificação imaginária no que tange à situação “natural” de desigualdade dos povos descendentes dos indivíduos que foram escravizados de forma criminosa, em um país onde, mesmo havendo leis que punem o crime de racismo, e que obrigam as instituições responsáveis pelo processo de escolarização a trabalharem a temática racial,

ainda nos deparamos com uma necessidade quase que corriqueira de “justificar” a importância do tratamento desses conteúdos como ferramenta de combate ao racismo.

No entanto, é necessário salientarmos que a abordagem dos conteúdos que remetem à questão racial brasileira nos permite realizar um movimento que vai além da desconstrução de “mentalidade monocultural”, já que nos permite compreender a importância de desenvolvermos uma perspectiva “multiculturalista” na construção das diferentes lógicas presentes na sociedade brasileira, isto é, essa abordagem nos permite compreender não só como opera a cosmovisão de mundo tanto do racista quanto da vítima do racismo, mas também possibilita a construção de uma consciência que ajude na compreensão da ideia que, ainda que de maneira diferente, todos os indivíduos pertencentes a uma sociedade são afetados pela mesma doença social. Como aponta Silva:

Há que se ter presente que, ao estudar história e cultura afro-brasileira e africana não se está somente aprendendo sobre personagens distantes, heróis já mortos, fatos que talvez pouco tenham a ver com o dia a dia dos alunos e seus professores. Está se tratando da história e cultura de pessoas presentes na sala de aula, com descendentes dos africanos escravizados e também com os dos que os escravizaram, também daqueles imigrantes europeus, que muito provavelmente não o soubessem, vieram para o Brasil, para substituir os trabalhadores escravizados, para ajudar a eliminá-los, “branqueando” e europeizando a nação. Estudar história e cultura afro-brasileira e africana implica descobrir fatos dolorosos não somente para os negros (SILVA, 2013, p. 3).

Nosso trabalho é a tentativa de compreender como se dá esse tratamento no contexto dos cursos de graduação em psicologia de algumas IES do estado do Piauí, a partir dos conteúdos explicitados no Projeto Político Pedagógico desses cursos. Partiremos da análise dos ementários e das sugestões bibliográficas, no entanto, concordamos com as ideias de Demerval Saviani (2006) quando explica que essa abordagem não nos permite o aprofundamento necessário para que possamos entender profundamente uma discussão tão densa, sobretudo quando se trata do racismo e a formação acadêmica do profissional em psicologia.

Embora o principal foco desse estudo não consista em uma análise de todos os itens dos documentos investigados, acreditamos que, mesmo nos restringindo a alguns componentes curriculares dos cursos pesquisados, conseguiremos levantar questionamentos que nos permitam pensar em outras possibilidades para trabalhos futuros que tratem dessa questão. No entanto, antes de selecionarmos as matérias para a análise de seus respectivos ementários, decidimos fazer uma rápida busca utilizando palavras-chave, na tentativa de identificarmos nos PPCs passagens que remetesse conteúdos sobre a questão racial.

Nossa escolha se baseou na ideia de que, como já discutido nos capítulos anteriores, o racismo brasileiro tende a ser sutil e encoberto, utilizando-se dessa negação como uma maneira de continuar operando. No caso do racismo institucional, sobretudo nas instituições de ensino, o que temos observado é a negação de uma abordagem explícita da questão racial, que é quase sempre justificada pela palavra “contemplação”, que nesse contexto serve como uma ferramenta para justificar o uso e ao mesmo tempo não uso, isto é, a falsa inclusão dessas questões no debate acadêmico.

Pensando nisso, as palavras escolhidas foram: **Racismo; Raça; Racial (ais); Afro; Eugenia; Negro; Branco; Negritude; Branquitude; Etnia/étnico**. Tal escolha se deu por pensarmos que esses termos explicitamente nos remetem a questões que envolvam a temática racial, de modo que poderemos identificar de maneira objetiva citações que expressam a discussão dessas questões em todo o corpo do texto apresentado nos PPCs das instituições pesquisadas.

Nossa intenção com esse exercício foi de, a partir dos achados, demonstrar a necessidade desses documentos sofrerem ajustes na sua redação básica, a fim de deixar mais perceptível à intenção das IES de realizar problematizações nos seus respectivos espaços acadêmicos. No entanto, pensamos que os resultados desse exercício de busca qualificam o nosso debate sobre a importância de fugir da intenção escondida na palavra “contemplação”, muitas vezes utilizada para justificar o ocultamento das discussões referentes a temática racial nos espaços de formação acadêmica.

Nessa busca, verificamos apenas a frequência em que essas palavras são citadas nos textos dos PPCs analisados, de modo que as passagens onde existe referência direta desses termos serão brevemente contextualizadas para verificarmos a intenção da sua respectiva utilização. Os resultados encontrados são demonstrados no Quadro 01 a seguir:

Quadro 01 - Frequência em que as palavras-chave aparecem nos PPCs

Palavra-chave	INSTITUIÇÃO A	INSTITUIÇÃO B	INSTITUIÇÃO C
Afro	-	2	-
Branco	-	-	-
Branquitude	-	-	-
Etnia/étnico	1	2	1
Eugenia	-	-	-
Negritude	-	-	-
Negro	-	1	-

Raça	1	-	-
Racial (is)	-	-	-
Racismo	-	-	-

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

Podemos perceber que existe uma notória ausência de termos que nos remetam explicitamente a qualquer contextualização no tocante as discussões acerca da temática racial nos documentos dos cursos analisados, no entanto, o que gostaríamos de ressaltar é o fato de que todas essas instituições fazem menção à Resolução N° 5, de março de 2011, que trata das Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação em Psicologia (BRASIL,2011), a qual apresenta, em alguns dos seus artigos, elementos que deveriam possibilitar o tratamento dessas questões nos cursos de graduação em psicologia, como é o caso do Art. 3º, que trata da meta central dos princípios em que deve se basear a formação dos psicólogos e apresenta os determinados itens:

- II - Compreensão dos múltiplos referenciais que buscam apreender a amplitude do fenômeno psicológico em suas interfaces com os fenômenos biológicos e sociais;
- IV - Compreensão crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do país, fundamentais ao exercício da cidadania e da profissão;
- V - Atuação em diferentes contextos, considerando as necessidades sociais e os direitos humanos, tendo em vista a promoção da qualidade de vida dos indivíduos, grupos, organizações e comunidades. (BRASIL,2011, p. 1)

Como podemos observar no item II e IV, o referido texto propõe a necessidade de apreensão da amplitude do fenômeno psicológico em suas diversas dimensões levando em consideração os aspectos biológicos e sociais para a sua construção, apresentando esses elementos como fundamentais para o exercício da cidadania e da profissão.

No entanto, o que nos chama a atenção, nesse item, é o fato de que definimos racismo como um fenômeno que atravessa essas multidimensões (psicológicas, sociais, econômicas e políticas), e consideramos as concepções de Munanga (2003), quando afirma que a ideologia da existência de raças humanas teve sua origem no âmbito social, e por isso se trata de uma construção da sociedade. Conseqüentemente, esse fenômeno também contou com o aporte das diversas instituições sociais para que pudesse ter o seu discurso legitimado, possibilitando assim o surgimento de dispositivos que apoiassem essas ideias.

Sobre esses dispositivos, podemos citar, como exemplo, a existência de “teorias” raciais, como a frenologia e a eugenia, que atribuíam elementos biológicos que determinariam a

existência de raças humanas com diferentes características físicas, cognitivas e culturais. É nesse ponto que acreditamos estar diante de uma contradição: se a Lei que regulamenta os elementos pertinentes para a formação de psicólogos sugere que esses fenômenos sociais e biológicos devam ser compreendidos como partes relevantes para a formação, o fato das IES responsáveis não mencionarem ou não tratarem diretamente do fenômeno racial nos seus documentos oficiais demonstra um descaso epistemológico?

Tal ausência significaria dizer que o racismo não é considerado um elemento que implica diretamente no fenômeno psicológico? Se sim, poderíamos entender que essas instituições acreditam que o racismo não possui consequências a ponto de interferir na saúde mental das vítimas e de seus agressores?

Mesmo que o estudo de Fanon (2008) tenha esclarecido essas questões quando afirmou que sim, o racismo produz consequências psicológicas e sociais nas suas vítimas, ainda nos perguntamos: o motivo dessas ausências constitui a ideia de que ainda existam vestígios do racismo institucional ou do racismo científico nessas instituições? Essas perguntas possuem um teor reflexivo, que só se equiparam aos questionamentos levantados a partir da análise do Artigo 3º das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Psicologia, como demonstraremos a seguir.

O item V da referida Resolução propõe-se a formação de um profissional capaz de atuar nos diferentes contextos, considerando as necessidades sociais e os direitos humanos, visando aspectos relacionados a promoção da qualidade de vida dos indivíduos em seus respectivos espaços. A primeira coisa que nos chama a atenção é a menção ao que o texto se refere como necessidades sociais e os direitos humanos.

Baseados nisso, perguntas iniciais que podemos nos fazer são: quais direitos? Para quais humanos? Ora, o processo de escravização brasileiro retirou dos afrodescendentes a possibilidade de terem suas necessidades sociais reconhecidas, de modo que, mesmo depois da assinatura da Lei da “abolição” em 13 de maio de 1888 (BRASIL, 1888), o tratamento destinado aos indivíduos descendentes dos povos criminalmente sequestrados e escravizados ainda continuou a exercer um caráter desumano.

Isso pode ser mais facilmente compreendido se olharmos para a própria Declaração de Direitos Humanos (ONU, 1948), que foi utilizada como texto base para a definição de alguns artigos da constituição brasileira no ano de 1988 (BRASIL, 1988), que apresenta, no seu Artigo V, o princípio da igualdade, condição essa que deveria ser estendida a todos os indivíduos, independentemente do grupo social do qual fazem parte, principalmente no que tange ao acesso a bens sociais, como educação, saúde e tratamento digno.

Para que comecemos a entender como isso funciona na prática, basta acessar os dados de agências como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, que, no ano de 2018, realizou um levantamento que indicou que 68,6% dos cargos gerenciais eram ocupados por “brancos” enquanto somente 29,9% eram ocupados por afrodescendentes (IBGE, 2019).

O mesmo estudo também chamou atenção para a desigualdade na representação política quando apontou que, entre os deputados Federais eleitos em 2018, somente 24,4% eram afrodescendentes; em contrapartida, 75,6% dos candidatos eleitos eram brancos. Podemos notar nesse dado que, mesmo sendo a maioria da população do país, o número de afrodescendentes eleitos para ocuparem cargos políticos em 2018 é três vezes menor do que os dos indivíduos considerados brancos.

A pesquisa divulgada pelo IBGE (2019) demonstrou que, em 2018, o número de afrodescendentes só superava os dos demais grupos sociais na categoria de “pessoas abaixo da linha de pobreza”, com as pessoas brancas correspondendo a 15,5% desse público enquanto 32,9 % eram de afrodescendentes.

Depois de verificarmos esses dados, poderíamos logo em seguida nos voltarmos para responder alguns questionamentos: qual a cor ou “raça” da parcela da população que está mais exposta a violência? Qual grupo da população possui a maior concentração de riqueza? Que grupo tem os índices mais baixos de escolaridade?

Pensamos que essas perguntas não seriam tão difíceis de serem respondidas, mas o que gostaríamos de ressaltar, aqui, é que a desigualdade social afeta também a saúde mental da população, e quando observamos os dados estatísticos apresentados acima, percebemos que a população afrodescendente é, de longe, a que está mais exposta a esse tipo de problema. Baseados nisso, poderíamos refletir: como o profissional de psicologia, no exercer da sua função, poderia dispor de um repertório necessário para implementar princípios pautados nos direitos humanos e na igualdade sem que durante o seu processo formativo tenha desenvolvido uma consciência que o permitisse identificar um dos principais determinantes para a manutenção da desigualdade social brasileira, que, quando somada ao racismo, se utiliza da linguagem, da literatura, e de outros dispositivos sociais e institucionais para sustentar a pretensa ideia de superioridade dos povos eurodescendentes sobre os povos afrodescendentes?

É por esse motivo que, ao analisar o texto da Resolução de Diretrizes Curriculares para Cursos de Psicologia, entendemos que a ausência ou a não explicitação dessa discussão nos PPCs analisados demonstra que o combate ao racismo ainda não é considerado como uma necessidade social, de tal modo que os “direitos humanos” ainda continuam concentrados na

ideia de que existem humanos mais “Humanos” que outros. Mas, vejamos o que dizem os outros artigos da referida resolução.

No Artigo 8º são reportadas as competências necessárias para a atuação profissional em diferentes contextos, apresentando no seu item VIII – *coordenar e manejar processos grupais, considerando as diferenças individuais e socioculturais dos seus membros* (BRASIL, 2011, p. 3). Esse item só reitera a nossa discussão acerca da ideia de que ainda existe uma resistência em abordar conteúdo dessa natureza no contexto da formação do profissional de psicologia.

No entanto, a Lei nº 11.645 (BRASIL, 2008) determina que esses conteúdos, referentes à questão étnico-racial, sejam abordados nos componentes curriculares dos cursos, de forma que ainda podemos encontrar essas menções nos ementários das matérias apresentadas nos PPCs analisados.

Apesar de nossa discussão até aqui demonstrar um possível descaso das IES com a questão racial, ao observarmos o quadro com as palavras chave encontradas, percebemos que alguns termos se fazem presentes nos documentos analisados, nesse caso, voltaremos nossa atenção para as palavras-chave encontradas nos PPCs à medida que tentaremos contextualizar a intenção sob a qual a palavra foi utilizada.

A palavra **Raça** apareceu em apenas uma das três instituições, essa palavra fora localizada no título de um livro utilizado em um componente curricular denominado “Psicologia e Vulnerabilidade Social” presente no quadro de “disciplinas eletivas” do curso, de modo que o aluno deve optar por cursá-las ou não.

O fato desse componente curricular fazer parte de um grupo de matérias optativas diminui ainda mais as chances de os discentes desenvolverem algum tipo de interesse para a discussão dessas questões. Nesse contexto, ficamos nos perguntando: que mecanismos impedem esse componente curricular de se fazer presente no grupo das matérias consideradas obrigatórias no curso? Essa classificação sugere que existem conteúdos “mais importantes” do que os outros nessa configuração curricular específica?

A terminação **Negro**, por sua vez, apareceu apenas em uma das três IES, no entanto, foi o contexto e a intenção na qual essa palavra surgiu que nos chamou atenção. “Negro” também apareceu no título de um livro utilizado em um componente curricular psicopatologia, o livro se intitula *O livro negro da psicopatologia contemporânea* de autoria de Alfredo Jerusalinsky (2011). Ao verificarmos a descrição do referido livro, acabamos nos deparando com um caso clássico de associação do termo “negro” a características pejorativas ou de caráter “suspeito”. Segundo a descrição, esse livro se trata de uma crítica sobre a maneira como os agentes responsáveis pela definição da psicopatologia estariam ligados ao mercado farmacológico e

industrial de tal forma que a definição do que é considerado patológico teria uma estreita relação em um sistema de produção de indivíduos doentes.

Por mais que acreditemos que a discussão apresentada no livro seja de extrema relevância, o que gostaríamos de ressaltar é que no título a palavra “negro” é utilizada como uma maneira de indicar algo de errado, algo de ruim. Isso poderia até passar despercebido se não utilizássemos o mesmo termo para nos referir a pessoas afrodescendentes.

Nesse sentido, percebemos que, mesmo de maneira não intencional, esse tipo de exposição a títulos dessa natureza só avigora a representação social desqualificante do afrodescendente, que foi inventada e que possui no seu cerne todos os significados pejorativos que a palavra negro representa para boa parte da sociedade brasileira, sobretudo quando associada a cor da pele como uma maneira de “identificar” indivíduos pertencentes a um determinado grupo étnico.

O termo **Afro** apareceu por duas vezes, porém apenas na instituição B. A primeira menção se deu na ocasião em que mencionava a Lei nº 11.645, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena (BRASIL,2008). A segunda citação foi uma referência a um Núcleo de estudos e pesquisas afro presente na IES, mas que não é vinculada ao curso de psicologia.

Esses dados nos levaram a um estado que poderia ser descrito no mínimo como uma “dissonância cognitiva”, uma vez que, mesmo fazendo referência à lei, e possuindo um núcleo de estudos que trabalhe essas questões, como é possível que as demais palavras-chave que remetam aos conteúdos expressados tanto na Lei quanto no referido núcleo possam estar ausentes em todo o texto do documento que orienta toda a proposta educacional da instituição?

As palavras-chave **Étnico/etnia** são as que mais aparecem nos PPCs das instituições pesquisadas. Na IES A, esse termo aparece no título do mesmo livro do elemento curricular optativo já mencionado. Na instituição B, essa palavra aparece no título da Lei nº 11.645 e no ementário de um elemento curricular de nome “Psicologia Social II”, que será analisado posteriormente. Na IES C, o termo aparece na descrição do ementário de uma matéria denominada “antropologia cultural”, que também será analisada ao longo desse trabalho.

Esse exercício nos levanta inúmeros questionamentos e já nos diz “muita coisa” sobre a atenção dada as questões raciais por essas instituições, no entanto, para que não sejamos precipitados em nossas conclusões, partiremos para uma análise mais aprofundada dos elementos curriculares selecionados, para verificarmos se nos ementários e nas sugestões

bibliográficas das respectivas matérias, existe uma explícita intenção de tratar a questão racial nos cursos de graduação em psicologia.

Realizamos também análises das informações encontradas nos textos dos PPCs das IES participantes. Ressaltamos que, nesse trabalho, a nossa atenção se voltou apenas para os ementários e para as bibliografias sugeridas em cada elemento curricular. Outro ponto que também gostaríamos de salientar é que a nossa análise se restringe a verificar de que maneira a questão racial aparece nesses documentos, tal como sugerem as legislações que regulamentam os cursos e o fazer profissional.

Dessa forma, a nossa investigação não poderia, e nem pretendeu, realizar uma análise mais aprofundada, que nos permitisse investigar esse fenômeno em outros contextos, como na prática docente por exemplo. Com isso, o que gostaríamos de esclarecer é que, o fato de haver ou não uma explicitação dos conteúdos que trabalhem a questão racial nos documentos analisados, não significa que essa temática não pode estar sendo abordada na prática dos docentes, e como não é esse o foco principal desse trabalho, pensamos que essa pergunta poderá ser melhor formulada e investigada em um estudo mais aprofundado posteriormente. Aqui, nos atentaremos apenas para o que está exposto nos documentos.

No entanto, estamos convictos de que os ementários seguidos da bibliografia nos possibilitam compreender a proposta acadêmica de cada IES. Pensando nisso, nos debruçamos a analisar a maneira como estão descritos os elementos que compõem os ementários das matérias de cada grupo temático, e, no que se refere à bibliografia, analisaremos os autores seguidos pelas temáticas apresentadas em cada um desses materiais bibliográficos.

Nossa análise seguirá uma perspectiva integrativa que busca perceber, no conjunto dos ementários de cada grupo, possíveis significados associados a contextos que possibilitem a inserção da discussão referente a temática racial, de modo que, em casos mais específicos, nos remeteremos diretamente a IES na qual tais informações são descritas. A lista de ementários está organizada no Quadro 02 abaixo:

Quadro 02 – Ementários e bibliografias dos componentes curriculares - Grupo 1

INSTITUIÇÃO	ELEMENTO CURRICULAR	EMENTÁRIO / BIBLIOGRAFIA
A	FUNDAMENTOS SOCIOANTROPOLÓGICOS	<p>A Sociologia como ciência: produção do conhecimento, postulado metodológico da sociologia, Campos da sociologia. Sociologias especiais. Sociologia moderna: Augusto Conte; Emile Durkheim; Max Weber; Herbert Spencer; Karl Marx; Mikhail Bakunin. Liberalismo. Sociologia contemporânea. Compreensão da vida em sociedade: sociedade humana, cultura, processos de socialização, agrupamentos sociais, controle social, estratificação social, mobilidade e status social, instituições sociais. Antropologia - o estudo da humanidade: homem, cultura e sociedade, mudança cultural, enculturação e personalidade. A organização Social: sociais e castas, controle social e leis, política. A organização social: cultura e cosmovisão, mito, ideologia simbólica, a antropologia hoje e amanhã. Grupos étnicos e etnicidade.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>COSTA, Maria Cristina Castilho. Sociologia: introdução à ciência da sociedade. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2005. CHARON, Joel M. Sociologia. São Paulo: Saraiva, 2004. LAPLANTINE, François; CHAUVEL, Marie-Agnès. Aprender antropologia. São Paulo: Brasiliense, 1988.</p> <p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:</p> <p>OLIVEIRA, Carolina Bessa Ferreira de. Fundamentos de sociologia e antropologia. Porto Alegre: SAGAH, 2018. SCHAEFER, Richard T. Sociologia. 6. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014. LAKATOS, Eva Maria MARGONI, Mariana de Andrade. Sociologia geral. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010. GOMES, Mércio Pereira. Antropologia: ciência do homem - filosofia cultural. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017. VILA NOVA, Sebastião. Introdução à sociologia. São Paulo: Atlas, 2012.</p>
B	HISTÓRIA DA PSICOLOGIA	<p>Análise sistemática do desenvolvimento da Psicologia. Período pré-científico. Período científico. Análise das correntes psicológicas contemporâneas à luz da história e dos fundamentos filosóficos e epistemológicos da Psicologia. Enfoques atuais da Psicologia. A Psicologia no Brasil.</p> <p>COMPETÊNCIAS:</p> <p>Realizar o estudo da história da Psicologia considerando as influências filosóficas, seu surgimento enquanto ciência, suas escolas, as teorias contemporâneas e a sua atuação no Brasil, para compreender sua evolução, as perspectivas para o século XXI e sua função social.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>FIGUEIREDO, L. C.; SANTI, P. L. R. Psicologia uma (nova) introdução. São Paulo: EDUC, 2004. BOCK, A. M.; et al. Psicologias: Uma Introdução ao Estudo de Psicologia. São Paulo: Saraiva, 2003. FREIRE, I. R. Raízes da Psicologia. 3ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.</p>

		<p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:</p> <p>GOODWIN, C. James. História da Psicologia Moderna / c. James Goodwin Trad. Marta Rosas. São Paulo: Cultrix, 2005.</p> <p>SCHULTZ, D. P. e SHULTZ, S. E. História da Psicologia Moderna. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 2005.</p> <p>ANTUNES, M. A . M. História da Psicologia no Brasil: Primeiros Ensaios. Rio de Janeiro: EDUERJ: Conselho Federal de Psicologia, 2004.</p> <p>MASSINI, M. História da Psicologia: novos estudos / orgs. Marina Massimi, Maria do Carmo Guedes. Revisão André Luís Masiero. São Paulo: EDUC; Cortez, 2004.</p> <p>MASSINI, M. História da Psicologia Brasileira – da época colonial até 1934. São Paulo: E.P.U. Ltda, 1990.</p> <p>REY, F. Sujeito e Subjetividade. São Paulo, Thomson, 2003.</p> <p>HEIDBREder, Edna. Psicologias do Século XX. São Paulo: Mestre Jou, 1993.</p>
C	PSICOLOGIA: CIÊNCIA E PROFISSÃO	<p>Conceitos de psicologia. Especificidade dos objetos, métodos e áreas de estudo da psicologia. Principais escolas psicológicas contemporâneas. Psicologia científica e senso comum. Objetos de estudo da psicologia. Campos de atuação profissional: instituídos e emergentes. Disciplina articuladora dos conteúdos trabalhados ao longo do primeiro semestre.</p> <p>BIBLIOGRAFIA</p> <p>ACHCAR, R.; DURAN, A. P. & BIANCO, A.C. Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1994.</p> <p>BOCK, A.M.; FURTADO, O. & TEIXEIRA, M.L. Psicologias – uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo, Ed. Saraiva, 1993.</p> <p>CALLIGARIS, C. Cartas a um jovem terapeuta. São Paulo: Alegro, 2003. CHAUÍ, Marilena. Convite à filosofia. 13ª ed. São Paulo: Ática, 2006.</p> <p>FADIMEN, James e FRAGER, Robert. Teoria da personalidade. São Paulo, Ed. Harbra, 2001. FIGUEIREDO, L.C. Psicologia: uma (nova) introdução. São Paulo: EDUC, 1999.</p> <p>_____. Matrizes do Pensamento Psicológico. São Paulo: Escuta, 1995.</p> <p>STRATTON, PETER. & NICKY, HAYES. Dicionário de psicologia. São Paulo, Ed. Pioneira Thomson Learning, 2002.</p> <p>TELES, Maria Luiza Silveira. O que é psicologia. 10. ed. São Paulo, Brasiliense, 1999.</p> <p>_____. Aprender psicologia. São Paulo, Brasiliense, 2003.</p> <p>WEITEN, WAYNE. Introdução à psicologia. São Paulo, Ed. Pioneira Thomson Learning, 2002.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos componentes curriculares apresentados nos PPCs das IES Participantes, 2019.

Os componentes curriculares que fazem parte do Grupo 1 remetem a discussões acerca de uma fundamentação de base epistemológica que possibilite aos egressos dos cursos de psicologia compreender a maneira como se desenvolvem e se mantêm os fenômenos histórico-sociais, partindo de uma análise macro para micro das relações que atravessam os mais diferentes contextos.

Nesse sentido, os elementos curriculares pertencentes a esse grupo se referem às especificidades do objeto de estudo da ciência psicológica. Dessa maneira, essas matérias se destinam a abordar os fenômenos a partir de perspectivas históricas, sociais e antropológicas que permitam uma contextualização que corrobore para uma maior apropriação tanto dos objetivos quanto da atuação profissional do psicólogo.

Essa lógica pode ser percebida quando verificamos as matérias que se destinam a discutir o processo histórico que permitiu que a psicologia passasse por uma “transformação” que possibilitou que fosse de “senso comum”, passando a ser considerada uma extensão de outras áreas, como a medicina, por exemplo, até alcançar um status de ciência e profissão independente.

Essa perspectiva pode ser melhor compreendida quando analisamos o caso das IES participantes desse estudo. Após termos realizado a leitura dos PPCs dessas IES, podemos perceber, nos ementários dos componentes curriculares, que estão destinados a discutir as bases epistemológicas que fundamentam a ciência **psicológica**, que esses elementos apresentam discussões que deveriam ajudar o aluno a estabelecer relações entre os mais diferentes fenômenos sociais e antropológicos que, de certa forma, sirvam como referencial para que sejam contextualizadas as demandas que levaram à necessidade do surgimento de uma ciência e uma profissão que fosse capaz de observar, explicar e intervir nessas relações entre os indivíduos dentro da sociedade, além de possibilitar a compreensão do problemas sociais da atualidade.

Na instituição A, por exemplo, nós temos um componente curricular denominado “fundamentos socioantropológicos” que propõe discutir os fenômenos sociológicos e antropológicos de maneira simultânea. Esse intuito é materializado no seu ementário quando apresenta uma perspectiva de debate que permite uma “compreensão” da vida do indivíduo em sociedade, apresentando como tópicos de discussão: Sociedade humana; Cultura, Processos de socialização; Agrupamentos sociais, Controle social, Estratificação social, Mobilidade e status social e Instituições sociais.

Embora pareçam ser tópicos de caráter muito amplo, podemos observar que todos eles possuem alguma relação com os fenômenos ocorrentes nos mais diferentes contextos históricos, políticos e sociais que, no caso do Brasil, possibilitaram a prática da escravização e da construção do racismo brasileiro. Embora não consigamos identificar nos ementários algo que nos remeta diretamente para discussões que abordem explicitamente a questão racial, quando verificamos a bibliografia sugerida essa ausência se torna ainda mais evidente.

Entre os títulos bibliográficos sugeridos por esse elemento curricular, verificamos que

não existe nenhum material didático que trate objetivamente da situação do afrodescendente no Brasil. Diante dessa ausência, poderíamos talvez nos munir de argumentos muitas vezes utilizados por alguns colegas docentes, argumentos esses, que pretendem de certa forma, justificar a não utilização de algumas bibliografias sob a hipótese de que são raras as produções sobre essa temática.

Os indivíduos que optam por essa justificativa esquecem-se de Nina Rodrigues, que foi um dos principais estudiosos da questão do afrodescendente brasileiro e que seus trabalhos ajudaram a promover pensamentos que se baseavam em uma espécie de “darwinismo social”. De acordo com Lilia Schwarcz (2012), Nina Rodrigues escreveu diversos livros em que buscava associar as populações afrodescendentes a questões sociais, como a criminalidade e a doença mental.

Essa autora aponta alguns títulos escritos pelo psiquiatra baiano como: “As raças humanas e a responsabilidade penal” (1899), “Negros criminosos” (1895), “Mestiçagem, degenerescência e crime” (1899). (SCHWARCZ, 2012). As bases sociológicas e antropológicas dos estudos de Nina Rodrigues nos demonstram o quanto essas ciências contribuíram para a formação do pensamento social e antropológico brasileiro, e, com base nisso, concordamos com as ideias de Santos; Schucman e Martins (2012):

No final do século XIX, a articulação entre raça e nação produzia seus primeiros efeitos com base em estudos acadêmicos sobre o negro e sobre a análise dos aspectos sociais, culturais e políticos decorrentes da presença desse grupo na sociedade brasileira (SANTOS; SCHUCMAN; MARTINS (2012, p.169).

Ainda sobre a produção desses estudos, tanto a sociologia quanto a antropologia contribuíram bastante para a construção da ideologia racial brasileira. Sendo assim, deveríamos começar a nos perguntar: por que não consta, explicitamente, nas sugestões bibliográficas dessas matérias, um referencial teórico que possa auxiliar nas discussões decorrentes desses elementos curriculares?

Nos tópicos de discussão apresentados no ementário da matéria “fundamentos socioantropológicos”, da instituição A, também estão descritos: **controle social, estratificação social, mobilidade e status social, instituições sociais**. Na mesma matéria, mais especificamente na parte em que se propõe a discutir antropologia, os tópicos apresentados são: **Estudo da humanidade**: Homem, cultura e sociedade, mudança cultural, enculturação e personalidade. **A organização Social**: sociais e castas, controle social e leis, política.

Diante disso, voltamo-nos novamente para as ideias de Santos; Schucman e Martins

(2012) quando apresentam que os estudos acerca dessas questões no Brasil sofreram uma espécie de mudança paradigmática quando passaram a apresentar trabalhos que problematizavam a questão racial, sobretudo quando se tratava do determinismo defendido pelas teorias apoiadas no darwinismo social.

Em 1945, sobre a orientação da Donald Pierson, Virginia Leone Bicudo conclui, na Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, a primeira dissertação de mestrado sobre relações étnico-raciais defendida em uma instituição universitária brasileira: Estudo de Atitudes Raciais de Pretos e Mulatos em São Paulo [...] A autora conclui que existe preconceito de cor, que se manifesta à medida que o negro ascende socialmente. A rejeição por causa da cor traumatiza e faz com que o negro adquira consciência de cor, e o aumento dessa consciência eleva o esforço de superação do sentimento de inferioridade e a busca por instrução e posições de maior destaque (SANTOS; SCHUCMAN; MARTINS, 2012, p. 170).

Como podemos observar, existe uma forte relação entre os fenômenos sociais e antropológicos e a questão racial brasileira, de modo que seria bastante desafiador fazer com que as matérias, ofertadas por essas IES, atingissem os seus objetivos no tocante a possibilitar a compreensão dos fenômenos que envolvam a questão da estratificação social, as relações de poder, a mobilidade social e o controle social.

Dessa forma, como essas IES poderiam superar tais desafios sem que, de fato, possam contar com componentes curriculares que se proponham a abordar diretamente o racismo como um elemento central, que, na nossa concepção, atravessa todas essas realidades? Isso pode ocorrer de maneira diferente nos componentes curriculares que tratam da perspectiva histórica da psicologia enquanto ciência?

Os componentes curriculares que se propõem a discutir a história da psicologia, sugeridos tanto pela IES B quanto pela IES C, possuem certa semelhança no que diz respeito à abordagem dos temas que serão trabalhados ao longo do semestre, ambos oferecem a possibilidade de analisar as correntes psicológicas, tratando também da psicologia científica e a psicologia do senso comum.

No entanto, apenas a IES B apresenta, explicitamente, no texto do seu ementário, a intenção de discutir os “enfoques atuais da psicologia” e a “psicologia no Brasil”, apresentando essas reflexões à “luz” da história e dos fundamentos filosóficos e epistemológicos da psicologia. Quando nos voltamos para a bibliografia sugerida no componente curricular denominado de “História da psicologia”, não encontramos qualquer literatura que, pelo menos no seu título, apresente a intenção direta de abordar a questão racial.

Como já mencionado nos capítulos anteriores, durante os anos 1900 até 1930, os estudos de psicologia contribuíram de maneira bastante intensa com a afirmação de teorias raciais, sobretudo as que apoiavam a perspectiva eugenista. Nesse contexto, podemos perceber que a construção do pensamento psicológico brasileiro possui uma relação histórica com as discussões raciais, ainda que vinculadas a outros campos do saber, como a medicina. Os estudos que se sucederam a esse período fizeram com que a psicologia ganhasse cada vez mais espaço entre as ciências independentes. Sobre essas contribuições, podemos destacar:

A partir da década de 30, o debate sobre raça e nação só se intensificaria no campo dos saberes psicológicos. Nomes como Raul Briquet, Arthur Ramos, Donald Pierson, Virginia Leone Bicudo, Anieli Ginsberg e Dante Moreira Leite estão entre os principais estudiosos desse campo no período de 1930 até 1950; ao mesmo tempo, também são responsáveis pelos primeiros cursos acadêmicos que tratam de Psicologia social e de delimitação do campo da Psicologia no Brasil (SANTOS; SCHUCMAN; MARTINS, 2012, p.169).

O que gostaríamos de destacar aqui é a ideia de que a maneira como se desenvolve a história da psicologia no Brasil é atravessada por debates acerca da questão, seja apoiando, seja na tentativa de desconstruir as teorias raciais, sendo assim, porque não encontramos nos ementários, e tampouco nas bibliografias, dos elementos curriculares responsáveis por discutir o panorama histórico da psicologia e da psicologia no Brasil, dispositivos que explicitem a sua participação nos debates da temática racial? Essa ausência estaria vinculada a um possível redirecionamento no tocante ao foco de estudos da ciência psicológica? Ou poderiam ser frutos de um silenciamento apoiado em vestígios de um racismo institucional?

Do mesmo modo, podemos perceber no texto do ementário do elemento curricular “Psicologia: ciência e profissão” da instituição C, a pretensão de discutir “os objetos de estudos da psicologia” bem como os “Campos de atuação profissional instituídos e emergentes”. Sobre essas passagens contidas nos documentos, ao nos depararmos mais uma vez com a total ausência de uma intenção explícita de tratar da questão racial tanto nos textos dos ementários como na bibliografia, poderíamos considerar que a IES C não considera o racismo como um objeto de estudo da psicologia?

Deste modo, como pensar que os campos de atuação profissional considerados instituídos (clínica, escola, organização) e emergentes (psicologia do esporte, psicologia comunitária, psicologia ambiental) como áreas que, mesmo fazendo parte de uma sociedade racista, sobretudo no Brasil, que possui a sua população constituída majoritariamente por afrodescendentes, estariam imunes as consequências causadas pela discriminação racial

ocorridas no seio das mais diversas instituições sociais onde ocorrem a atuação do psicólogo, e que são constantemente atravessadas pelo racismo?

A ausência dessa consciência histórica poderia impedir ao egresso desses cursos uma possibilidade de desenvolver uma perspectiva que, por sua vez, aumentasse a probabilidade da construção de um senso de compromisso com práticas de combate ao racismo? Como então construir significados sobre a questão racial e a psicologia sem que sejam expostos a um intenso debate nas matérias que abordem os fundamentos epistemológicos e históricos da ciência psicológica no Brasil? Esse fato ocorre apenas nesses componentes curriculares ou se repete nos demais? Continuaremos buscando a resposta para essas indagações na análise dos elementos curriculares do Grupo 2, presentes no Quadro 03 abaixo:

Quadro 03 – Ementários e bibliografias dos componentes curriculares - Grupo 2

INSTITUIÇÃO	ELEMENTO CURRICULAR	EMENTÁRIO / BIBLIOGRAFIA
A	Políticas Públicas do Brasil	<p>Ementa: O Estado brasileiro, a questão social e as políticas sociais. Sistema de garantia de direitos. O neoliberalismo e seus efeitos nas políticas sociais no Brasil. Funcionalidade do Terceiro Setor. Psicologia e campos emergentes de atuação: saúde, terceiro setor, assistência social e o campo de direitos. Psicologia e compromisso social.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA: DA CRUZ, L.R.; GUARESCHI, N. O psicólogo e as políticas públicas de assistência social. 2. ed. São Paulo: Editora Vozes, 2012. GUIMARÃES, S. de J. Políticas públicas em tempos de diversidades. Teresina: EDUFPI, 2006. GUIMARÃES, S. de J. Cadernos de políticas públicas: Estado, políticas públicas e práticas sociais. Teresina: EDUFPI, 2008.</p> <p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Referências técnicas para atuação do(a) psicólogo(a) no CRAS/SUAS. Brasília: CFP, 2008. Disponível em: http://www.crpsp.org.br/portal/comunicacao/artesgraficas/arquivos/2008-CREPOP-CRAS-SUAS.pdf. GONÇALVES, Guilherme C. et al. Elaboração e implementação de políticas públicas. Porto Alegre: SAGAH, 2017. KOTLER, Philip. Marketing contra a pobreza: as ferramentas da mudança social para formuladores de políticas, empreendedores, ONGS, empresas e governos. Porto Alegre: Bookamn, 2010. OLIVEIRA, Mara de; BERGUE, Sandro Trescastro. Políticas públicas: definições, interlocuções e experiências. São Paulo: EDUCS, 2014. BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M. A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2009.</p>

B	Psicologia Social II	<p>Psicologia Social Crítica. Processos de Socialização. Identidade, Consciência e Linguagem. Interacionismo simbólico. Representações Sociais. Análise Institucional. Modos de Subjetivação e Produção Histórica. Temas atuais em Psicologia Social. Psicologia Social Aplicada. Violência e Grupos Sociais Vulneráveis.</p> <p>COMPETÊNCIAS</p> <p>Refletir criticamente sobre a categoria social. Contextualizar historicamente a origem da psicologia social. Identificar os principais olhares psicologia social. Compreender o processo sócio-histórico de construção da Psicologia Social na América Latina e no Brasil. Promover uma reflexão crítica sobre o papel da cultura na produção de subjetividade. Refletir acerca do contexto político-social que tem orientado as práticas psicológicas em comunidades. Desenvolver uma consciência crítica em relação aos preconceitos e suas articulações com violências perpetradas contra sujeitos pertencentes a grupos suscetíveis, em especial, marcados por questões étnico-raciais. Conhecer a aplicabilidade da Psicologia Social Crítica nos diversos campos consagrados de atuação da psicologia. Elencar as formas de interpretação lançadas pela Psicologia Social Crítica aos fenômenos sociais contemporâneos.</p> <p>CENÁRIOS DE APRENDIZAGEM</p> <p>Ao longo de toda a disciplina, serão utilizados os seguintes procedimentos: Discussões de textos, aulas expositivo-dialogadas, seminários, produções textuais individualmente ou em grupo e visitas a campo. Os subsídios didáticos serão: textos de livros e artigos, filmes, slides, entre outros materiais ilustrativos.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA</p> <p>BERGER, P. & LUCKMAN, T. A. A Construção Social da Realidade: Tratado de Sociologia do Conhecimento. 35ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012.</p> <p>LANE, S.; CODO, W. Psicologia Social: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 2014.</p> <p>SILVA, R.S. A Invenção da Psicologia Social. Petrópolis: Vozes, 2005.</p> <p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR</p> <p>CAMPOS, R.H.F (org.). Psicologia social comunitária: da Solidariedade à Autonomia. 18ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2011.</p> <p>CAMPOS, R.H.F. & GUARESCHI, P.A. (Orgs.) Paradigmas em Psicologia Social: A Perspectiva Latino Americana. 5ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.</p> <p>FARR, R.M. As Raízes da Psicologia Social Moderna. 11ª edição. Petrópolis: Vozes, 2010.</p> <p>SAWAIA. B. As Artimanhas da Exclusão: Análise Psicossocial e a Ética da Desigualdade Social. 12ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, SPINK, M.J.; FIGUEIREDO, P.; BRASILINO, J. (Orgs.) Psicologia Social e Pessoaalidade. Edição Online. Rio de Janeiro, RJ: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais e ARAPSO, 2011.</p>
---	----------------------	--

C	Psicologia Social I	<p>Os fundamentos da Psicologia Social a partir da localização histórica de suas diversas teorizações. As formações sociais contemporâneas e os novos processos de subjetivação. A psicologia social na América Latina e no Brasil. Problemas socioculturais e econômicos contemporâneos. Enfoques nacionais, regionais e locais. Debate entre a psicologia social americana e europeia.</p> <p>BIBLIOGRAFIA</p> <p>ALVARO, J. L. & GARRIDO, A Psicologia Social: perspectivas psicológicas e sociológicas. Madrid: McGraw-Hill, 2003.</p> <p>FARR, Robert M. As raízes da psicologia social moderna. Petrópolis: Vozes, 1999.</p> <p>JACO-VILELA, Ana Maria; ROCHA, Marisa Lopes da; MANCEBO, Deise. Psicologia Social - Relatos na América Latina. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.</p> <p>JACQUES, Maria da Graça (org.) Psicologia Social Contemporânea. Petrópolis: Vozes, 1998.</p> <p>LANE, Sílvia T. Maurer. O que é psicologia social? São Paulo: Brasiliense, 1981.</p> <p>MOSCOVICI, S. Representações Sociais: investigações em psicologia social. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.</p> <p>RODRIGUES, Aroldo. Psicologia Social. Petrópolis: Vozes, 2002.</p> <p>Sá, C. P. A construção do objeto de pesquisa em representações sociais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.</p>
---	---------------------	---

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos componentes curriculares apresentados nos PPCs das IES Participantes, 2019.

O segundo grupo é constituído por elementos curriculares que se remetem ao caráter mais sociopolítico relacionados aos estudos da psicologia. Pensamos que essas matérias deveriam, acima de tudo, não apenas buscar compreender a dinâmica social da sociedade brasileira, mas também possibilitar que o aluno seja capaz de produzir ações que, de certa forma, reverberem na sua prática profissional, especialmente na área social e comunitária, produzindo saberes e ajudando ao público alvo das suas intervenções a desenvolverem um maior senso de “consciência social”, de modo que esse esclarecimento acerca da realidade sociopolítica e econômica do Brasil os permitam pensar, questionar e intervir sob forma de reivindicações junto às instituições sociais responsáveis pelos setores que ditam os modelos sociais vigentes no país, fazendo da criação e da implementação de políticas públicas objetos de estudo, para que essas se tornem cada vez mais eficazes.

No caso da participante (A), nós temos o componente curricular denominado de “Políticas Públicas do Brasil”, que apresenta, no seu ementário, uma descrição que busca promover uma maior compreensão sobre o estado brasileiro utilizando palavras como: **A questão social; políticas sociais; Sistema de garantia de direitos; Psicologia e compromisso social.**

Quando analisamos as pretensões dessa matéria, percebemos que essa poderia fornecer enormes possibilidades para discussões que retratem de uma maneira objetiva a questão racial brasileira, tanto do ponto de vista dos desdobramentos sociais que o sistema escravagista trouxe para a configuração a sociedade brasileira, quanto nos aspectos que se relacionam às políticas públicas criadas para atender determinadas parcelas da população.

No entanto, pensamos que o fato de não haver uma menção à questão racial de uma maneira mais explícita no texto do ementário possa significar que a questão racial possa estar “contemplada” nos demais tópicos do texto, nesse caso poderíamos pensar: a realidade social brasileira é fruto de uma questão social ou uma consequência da questão racial? Embora acreditemos mais na segunda opção, concordamos que esses fenômenos possuem estreitas relações, mas que precisam ser entendidos e discutidos em suas peculiaridades para que não sejam alvo de um discurso que se utiliza de uma falsa “integração” para justificar a negligência de algumas questões historicamente silenciadas.

Podemos tomar como exemplo a questão das políticas sociais adotadas pelo país no contexto da imigração. Segundo Nascimento (2016), entre os períodos de 1921 e 1923, houve inúmeros posicionamentos nos quais a câmara dos deputados demonstrou o interesse em impedir a entrada de afrodescendentes no Brasil sob a justificativa de um receio de “enegrecer a população do país”. Ainda sobre isso, o autor afirma:

Fato inquestionável é que as leis de imigração nos tempos pós-abolicionistas foram concebidas dentro da estratégia maior: a erradicação da “mancha negra” na população brasileira. Um decreto de 28 de junho de 1890 concede que “É inteiramente livre a entrada, nos portos da República, dos indivíduos validos e aptos para o trabalho [...] Excetuados os indígenas da Ásia ou da África, que somente mediante a autorização do Congresso Nacional poderão ser admitidos” (NASCIMENTO, 2016, p.86).

Embora nosso exemplo atravessasse apenas as questões relacionadas à imigração, isso já demonstra uma influência da questão racial na implementação de algumas políticas nesse contexto específico. Ressaltamos que essa realidade não fora diferente em outras áreas, como nas políticas públicas voltadas para a área da saúde, por exemplo.

Nessas áreas também houve a influência da questão racial, como já citamos anteriormente, pois as políticas higienistas do Brasil da década de 1915 a 1930 tiveram enorme influência da eugenia, a tal ponto de serem organizados grupos que se comprometeram na criação de eventos voltados para transformar esse tipo a “higienização racial” em uma política pública. Sobre isso, Masiero afirma:

Estes eventos marcaram a tentativa da institucionalização das teorias raciais no Brasil via políticas públicas; para tanto, contaram com o apoio de cientistas voltados direta ou indiretamente a pesquisas em diversas áreas da psicologia e psiquiatria (MASIERO, 2005, p. 200).

Diante disso, se levarmos em consideração a enorme contribuição da Psicologia enquanto ciência no apoio a essas ideias pensamos que no item denominado “Psicologia e compromisso social” o ementário também deveria abordar essas questões. Quando nos remetemos aos títulos sugeridos na bibliografia, não encontramos nenhum que apresente algo que seja diretamente relacionado com o racismo, políticas higienistas, a questão racial ou estudos sobre a eugenia no Brasil.

Pensamos que estas discussões seriam de suma importância para que esses alunos pudessem enxergar as valiosas transformações que foram e vem sendo sofridas no campo das políticas públicas sociais e de saúde, para que desta forma pudessem chegar à conclusão de que ainda há muito a ser feito e que a psicologia possui um compromisso social que vai além do que alguns relatos históricos demonstram.

Os componentes curriculares selecionados, tanto na participante (B) quanto na (C), tratam da psicologia social. Na nossa análise pudemos perceber que o enfoque dessas matérias é bem similar na sua proposta mais geral, embora existam algumas diferenças bem peculiares, a começar pelo ementário do elemento curricular apresentado pela participante “B” que propõe: “Refletir criticamente” sobre a categoria social, além de contextualizar historicamente a origem da psicologia social.

Essa contextualização pretendeu identificar alguns dos principais olhares da Psicologia Social, além de compreender o processo sócio-histórico da construção da Psicologia Social na América Latina e no Brasil. Essas reflexões serão viabilizadas juntamente com o **Desenvolvimento de uma consciência crítica em relação aos preconceitos e suas articulações com violências perpetradas contra sujeitos pertencentes a grupos suscetíveis, em especial, marcados por questões étnico-raciais**; Conhecer a aplicabilidade da Psicologia Social Crítica nos diversos campos consagrados de atuação da psicologia; **Elencar as formas de interpretação lançadas pela Psicologia Social Crítica aos fenômenos sociais contemporâneos**.

No que tange a essa “consciência crítica acerca dos preconceitos”, pressupomos que o texto do ementário apresentado no componente curricular da IES B nos demonstra que, nesse contexto específico, essa IES é a única que, explicitamente, se mostra interessada em discutir essas questões que, de alguma maneira, poderia nos remeter para a situação das questões raciais

brasileiras, principalmente se levarmos em consideração o fato de que um dos grupos étnicos que talvez mais tenha sofrido violência no país tenha sido os afrodescendentes.

Nesse sentido, pensamos que as discussões da psicologia social poderiam contribuir fortemente, sobretudo no debate acerca de alguns elementos que, ao nosso ver, são peças-chave para que possamos compreender, embora de forma parcial, a situação social das pessoas de descendência africana. Sobre isso podemos apresentar, por exemplo, a exploração do conceito de representatividade social. Crochík parte da ideia de que este conceito possui duas dimensões, de modo que essas não poderiam ser compreendidas de maneira dissociada, já que demonstram um tipo de interdependência:

O conceito só é possível através do símbolo, que é social, e a percepção depende do modo pelo qual os objetos são dados pela cultura, de forma que aquilo que lhes resta de psicológicos são os desenvolvimentos individuais que lhes permitem se apropriar do mundo estabelecido por uma compreensão social. O caráter particular de apreensão do real através da representação social é, portanto, na origem, repleto de interpretações sobre aquele, interpretações estas, como não são remetidas aos desejos individuais ou às contradições sociais, tornam-se metafísicas (CROCHÍK, 1994, p. 186).

Pensamos que esse tipo de discussão traria uma enorme contribuição para reflexões que visem debater a relação entre as demandas sociais e os fenômenos psicológicos no que tange ao processo de construção das representações sociais inventadas e associadas aos afrodescendentes, que contribuem para a naturalização de práticas discriminatórias contra esse grupo.

No entanto, quando nos remetemos à bibliografia apresentada nas sugestões da instituição, percebemos que não há nenhum título que trate da questão racial de maneira direta. O que mais nos chamou a atenção foi a ausência de autores como Edith Piza e Fúlvia Rosenberg, entre outros títulos apresentados nos estudos de Santos; Schucman e Martins (2012) que poderiam contribuir para esta discussão no contexto da Psicologia Social.

Sendo assim, pensamos que, embora exista no texto do ementário a possibilidade dessas discussões serem levadas adiante, o fato de não haver nenhum material bibliográfico como sugestão básica ou completar de leitura, nos faz entender que boa parte da responsabilidade da inserção dessas leituras ficaria a cargo do professor responsável. Embora, como já mencionado, este trabalho não tenha se voltado para a prática docente, uma pergunta que poderíamos nos fazer diante dessa situação é: caso não haja interesse do professor ou se este docente não tenha ainda desenvolvido um olhar que atribua uma importância da questão racial para os debates da

psicologia social, com que alternativa epistêmica os alunos poderiam contar se não há uma bibliográfica que lhe assegure conhecer essa temática de maneira mais aprofundada?

Em relação ao curso da instituição C, o texto apresentado no ementário propõe uma análise acerca dos “fundamentos da Psicologia Social a partir da localização histórica de suas diversas teorizações”, atravessando concepções sobre a psicologia social na América Latina e no Brasil. Contudo, um dos trechos que podemos destacar é a parte em que trata dos **problemas socioculturais e econômicos contemporâneos. Enfoques nacionais, regionais e locais.**

Esse debate se torna importante quando nos remetemos aos estudos de Santos, Schucman e Martins (2012), que apresentam a ideia de que as produções da psicologia social foram de suma importância para a reconfiguração do modelo racial até então hegemônico sobre a ciência psicológica, além de que, antes mesmo de ser realizado o primeiro curso de graduação em psicologia no Brasil, alguns profissionais da área da psicologia social já se debruçavam sobre as questões raciais, o que de certa forma demonstra uma certa “tradição” desse tipo de investigação nessa área, o que deveria ter contribuído para que as produções bibliográficas sobre a questão racial no Brasil fossem ainda mais densas.

Porém, assim como verificado na IES B, os materiais bibliográficos sugeridos pelo curso da instituição C não apresentam nenhum título que, de alguma maneira, aborde de forma direta a realidade racial brasileira, fazendo com que, pelo menos no tocante aos materiais bibliográficos, percebamos que os silenciamentos epistêmicos sobre a temática racial continuam persistindo nessas matérias.

Em resumo, pretendeu-se, aqui, desenvolver uma discussão tendo, como base, as informações encontradas nos documentos e nas propostas curriculares das três instituições participantes do estudo. Ao longo das nossas argumentações, alegamos que a ausência de temas que se remetessem explicitamente a temática racial poderia acarretar sérios prejuízos para a formação profissional do psicólogo, conforme determinam as leis e resoluções que tratam desse tema. Pudemos perceber também algumas semelhanças e diferenças entre as instituições participantes, algumas dessas semelhanças nos remetem a ideia de que o racismo estrutural e institucional parece ainda operar em alguns setores do ensino, mesmo que de maneira encoberta. A seguir, faremos algumas considerações finais do nosso estudo, assim como discutiremos alguns encaminhamentos e direcionamentos para que haja a possibilidade para que, em estudos futuros, possamos retomar a discussão com o objetivo de responder algumas questões que não foram devidamente esclarecidas nesse trabalho ou mesmo novas questões que eventualmente vieram a surgir ao longo de nossas explanações.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES RELEVANTES: CONCLUSÕES INCONCLUSIVAS

Ao longo desse estudo, nos debruçamos sobre a tentativa de refletir sobre as mais diversas perspectivas da questão racial brasileira. Entendemos que, embora esta situação já venha se alastrando ao longo de vários séculos, essa problemática apresenta-se cada vez mais atual. As peculiaridades identificadas durante as discussões desse tema parecem se tornar ainda mais complexas quando abordadas no contexto de um país que, além de ter sido o último a abolir a escravidão, ainda contou com um denso aparato de mecanismos sociais, legislativos e institucionais que, de certa forma, possibilitaram que o racismo continuasse (e continue) operando.

Embora tenhamos refletido sobre a maneira como essas questões são tratadas e percebidas nas relações sociais brasileiras, buscamos estabelecer um recorte no que diz respeito à participação da psicologia enquanto ciência e as suas relações com a temática, sobretudo no que tange à formação profissional e as consequências psicológicas que o racismo proporciona às suas vítimas.

Por esse motivo, nos concentramos nos debates promovidos pela ciência psicológica ao longo dos séculos XX e XXI (que embora tenham sido materializadas nesses períodos, são fruto de mais de 4 séculos), para que assim pudéssemos chegar na maneira como ocorre a formação em psicologia em algumas das principais IES de um dos estados que está entre os que possuem a maior população afrodescendente do país.

Durante as nossas argumentações buscamos, intencionalmente, proporcionar ao leitor uma experiência de reflexão por meio das várias perguntas (algumas lançadas sem que fossem acompanhadas pelas suas respectivas respostas) que foram levantadas ao longo das discussões apresentadas nos capítulos teóricos e analíticos presentes neste estudo. Nossa intenção com este exercício foi demonstrar a importância do questionamento como um dispositivo que possibilite uma reflexão mais aprofundada acerca do tema, além de nos permitir perceber o mesmo objeto por diferentes dimensões.

Supomos que, ao se depararem com algumas dessas perguntas, em um primeiro momento é possível que alguns (ou boa parte) dos leitores, compartilhem das mesmas respostas, mas à medida que forem se apropriando das discussões, guiadas pelos questionamentos iniciais, conseguiriam perceber a dinamicidade reflexiva que se materializa em uma espécie de flexibilidade cognitiva que, por sua vez, ampliaria ainda mais o repertório de concepções acerca do tema debatido. Desse modo, ao final de cada capítulo ou seção, ao voltarem para os mesmos

questionamentos aos quais foram desafiados no início da leitura, provavelmente cada um dos leitores teria percepções mais diversificadas em relação às que tinham anteriormente.

Como pudemos observar, a psicologia brasileira ainda possui, no seu cerne, resquícios dos pensamentos que, mesmo depois de terem sido “confrontados”, ainda parecem se manifestar em outras instâncias, sobretudo quando nos referimos à questão racial. Podemos tomar, como exemplo, a própria ausência dessas questões nos documentos curriculares das instituições participantes desse estudo.

Nesse sentido, surge mais uma questão: a formação de psicólogos vem conseguindo produzir nos seus alunos uma consciência antirracista que possibilite a esse profissional atuar no processo de ressignificação da imagem do afrodescendente, que por muito tempo foi e ainda vem sendo estereotipada e vinculada a arquétipos de menor valor social por meio de uma gama de dispositivos sociais responsáveis pela introjeção dessa invenção no imaginário social brasileiro? Pensamos que não! Embora sejam louváveis as conquistas alcançadas, acreditamos firmemente que ainda há muito a ser feito, pois insistimos que é somente através de uma (re)educação social que conseguiremos diminuir, cada vez mais, a dissonância cognitiva que um afrodescendente gera sempre que ocupa um lugar que, pela “tradição”, nunca deveria ser seu.

No Brasil, temos presenciando o constante e animador crescimento da população afrodescendente nas Universidades que, segundo dados do IBGE, no ano de 2018 já correspondiam a 50,3% (IBGE, 2019). Pensamos que este tipo de dado só endossa ainda mais o nosso debate, se considerarmos que esses afrodescendentes, por serem a maioria da população nessa modalidade de ensino, que deveria construir um currículo que atenda as demandas desse grupo, principalmente as relacionadas à discriminação racial (o que de fato não acontece de maneira absolutamente efetiva).

Neste caso, ressaltamos a importância de haver uma maior acuidade no tratamento dessas questões nesses diversos cursos, aqui ressaltamos os cursos de graduação em psicologia, tendo consciência de que o nosso debate está longe de ser esgotado, mas que, com toda certeza, este trabalho possa servir como ponto de partida para a realização de estudos posteriores e que venham a somar com esta discussão.

Por mais que tenhamos verificado apenas o que dizem os documentos oficiais institucionais representados pelos PPCs das IES participantes, os dados que conseguimos encontrar são, de certa forma, agravantes, uma vez que a resolução N° 018 do CFP (BRASIL, 2002), que aborda diretamente essas questões, foi publicada em 2002, assim como as diretrizes curriculares no ano de 2011 (BRASIL, 2011), além da Lei n° 11.645 (BRASIL, 2008).

Diante disto, ressaltamos que cada uma dessas legislações, por si só, já abre grandes precedentes para que a questão racial fosse abordada de maneira mais direta, pelo menos nos documentos escritos. O que não foi constatado durante nossas análises, o que nos leva a pensar que esses silenciamentos ainda persistem, sobretudo na redação dos documentos que oferecem uma visão geral da “identidade” de cada curso.

Estamos cientes da existência de diversos professores que, em um ato de resistência epistêmica (e por sua “conta” e “risco”), se aventuram em promover o debate em sala de aula, mesmo que de maneira informal. No entanto, quando nos voltamos para as legislações retro citadas, nos perguntamos: o que elas dizem? Ainda seria aceitável que um tema que tanto oferece possibilidades para o desenvolvimento da consciência racial e combate ao racismo no Piauí ainda fosse tratado como coadjuvante?

Pensamos que precisamos continuar avançado no que se refere a criar possibilidades que contribuam para que haja uma continuidade dessas discussões e que, de alguma maneira, corroborem para que as IES responsáveis por oferecer o curso de graduação em psicologia mudem o olhar colonizado e percebam a questão racial também como uma das problemáticas irrefragavelmente relevantes para o processo formativo de um profissional que tanto contribui para o cuidado da saúde mental de todos os indivíduos de uma sociedade, seja atuando na escola, na organização, na clínica, no trânsito, no esporte, na comunidade ou em qualquer outra área em que o psicólogo esteja presente.

Diante de tudo, consideramos que os estudiosos da psicologia ainda têm muito a contribuir no combate da discriminação racial, seja no acolhimento, educação e tratamento da vítima e agressor, seja na produção de saberes que desconstruam e ressignifiquem os discursos racializados já perpetuados dentro da sociedade brasileira. Essa abordagem deve ser realizada sob a justificativa de que o racismo é um problema real e que é dever de todos/as cidadãos/ãs se engajarem de forma mais aguerrida no combate deste crime.

Em virtude de tudo que foi exposto, levando em consideração a maneira como estão organizados os cursos de graduação em psicologia em algumas das principais IES do Piauí, que não abordam de maneira explícita e tão pouco demonstram interesse sobre a questão racial nos seus PPCs, principalmente nos em seus componentes curriculares específicos e considerados por nós como indispensáveis no debate deste tipo de questão, já que um desses elementos se propõe a discutir a psicologia em uma perspectiva histórica enquanto o outro se concentra na vertente da psicologia social.

Os silenciamentos encontrados nos textos dos ementários dessas matérias, assim como uma total ausência de sugestões bibliográficas que se remetam a livros que abordem o racismo,

tanto nas relações sociais brasileiras quanto na história da psicologia enquanto ciência e profissão, nos sugerem que estas lacunas epistêmicas limitam professores e alunos a produzirem problematizações acerca do assunto.

Nesse ponto, consideramos de grande valia a proposta apresentada por Nobles (2009), quando recomenda que a psicologia também deveria se preocupar com elementos que valorizem as produções, pensamentos, filosofias e características da população afrodescendente, sobretudo no que se refere aos resgate do ser afrodescendente que fora, de certa forma, excluído do foco de intervenções da psicologia ocidental e que, por este motivo, é necessário que haja uma retomada pautada em uma abordagem que seja capaz de combater os “terrorismos psicológicos” que há tanto tempo são sofridos pelos afrodescendente. Ainda sobre isso, o autor propõe que é necessário que haja uma articulação nas intervenções clínicas e terapêuticas, que possibilitem novas maneiras de aliviar e reparar os danos psicológicos causados pelo racismo. Por isso, é necessário que desenvolvamos um processo de reabilitação no contexto da desumanização.

Por mais que se mostrem de extrema eficácia, essas recomendações se tratam de uma intenção de descolonização do saber psicológico e que, por esse motivo, deveriam ser pensadas por um profissional em pleno exercício, porém, de que forma poderíamos desenvolver uma prática descolonizada e antirracista sem que esta tenha sido minimamente despertada ou orientada por qualquer teoria? Em outras palavras, de que maneira poderíamos alcançar uma abordagem afrocentrada que nos auxiliasse a ressignificar a maneira de tratar a questão racial nas práticas dos profissionais em psicologia, sem que estes tenham sido estimulados a despertar uma consciência voltada para as questões raciais vistas sob o prisma afrocentrado?

No entanto, mesmo parecendo desafios impossíveis, ressaltamos que existem resistências, embora ainda caminhem em passos tímidos em meio aos diversos encontros e desafios encontrados na tarefa de se enfrentar o racismo estrutural e institucional (os mesmos enfrentados por nós enquanto tentávamos ter acesso aos documentos de algumas IES que se recusaram a participar deste estudo). Durante uma conversa informal, verificamos que em março de 2019 a IES C iniciou as atividades de um Núcleo de Estudos que se propõe, entre outros assuntos, a tratar a questão de gênero e raça, e que hoje conta com aproximadamente 29 membros, tendo, inclusive, pesquisas premiadas.

Este tipo de descoberta nos anima, principalmente pelo fato de saber que, em meio a tantos silenciamentos, ainda existem professores e alunos que, em um ato de esforço extremo, se mantêm firmes em um ato de resistência epistêmica, embora em IES que deveriam apoiar

essas temáticas de maneira explícita, como determinam as diversas Leis e resoluções citadas nesse estudo.

Ressaltamos, mais uma vez, que a relevância dessa pesquisa atravessa as mais diversas esferas da sociedade como a **acadêmica**, no tocante as ser mais uma fonte de referência para os interessados nas questões que giram em torno da formação de psicólogos e a temática racial; e **científica**, no que diz respeito à ampliação do debate acadêmico que há muito tempo já deveria ser um dos temas centrais das discussões tanto de uma nova política de educação, como também de uma política de saúde mental e social voltada para a sociedade como um todo. Nosso estudo apontou para algumas realidades do estado no que tange à importância que a temática racial tem nos cursos de formação de psicólogos de um dos estados com a maior população afrodescendente do país.

No campo **profissional**, apontamos possíveis lacunas na formação de um profissional que possui um papel de extrema relevância no combate do racismo e das práticas discriminatórias que têm, como alvo principal, os indivíduos pertencentes aos grupos socialmente marginalizados da sociedade (nesse caso os afrodescendentes). Por serem agentes responsáveis pelo cuidado da saúde mental da população, os psicólogos podem, por meio desse estudo, realizar reflexões que os possibilitem desenvolver o interesse de buscar um maior aprofundamento das questões levantadas e discutidas ao longo de todo o texto.

Na esfera **política**, chamamos a atenção para os problemas que envolvem a educação e o bem estar da sociedade como um todo, parcialmente na questão em que demonstramos a existência de legislações que garantem direitos, mas que, ao mesmo tempo, não fazem quase nada para garantir a efetividade das ações propostas pelos dispositivos legais. Nossos questionamentos também servem para fomentar por soluções políticas junto às instituições sociais (principalmente as responsáveis pelo ensino formal) e autoridades responsáveis por garantir e assegurar os direitos e deveres de todos os cidadãos de maneira igualitária.

Em virtude de tudo que foi exposto, concluímos nosso estudo de uma maneira inconclusiva, nos utilizando assim, de algumas últimas perguntas: Estes cursos estão obtendo êxito em formar profissionais que possuam condições técnicas para auxiliar no combate ao racismo? Como se dão as resistências epistemológicas nesses cursos na figura de docentes que discutem e pesquisam a questão racial? O que ainda precisa ser feito? Esperamos responder (ou pelo menos pensar sobre) estes questionamentos em estudos futuros.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices*. São Paulo: Editora Scipione, 2008.
- AKBAR, Na'im. Mental disorders of African Americans. In: AKBAR, Na'im. *Akbar Papers in African Psychology*. Tallahassee: Mind Productions, 2004.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.
- ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. A psicologia no Brasil no século XX: desenvolvimento científico e profissional. In: MASSIMI, Marina.; GUEDES, Maria do Carmo. (org.) *História da Psicologia no Brasil: novos estudos*. São Paulo: EDUC e Cortez, 2004.
- BACKSO, Bronislaw. Imaginação Social. In: *Enciclopédia Einaudi*. V. 5. Anthropos – homem. Lisboa: Imprensa Oficial, Casa da Moeda, 1985, p. 296-332.
- BARAÚNA, Lia Maria Perez Botelho. Da História da Psicologia para uma História na Psicologia. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; JABUR, Fábio; Rodrigues, Heliana de Barros Conde (org.). *Clio-Psyché: histórias da psicologia no Brasil*. Rio de Janeiro: Núcleo Clio-Psyché da UERJ, 1999.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Braquitude e branqueamento no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. 6 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.
- BERNSTEIN, Basil. Classes e pedagogia: visível e invisível. *Cadernos de Pesquisa*, 49, 1984. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1424>. Acesso em: 06 mai. 2019.
- BERNSTEIN, Basil. *Pedagogia, controle simbólico e identidade*. Madri: Morata, 1998.
- BETHENCOURT, Francisco. *Racismos: das cruzadas ao século XX*. Tradução Luís Oliveira Santos. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- BOAKARI, Francis Musa; ALVES, Antonia Regina dos Santos Abreu; SILVA, Francilene Brito. “Síndrome da luta maior”: um perigo para a educação anti-discriminatória. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, vol. 16, nº 45, p. 348-372, 2019.
- BOURDIEU, Pierre. *A Economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1974.
- BOURDIEU, Pierre. *O Poder simbólico*. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 1989.
- BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. *Currículo e práticas pedagógicas*. Ponta Grossa: UEPG, 2007.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação?* 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BRASIL, *Lei 5.766, de 20 de dezembro de 1971*. Cria o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Psicologia e dá outras providências. Brasília-DF: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 1971. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128508/lei-5766-71>. Acesso em: 10 out. de 2019.

BRASIL. *Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989*. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17716.htm. Acesso em: 10 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 18 fev. 2019.

BRASIL. *Lei nº 12.228, de 20 de julho de 2010*. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/823981/estatuto-da-igualdade-racial-lei-12288-10>. Acesso em: 11 mai. 2019

BRASIL. *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 05 fev. 2019.

BRASIL. Conselho Federal de Psicologia. *Resolução CFP nº 018, de 19 de dezembro de 2002*. Estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação ao preconceito e à discriminação racial. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2002/12/resolucao2002_18.PDF. Acesso em: 18 set. 2018.

BRASIL Ministério da Educação. *Resolução CNE/CES nº5 de março de 2011*. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7692rces005-11-pdf&category_slug=marco-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 fev. 2019.

BRASIL. *Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: SEPPIR; MEC/SECAD, 2009.

CAMINO, Leoncio; TAVARES, Talita Leite; TORRES, Ana Raquel Rosas; ÁLVARO, José Luís; GARRIDO, Alicia. Repertórios discursivos de estudantes universitários sobre cotas raciais nas universidades públicas brasileiras. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 26, n. spe., p. 117-128, jan. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822014000500013. Acesso em: 06 mar. 2019.

CARNEIRO, Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. 2005. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001465832>. Acesso em: 10 mar. 2019.

CARVALHO, José Murilo de. *A Formação das almas: o imaginário da república no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CHAVES, Evenice Santos. *O racismo na trajetória escolar e profissional de profissionais universitárias*. 2006. Tese (Doutorado em Psicologia). Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal do Pará – UFPA, Belém, 2006. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/1787>. Acesso em: 15 abri. 2019.

CHELEBOURG, Christian. *L'imaginaire littéraire, des archétypes à la poétique du sujet*. Nathan, Université, 2000.

COELHO, Raimunda Ferreira Gomes; BOAKARI, Francis Musa. Por que afrodescendente: e não negro, pardo ou preto? In: CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA, 1, 2013. *Anais* [...]. Teresina, UFPI, 2013.

COELHO, Teixeira. *Dicionário crítico de política cultural: cultura e imaginário*. São Paulo: Iluminuras, 1997.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Psicólogos negros formam rede de pesquisadores da questão racial em psicologia. *Jornal do Conselho Federal de Psicologia*, ano XXII, n. 99, dezembro, 2010.

CROCHÍK, José Leon. Social representation concept: the problem of the individual and the negation of the other. *Psicologa USP*, São Paulo, v.5, n.1/2, p. 173-195, 1994.

CRUZ, Maria Nazaré da. Imaginário, imaginação e relações sociais: reflexões sobre a imaginação como sistema psicológico. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 35, n. Especial, p. 361-374, out., 2015.

DANTAS, Jurema Barros. Formar psicólogos: por quê? Para quê? *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 22, n. 3, p. 621-636, Set./Dez, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/fractal/v22n3/v22n3a13.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2019

ENCONTRO NACIONAL DE PSICÓLOGOS(AS) NEGROS (AS) E PESQUISADORES SOBRE RELAÇÕES INTER-RACIAIS E SUBJETIVIDADE NO BRASIL, 1. *Informações* [...]. São Paulo: USP, 2010. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/?evento=i-encontro-nacional-de-psicologos-negros-e-pesquisadores-sobre-relaes-inter-raciais-e-subjetividade-no-brasil-i-psinep>. Acesso em: 23 fev. 2019

ESPINHA, Tatiana Gomez. *A temática racial na formação em psicologia a partir da análise de projetos político pedagógicos: silêncio e ocultação*. 2017. Tese (Doutorado). Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2017. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/331586/1/Espinha_TatianaGomez_D.pdf. Acesso em: 20 abri. 2019.

FANON, Frantz. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Tradução: Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FIGUEIREDO, Ângela. Descolonização do Conhecimento no Século XXI. In: SANTIAGO, Ana Rita; CARVALHO, Juvenal Conceição de; RONALDO, Crispim Sena Barros; SILVA, Rosangela Souza da. (org.) *Descolonização do conhecimento no contexto afro-brasileiro*. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2017.

FERNANDES, Florestan. *O negro no mundo dos brancos*. 2. ed. São Paulo: Global, 2007.

FOUCAULT, Michael. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

FOUCAULT, Michael. *Vigiar e punir*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, jan./abr. 2016, p. 25-49.

HASENBALG, Carlos. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Tradução: Patrick Burglin. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Características étnico-raciais da população*. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil*. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *População segundo cor/raça (PNAD) 2014*. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/api/assets/72578a48-ce23-47ef-a366-c9845f853ea6/>. Acesso em 20. abr. 2019.

JOVINO, Ione da Silva. Literatura Infanto-Juvenil com personagens negros no Brasil. In: SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré. (org.). *Literatura Afro-Brasileira*. Brasília: Fundação Palmares, 2006.

LEAL, Gilberto R. N. Fariga/ifarada: Resistance and achievement in Brazil. In: WALKER, Sheila S. (org.). *African in the creation of the America*. Nova York: Rowan; Littlefiel, 2001.

LIMA, Carina Bertozzi de. Literatura negra – uma outra história. *Terra roxa e outras terras – Revista de Estudos Literários*. Londrina, v. 17-A, dez, 2009. Disponível em: http://www.uel.br/pos/letras/terraroixa/g_pdf/vol17A/TRvol17Af.pdf. Acesso em: 30 abri. 2019.

LIMA, Maria Cristina Fernandes. A beleza de ser um eterno aprendiz: uma palavra sobre a formação do psicólogo. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; JABUR, Fábio; RODRIGUES, Heliana de Barros (org.). *Clio-Psyché: histórias da psicologia no Brasil*. RJ: Núcleo Clio-Psyché da UERJ, 1999.

LOPES, Nei. *O racismo explicado aos meus filhos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

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

MASSIMI, Marina. A Psicologia dos Jesuítas: Uma Contribuição à História das Idéias Psicológicas. *Psicologia Reflexão e Crítica*, v.14, n.3, p. 625-633, 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722001000300018. Acesso em: 20 jun. 2019.

MATA, Valdisia Pereira da; SANTOS, Djean Ribeiro dos. O papel do psicólogo numa política de combate a práticas racistas. *Revista Brasileira de Psicologia*, Salvador, v. 2, n. esp., 2015. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/342288196/Mata-Santos-2015-O-papel-do-psicologo-numa-politica-publica-de-combate-a-praticas-racistas-pdf>. Acesso em: 04 jun. 2019.

MORAES, Hérlon. *População negra aumenta no Piauí e parda chega a 70,7%, segundo IBGE*. Disponível em: <https://cidadeverde.com/noticias/270813/populacao-negra-aumenta-no-Piauí-e-pardachega-a-707-segundo-ibge>. Acesso em: 4 mar. 2019.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, v.9, n. 2, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132003000200004&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 01 jul. 2019.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MOSCOVICI, Serge. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOTA, André Mota; MARINHO, Gabriela S. M. C. (org.). *Eugenia e história: ciência, educação e regionalidades*. São Paulo: USP, Faculdade de Medicina: UFABC, Universidade Federal do ABC: CD.G Casa de Soluções e Editora, 2013.

MUNANGA, Kabengele. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/03. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoos-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 01. jul. 2019.

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

NOBLES, Wade W. African Philosophy: Foundations for Black Psychology. In: NOBLES, Wade W. *Seeking the Sakhu: foundational writings for an African Psychology*. Illinois: Third World Press, 2006.

NOBLES, Wade W. Sakhu Sheti: retomando e reapropriando um foco psicológico afrocentrado. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. (org.). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009.

NUNES, Sylvia Silveira. *Racismo contra negros: um estudo sobre preconceito sutil*. 2010. Tese (Doutorado em Psicologia). Programa de pós-graduação em Psicologia na Universidade de São Paulo Instituto de Psicologia. São Paulo, 2010. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-27072010-082636/pt-br.php>. Acesso em: 25 jun. 2019.

OLINTO, Plinio. A Psicologia Experimental no Brasil. In: ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. (org.). *História da psicologia no Brasil: primeiros ensaios*. Rio de Janeiro: EdUERJ; Conselho Federal de Psicologia, 2004.

OLIVEIRA, Carmen Lúcia. *Imaginário, racialização e identidades percebidas de mulheres negras e escolarizadas (Uberlândia, 1950-1969)*. 2006. Dissertação (Mestrado em História). Programa pós-graduação em História da Universidade Federal de Uberlândia-MG, Uberlândia, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/16443/1/CLOliveiraDISSPRT.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2019.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Discurso, imaginário social e conhecimento. *Revista Em Aberto*, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 1994.

ORWELL, George. *A Revolução dos Bichos*. Cornélio Procópio, PR: UENP, 2015.

PACHECO, Hellen de Paula. Representatividade da imagem do negro nos meios de comunicação: revista raça Brasil e a imprensa brasileira. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIA DA COMUNICAÇÃO, 24, 2001, Campo Grande – MG. *Anais [...]*. Campo Grande – MG: UFMG, 2001.

PACHECO, José Augusto. *Escritos curriculares*. São Paulo: Cortez, 2005.

PARO, Vitor. *Escritos sobre educação*. São Paulo: Xamã, 2001.

PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2005.

PIZA, Edith. Porta de vidro: entrada para a branquitude. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. 6 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

RAMOS, Camila Souza; FARIA, Glauco. Nosso racismo é um crime perfeito. *Revista Fórum*. Janeiro de 2012. Disponível em: <https://www.revistaforum.com.br/nossoracismo-e-um-crime-perfeito/> Acesso em: 14/3/2018.

REVISTA RAÇA. Consultada por médico negro pela 1ª vez, idosa se surpreende e viraliza. *Revista eletrônica Raça*, agosto 2018. Disponível em: <https://revistaraca.com.br/consultada-por-medico-negro-pela-1a-vez-idosa-se-surpreende-e-viraliza>. Acesso em 15 out. 2019.

RIBEIRO, Cíntia Domingos. O éthos do sujeito negro na literatura brasileira. In: *Estudos Semióticos*, São Paulo: n. 4, 2008.

RIBEIRO. Raimunda Maria da Cunha. Condições de legitimação, credibilidade científica e a pesquisa documental no campo da educação. In: ARAÚJO, Raimundo Dutra; ARAÚJO, Francisco Antônio Machado (Org.). *Processos metodológicos na pesquisa em educação: dispositivos de produção e análise de dados em movimento*. Parnaíba, PI: Acadêmica Editorial, 2020.

ROCHA, Everaldo. *O que é etnocentrismo?* 5. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

RODRIGUES, Raimundo Nina. Mestiçagem, Degenerescência e Crime. *História, Ciência e Saúde - Manguinhos*, Rio de Janeiro, v.15, n.4, out./dez. 2008.

SANDÍN ESTEBAN, Maria Paz. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SANTIAGO, Ana Rita; CARVALHO, Juvenal Conceição de; CARLOS, Ronaldo Crispim; SILVA, Rosângela Sousa da (org.). *Descolonização do conhecimento*. Cruz das Almas – BA: UFRB, 2017.

SANTOS, Alessandro de Oliveira dos; SCHUCMAN, Lia Vainer; MARTINS, Hildeberto Vieira. Breve Histórico do pensamento Psicológico Brasileiro Sobre Relações Étnico-Raciais. *Rev. Psicologia: Ciência e profissão*, v. 32, n. esp., p. 166-175, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932012000500012&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 29 jul. 2019.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. *A invenção do "ser negro": um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros*. [s.l: s.n.], 2005.

SANTOS, Joel Rufino dos. *O que é racismo?* São Paulo: Brasiliense, 1984.

SANTOS, José Luiz dos. *O que é cultura?* São Paulo: Brasiliense, 2006.

SAVIANI, Nereide. *Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SAVOIA, Mariângela Gentil. *Psicologia social*. São Paulo: McGraw-Hill, 1989.

SCHÚCMAN, Lia Valner. *Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo": raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana*. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia). Programa Pós-graduação em Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-21052012-154521/pt-br.php>. Acesso em: 20 mar. 2019.

SCHUCMAN, Lia Vainer; MARTINS, Hildeberto Vieira. A Psicologia e o discurso racial sobre o negro: do “objeto da ciência” ao sujeito político. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 37, n. spe., p. 172-185, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703130002017>. Acesso em: 20 mar. 2019.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociedade brasileira*. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SEIXAS, Pablo Sousa; COELHO-LIMA, Fellipe; SILVA, Suzany Gadelha; YAMAMOTO, Oswaldo Hajime. Projeto pedagógico de curso e formação de psicólogo: uma proposta de análise. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, v.17, n.1, p. 113-122, Jan/Jun, 2013.

SEMPRINI, Andrea. *Multiculturalismo*. Tradução de Loureano Pelegrin. São Paulo: EDUSC, 1999.

SERBENA, Carlos Augusto. Imaginário, ideologia e representação social. *Cadernos de pesquisa interdisciplinar em Ciências Humanas*, Florianópolis, v.4, n.52, 2003.

SILVA, Mario Augusto Medeiros. Reabilitando Virgínia Leone Bicudo. *Revista Sociedade e Estado*. v. 26, n. 2, p.435-443, 2011.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. 10 anos da Lei n. 10639/03: um olhar crítico-reflexivo. In: SEMINÁRIO VIRTUAL NACIONAL: HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA ESCOLA, 1. *Anais [...]*. Florianópolis, 2012. Disponível em: <https://www.fundaj.gov.br/images/stories/dossi%20seminrio%20nacional%20virtual%201.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2019.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Políticas curriculares para combater o racismo. *A Página da Educação*. ano 14, n. 150, nov. 2005. Disponível em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=150&doc=11169&mid=2>. Acesso em: 04 fev. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996

SILVA, Tomaz, Tadeu, da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. Ed. Belo Horizonte. Autêntica editora, 2016.

SOARES, Antonio Rodrigues. A Psicologia no Brasil. *Psicologia: ciência e profissão*. v. 30, n. esp., p. 8-41, 2010.

SOUSA, Rute Alves; ARAÚJO, João Henrique Lopes. O comportamento do professor do Ensino Básico durante visitas a um espaço não formal de ensino. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 9. *Atas [...]*. Águas de Lindóia, SP, 2013. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R1299-1.pdf>. Acesso em: 17 out. 2019.

SOUZA, Emanuella Geovana Magalhães de. *Entre tênis e cadarços - a literatura infantil afrodescendente: o que ensina o mercado editorial brasileiro?* 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí-PI,

Teresina, 2019. Disponível em: https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/DISSERTA%C3%87AO_DEFESA_EMANUELA_GEOVANA_M_DE_SOUZA_v2.020190725145322.pdf. Acesso em: 04 mar. 2020.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VAN DIJK, Teun Adrianus. *Racismo e Discurso na América Latina*. São Paulo: Contexto, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Educação básica: projeto político pedagógico*. Campinas, SP: Papirus, 2010.

VÉDRINE, Hubert. *Les grandes conceptions de l'imaginaire*. Paris: LGE, 1990.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. A imaginação e seu desenvolvimento na infância. In: VIGOTSKI, Lev Semyonovich. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 107–130.

VILELA, Ana Maria Jacó. História da Psicologia no Brasil: uma narrativa por meio do seu ensino. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 32, n. 1, p. 28-43, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000500004. Acesso em: 20 mar. 2019.

WENSEL, Henrique Sampaio. *A imagem do negro nos quadrinhos e nas produções audiovisuais infante-juvenis*. Disponível em http://www.bdm.unb.br/bitstream/10483/12088/1/2015_HenriqueSampaioWense.pdf. Acesso em 01-01-2020.

WOLF, Stephan. Analysis of Documents and Records. In: FLICK, Uwe; KARDORFF, Ernst; STEINKE, Ines (eds.). *A Companion to Qualitative Research*. London: Sage, 2004.

WUNENBURER, Jean-Jacques. *O imaginário*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

APÊNDICES

QUADRO DE DISTRIBUIÇÃO DOS COMPONENTES CURRICULARES POR INSTITUIÇÃO.

PERÍODO	INSTITUIÇÃO A	INSTITUIÇÃO B	INSTITUIÇÃO C
1°	História da Psicologia	História da Psicologia	Seminário de introdução ao curso
	Metodologia Científica	Introdução à Filosofia	Introdução à filosofia
	Anatomia e Neuroanatomia	Introdução à Antropologia	Psicologia: ciência e profissão
	Fundamentos Filosóficos	Introdução à Sociologia	Antropologia cultural
	Processos Psicológicos Básicos I	Processos Psicológicos Básico I	História e epistemologia da psicologia
	Estágio Básico I	Introdução à Metodologia Científica	Leitura e produção de textos
		Anatomia Aplicada à Psicologia	Metodologia do trabalho científico
		AACC's (Atividades Acadêmicas Científicas e Culturais)	
2°	Fisiologia e Psicofisiologia	Epistemologia da Psicologia	Genética humana
	Fundamentos Sócio-Antropológicos	Genética e Embriologia	Anatomo-fisiologia humana
	Teoria da Análise do Comportamento	Processos Psicológicos Básico II	Processos psicológicos básicos I
	Psicologia do Desenvolvimento I	Métodos e Técnicas de Pesquisa em Psicologia	Estatística aplicada à psicologia
	Processos Psicológicos Básicos II	Estatística Aplicada à Psicologia I	Estágio básico I
	Estágio Básico II	Psicologia Social I	Psicologia do desenvolvimento I
		Fisiologia do Comportamento Humano	

		Optativa I	
3°	Teorias Humanistas e Fenomenológicas	Análise Experimental do Comportamento I	Psicomotricidade
	Teorias Psicanalíticas I	Psicologia do Desenvolvimento Infantil	Psicofisiologia
	Psicologia do Desenvolvimento II	Ética Profissional	Psicologia do desenvolvimento II
	Análise Experimental do Comportamento	Estágio Básico I: Projetos de Pesquisa	Técnicas de exame psicológico I
	Psicologia da Aprendizagem	Psicologia Social II	Processos psicológicos básicos II
	Bioestatística	Dinâmica de Grupo e Relações Humanas	Psicologia social I
		Neurociência	Psicologia e processos ensino aprendizagem I
		Optativa II	
4°	Teorias e Técnicas de Grupos	Análise Experimental do Comportamento II	Psicologia do desenvolvimento III
	Psicopatologia I	Psicologia do Desenvolvimento Juvenil	Técnicas de exame psicológico II
	Genética	Estágio Básico II: Artigo Científico	Psicologia e processos grupais I
	Psicologia Social	Políticas Públicas Sociais do Brasil	Psicologia social II
	Teoria Psicanalítica II	Psicologia da Personalidade	Psicologia e processos ensino aprendizagem II
	Ética Geral e Profissional	Teorias Psicológicas da Aprendizagem	Teorias da personalidade I
	Psicologia do Desenvolvimento Humano Atípico	Desenvolvimento Humano Atípico	Estágio básico II
		Optativa III	

5°	Métodos e Técnicas de Avaliação Psicológica I	Desenvolvimento da Idade Adulta e Gerontologia	Psicologia do desenvolvimento IV
	Psicologia da Escolar	Estágio Básico III: Educação em Saúde	Teorias da personalidade II
	Teorias da Personalidade	Técnicas e Exames Psicométricos	Técnicas de exame psicológico III
	Psicologia Organizacional e do Trabalho I	Saúde Coletiva	Saúde mental
	Psicopatologia II	Psicopatologia Geral I	Psicologia experimental
		Técnicas Psicoterápicas I: Análise do Comportamento	Metodologia de pesquisa em psicologia
		Teorias Psicoterápicas I: Psicanálise	Psicologia comunitária
		Psicologia Escolar I Optativo IV	
	Técnicas Psicoterápicas Humanistas e Fenomenológicas	Libras	Fundamentos da clínica psicológica
6°	Métodos e Técnicas de Avaliação Psicológica II	Técnicas e Exames Projetivos	Psicologia ambiental
	Teorias Cognitivo-Comportamentais	Psicologia Social Comunitária	Psicopatologia I
	Psicologia Organizacional e do Trabalho II	Psicologia Jurídica	Relações de trabalho I
	Políticas Públicas do Brasil	Psicopatologia Geral II	Estágio básico III
	Estágio Profissional I: Escolar	Teorias Psicoterápicas II: Humanistas Existenciais	Ética profissional do psicólogo

		Técnicas Psicoterápicas II: Psicanalíticas	Psicologia e processos grupais II
		Psicologia Escolar II	
		Psicologia Organizacional e do trabalho I	
7°	Técnicas Psicoterápicas Psicanalistas	Psicofarmacologia	Relações de trabalho II
	Psicologia Comunitária	Estágio Básico IV: Psicologia Jurídica	Psicopatologia II
	Psicossomática	Psicologia da Saúde	Fundamentos de psiquiatria
	Psicologia da Saúde	Técnicas Psicoterápicas III: Humanistas-Existenciais	Teorias e técnicas psicoterápicas I
	Projeto de Pesquisa	Teorias Psicoterápicas III: Cognitivo-Comportamental	Fundamentos de terapia Familiar – Abordagem sistêmica
	Estágio Profissional II: Organizacional	Psicossomática	Técnicas de intervenção em grupos – dinâmica de grupos
		Psicologia Organizacional e do Trabalho II	Fundamentos da clínica psicanalítica (ênfase 1) ou saúde coletiva (ênfase 2)
		AACC's II	
8°	Técnicas Psicoterápicas Cognitivas	Trabalho Científico Monográfico I	Teorias e técnicas psicoterápicas II
	Psicofarmacologia	Avaliação Psicológica	Tópicos sobre psicologia na contemporaneidade – a clínica ampliada

	Psicologia sócio-histórica	Estágio Supervisionado em Psicologia Social Comunitária I	Seminário prática psicológica I (ênfases 1 e 2)
	Saúde Coletiva	Técnicas Psicoterápicas IV: Cognitivo-Comportamental	Aconselhamento psicológico
	Trabalho de Conclusão de Curso I	Estágio Supervisionado em Psicologia Organizacional e do Trabalho	Estágio profissional em psicologia i (ênfases 1 e 2)
	Psicodiagnóstico	Optativa V	
	Estágio Profissional III: Social/Comunitário		
9º	Trabalho Científico Monográfico II	Trabalho Científico Monográfico II	Seminário prática psicológica II (ênfases 1 e 2)
	Psicologia Familiar	Psicologia Familiar	Estágio profissional em psicologia II (ênfases 1 e 2)
	Estágio Supervisionado m Psicologia Social Comunitária II	Estágio Supervisionado m Psicologia Social Comunitária II	Trabalho de conclusão de curso I (ênfases 1 e 2)
	Estágio Supervisionado em Psicologia Clínica I	Estágio Supervisionado em Psicologia Clínica I	Teorias e técnicas psicoterápicas III (ênfase 1); psicologia e saúde mental coletiva (ênfase 2)
	Estágio Supervisionado em Psicologia Escolar I	Estágio Supervisionado em Psicologia Escolar I	

10°	Psicologia Jurídica	Trabalho Científico Monográfico III	Trabalho de conclusão de curso II (ênfases 1 e 2)
	DISCIPLINAS ELETIVAS	Estágio Supervisionado em Psicologia da Saúde	Estágio profissional em psicologia III (ênfases 1 e 2)
	Estágio Supervisionado em Clínica II	Estágio Supervisionado em Psicologia Clínica II	Seminário prática psicológica III (ênfases 1 e 2)
	Psicologia Ambiental	Estágio Supervisionado em Psicologia Escolar II	
	Tanatologia	AACC's	
	Libras		
	Aconselhamento Psicológico		
	Psicologia e Vulnerabilidade Social		
	Empreendedorismo		
	Tópicos Especiais em Psicologia		